

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO BRAZIER

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS (TRANS)FORMADORES
SUSTENTADOS POR MEDIAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES SOBRE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Campinas/SP
2020**

FÁBIO BRAZIER

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS (TRANS)FORMADORES
SUSTENTADOS POR MEDIAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES SOBRE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

**Campinas/SP
2020**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizziolli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.71
B827f

Brazier, Fábio

Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas / Fábio Brazier. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

315 f.: il.

Orientador: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Pensamento - Teoria (Filosofia). 3. Professores de ensino fundamental - Machado, MG - Estudo de casos. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

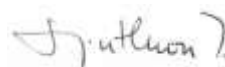
CDD - 22. ed. 370.71

FABIO BRAZIER

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS (TRANS)FORMADORES
SUSTENTADOS POR MEDIAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES
SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 14 de dezembro de 2020.



DRA MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (PUC-CAMPINAS)



DRA HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO (PUC-CAMPINAS)



DRA SILVANA CALVO TULESKI (UEM)



DRA DANIELA DIAS DOS ANJOS (USF)

Por todas as vezes que seus olhos me buscaram e eu estava ausente. Por todas as vezes que quiseram me abraçar e não me encontraram. Por todas as vezes que buscaram meu sorriso e atenção, e eu estava apressado para as aulas ou ocupado com a leitura de textos. Por todas as vezes que mesmo em casa eu precisava estar ausente das conversas, das brincadeiras e da nossa vida em comum. Ainda que eu estivesse tão envolvido com meus próprios caminhos sei, do fundo da minha alma, que sem vocês eu não teria chegado até aqui e tenham a certeza de que foi muito doloroso deixá-los a cada momento, em cada viagem, em cada dia de distanciamento físico. Com carinho e compreensão, a cada reencontro, vocês me incentivaram a caminhar e a ter forças para continuar. Foram o alívio para o meu cansaço e frustrações. Foram o porto seguro para minhas inseguranças. Junto com vocês compartilhei todos os tipos de emoção. Perdoem-me pela ausência, pelo estresse, pelo medo e jamais se esqueçam do amor infinito que tenho por vocês. Por você minha amada esposa, companheira, fiel amiga, **Tatiane** e por vocês meus filhos **Yann** e **Yvinni**, que dialeticamente ao criá-los me recriam a cada dia, eu **dedico** essa vitória.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é a memória do coração.

Lao Tse - filósofo chinês

Como escreveu Vigotski (1995, p. 149), *“passamos a ser nós mesmos através dos outros”*. E foi assim, fundamentado nas ideias do autor, que vivenciei o processo de doutoramento, com seus afetos, experiências, vivências, aproximações, sentidos e significados. Na certeza de que nunca estava sozinho, ainda que fisicamente pudesse ser, mas na convicção de que havia diálogos e outras elaborações construídas, pois, sempre precisamos de outros para nos tornar quem somos.

Neste sentido, não poderia finalizar esta tese sem reconhecer que não a fiz só. Muitas foram as pessoas importantes que me auxiliaram no processo de trabalho. Tentarei ser fiel a minha memória para agradecer a todos e todas que contribuíram de alguma maneira para a concretização desta conquista.

Agradeço primeiramente, a **Deus**, que está acima de todas as materialidades que conheço e daquelas que penso conhecer, permitiu-me e fez-me viver um sonho dando-me forças para mover-me por ele;

Agradeço aos meus pais **Donizete Brazier** e **Romilda Aparecida Brazier**, que são a minha base de constituição e formação como sujeito no mundo, pois vocês ensinaram-me valores fundamentais e mesmo sem nunca terem estudado, fizeram-me ver nos estudos, a possibilidade de trilhar um caminho promissor e a certeza de um futuro próspero. Agradeço por terem sido os primeiros a acreditar em mim;

À minha amada esposa, **Tatiane**, parceira de vida e de sonhos, foi maravilhoso ter você por perto do início ao fim deste percurso;

Agradeço aos meus filhos queridos, **Yann** e **Yvinni** que, dialeticamente, neste processo de criá-los, me recriam a cada dia;

A todos os meus familiares, em especial, minha irmã **Cristiana**, minha sogra **Maria das Graças**, minha cunhada **Magys**, pelo apoio com as crianças;

À querida Prof.^a. Dra. **Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha**, minha professora, referência, orientadora e, para sempre amiga. Muito obrigado pelo acolhimento desde o inesquecível primeiro encontro, marcado com o início de uma caminhada conjunta partilhada, mediada, transformada com afeto, dedicação, confiança, responsabilidade, seriedade e,

sobretudo, respeito;

Ao Prof. Dr. **Aldolfo Ignácio Calderón** pelas contribuições à minha formação como pesquisador e pela inspiração constante;

Às Prof.^{as}. Dra. **Heloisa Helena de Azevedo** e Dra. **Elvira Cristina Martins Tassoni** pelos caminhos que se abriram com os estudos em suas disciplinas e pelas suas profícuas contribuições no exame de qualificação/defesa e pela amizade construída ao longo desse período;

Às Prof.^{as}. Dra. **Daniela Dias dos Anjos** e Dra. **Silvana Calvo Tuleski**, pelas significativas contribuições encaminhadas a partir da leitura, avaliação, comentários e indicações que fizeram de meu relatório de qualificação e no exame de defesa;

À coordenadora do PPGE, a Prof.^a. Dra. **Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid**, nossa querida **Dora**, pela extrema competência e humanidade com que coordena o programa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC-Campinas, pela dedicação, carinho, compreensão e por tudo o que nos ensinaram;

Às Prof.^{as}. Dra. **Jussara Cristina Barboza Tortella** e Dra. **Mônica Piccione Gomes Rios** pelas relações estabelecidas;

Ao grupo de pesquisa “**Formação e Trabalho docente**”, aos colegas da **2ª Turma de doutorandos**, e a **Turma de mestrandos 2019-2020**, pelo acolhimento e pelas fecundas discussões, muitas delas acolhidas como subsídios teóricos à escrita deste trabalho;

À secretária do PPGE, **Neide da Rocha Pereira** e ao ex-secretário, **Diego Miller Figueiredo**, pela simpatia, agilidade e competência no atendimento as minhas demandas acadêmicas;

À amiga de caminhada **Adelir Marinho de Barros**, seu esposo **Marcelo** e seu filho **Lucas**, a quem eu não encontro palavras suficientes para agradecer o que fizeram por mim. Obrigado por abrirem as portas de sua casa durante todo esse tempo em Campinas/Sumaré. Tenham certeza de que com vocês eu aprendi muito sobre humanidade. “Se aquele que corre por gosto não cansa”, é porque encontra no outro, durante o percurso da caminhada a força necessária para continuar;

À amiga, também colega da caminhada, **Wanessa Cristiane Fialho**, por ser nosso ponto de equilíbrio, tranquilidade e encorajamento em meio ao processo. Por vezes, você foi a minha inspiração;

Aos amigos **Janaína, Rafael e Luciana**, pelo tempo que (vivencia)mos juntos muito desse processo de formação. Gratidão pelos encontros e partilhas;

Aos **professores participantes da pesquisa, equipe diretiva e demais funcionários da escola lócus da investigação**. Gratidão pelo aceite em participar da proposta formativa e por me receberem sempre com tanto carinho e alegria. Agradeço a confiança depositada e espero retribuir com outros projetos para ressignificar as atividades de formação;

À querida amiga e eterna professora e inspiradora Prof.^a **Olga Caixeta dos Santos Vilela**;

Ao amigo **Aílton Mota**, era para ser apenas mais um passageiro, mas a convivência trouxe a amizade, e as conversas descontraídas no final do dia, o desopilar necessário;

A minha amiga **Flaviane**, por tudo aquilo que é impossível de se agradecer nessas poucas linhas. Exemplo de chefia imediata e de ser humano. Devo muito deste processo a você;

Aos meus amigos **Carla Pacheco Govêa e Maurício de Castro Govêa da Silva** por terem aberto as portas de sua casa para mim ao longo desses 4 anos, período em que Ouro Fino – MG se tornou também meu endereço;

Aos amigos: **Selma, Carminha, Ieda, Rafaela, Reginaldo, Yale, Tina, Tércia, Mateus, Ludimila, Juliana Barbosa, Juliana Negrão, Luciano, Cristiane, Daniela, Paloma** por se tornarem, cada um a seu modo e em seu tempo, presentes durante esse processo;

Aos professores que contribuíram com minha formação profissional, durante toda a trajetória acadêmica, especialmente, os (as) professores (as) **Luiza de Paula, Staell Signoretti, Danuza Terra, José Vitor, Celso Ferrarezi, Olavo Soares, Sônia Alvim**; a competência e a seriedade no trabalho desenvolvido por vocês são exemplos que cultivarei eternamente;

Àqueles que permitiram pelas condições objetivas a realização deste sonho, à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** - Brasil, pelo apoio para a realização deste trabalho - Código de Financiamento 001, à **Pontifícia Universidade Católica de Campinas** pela concessão de bolsa de estudo, e excelente estrutura física e pessoal, ao **IFSULDEMINAS**, pelas concessões de horário especial e ajustes na rotina do trabalho;

E por fim, **os outros tantos nomes**, silenciados nesta página, pelos limites que são impostos pela escrita científica, podem estar certos do meu grato reconhecimento. Obrigado por sonharem um sonho engendrado em minhas vivências singulares, que hoje tem a potência do devir a ser uma semente para (trans)formações.

“[...] Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
[...] Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança! [...]”

(Letra da Música: Mais uma vez. Composição: Flávio Venturini; Renato Russo)

RESUMO

BRAZIER, Fábio. **Formação continuada de professores e a Teoria Histórico-Cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas.** 2020. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre formação continuada de professores à luz da Teoria Histórico-Cultural, tomando a formação do pensamento conceitual e a constituição social da memória como pontos de partida e elementos centrais da abordagem adotada. A investigação de caráter (co)participativo foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais situada na cidade de Machado-MG, com a participação de doze professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Teve como objetivo principal compreender a partir de um processo de intervenção didático-formativo, à luz da Teoria Histórico-Cultural, possíveis modos de (re)elaboração teórico/conceitual e transformações nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos modos de envolvimento com sua própria formação continuada, colocando em evidência questões que envolvem a relação teoria e prática e a formação do pensamento conceitual. Partimos, portanto, da hipótese de que os professores, ao serem inseridos em um processo (co)participativo, tendem a ter sua atuação mais efetiva na própria formação. Ao sistematizar um trabalho a partir do pensamento teórico/conceitual, sobretudo quanto aos aportes da memória mediada, os professores desenvolvem sua capacidade de pensar no poder dos signos (sistemas externos) como elementos reorganizadores do processo mental. Portanto, a formação continuada é assumida como uma atividade que exige reflexão, intencionalidade e fundamentação teórica. O problema desta pesquisa se apresentou da seguinte forma: Quais os impactos pedagógicos de uma formação continuada subsidiada nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural? Quais foram e como se deram as mudanças experimentadas pelos professores que participaram do processo de intervenção didático-formativo proposto pelo pesquisador de modo a elevar e potencializar os recursos e as práticas pedagógicas? Como podemos impactar o trabalho pedagógico docente numa perspectiva humanizadora? Para responder aos questionamentos, a produção do material empírico aconteceu entre os meses de março de 2018 a junho de 2019, com a realização de doze encontros formativos, de aproximadamente 2 horas. Cada encontro gerou um material específico utilizado na análise da pesquisa. Além dos encontros, sob inspiração na Clínica da Atividade aconteceram três sessões de autoconfrontação simples, seguidas de seis sessões de observação nas turmas dos profissionais participantes. O material empírico produzido foi analisado segundo procedimentos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, adotando-se a análise microgenética para investigar os discursos e as evidências que nos permitissem responder às questões postas. Desse modo, foram focadas as seguintes concepções e suas concretizações nas práticas observadas: As necessidades formativas; A formação e o processo de transformação docente. Os resultados indicaram que i) uma formação continuada, que coloca o professor como sujeito de suas ações tende a favorecer processos de reflexão e transformação nos modos de pensar e agir dos docentes; ii) a Teoria Histórico-Cultural fornece bases para impactar o trabalho docente, afetando qualitativamente as práticas em direção a uma educação desenvolvente. Tais resultados foram evidenciados nas concepções dos professores participantes acerca dos papéis da escola, do professor, da prática de caráter intencional e conduziram mudanças nas práticas pedagógicas em relação à organização do espaço e do material. A análise desenvolvida e os resultados encontrados nos permitiram fundamentar a tese de que, um processo formativo, de caráter intencional e (co)participativo, amparado teoricamente na Teoria Histórico-Cultural, fornece subsídios potentes e peculiares para impactar o trabalho docente, de modo a afetar qualitativamente as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento humano e profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Pensamento Teórico; Memória Mediada; Clínica da Atividade; Autoconfrontação.

ABSTRACT

BRAZIER, Fábio. Continuing teacher education and Historical-Cultural Theory: (trans)training dialogues supported by theoretical mediations and reflections on pedagogical practices. 2020. 315f. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Center for Human and Social Applied Sciences, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2020.

The present work is the result of research on continuing teacher education in the light of the Historical-Cultural Theory, taking the formation of conceptual thinking and the social constitution of memory as starting points and central elements of the approach adopted. The (co) participatory investigation was carried out in a public school in the state of Minas Gerais located in the city of Machado-MG, with the participation of twelve teachers working in the early years of elementary school. Its main objective was to understand, based on a didactic-formative intervention process, in the light of historical-cultural theory, possible ways of theoretical / conceptual (re) elaboration and changes in the pedagogical practices of teachers in the early years of elementary school, as well as in the modes of involvement with their own continuing education, highlighting issues that involve the relationship between theory and practice and the formation of conceptual thinking. We start, therefore, from the hypothesis that when teachers are inserted in a (co) participatory process, they tend to have their most effective performance in their own training. When systematizing a work based on theoretical/conceptual thinking, especially regarding the contributions of mediated memory, teachers develop their ability to think about the power of signs (external systems) as reorganizing elements of the mental process. Therefore, continuing education is assumed as an activity that requires reflection, intentionality and theoretical foundation. The problem of this research was presented as follows: What are the pedagogical impacts of a subsidized continuing education in the theoretical contributions of historical-cultural theory? What were and how did the changes experienced by the teachers who participated in the didactic-formative intervention process proposed by the researcher take place in order to increase and enhance the pedagogical resources and practices? How can we impact the teaching pedagogical work from a humanizing perspective? To answer the questions, the production of empirical material took place between the months of march 2018 to june 2019, with the holding of twelve formative meetings, of approximately 2 hours. Each meeting generated specific material used in the research analysis. In addition to the meetings, under inspiration at Clínica da Activity, three simple self-confrontation sessions took place, followed by six observation sessions in the classes of participating professionals. The empirical material produced was analyzed according to theoretical-methodological procedures from the historical-cultural perspective, adopting microgenetic analysis to investigate the speeches and evidence that would allow us to answer the questions posed. Thus, the following conceptions and their implementation in the observed practices were focused: The training needs; Training and the process of teacher transformation. The results indicated that i) continuous training, which places the teacher as the subject of his actions tends to favor processes of reflection and transformation in the ways of thinking and acting of the teachers; ii) the historical-cultural theory provides bases to impact the teaching work, qualitatively affecting the practices towards a developmental education. Such results were evidenced in the conceptions of the participating teachers about the roles of the school, the teacher, the practice of an intentional character and led to changes in pedagogical practices in relation to the organization of space and material. The analysis developed and the results found allowed us to substantiate the thesis that, a formative process, of an intentional and (co) participatory character, supported theoretically in the Historical-Cultural Theory, provides powerful and peculiar subsidies to impact the teaching work, in order to qualitatively affect pedagogical practices and promote human and professional development.

Keywords: Continuing Teacher Education; Theoretical Thinking; Mediated Memory; Activity Clinic; Self-Confrontation.

LISTA DE FIGURAS

ORGANOGRAMA 1 - Princípios metodológicos da Teoria Histórico-Cultural.....	197
--	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Temáticas investigadas: produção 1992 a 1998.....	60
TABELA 2 -	Temáticas investigadas: produção 2000 a 2010.....	62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Termos empregados para formação continuada de professores...	68
QUADRO 2 -	Ações formativas realizadas.....	169
QUADRO 3 -	Informações gerais do quadro pessoal administrativo: ano de 2018.....	179
QUADRO 4 -	Informações gerais do quadro pessoal docente: ano de 2018.....	180
QUADRO 5 -	Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa.....	184
QUADRO 6 -	Movimento da pesquisa I: objetivos, instrumentos e procedimentos adotados.....	186
QUADRO 7 -	Movimento da pesquisa II: objetivos, instrumentos e procedimentos adotados e categorias de análise.....	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATTPCs	- Atividade de Trabalho Pedagógico e Coletivo
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	- Currículo Básico Comum
CEALE	- Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEMEI	- Centro de Referência em Educação Infantil
CESEP	- Centro Superior de Ensino e Pesquisa
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	- Educação a Distância
EAFM	- Escola Agrotécnica Federal de Machado
EF	- Ensino Fundamental
ENADE	- Exame Nacional da Educação Superior
ESACMA	- Escola Superior de Agricultura e Ciências de Machado
FAAF	- Faculdade de Administração e Finanças
FAFIMA	- Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Machado
FEM	- Fundação Educacional de Machado
FPS	- Funções Psíquicas Superiores
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GDP	- Grupo de Desenvolvimento Profissional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFSULDEMINAS	- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	- Ministério da Educação
MHD	- Materialismo histórico-dialético
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROEB	- Programa de Avaliação de Educação Básica
PROETI	- Projeto Educação em Tempo Integral
PUCCAMP	- Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE - MG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	- Superintendência Regional de Ensino
THC	- Teoria Histórico-Cultural
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNIFAL-MG	- Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais
UNIFRAN	- Universidade de Franca

	MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	17
	O homem e sua causa: entre “pratos e equilibristas”, a alternância e a constituição do ser.....	17
	Iniciando o movimento: fixando as hastes, organizando os pratos.....	19
	O giro dos pratos: a constituição do ser e o desafio do equilibrista.....	20
	Vida que segue: os pratos continuam girando.....	25
	Atuação profissional: a arte de equilibrar pratos.....	28
	INTRODUÇÃO.....	37
	Sobre o movimento da escrita.....	37
	O objeto de pesquisa: da gênese à constituição.....	39
	A formação continuada de professores como objeto de pesquisa: um primeiro olhar.	40
	Problemática e Objetivos.....	49
1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA (RE)VISÃO SOBRE CONCEPÇÕES, PARADIGMAS E TENDÊNCIAS.....	53
1.1	Formação continuada de professores: inquietações iniciais.....	53
1.2	A formação continuada de professores no âmbito investigativo: a situação das pesquisas na área.....	56
1.3	O Estado do Conhecimento sobre a formação continuada de professores.....	57
1.4	Formação continuada: questões terminológicas que legitimam um espaço formativo.....	66
1.5	A formação continuada de professores no universo teórico-metodológico: perspectivas, concepções e práticas.....	73
1.5.1	Tendências da formação continuada: uma perspectiva histórico-epistêmica.....	74
1.5.2	A formação continuada no contexto de transição entre o século XX e o XXI: do debate teórico-epistêmico aos modelos de formação em disputa.....	84
1.6	A formação continuada como instrumento de desenvolvimento dos professores.....	90
2	IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRIO-CULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO TRABALHO INTENCIONAL AO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	93
2.1	A Teoria Histórico-Cultural: alguns fundamentos.....	93
2.2	O desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	96
2.2.1	O desenvolvimento humano pela via do trabalho.....	98
2.3	Formação continuada de professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural....	104
2.3.1	A Clínica da Atividade como possibilidade para se pensar o trabalho/formação de professores.....	111
2.4	O trabalho educativo, o pensamento conceitual, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.....	113
3	O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA MEDIADA EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PROMOTORA DO PENSAMENTO TEÓRICO.....	123
3.1	Sobre o conceito de funções psíquicas superiores em Vigotski: introduzindo a questão.....	123
3.2	A constituição das funções psíquicas superiores: o psiquismo como sistema funcional	125

3.3	O pensamento conceitual, a memória mediada e a utilização dos sistemas externos de representação: possibilidades pedagógicas e formativas.....	132
3.3.1	As investigações de Vigotski sobre a memória.....	139
3.3.2	O ensino escolar, a constituição da memória mediada e os processos formativos docentes.....	144
4	O MOVIMENTO DA PEQUISA E A PESQUISA EM MOVIMENTO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	149
4.1	Pesquisa, paradigma e método: pressupostos iniciais.....	150
4.2	O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico.....	153
4.3	O método materialista histórico-dialético e sua abordagem na Teoria Histórico-Cultural.....	156
4.4	Caracterização do trabalho em campo: a escola, os participantes e a dinâmica do grupo de formação.....	162
4.4.1	O grupo de formação: da constituição aos princípios orientadores da proposta.....	163
4.4.2	A dinâmica dos encontros formativos.....	167
4.4.3	O cenário da pesquisa: a materialidade concreta e ao campo investigado.....	173
4.4.3.1	O município e a escola investigada.....	173
4.4.3.2	Os sujeitos participantes da pesquisa.....	182
4.5	Os procedimentos e a produção do material empírico.....	185
4.6	O movimento analítico.....	189
5	O MOVIMENTO ANALÍTICO: DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA.....	198
5.1	Organização da análise e sua relação com as questões da pesquisa.....	198
5.2	Diálogos (im)pertinentes: entre o idealizado pelo pesquisador e as necessidades reveladas nos encontros com os professores participantes.....	199
5.2.1	Os fins não justificam os meios: o ideal construído pelo pesquisador.....	201
5.2.2	O identificável como uma face do real: as concepções dos participantes.....	202
5.2.2.1	As concepções e finalidades da formação continuada.....	203
5.2.2.2	A organização do ensino e os princípios didáticos norteadores da prática.....	208
5.2.2.3	O processo de ensino e aprendizagem dos alunos.....	213
5.2.2.4	Concepções de educação, escola, ensino e desenvolvimento dos alunos e professores.....	215
5.3	Diálogos desafiadores: os diálogos estabelecidos no e a partir do grupo de formação – uma trama de conflitos e con(tra)dições.....	218
5.3.1	Os conflitos e as con(tra)dições como geradores de conhecimento.....	222
5.3.2	Os processos de apropriação e significação conceitual: ações com os professores na busca pela formação do pensamento teórico.....	239
5.4	Diálogos (Trans)formadores: o movimento dialógico como criação de novas relações e a ampliação do poder de agir.....	251
5.4.1	A (re)significação da formação e (re)organização da prática pedagógica.....	253
5.4.1.2	Episódio I: “Palavras Mágicas”	254
5.4.1.3	Episódio II: “Datas Comemorativas”	258
5.4.1.4	Episódio III: “Conta que eu te conto”	263
5.4.2	O diálogo como possibilidade de (co)análise do trabalho, desenvolvimento e mudança: refletindo para a (trans)form(ação).....	268
	DIÁLOGOS (IN)ACABADOS	281
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	286
	APÊNDICES.....	305
	ANEXOS.....	312

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O HOMEM E A SUA CAUSA: ENTRE “PRATOS E EQUILIBRISTAS”, A ALTERNÂNCIA E A CONSTITUIÇÃO DO SER

Contar uma história sempre foi a arte de contá-la de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história (BENJAMIN, 1987, p. 134).

Desafiado¹ pelo exercício de escrever um texto memorialístico que se aproximasse ao máximo de minha identidade acabei por lembrar a figura de um equilibrista de pratos... Sim, aquele célebre personagem que encontramos nos espetáculos circenses, que equilibra pratos em hastes fixadas no chão. Ele começa posicionando um a um, obtendo o equilíbrio, ao passo que insere outros novos. Para que o êxito seja garantido, o artista precisa conhecer muito bem o tempo em que os pratos se mantêm equilibrados após serem colocados em movimento, além de posicionar-se estrategicamente no picadeiro de modo a conseguir aplicar novos impulsos nas varetas.

Por vezes, o equilibrista se desdobra, segurando várias varetas simultaneamente, a fim de atender à necessidade de todos antes que caiam. O que prende a atenção do público não é nada de extraordinário, ou mesmo algum perigo iminente, comum em apresentações similares, mas o modo com que o artista conduz o espetáculo, no qual, por diversas vezes temos a impressão de que algum prato inevitavelmente cairá. Mas, que relação há entre o fazer do equilibrista e a escrita de um memorial? Por que essa imagem foi lembrada?

No exercício de escrever este memorial procuro estabelecer relações metafóricas entre a figura do equilibrista, naquilo que ele representa, em uma visão possivelmente analítica, e a reconstrução de minha trajetória por meio das palavras, assumindo também a interlocução com a epígrafe que abre este texto, na qual Benjamin (1987) em sua obra “O narrador” afirma ser necessário recontar as histórias para que elas não se percam, pois ninguém mais fia ou tece histórias.

Farei, a partir desses encaminhamentos, a tessitura deste texto sob a perspectiva de que todos nós já fomos, ou alternamos entre pratos ou equilibristas em momentos diversos da vida. Principalmente, se pensarmos que em certos momentos conduzimos as situações e em outros

¹ Nesta seção do presente trabalho farei uso da 1ª pessoa do singular por estar narrando uma história singular de modo enfático, não como categoria narcísica, mas como afirmação do caráter autoral da pesquisa, tendo como direcionadores os princípios da indissociação entre pessoal/profissional, teoria/prática (ARAGÃO, 2010).

agimos conforme as condições que se colocam para nós. Assim, estabelecerei a partir desse momento relações entre a metáfora do equilibrista e os fatos que são possíveis de se trazer à memória para a construção deste trabalho, que neste momento acredito explicarem alguns caminhos que foram tomados, escolhas que foram feitas e os desafios assumidos neste percurso.

Não se trata, portanto, de escrever uma história final e conclusiva, até porque tenho a compreensão de que o que ora escrevo, de certo modo, se resume em uma versão da minha própria história. Dessa maneira, assumo a concepção de que “o mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronologicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem” (BAKHTIN, 2002, p. 360).

Portanto, difícil se torna escolher entre um fato e outro, entre lembrar e esquecer, entre mencionar ou deixar de lado. Dúvidas aparecem: o que escrever? O que realmente é importante? O que é relevante? Como escrever? Quem irá ler? E se eu não me lembrar de tudo? Diante dessas indagações e inserido nesse movimento, escrever representa a transmissão de um sentimento construído em uma dimensão na qual o particular se torna público, em um tempo não passível, fidedignamente, de mensuração cronológica. Portanto, se torna assim, um espaço-tempo no qual as ideias são construídas sem o controle da compreensão de quem eventualmente possa se tornar meu leitor. Assim, de algum modo acredito que ao externar, em palavras, os sentimentos se dissipam, e acabo por permitir que o outro se aproxime e conheça um pouco sobre mim.

O desafio que está posto é a transmissão, materializada nessas palavras, de algo que está no meu interior; é a essa subjetividade que estou me referindo; mas, para tanto, é preciso que me permita essa reflexão. Em outras palavras, é preciso tornar-me “um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe as suas palavras, as suas ideias, os seus sentimentos, as suas representações” (LAROSSA, 2011, p. 7).

Trilhando esse percurso reflexivo, concebo a ideia de que o ato de escrever, sobretudo, a “escrita de si”, conforme Foucault (1992) é um processo árduo, pois, aventurar e inscrever-se nas linhas de um papel em branco, de modo autoral, representa um grande desafio, assim como o enfrentado pelo equilibrista em seu fazer artístico, a saber: horas de trabalho, treino e aprimoramento, com sucessos e fracassos. Nessa direção, tenho certeza de que não são muitos os que se arriscam por esses caminhos, talvez poucos, assim como não encontramos muitos artistas equilibristas por aí, talvez, esses que se arriscam no exercício da escrita possam ser chamados de corajosos, esses, os pesquisadores, que se propõem a esse exercício de certa forma também artística, ou talvez os que se submetem a se formar como pesquisadores, assim

como eu, mas nem tanto artista.

Reconstruir a própria história a partir do relato escrito é revirar um baú, assim como faz o equilibrista e ir afixando hastes de sustentação, aqui, as lembranças. É exercitar a memória, retomando o passado, ou o próprio baú. Nessa peripécia encontro lembranças que me permitem falar sobre a minha vida escolar, escolhas profissionais, assim como sobre ações cotidianas. Possível também se torna revelar meus medos e anseios, entre tantos outros sentimentos, o que constitui a possibilidade de se assumir essas palavras em dimensão reflexiva, condição essencial ao pesquisador.

A produção deste texto assume também caráter rememorativo, pois, são várias coisas a se contar, episódios bons e ruins de minha experiência. A rememoração é um processo que envolve esforços e dedicação. Reiterando as ideias de Bosi (1995, p.55) “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Ainda de acordo com a autora, a memória não é sonho, é trabalho. É voltar-se para um tempo longe e trazê-lo para perto, é como se revivesse todos esses momentos, e impossível seria se não me emocionasse com esse movimento. Emoção e apreensão, assim como quando estamos assistindo ao espetáculo dos pratos girando.

Essa dinâmica em que me coloco é, segundo Bakhtin (2002) um exercício em que me torno “um outro” da minha própria história, pois, ao lançar mão da memória lembro de “um eu” que hoje já não sou, mas que me faz ser quem eu sou. Inicia-se desse modo, um processo que, na perspectiva de Signorini (2000) é denominado de autocompreensão, daquilo que sou e do que não sou, das aprendizagens e saberes que construí ao longo da vida, que de fato implica a elaboração de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribui aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a vida individual e coletiva.

Iniciando o movimento: fixando as hastes, organizando os pratos...

Do mesmo modo que o equilibrista de pratos organiza e prepara seu fazer artístico, assim faço. Na tela em branco do computador pisca o cursor, o tempo passa e a escrita não vem. Escrever é preciso, sobretudo escrever “para tomar consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos. E do quanto ainda não sabemos, mas podemos com certeza aprender” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 61).

Assim, retomo as primeiras tentativas de produção de textos na escola primária, onde até recentemente, a escrita cujo objeto fosse minha própria vida era algo bastante improvável, pois, somos ensinados desde que ingressamos na escola a falar do outro, de alguém

“supostamente importante”, que não seja nós mesmos. Trazer à memória a própria história por meio da escrita talvez seja também um exercício metadiscursivo, de caráter, essencialmente reflexivo pelo qual todo indivíduo devesse passar. É um movimento de voltar-se para si e retomar lembranças que em determinados momentos foram fatos, os quais, metaforicamente, lembram o equilibrista, com afincos e destreza que coloca os pratos para girar.

Cada um dos pratos é importante e faz parte do espetáculo que constitui o todo, um caminho que vai sendo traçado por escolhas, assim como as do equilibrista: em qual dar mais um toque, colocar mais força. O problema é que ninguém consegue dar atenção a todos os pratos ao mesmo tempo, o que representa na vida os desafios, possibilidades, mas também, em alguns momentos, inevitavelmente, os erros, que acarretam iniciar novamente o movimento. Assim se escreve a própria história, pois,

O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias (PÉREZ, 2002, p. 55).

Anuncio, nesse momento, um dos fortes pressupostos tomados por mim como um esteio para perseguir o propósito deste texto, a concepção de alguém “que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas” (BENJAMIM, 1987, p. 209).

A retomada é feita a partir de experiências marcantes, o que implica torna-se oportuno registrar o lugar de minha escrita, pois acredito que as palavras que se seguem estão carregadas de sentidos, esses construídos em um processo histórico, culturalmente marcado pelo meu desenvolvimento enquanto indivíduo de uma espécie humana por meio de minhas experiências. Assim, retomar o passado é um exercício de lembrar-se das experiências, concebendo de acordo Larrosa (2002, p. 7) que “o lugar da experiência é o sujeito”, porque a “experiência é sempre subjetiva”. Assumo, portanto, o conceito de experiência na dimensão histórica, social, elaborado por Vigotski (2004a) e entendido como um processo dinâmico, ativo e dialético do ser humano em suas relações intersubjetivas e intrasubjetivas.

O giro dos pratos: a constituição do ser e o desafio do equilibrista

Procuro-me no passado e outrem me vejo; não encontro aquele que fui, encontro alguém em construção, com a marca do presente. O passado se torna presente e se transfigura, impregnando-se pelo aqui e agora (SOARES, 1990). Dessa maneira, no tempo vivemos,

produzimo-nos em nossas histórias, somos assim, produtos e produtores de nossas relações sociais.

Retomo a história: o calendário datava o ano, 1985. O país vivenciava o fim do regime militar que durante décadas marcou um período de repressão, e impôs aos brasileiros um regime decadente de economia e privação de direitos. Foi nesse período que no interior do Estado de Minas Gerais, mais precisamente na região sul, na pequena cidade de Machado, que hoje apresenta pouco mais de 40 mil habitantes, aproximadamente, que Donizete e Romilda, ele trabalhador rural e pedreiro, ela lavadeira, decididamente resolveram por ter mais um filho.

Costuma-se dizer, aqui pelas “bandas de Minas”, que o segundo filho é sempre o planejado, aquele que nasce para inserir-se em uma família que já está formada. Assim considero-me, e fui sempre considerado pelos meus pais. Sou o segundo filho, de uma família de três filhos, tenho duas irmãs, Ângela, a mais velha e Cristiana, a mais nova. Filho de pais analfabetos, cresci em um ambiente com irrisórias possibilidades de contato com a cultura escrita; em contrapartida, minha educação, anterior à escolarização, se deu por meio de valores morais que eram repassados, grande parte de cunho religioso. Na perspectiva de meus pais, era preciso “ser um homem trabalhador”. Era preciso estudar para “melhorar de vida”, cresci ouvindo isso.

Nesse contexto, a escola foi o meu primeiro espaço de contato com uma cultura sistematizada sob o ponto de vista do saber científico. Embora analfabetos, meus pais sempre buscaram que seus filhos tivessem a oportunidade de estudar, por acreditarem que assim estariam nos proporcionando um futuro melhor.

Não tenho lembranças de brincadeiras da infância, esforço-me, mas não as resgato. É como olharmos para os pratos girando e não podermos tocá-los, apenas contemplá-los. Apenas o equilibrista pode. Lembro que minha mãe não deixava que minhas irmãs e eu saíssemos na rua para brincar, via outras crianças pelas frestas do portão, mas minha mãe sempre dizia: “brincar na rua é perigoso, e ainda tem a Jacutinga”, nome do córrego que corta a cidade de Machado. Morava em frente a esse córrego.

Sempre moramos nessa casa, uma casa modesta, construída pelo meu próprio pai, que entre o seu trabalho de mão de obra rural, na colheita do café, também exercia a profissão de pedreiro, profissão essa também a de meu avô, que tão logo eu também deveria aprender. Essa talvez fosse a grande contradição familiar, pois, para meus pais estudar consistia em aprender a ler e escrever. Não era possível, na compreensão de mundo que tinham, atrelar o estudo ao trabalho. Tão raras vezes eu ouvia de meu pai: “Vai para escola e aprende a fazer conta, assim ninguém vai te enganar na hora de pagar o seu ordenado (salário)”.

É impossível lembrar tudo o tempo todo. As lembranças ficam salteadas, mas a lógica da emoção encaminha as lembranças de alguns momentos, sentimentos e ações para serem “estocados” em algum lugar da nossa interioridade. Assim, ainda, guardo na memória quando ia com minha mãe pelas ruas do bairro entregar as malas de roupas que ela lavava e no caminho via outras crianças. Todas com uma mochila nas costas e contentes, brincando e correndo.

Lembro que perguntava a minha mãe: Para onde essas crianças vão? E ela dizia: “Vão à escola”. Eu não sabia o que era escola, não sabia onde era e nem o que se fazia lá. Mas, eu queria ir à escola. Lembro que pedia a minha mãe que me levasse para a escola. E ela dizia: “Você é muito novo, tem que esperar e sua hora vai chegar”. “Ano que vem você vai”. Mal sabia eu quando essa hora chegaria, e nem ao menos o que seria esse tal de “ano que vem”. Sei que sempre pedia para ir à escola.

Historicamente no Brasil, a escolarização das crianças menores de 7 anos foi marcada pela dicotomia entre dois modelos clássicos. A saber, a creche, destinada exclusivamente às populações mais pobres, e a pré-escola, que eram frequentadas pelas crianças oriundas de famílias de maior poder aquisitivo. Aliada a essa divisão, marcadamente de caráter social, que segregou e classificou socialmente a educação destinada às crianças, ainda temos outro fator, de caráter mais perverso, que consiste no trabalho realizado com e para essas crianças, ou seja, para as crianças pobres, a creche destinava-se aos serviços de cuidado e assistência social e às crianças de classe média e alta, a preocupação com processos pedagógicos preparatórios com vistas à inserção no Ensino Fundamental² (EF).

Contrariando que historicamente a creche estivesse destinada às populações mais pobres e que o poder público deve garantir que todas as crianças brasileiras usufruam da frequência a essa instituição, no município de Machado, minha família e eu vivenciamos um período em que não existiam vagas para todas as crianças, levando, por exemplo, a administração municipal a fazer sorteios a fim de contemplar as vagas que havia disponíveis.

² Atualmente, por força legal, Lei 11.274/06, o EF, em todo o território nacional brasileiro, em sistemas de ensino público e privado, tem duração de nove anos, e teve sua organização e duração alterada, ou seja, a lei preconiza a ampliação de oito para nove anos, exigindo assim que crianças com seis anos sejam matriculadas no EF. Exigiu, também, que os sistemas de ensino (re)organizassem os seus espaços e tempos para atenderem às diretrizes propostas para o novo EF. De acordo com Nogueira e Peres (2011) podemos considerar que essa mudança no texto legal é marcada como uma política afirmativa no processo de democratização do ensino, tendo, sobretudo, a concepção de que a partir da universalização e antecipação do ensino para as crianças de seis anos, seriam minimizadas “questões de vulnerabilidade social e escolar” Para os autores, como a EI ainda não era obrigatória no Brasil, muitas crianças de 6 anos não tinham acesso à escola. Portanto, incluí-las no EF representa uma oportunidade de preenchermos esta lacuna, bem como de superar desigualdades (NOGUEIRA; PERES, 2011, p. 4).

Isso explica o fato de não ter iniciado qualquer processo educacional anterior ao EF.

Diante do meu enorme desejo de ir à escola, minha mãe, frente a tamanha insistência acabou comprando para mim, com muito sacrifício, com seu trabalho de lavadeira, um caderno e alguns lápis de colorir. Tenho em minha mente a imagem desse caderno até hoje, e o cheiro de um lápis novo sempre me traz essa lembrança. Brincava do meu modo e dizia que iria à escola. Começava a deslumbrar o que seria esse mundo da escola. Claro que eu não lembro a idade que tinha, mas depois de mais velho minha mãe disse que na época eu tinha cinco anos. E para ir à escola era necessário ter seis anos completos. E pelo fato de eu ter nascido em agosto, segundo as regras escolares daquela época, precisaria esperar a idade.

Só que as coisas não foram bem assim, pois, a insistência de minha parte foi tanta que em fevereiro do ano de 1991 minha mãe procurou a escola e solicitou a minha matrícula. Esse dia não sai da minha memória. Chegamos à escola e mal podia imaginar que estaria naquele lugar. Tão desejado, tão querido, mas a história não foi tão linda assim. A diretora da escola disse que eu não poderia estudar naquele momento. Ela afirmava que eu não tinha idade para isso. Chegou a dizer que eu deveria voltar para casa e brincar, e que no próximo ano eu poderia voltar à escola e, portanto, iniciar meus estudos.

De fato, eu não compreendia o que estava acontecendo, mas lembro que fui para casa e minha mãe disse que não tinha como fazer mais nada. Ela ainda dizia: “Você ouviu a diretora da escola; não tem como. Você não vai”. Chorei muito. Não sei precisar o tempo, mas sei que tamanho foi o meu choro e tristeza que minha mãe resolveu voltar à escola e insistir com a diretora, que diante de tamanha insistência resolveu que minha matrícula poderia ser feita, mediante a uma avaliação psicopedagógica, realizada por uma psicóloga.

Minha mãe, mesmo sem instrução, não mediu esforços, e lá estava eu, com cinco anos, sendo levado para o atendimento com uma psicóloga, com o intuito de avaliar minha aptidão aos estudos. Lembro que andávamos muito para chegarmos até o posto de saúde no qual seria realizada a avaliação, nem sabia o que aconteceria. Assim, por vários dias fizemos aquele mesmo percurso. Mas se era necessário ir lá para poder frequentar a escola, faríamos o esforço. Estava muito animado. E minha mãe, mesmo sem nunca ter ido à escola, não desistiu do meu sonho. E durante uma semana, várias foram as idas e vindas até o posto de saúde.

Terminado esse processo recebemos um diagnóstico a ser entregue na escola. Como minha mãe não sabia ler, não ficamos sabendo qual era o resultado. Pegamos aquele papel, e fomos para a escola. No caminho, minha mãe disse: “se a diretora falar que você não pode ir para a escola, então você chora, porque a mãe já fez tudo o que podia fazer”. Assim eu fiz. Chorei... Chorei.

Hoje, consigo compreender o que de fato se passou comigo nesse percurso de entrada na escola, entendendo que essa experiência provavelmente não é única, pois possivelmente muitas crianças devem ter sido submetidas a testes psicométricos para atestar a aptidão escolar, prática que se tornou comum nas décadas de 1980 e 1990, período em que, de acordo com Patto (2003) a Psicologia, recém-elevada a condição de ciência chega ao Brasil a serviço de uma ideologia essencialmente capitalista e aproxima-se do contexto educacional.

Para Patto (2003, p. 32) a Psicologia, nesse contexto, foi sendo constituída enquanto ciência para atender à necessidade de “selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando, selecionar quem merece e quem não merece um lugar no sistema regular de ensino”. A autora ainda afirma que:

[...] a pedagogia, para ser eficiente, precisava conhecer a matéria-prima a ser processada pelo ensino – as crianças – para classificá-la, e assim, moldá-la para um exercício estreito de cidadania e para diferentes carreiras escolares. Daí o seu encontro com uma Psicologia de cunho normativo, indispensável a esse projeto. Daí a relevância assumida pelos instrumentos psicométricos (PATTO, 2003, p. 32-33).

Comprendemos que, nesse período, a Pedagogia aliada à Psicologia buscava com essas práticas prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantissem a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Patto (2003) ainda destaca que:

[...] a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, seja na França, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares (PATTO, 2003, p.96).

Foi vivenciando esse contexto que a diretora disse à minha mãe que eu poderia estudar, mas ela deveria estar ciente de que eu não conseguiria ser aprovado ao final do ano, pois, não tinha idade e maturidade adequada conforme apontava o diagnóstico realizado. Desse modo, foi lançado sobre mim em uma perspectiva de profecia autorrealizadora (ROSENTHAL; JACOBSON 1966), o “decreto” da diretora, respaldado por um instrumento de avaliação psicológica, com características essencialmente biologizantes e naturalizantes.

Entretanto, minha mãe resolveu permitir que eu enfrentasse aquele desafio. Isso me lembra do desafio enfrentado pelo equilibrista: colocar um prato sobre a haste sem saber se ele cairá ou não. E nesse desafio, contrariando todas as previsões colocadas pela diretora, minha trajetória escolar naquela instituição foi bastante exitosa. Ao final daquele ano consegui aprovação com êxito, sendo o destaque na turma. E assim, sucessivamente, foi o meu desempenho escolar. Fui sempre um bom aluno, participava das atividades culturais, decorava

poesias, nunca deixava de fazer os deveres de casa. Com notas acima da média da turma, nunca passei por processos de recuperação, ou obtive notas abaixo das médias.

No entanto, hoje tenho a consciência do risco que corri ao ser alvo de uma profecia que poderia ter se autorrealizado, “direcionando”, “determinando”, o meu desenvolvimento em outro sentido, não permitindo o meu progresso pela educação escolar, sendo provavelmente considerado mais um caso de evasão ou fracasso escolar.

Essa é uma questão que merece ser discutida no interior das escolas, pois, investigações empreendidas inicialmente por Rosenthal e Jacobson, afirmam o caráter científico das profecias autorrealizadoras, ou seja, evidenciam as implicações psicológicas e sociais que a expectativa do professor tem sobre as crianças pobres. Para os pesquisadores, a expectativa de uma pessoa a respeito do comportamento de outra pode fazê-la agir de acordo com essa expectativa e contribuir para que essa última se comporte de acordo com o que se espera dela. “Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável” (ROSENTHAL, 1966, p. 196).

No que diz respeito ao campo educacional, Britto e Lomonaco (1983), pesquisadores brasileiros, investigaram vários grupos de professores e alunos e os resultados indicaram que as crianças de quem os professores esperavam melhores resultados intelectuais mostraram tais progressos, ou seja, as profecias se realizaram. Assim, os autores afirmam que as expectativas dos professores afetam de alguma forma o ensino que ministram e que a realização escolar não é simplesmente uma questão de capacidade inata das crianças, mas que as expectativas dos professores estão presentes e interferem no processo de aprendizagem.

Assim, tumultuada e difícil foi minha entrada na escola, local onde até hoje me encontro. Essa recordação, como resgate do tempo, confere de algum modo imortalidade àquilo que ordinariamente estaria perdido de modo irrecuperável em minha trajetória escolar.

Vida que segue: os pratos continuam girando

Vários pratos estão girando pelas mãos do equilibrista... E o tempo? Este corre. Esvai-se. Fazer o prato continuar em movimento sempre requer um toque. Dessa maneira, fazendo uma incursão do meu trajeto de formação, posso afirmar que minha formação básica foi realizada em instituições da rede pública do estado de Minas Gerais, perpassando por três instituições escolares da cidade, movimento habitual entre os estudantes da cidade até o início dos anos 2000, quando praticamente todas as escolas da rede estadual mineira passaram a

ofertar todo o percurso de formação da educação básica³.

Durante os anos de escolarização básica sempre estive em contato com vários projetos desenvolvidos na escola, tais como, teatro, dança, esportes. Posso afirmar que essa aproximação com esses elementos culturais possibilitou alguns avanços no campo do conhecimento, além de poder dizer que as posturas pedagógicas adotadas, em grande parte, influenciaram na minha escolha profissional. Eram consideradas boas escolas se levarmos em consideração as condições da escola pública brasileira, tendo em vista que ofereciam atendimento extraturno com projetos de recuperação pedagógica e projetos nas áreas de esportes e cultura.

Ao iniciar o Ensino Médio (EM), deparei com uma nova realidade, embora ainda cursando a escola no período diurno, pude prestar processo seletivo e concomitante ao EM realizar uma formação de nível técnico em informática, na antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado⁴. Dessa forma, dividia o meu tempo entre o ensino médio regular, no período matutino, a escola técnica no período vespertino e ainda trabalhava em um bar, com características de lanchonete e sorveteria no período noturno. Embora tenha sido um período bastante complicado no que diz respeito à administração de tempo e estudos, foi um período de bastante amadurecimento, que de forma significativa foi constituindo meu percurso formativo.

Ao término de minha formação básica, ano de 2002, por incentivo de minha professora de Língua Portuguesa, Olga Caixeta dos Santos Vilela, comecei a vislumbrar a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Olga, era professora na faculdade da cidade e me dizia que era possível estudar. Mesmo sabendo de minhas condições, a professora motivou-me. Muitas foram as nossas conversas que me fizeram acreditar que poderia tentar.

Resolvi prestar vestibular para o curso de Letras, ofertado pelo Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado (CESEP). Para preparar-me para o processo seletivo, Olga emprestou-me livros, jornais, modelos de redação, além de ter pagado a minha inscrição para o vestibular, porque nem com isso eu poderia arcar. Ser aprovado nesse processo era a única

³ O conceito de educação básica foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, pois a lei anterior estabelecia como básico o ensino chamado de primeiro grau. Dessa forma, a nova lei considera como básica para um cidadão a formação que engloba uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. A LDBEN considera que a educação infantil corresponde ao ensino realizado em creches e pré-escolas, o ensino fundamental corresponde ao antigo “primeiro grau” e o ensino médio ao antigo “segundo grau” (separado da formação profissional).

⁴Com o projeto de expansão da Rede Federal de Ensino, as escolas agrotécnicas foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

possibilidade de continuar os estudos, considerando que pelas condições financeiras que tinha de estudar em outra cidade era algo improvável, o que não permitia vislumbrar a possibilidade de me deslocar a outros centros a fim de estudar, como muitos de meus colegas do EM da época estavam planejando.

Aprovado então no processo de vestibular daquele ano, iniciei, em 2003, minha graduação em Licenciatura em Letras – Português/Inglês. Dessa forma, durante os anos de 2003 a 2005 estive pelos corredores de uma instituição privada, que mesmo em uma cidade pequena como a minha, mantinha características segregativas. Uma instituição pensada para atender prioritariamente filhos de fazendeiros ou empresários que não desejavam enviar seus filhos a outros centros para estudar. Assim, aquele espaço não tinha sido pensado para alguém advindo da escola pública. Fui o primeiro da minha família⁵ a ingressar em um curso superior. As dificuldades foram inúmeras, pois, meus pais não podiam custear meus estudos.

Contudo, assumi o desafio, dividindo minha vida acadêmica com a necessidade de trabalhar, realidade muito comum dos estudantes de cursos superiores noturnos, sobretudo, daqueles que fazem a opção ou tem como opção as licenciaturas. De acordo com estudo realizado por Picanço (2016) “a dedicação exclusiva aos estudos é para poucos” (PICANÇO, 2016, p. 125). A autora nesse caso faz uma análise abrangente do perfil dos estudantes do ensino superior brasileiro no período de 1993 a 2012.

Corroborando essa afirmação, as pesquisas realizadas com dados dos questionários do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), e presentes nos estudos realizados por Gatti et al. (2019), acerca dos estudantes das licenciaturas, mostram que é crescente o número desse público que se encontram na condição de estudante trabalhador.

Para as autoras, “em 2005 pouco mais de ¼ dos licenciandos tinha condições de estudar financiado inteiramente pela família ou por outras pessoas, esse percentual é drasticamente reduzido a 11% em 2014 entre os concluintes das licenciaturas”. Ainda destacam que do total de alunos matriculados nas licenciaturas 60,2% contribuem diretamente com o sustento da família. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 148).

Somando a essa estatística, durante a minha formação, trabalhava na informalidade,

⁵ É possível compreender que a minha história não é singular quando se analisada a realidade brasileira no que se refere ao baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência. Segundo estudos realizados por Gatti et al. (2019) é possível destacar que “desde o início dos anos 2000, pouco mais de 30% desses estudantes constituíam os primeiros entre os seus familiares que logravam concluir o ensino médio, e algo mais do que 10% representavam aqueles que conseguiam fazer um curso superior. Assim como ocorreu em vários países da América Latina nas últimas décadas, a grande maioria dos docentes da educação básica passou a ser a primeira geração da família a ter acesso à formação profissional de nível superior” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 148).

desenvolvendo trabalhos na área da informática em função do curso técnico realizado. Nos finais de semana conseguia colocações como garçom e outros serviços no comércio, como empacotador, entregador de folhetos em supermercados entre outros.

Durante o segundo ano de graduação, em virtude dos bons resultados apresentados, tive a oportunidade de realizar um estágio-bolsa, modalidade ofertada pela instituição naquela época, em que o aluno trocava serviços pela isenção de sua mensalidade. Meu estágio foi realizado junto ao colégio de aplicação da própria faculdade. Sendo assim, por dois anos pude estar em contato com a prática pedagógica daquela instituição. Entre as atividades desenvolvidas sobressaíam a substituição de professores, o trabalho junto à coordenação pedagógica e o trabalho com professores em projetos formativos. Foi nesse espaço que aprendi sobre o contexto escolar e pude ter contato, de fato, com o mundo escolar.

No último ano de minha graduação tomei conhecimento que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) realizaria concurso para o preenchimento de vagas de seu quadro docente. A princípio fiquei motivado, depois com medo, pois ainda faltavam seis meses para a conclusão de meu curso. Entre idas e vindas, e também por incentivo da mesma professora de língua portuguesa, a professora Olga, que também atuava na faculdade, resolvi prestar o processo seletivo.

Dediquei-me muito para prestar o concurso, principalmente porque, para o meu município, eram apenas quatro vagas. Consegui a aprovação, fazendo a mesma pontuação que a 1º classificada; no entanto, devido à minha idade, fiquei com a 3ª colocação, superando inclusive muitas profissionais que tinham sido minhas professoras ao longo de minha formação. É nesse contexto que ao final do ano de 2005 estava envolvido com a realização da minha formatura, um grande sonho que se realizava e os exames para a efetivação no cargo público.

Atuação profissional: a arte de equilibrar pratos

É difícil pensarmos no porquê realmente escolhemos uma profissão; desse modo posso afirmar que minha escolha em ser professor se deu pelas possibilidades vislumbradas dentro de um determinado momento e, assim sendo, tive que buscar a partir das situações reais que vivenciava melhor modo de lidar com essa situação. Se a princípio a escolha da profissão foi feita dentro de um universo de possibilidades restritas, em função de fatores econômicos, ao adentrar ao mundo docente pude afirmar que caberia a mim, ao menos, buscar uma prática coerente com meus princípios.

Professor, recém-formado, aprovado na rede estadual, e efetivo, assumi minha função em uma escola de um bairro periférico da cidade. Lecionava a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, no período da manhã e da noite. No início foi uma mistura de muitas sensações distintas, e, sobretudo, ansiedade, pois o fato de estar exercendo o papel de docente trazia para mim uma sensação de realização pessoal: ser professor era uma conquista de significância expressiva.

Segundo Fernandes (2004) o contexto a que me refiro, sobre minha formação e início da vida profissional está inserido em um período histórico marcado por significativas mudanças no campo educacional, sobretudo, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, período em que o Brasil vive uma transição entre uma educação essencialmente excludente para uma massificação do acesso das classes populares às instituições escolares.

Com a promulgação da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, (LDBEN) e sua implementação, a expansão do ensino teve novo impulso, devido à regulamentação de novas modalidades de cursos superiores de formação em geral e de professores. Possibilitando, contudo, a expansão da privatização e mercantilização do ensino superior, o que atualmente constitui um cenário com graves consequências em relação à qualidade⁶ dos cursos oferecidos, dentre as quais se destaca, aqui, a relativa ao trabalho de professores.

A crítica que hoje faço, e haja vista que tomo consciência dos fatores positivos do crescimento e da expansão da possibilidade de formação, é que a formação realizada, assim como a de muitos outros professores que estão atuando, foi constituída sob a égide de um sistema que transformou a educação e o conhecimento em mercadoria.

Quando cheguei à escola, no início de minha carreira profissional, aquele mundo parecia desconhecido. Embora formado, concursado e efetivo parecia que faltavam elementos práticos que me possibilitassem entrar em sala de aula. Iniciei a docência com três turmas do EF II, sendo duas turmas de quinta série⁷ e uma turma de oitava série, no período noturno. Planejamentos, diários, currículo, indisciplina entre outras questões pareciam temas

⁶ A qualidade da educação é um conceito polissêmico e representa “[...] um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos”. Desse modo, no sentido expresso pelos autores, a qualidade na educação superior precisa ser debatida entre os atores institucionais e sociais que tenham responsabilidade com o processo educacional, isto é, levando em consideração que a referida qualidade “envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

⁷ Nomenclatura atribuída até a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.

desconhecidos. O aligeiramento dessas questões na formação inicial implicava negativamente em minha atuação.

A mercantilização esteve presente em minha formação, hoje tenho consciência disso. Entre tantos exemplos, lembro que as disciplinas pedagógicas eram oferecidas juntamente com as demais turmas de licenciaturas, em um auditório com aproximadamente duzentas pessoas, com um professor conduzindo a aula sem ao menos um microfone. Esse é um fenômeno que de acordo com Freitas (2007), insere-se em um modelo de expansão do ensino superior de forma desenfreada, que “desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades” (FREITAS, 2007, p. 1208).

De acordo com Oliveira (2000) no Brasil o processo de desenvolvimento de um setor empresarial na educação é antigo, remontando, pelo menos, ao período da ditadura militar. Entretanto, isso era dissimulado, pois a legislação proibia que as instituições de ensino, "pela sua natureza", dessem lucro. Com a promulgação da Constituição de 1988 surgiu a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos. A posterior regulamentação desse dispositivo na LDBEN e na legislação complementar acelerou o seu crescimento. Nessa direção é importante ressaltar que,

No ensino superior, o fenômeno é mais complexo. Observa-se o aumento da demanda, resultante da regularização do fluxo no ensino fundamental e do subsequente crescimento do ensino médio. Ao mesmo tempo, mantém-se a crônica dificuldade de se implementar uma política pública consistente, que permita expandir a oferta de modo a competir quantitativamente com a iniciativa privada. Esse conjunto de elementos criou um próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

Para Gatti (2011) a oferta de expressivas vagas na educação superior, sobretudo nas licenciaturas faz parte de uma política, sob tendências internacionais, que defende o aligeiramento, o baixo investimento nesses processos formativos, e, sobretudo, se sustenta sob uma lógica produtivista na qual a quantidade é mais importante do que a qualidade. Na perspectiva de Oliveira et al. (2008), o Brasil vivenciou nos anos 1990 a verdadeira “massificação” do ensino superior, que visava, especialmente, ao estudante trabalhador. Com isso, cresceu a oferta de cursos noturnos e pagos. O autor ainda assinala que no período que compreende 1994 a 2002, houve um crescimento das matrículas no setor privado, sobretudo nos centros universitários. “As matrículas na rede privada cresceram 59 vezes, enquanto que na rede pública o aumento foi de 20 vezes” (OLIVEIRA et al. 2008, p. 46).

Para compreender essa lógica mercadológica da educação é suficiente ver os números

expressivos que defendem a expansão da formação de professores e a não existência desses mesmos números em relação a práticas avaliação dessa formação em termos qualitativos, buscando compreender experiências exitosas e/ou até mesmo dos impactos educacionais causados por esses novos profissionais que adentram aos espaços escolares, na condição de profissionais.

A experiência como docente fez-me acreditar que a formação inicial ofertada aos futuros professores não nos torna capazes de atuar de forma consistente com a realidade que vivenciamos nas escolas, fazendo-se necessária uma formação continuada. De acordo com Fernandes (2014) fica evidente esse confronto entre a realidade de formação inicial e a necessidade de formação continuada, pois,

Ao se formarem em instituições com grandes fragilidades, os professores passam de vítimas a vilões, já que ao irem para o mercado de trabalho, se tornarão alvo de culpa e julgamentos sociais, recebendo críticas acerca dos poucos conhecimentos que dominam, o que refletirá no processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica (FERNANDES, 2014, p.114).

Levado, talvez, pelo sentimento de culpa ou movido pelo desejo de superação, fui buscar na rede na qual estava inserido e fora dela oportunidades de formação continuada. Nessa direção, tive a oportunidade, logo no início de carreira, de participar de um Programa de Formação docente, na modalidade semipresencial, de caráter continuado, oferecido pela SEE-MG, na cidade de Belo Horizonte. O convite veio por parte da direção da escola, e também pelo fato de que os professores com mais tempo de escola já não mais acreditavam em cursos de formação e não tinham o desejo de ir.

Essa foi uma experiência marcante, pois pude vivenciar experiências junto a professores de Universidades Federais, tais como da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e ter contato com concepções teóricas distintas, não vistas durante o período da graduação. As viagens até a capital mineira se tornaram frequentes, mesmo com todas as dificuldades colocadas: a distância de cerca de 400 km, as idas e vindas de ônibus, nada disso foi impeditivo para minha inserção nessa realidade.

Durante a realização do programa de formação, que era denominado como Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP), tive a oportunidade durante 5 anos, de atuar como coordenador na escola em que lecionava e, conseqüentemente, estava à frente desse movimento buscando impulsionar a formação docente na escola.

Os GDPs eram constituídos a partir do programa de desenvolvimento profissional da SEE-MG, e concebiam o espaço de formação continuada dos professores através de um

processo dinâmico e coletivo. Os grupos se articulavam através da concepção e execução de um projeto de formação e articulação da prática docente e do desenvolvimento do aluno. Foi nesse momento e sob esse contexto que começamos a nos interessar pelo campo da formação docente, por acreditar que a formação do professor pode favorecer alterações significativas à sua atuação e, conseqüentemente, à qualidade da educação, assumida segundo os princípios já mencionados (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007) ofertada na escola.

Durante alguns anos as políticas educacionais da rede pública estadual para a formação continuada dos professores respondiam aos meus anseios; porém, com o passar do tempo e com o surgimento de novas demandas fui percebendo que algo a mais era preciso ser feito para que houvesse de fato uma melhora nas relações pedagógicas estabelecidas na escola, pois começava a ficar claro que as formações oferecidas promoviam um movimento temporário na escola, e passado aquele momento as práticas voltavam a um movimento rotineiro e mecânico, que ecoavam na célebre frase “na prática a teoria é outra”.

A respeito do movimento temporário que observei na realidade vivenciada, Gatti (2009) aponta que muitos projetos de formação continuada se organizam de forma inadequada e, conseqüentemente, produzem mudanças temporárias no fazer pedagógico dos professores. A autora destaca que esses projetos de formação continuada, embora potenciais, são estruturados de forma que ignoram a capacidade de apropriação dos sujeitos participantes, bem como distanciando os objetivos dos participantes com os dos formadores.

Compreendendo a necessidade de mudança nos espaços formativos, busquei inserção junto aos grupos de formação da rede, tentando integrar junto aqueles que pensam a formação, porém, por questões legais e institucionais, minha formação, do ponto de vista formal não possibilitaria: era necessária a formação em Licenciatura em Pedagogia para atuar na elaboração e discussão dos processos formativos. Foi nesse momento, com o desejo de compreender essas relações, e acima de tudo me inserir nesse contexto, que ingressei, em 2010, no curso de Pedagogia, pela Universidade de Franca (UNIFRAN), realizando-o pela modalidade semipresencial, uma vez que pelas atividades profissionais já desempenhadas, não seria possível retornar em tempo integral para os espaços de uma faculdade.

Aqui me sentia como o equilibrista de pratos, em seu fazer, no qual o segredo então é administrar o movimento de cada um e manter a quantidade máxima de pratos girando. Concomitante a esse processo formativo, dediquei-me a questões pedagógicas, buscando também espaços de especialização *Lato Sensu*, a fim de compreender melhor e buscar aparato teórico para as discussões; foi nesse período em que, retornei à instituição na qual eu cursara a minha primeira graduação, e especializei-me em Coordenação Pedagógica, Supervisão,

Orientação e Inspeção Escolar.

Finalizadas as formações, em 2013 consegui aprovação em 1º Lugar em concurso público da Rede Estadual de Educação para a função de Supervisão Pedagógica e com a inserção profissional, agora com a habilitação para atuar nos processos formativos, novos dilemas são vivenciados. Que prática formativa eu conduziria? Como então formar os professores nesse processo contínuo? Vivenciava profissionalmente duas experiências, como professor e como supervisor pedagógico.

Iniciei no fazer pedagógico, a discussão sobre as possibilidades de formação continuada na escola. Cheguei a desenvolver algumas ideias, como por exemplo, a criação de grupo de estudos e discussão. Muitas barreiras eram encontradas, principalmente no que se refere às políticas adotadas pelas SEE-MG, que na maior parte das vezes engessam o modelo formativo e não permitem alterações, trazendo modelos formativos pré-estabelecidos e anunciados de antemão para as escolas e com ações centralizadas em cidades polo.

Desse modo, a formação é realizada distante do local de trabalho, envolvendo grupos de professores que atuam em diferentes modalidades de ensino, nas diversas regiões do Estado, com pluralidades de realidades, expectativas e contextos histórico distintos. O engessamento também é percebido no trabalho dos formadores, que trabalham sem focar a realidade vivenciada pelos professores, desprezam o compartilhamento das experiências e as aprendizagens anteriores. Assim, novamente o questionamento surgia: estaria eu fazendo uma prática formativa de fato ou reproduzindo um modelo formativo que não surtia efeitos?

Como sempre fiz quando não obtinha as respostas, fui procurar através do estudo a possibilidade de solução para os questionamentos. Nesse movimento, descobri que a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), situada na cidade de Alfenas – MG, a 30 km da minha cidade, abriria a sua primeira turma de mestrado em educação. Era um desafio. Além de todas as dificuldades inerentes ao processo seletivo, a maior de todas consistia no fato de que caso aprovado fosse, teria que enfrentar a concomitância entre a realização do curso com as atividades profissionais e a vida pessoal.

Novamente estava entre livros, apostilas e computador. Estudando, planejando, sacrificando finais de semana. Assim, fui aprovado e enxerguei-me como o equilibrista, segurando várias varetas que, por sua vez, mantêm os pratos em suas extremidades girando. Nesse momento estava trabalhando na rede estadual em dois cargos, professor e supervisor e ainda exercendo a coordenação pedagógica de um polo de educação a distância do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) - Campus Machado.

O descuido é inevitável. O equilibrista também erra. Alguns pratos caem. Não é um caminho sem volta. Pratos emendados podem voltar a girar, mas são mais difíceis de equilibrar. Parecia loucura, mas resolvi, em um exercício mirabolante, assim como o equilibrista, manter todos esses pratos girando. Hoje, tenho a concepção de que por vez ou outra algum caía.

Eram reuniões nas escolas de que, algumas vezes, estava ausente. Vi as possibilidades de planejar aulas diversificadas ir diminuindo, quase escassas. Sem contar o quanto tudo isso adentrou os momentos de lazer e a convivência familiar. Não era raro ouvir, por vez ou outra de parentes e amigos: “nossa, você só estuda”, ou “você não faz mais nada da vida”. No começo, confesso que me sentia angustiado, mas aos poucos fui aprendendo a lidar com todas as situações.

O primeiro ano do mestrado foi bastante decisivo. Era um ambiente novo. Nunca tinha iniciado um curso com alguém já falando que o prazo estava se esvaindo, que cada dia era um dia a menos. No começo não dei importância para isso, mas depois compreendi o que estavam dizendo. Era como se corresse contra o relógio, dando um toque em cada prato, novamente a figura do equilibrista. Assim, como tudo em minha vida, vários pratos precisam estar em constante movimento.

A realização do mestrado em educação foi como um elemento definidor de algumas posturas profissionais. Não foi um período fácil. Logo no início das atividades meu orientador disse que apostava na minha ideia sobre a formação continuada, mas que seria preciso que eu abandonasse todo o referencial teórico que estava usando. E isso demandaria um esforço mais meu do que dele.

Hoje tenho a compreensão que não era abandonar um referencial teórico, mas fundamentar-se com propriedade em apenas um. Essa era a condição. Claro que aceitei, mesmo com muito medo, pois, não tinha outro conhecimento. Por algumas vezes somos equilibristas e por outras somos os pratos. Naquele processo eu não tinha escolha. Fazer o mestrado era o objetivo, que justificaria os fins.

Foi nesse contexto que tive de fato a aproximação com a Teoria Histórico-Cultural⁸ (THC), sobretudo, sobre os estudos de Vigotski. Antes disso, essa perspectiva não me havia sido apresentada na formação inicial, tão pouco em cursos de formação continuada. O conhecimento que tinha acerca se resumia a apresentar de modo superficial apenas alguns

⁸ Esta corrente teórica também tem outras denominações, tais como: Psicologia Sócio-Histórica, Psicologia histórico-cultural, Teoria Histórico-Cultural. Assim como Prestes (2012), no presente trabalho assumiremos a denominação de “Teoria Histórico-Cultural”.

conceitos da área. Afirmando que esse percurso formativo trouxe para mim muitas respostas para as indagações e inquietações que eram gestadas ao longo da atuação docente e também na condição de formador de professores.

Mergulhado no universo da pesquisa à luz do referencial histórico-cultural propus no movimento de pesquisa defendido em minha dissertação (BRAZIER, 2017), a análise dos sentidos e significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada desenvolvido na escola. Argumentei que era preciso considerar o sujeito em formação para que o processo pudesse ter sentido. Com os conceitos e referenciados teoricamente passamos a observar, analisar e compreender essas relações, e o trabalho realizado concluiu a potência que os estudos da THC podem trazer para a formação de professores.

Pelas leituras e discussões realizadas decidi tomar novo rumo profissional, acreditando que “na experiência o sujeito faz a experiência de algo mais, sobretudo, faz a experiência de sua transformação [...] a experiência me forma e me transforma”. (LARROSA, 2002, p. 07). Acreditava que eu poderia ir além da realidade que vivenciava profissionalmente. Resolvi prestar concurso para a Rede Federal, pois sabia que as condições de desenvolvimento profissional eram mais favoráveis, embora os concursos fossem grandemente disputados.

Aventurei-me pelo mundo dos concursos, administrando os cargos que tinha na rede estadual e os estudos do mestrado. Realizei alguns concursos, ficando aprovado em alguns e em lista de espera em outros. Até que em novembro de 2015 fui nomeado no IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes. Teria que deixar a minha cidade, seria mais um desafio.

A atuação profissional como pedagogo na Rede Federal trouxe grandes desafios de se pensar a educação e as possibilidades de formação de professores. Contudo, ao término do mestrado, os apontamentos finais da pesquisa conduziram para a necessidade de processos formativos apoiados em elementos defendidos na THC. Onde estaria o meu compromisso com aqueles sujeitos que deflagram seus sentidos para minha pesquisa e que estavam solicitando minha atuação junto à formação que realizam? Não era possível abandoná-los. Tinha um compromisso para além das questões éticas. Assim, resolvi continuar.

Continuar era uma decisão acertada, mas agora com a experiência de um sujeito. Experiência não como resposta a todas as questões, mas como alguém que tem a dimensão dos problemas e questões que são colocadas. No entanto, para um equilibrista, o espetáculo sempre continua. Assim resolvi aventurar-me novamente pelo mundo acadêmico, seguir para o doutorado. A decisão foi muito rápida, confesso que não pensei na dimensão da proposta, dos desafios que estavam postos para essa realização. Somente pensei: será difícil, mas nada

foi fácil até agora. Quero seguir, preciso seguir. Encontrei na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) a possibilidade de continuidade de minha formação como pesquisador.

A proposta de projeto de doutoramento foi elaborada, a partir dos anseios de se pensar um modelo formativo não convencional, que implicassem em mudanças de concepções formativas no espaço escolar, tendo como referencial teórico a abordagem de Vigotski. O processo seletivo foi muito concorrido, a prova de seleção exigia um nível de escrita altamente elaborada e as etapas de entrevistas foram disparadoras de muita tensão. Confesso que durante o processo pensei em desistir, mas nunca me dei esse direito. Continuei.

A aprovação no processo seletivo trouxe-me muita felicidade, pois, a continuidade dos estudos sempre foi algo que me motivou. A princípio cheguei a pensar que a distância que me separava da PUC-Campinas até minha cidade, cerca de 250km, não seria um obstáculo, mas logo nas primeiras semanas percebi que seria mais um desafio. Idas e vindas, horas a fio de viagens, dias longos de estudo fizeram parte da minha rotina.

No entanto, como tantos outros desafios enfrentados, durante os anos de 2017 a 2020, me vi estudando em uma cidade (Campinas/SP), trabalhando em outra (Inconfidentes/MG) e tendo residência em uma terceira (Machado/MG). Para dar conta da condição de trabalhador estudante que continuava assumindo, me via repondo horas de trabalho dos dias que estava em aula, realizando estudos pelas madrugadas e finais de semana. Enfim, o enfrentamento de várias condições objetivas que se impõem muitas vezes para quem deseja estudar.

E nessa direção, repensando, parte de minha história, percebo que alguns questionamentos de outrora foram problematizados, e possíveis soluções foram/estão sendo encaminhadas. Outros questionamentos, entretanto, continuam sem respostas. Assim, juntando-se a novos problemas que emergem naturalmente da atividade pedagógica, sinto-me desafiado a permanecer nessa aprendizagem constante que caracteriza a formação continuada.

Esse memorial fornece alguns elementos para que se entenda por que o foco de minha atenção nesta pesquisa é investigar a possibilidade de formação continuada em um grupo de professores. Ou seja, é pelo valor que dou à formação continuada, como ferramenta de emancipação, que o foco da pesquisa, por vezes, se confunde com minha própria história profissional, principalmente no que se refere ao desafio de se ter e fazer, na escola, uma ação pedagógica crítica, coletiva e (trans)formadora. Enfim, o processo de indagação é constante. Espero, em breve, portanto, continuar escrevendo esse memorial, e com certeza, a partir de experiências significativas e com a habilidade de um equilibrista de pratos, que conduz com maestria o seu ofício, mesmo diante de tantos desafios.

INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no campo de uma discussão clássica: a relação entre a teoria e prática nos processos de formação docente, especificamente, a formação continuada. A investigação está inserida na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Nesta introdução é nosso propósito apresentar o movimento da escrita e precisar o objeto desta pesquisa a partir dos objetivos propostos e da análise teórica acerca da temática. Assim, dividiremos este texto em duas seções: na primeira, apresentaremos o movimento de escrita, seguido do tema de pesquisa e a sua delimitação, a problematização desse objeto, e, na sequência, argumentaremos em favor da relevância desta pesquisa.

Sobre o movimento da escrita

Viver uma tese é uma arte! Uma tese parece ter vida própria e expansionista. Uma das primeiras coisas que fazemos é tratá-la como uma pessoa, mas não uma pessoa qualquer. Logo descobrimos que essa tal pessoa é caprichosa, cheia de vontades, uma bichinha dominadora e autoritária que quer nos sujeitar (o que acontece na maioria das vezes). Aprendemos a lidar com ela como uma intrusa que vem devagarinho e ganha espaço. No começo, humilde e tímida, fica circunscrita ao nosso posto de trabalho, depois ganha o sofá e, quando nos damos conta, a desavergonhada já nos acompanha até o banheiro e invade a nossa cama, disfarçada em forma de mais um livro, um caderno, uma folhinha de papel, com cara de inocente pousada na nossa cabeceira (FREITAS, 2002a, p.1).

Quando nos deparamos com esse texto, logo no início do doutorado, confessamos que mesmo tendo vivido outras experiências acadêmicas, como as do mestrado e da própria escrita da dissertação, achamos um tanto quanto “exageradas” as palavras da autora, principalmente quando afirma que “uma tese tem vida própria e expansionista”. Quanta inexperiência a nossa! Quanta ilusão!

Gradativamente fomos percebendo que as palavras de Freitas (2002a) eram tão verdadeiras como a sensação de que não era mais possível separar a nossa vida, da vida da tese. Aos poucos era como se tivesse se tornado alguém da família, que estava pela casa, espalhando coisas, que nos acompanhava por todos os lugares, inclusive finais de semana, feriados e férias.

Não mais fazia planos sem a considerar, quer fosse para que ela pudesse ser pensada junto, ou quanto tempo poderíamos ficar longe dela. Aos poucos fomos nos dando conta do quanto ela era tão importante, especialmente, quando pessoas que nos rodeavam passaram a

perguntar sobre ela o tempo todo: “Como ela está?”, “Quando estará pronta?”, “Sua tese é sobre o que mesmo?”

Foi nesse momento que de fato compreendemos também o grande desafio que estava pela frente: Escrever uma tese.

E agora? Por onde começar? Que caminhos seguir?

Tantas foram as idas e vindas, os blocos de anotações, a tela do computador aberta com o cursor piscando, e as ideias não surgiam. Vários foram os arquivos salvos no computador com o nome de “começo da tese”, “introdução da tese”, “tese: começo”, etc. Mas, de fato, nada ainda estava escrito.

Foi pensando sobre o processo de escrita que nos deparamos com indagações pessoais, e na dificuldade que temos para escrever. Daí então, retomamos nossos estudos da época da graduação em Letras. Momento esse que, entre um material e outro encontramos uma antologia de textos de Graciliano Ramos e com aquele desejo de alguém que buscava respostas deparamo-nos com o texto “Linhas tortas”,

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (RAMOS, 1980, p. 63).

Assim, fomos compreendendo que escrever por vezes se torna um ofício, trabalhoso e sagrado. Escrever assemelha-se ao ofício das lavadeiras, minucioso, demanda dedicação, renúncias. Têm idas e vindas, voltas e paradas, às vezes, necessita agilidade, pressa, às vezes, lento, moroso, requer descanso, mas que no fim clama por força. É uma prática que se aperfeiçoa, é um processo pelo qual deve passar “quem se mete a escrever”, pois a “palavra foi feita para dizer e não para enfeitar”, por isso, precisa de clareza.

E foi pensando na atividade de escrita, às vezes, e por alguns compreendida como um processo solitário e individual que nos demos conta da dimensão social que a nossa escrita poderia atingir. A atividade que é produzida em seu caráter individual só ganha vida no social.

Nesse movimento, encontramos caminhos quando compreendemos que escrevíamos para alguém, que escrevíamos sobre algo com uma função social. Desse modo, compreendemos que as palavras com que doravante o leitor vai se deparar são fruto das nossas experiências sociais acumuladas ao longo desse processo.

O objeto de pesquisa: da gênese à constituição

O interesse pela temática da formação continuada de professores, tema da presente pesquisa foi se constituindo com base nas nossas experiências profissionais, na condição de professor de educação básica e também como formador de professores, aliadas a nossa constituição como pesquisadores, inicialmente em pesquisas desenvolvidas em cursos de especialização, em destaque os trabalhos desenvolvidos (BRAZIER, 2015a⁹; BRAZIER, 2015b¹⁰) e com mais adensamento a partir da pesquisa realizada no mestrado, (BRAZIER, 2017¹¹).

Por meio de um estudo de caso, a última pesquisa referida, foi realizada e teve por objetivo compreender a apreensão dos sentidos e a atribuição de significados produzidos pelos professores acerca da formação continuada realizada na escola e suas implicações para o desenvolvimento humano do profissional docente. Nessa investigação, pudemos compreender um pouco mais sobre os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural, o significado de desenvolvimento humano e sua importância para a formação continuada de professores.

Na ocasião, o referido estudo se justificou pela necessidade que se tinha de compreender a insatisfação e a resistência dos professores em participar de processos formativos realizados na escola e a contradição/paradoxo em ouvir dos mesmos profissionais a necessidade de mais espaços para a formação.

Subsidiados teoricamente pela abordagem histórico-cultural tínhamos a expectativa de que esse estofado teórico ajudasse a compreender o que de fato acontecia na realidade investigada. Dessa forma, encontramos nas categorias teóricas “sentido e significado”, postuladas, especialmente, por Vigotski¹² e Leontiev possibilidade de compreendermos o que

⁹ “Formação Continuada de professores: Implicações e desafios na consolidação da gestão democrática da escola” - Trabalho de conclusão de curso de Especialização *latu sensu* em Gestão escolar desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

¹⁰ “Formação Continuada de professores: Contribuições do coordenador pedagógico” - Trabalho de conclusão de curso de Especialização *latu sensu* em Coordenação Pedagógica desenvolvido na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

¹¹ “A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental” - Dissertação de Mestrado em Educação defendida na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL -MG

¹² A opção de adotar nesse texto de tese a grafia de Vigotski com dois “is” ocorre após a leitura da obra: “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional” (PRESTES, 2011) que discute as traduções de obras do pensador soviético Lev Semionovitch Vigotski com base na análise de traduções feitas no Brasil, e em que procurou-se demonstrar como certos equívocos e descuidos na tradução constituem adulterações de conceitos fundamentais de sua teoria e distorcem seriamente suas ideias. A seguir trecho da obra de Prestes (2011, p. 92): “Para ilustrar com mais clareza a questão da transliteração de nomes do cirílico, podemos analisar as diferentes grafias que foram adotadas para o nome de Vigotski. Temos Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vuigotskij ou até mesmo Vigotski. Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a

de fato estava posto para o grupo de professores que acompanhávamos.

Assim, dentre as evidências que o material empírico nos lançou destacamos o distanciamento entre o significado social da formação, construída pela equipe diretiva da escola, que por sua vez se encontrava amparada nos documentos legais e diretrizes da rede de ensino e o sentido real atribuído pelos professores.

Latente também ficou a carência de uma formação teórica consistente que pudesse embasar a ação pedagógica intencional, colocando em evidência o distanciamento entre os aspectos teóricos e práticos da formação. Constatação essa que se fez ainda mais concreta a partir de depoimentos dos participantes da referida pesquisa.

Desse modo, ao final daquele movimento de investigação, fomos surpreendidos por um grupo de professores que manifestaram o desejo de participar de um processo formativo no qual eles pudessem ter seus anseios respondidos, sua participação valorizada e compreender melhor os aspectos teóricos com os quais trabalhavam naquele processo.

Naquele momento, pelos limites temporais da pesquisa que estava sendo desenvolvida, não foi possível atender de imediato o desejo dos professores. No entanto, essa foi uma provocação que nos incitou a continuar na caminhada investigativa, a nos debruçarmos ainda mais sobre esse objeto de investigação e a elaborarmos a proposta de pesquisa em que se constitui o presente trabalho.

Portanto, nossa maior preocupação passou a se concentrar na formação continuada de professores, buscando o aprofundamento teórico na abordagem histórico-cultural e, ao mesmo tempo, colocá-los em prática em nossa atuação como formadores de professores.

A formação continuada de professores como objeto de pesquisa: um primeiro olhar

Nos últimos anos, a temática da formação continuada de professores tem se tornado tema emergente e recorrente nas questões que constituem o *corpus* do campo educacional (ANDRÉ; ENS, 2005). Tais produções evidenciam que a formação de professores tem sido alvo de estudos e discussões, principalmente no sentido de aperfeiçoar essa formação em virtude de recorrentes críticas.

partir do inglês, então a transliteração do seu nome seguiu a regra inglesa, sem se preocupar com a transliteração do cirílico e sem atentar, inclusive, que as letras y e k haviam sido eliminadas do alfabeto português, retornando somente agora, com a nova reforma ortográfica. Entende-se que muitos tradutores sequer se deram ao trabalho de pensar na transliteração de nomes russos para o português e, ao traduzir livros atribuídos a Vigotski, tais como Formação Social da Mente ou a versão resumida de Pensamento e linguagem, simplesmente transcreveram tal qual do inglês. Outros, mais recentemente, fizeram o mesmo, ao traduzirem do espanhol, que optou por diferentes grafias (Vygotsky, Vigotsky ou Vygotskii)”. Entretanto, nas referências no texto e na bibliografia final foram adotadas a grafia original da obra citada respeitando as opções dos editores originais.

Na visão de Gatti (2008) a formação continuada de professores ganha força na pauta educacional mundial a partir da década de 1990. Segundo a autora, dois movimentos colaboraram para essa ocorrência: as pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Com efeito, essa dimensão da formação docente ganha relevo nos debates educacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas em curso, por ser concebida como um meio para a transformação da qualidade do ensino e da aprendizagem a partir da mudança da prática pedagógica do professor.

Para nós, a temática apresenta-se como um campo em construção, com uma identidade sendo definida em cada contexto em que se realiza. No meio acadêmico-científico, essas questões reverberam por meio da constatação do crescente número de publicações científicas na área, tomadas a partir de distintos pressupostos teóricos, e identificadas pelo resultado do aumento do número de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação, no país e também de outros, preocupados em discutir e elucidar as questões que perpassam a temática.

No âmbito da escola, local onde as políticas públicas se materializam, é possível constatar forte incremento de ações voltadas aos professores, promovendo cursos, palestras, oficinas. No entanto, não podemos deixar de dizer que muitos dos discursos que supervalorizam a formação continuada para legitimá-la, o fazem, sobretudo, com o intuito de validar o “mercado da formação”.

A esse respeito, Lapo e Bueno (2003) constataam que, no contexto atual, a formação continuada é mais do que um projeto de formação: é um projeto econômico. Muitos programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo, transformando a formação continuada em um grande negócio. Também Freitas (2007) discute essa perspectiva. Segundo a autora, essa concepção e forma de encarar a formação faz parte de uma “nova política” de formação de professores, na qual paradoxalmente se torna uma prioridade postergada.

Na visão de Gatti (2008) a ênfase na formação continuada não é gratuita, pois ela está baseada nos desafios da sociedade contemporânea relacionados ao ensino, ao currículo, ao crescente acolhimento de crianças e jovens no sistema educacional, às dificuldades diárias enfrentadas por gestores e professores. Problemas esses que, constatados pelas pesquisas, levaram à criação do discurso da necessidade de atualização e de renovação dos professores e, conseqüentemente, na ascensão do que chamamos de mercado da formação.

Segundo André (2009) esse cenário sobre o qual a formação continuada de professores vai sendo constituída deriva de certa dificuldade em dar respostas conceituais e práticas às demandas do processo de ensino e aprendizagem, que sejam adequadas ao momento que vivemos, marcado por rupturas sociais e de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Frente ao exposto, compreendemos que sob a formação continuada ainda pesam diferentes paradigmas, dentre os quais se podem citar o fato de que, para muitas abordagens adotadas, a premissa formativa ainda se fundamenta na ideia de que ao se acrescentar algo novo à prática pedagógica desenvolvida pelos professores, isso se torna capaz de mudança na ação prática docente.

Ainda sobre as questões paradigmáticas, é possível compreender um delineamento histórico-social de concepções socioepistemológicas da formação continuada de professores, dentre os quais destacamos o paradigma da racionalidade técnica entendendo-a como treino, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, individualismo e o paradigma da prática-reflexiva, do professor como crítico-reflexivo. Sobre esse aspecto, já há décadas, Pérez Gómez (1992) afirmou que:

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98).

A partir dessa concepção teórica podemos afirmar que há uma dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos, sendo feita de maneira intencional a sobreposição dos saberes práticos sobre os acadêmicos. Nesse sentido, Pérez Gómez (1992), já afirmava que a maior parte dos programas de formação de professores que se baseia no modelo de racionalidade técnica ou instrumental utiliza-se de dois componentes:

1 - componente científico-cultural, tendo como objetivo garantir o conhecimento do conteúdo a ensinar; 2 - componente psicopedagógico, este se apresenta em duas fases, na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.98).

Tendo como aparato teórico a racionalidade técnica, esses processos de formação continuada tendem a assumir um caráter reducionista, utilizando, fundamentalmente,

atividades para a aplicação da teoria.

Em contraponto à concepção apresentada acerca da racionalidade técnica, alguns modelos propostos para a formação continuada procuram questionar e ao mesmo tempo propor alternativas a fim de superar a até então predominante concepção da dicotomia entre teoria e prática. Autores como Schön (2000), Nóvoa (1991a)¹³, Pérez Gómez (1992), Giroux (1997), dentre outros, defendem a racionalidade prática e constroem modelos formativos a partir do conceito de professor reflexivo.

Pesquisadores como Duarte (2001) e Arce (2001) esclarecem que o paradigma de professor reflexivo se tornou uma espécie de ideal a ser conquistado para que os problemas educacionais fossem resolvidos. De acordo com os autores, esses princípios revelam intrínsecas relações entre a abordagem e uma ordem político-econômica de caráter neoliberal, cuja preocupação principal é com a apresentação de resultados que nem sempre estão de acordo com as urgências e necessidades dos professores. Os autores ainda ressaltam que há uma série de dificuldades de ordem prática, político-econômica, conceitual e metodológica relacionadas ao paradigma do professor reflexivo, que antes se impõem como obstáculo à percepção das urgências educacionais do que auxiliam em sua resolução e/ou questionamento.

Ao discutir sobre a formação continuada de professores e a mudança nas práticas Gatti (2008) argumenta que os conhecimentos a que os professores têm acesso, através dos processos de formação continuada são incorporados mediante complexos processos, não estritamente cognitivos, mas também, socioafetivos e culturais. Assim, pensar a formação continuada de professores para nós, significa pensá-la como processo que atribui significação para a realização da ação educativa que envolve o ser humano em suas dimensões. Nessa perspectiva, os âmbitos profissional e pessoal estão intrinsecamente relacionados e refletem numa educação comprometida com aqueles que se dedicam ao ensino.

Premissas essas, que nos remetem a afirmar a não concordância com a concepção de que os processos formativos devem contemplar disciplinas relacionadas a conceitos teóricos educacionais advindos de diferentes teorias, buscando a todo o momento unificá-las, associá-las, sob a compreensão de que ao abordar “superficialmente” o maior número de vertentes teóricas, a formação do professor será enriquecida.

¹³ Amparados em Martins (2015a) destacamos o alinhamento da referida obra aos pressupostos da racionalidade prática e da difusão do conceito de professor reflexivo no Brasil. No entanto, publicações mais recentes do autor, tais como, Nóvoa (2017) evidenciam um movimento de incorporação de novos modos de conceber a questão e a problemática da formação, indicando inclusive um distanciamento em relação a esse conceito e a necessidade de pensar a formação docente como uma formação profissional, vinculada a um saber prático que está intrinsecamente atrelado ao saber científico produzido nas universidades.

Consideramos que é preciso avançar na concepção de formação continuada, construindo novos paradigmas de desenvolvimento docente, considerando e concebendo o professor como sujeito histórico, imerso nas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Isso, conseqüentemente demanda mudança no foco das ações formativas, partindo de uma concepção assentada na certificação, atualização, conformação, para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano.

Com esse sentido, a presente pesquisa dialoga com outros estudos que buscaram compreender o processo de formação continuada, suas origens e finalidades, as possíveis lacunas e as contribuições para a transformação dos sujeitos participantes e o desenvolvimento humano.

Desses estudos, destacam-se alguns que analisam a potencialidade da abordagem histórico-cultural, sendo eles, Libâneo (2004b), discutindo a potencialidade da aprendizagem e da didática do pensar, Chaves (2014), ao abordar a questão da formação contínua e práticas educativas como possibilidades humanizadoras; Martinez (2017), enfocando o lugar do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento humano; Melo e Lugle (2014), discutindo as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Serrão (2014), apresentando considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural e Facci (2007) enfocando o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, do caminho epistemológico percorrido, vislumbramos a THC como fundamentação teórica capaz de alicerçar nossa compreensão fundante do processo educativo/formador, ou seja, no desenvolvimento enquanto profissional, em uma perspectiva que avança sobre a compreensão prática do processo e compreende o sujeito que nele se insere.

Segundo Mello (1999) a Teoria Histórico-Cultural oferece as bases para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola. Nessa direção, a educação almejada é uma educação por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade por meio da educação escolar e também das relações sociopolíticas e culturais, ampliando, dessa forma, suas potencialidades de desenvolvimento.

No contexto brasileiro, a introdução da THC de acordo com Mainardes (1998), aconteceu a partir do final da década de 70 do século XX e se deu “[...] principalmente por meio de professores que retornavam de cursos de pós-graduação realizados no exterior”.

Assim, nos anos 1980 ocorre uma difusão dessas ideias em território nacional, sobretudo, a partir da formação dos primeiros grupos de estudo em torno dessa abordagem, ampliando sua abrangência na academia e começando sua entrada nas redes de ensino (MAINARDES, 1998, p. 56).

É inegável o lastro teórico que se construiu no âmbito educacional fundamentado na THC, que, embora não seja uma teoria pedagógica, oportuniza aos educadores pensar e refletir sobre aspectos educacionais; isso se deve ao fato de que a teoria problematiza, discute e aclara as ideias do desenvolvimento humano e, dessa forma, compreende os processos educacionais na medida em que esses são considerados como elementos capazes de promover o desenvolvimento.

No entanto, ainda encontramos uma apropriação aligeirada, fragmentada e por vezes, indevida dos postulados histórico-culturais. Nessa direção, Rocha (2013) assinala que é bastante comum encontrarmos projetos pedagógicos de instituições escolares amparados nos pressupostos da THC, trazendo, especialmente, elementos conceituais da teoria a serem aplicados à educação, além de indicações de obras de autores deste modelo teórico, dentre as quais as de Lev S. Vigotski costumam ocupar lugar de destaque.

Na investigação empreendida pela autora, as análises apontam para uma ênfase na difusão de expressões como “desenvolvimento cultural”, “o professor como mediador de conhecimentos”, “zona de desenvolvimento proximal”, “mediação”, dentre outras, que em síntese demarcam intenções e produzem efeitos de fundamentação teórica (ROCHA, 2013, p.1).

Outras pesquisas que se detiveram a analisar a influência dos conceitos da THC foram realizadas por Linhares (2013), Linhares e Bittar (2013) e Silva Davis (2004). Segundo os resultados apresentados não é incomum encontrarmos propostas pedagógicas desenvolvidas na escola sob a pseudoafirmação de estarem amparadas teoricamente nos aspectos histórico-culturais desenvolvidos por Vigotski.

De acordo com Linhares e Bittar (2013) encontramos nos textos escolares dessas propostas a justificativa de que buscam incentivar a interação entre os alunos, enfocam os aspectos mediadores da relação professor e aluno, bem como atuam sobre a “zona de desenvolvimento proximal”. No entanto, as autoras identificam que a apropriação desses conceitos não se concretiza de modo coerente com os aspectos teóricos basilares da THC. Nas palavras da autora “nos últimos tempos a apropriação da obra vigotskiana nos projetos escolares tem se configurado como um modismo no cenário educacional brasileiro” (LINHARES; BITTAR, 2013, p.03).

Para Silva Davis (2004) isso pode ser explicado a partir de dois fatores; o primeiro, pela forma aligeirada como tratam o referencial teórico, buscando aproximações com outros aportes teóricos; o segundo, não menos importante, se deve às produções que são tomadas predominantemente como referência, as obras “Formação social da mente” e “Pensamento e linguagem”.¹⁴

Desse modo, consideramos que embora esses conceitos estejam presentes nas propostas pedagógicas e nas escolas, ainda existe grande hiato entre a sua aplicação, compreensão, materialização e a apropriação que os professores têm sobre eles. Ou seja, ao professor cabe à execução de uma proposta com fundamentação teórica sobre a qual o mesmo, geralmente, não tem domínio.

Movidos então pelo desafio de conhecer o já construído e produzido, e com intuito central de evidenciar o que ainda não foi feito e compreender a dimensão da utilização dos aportes teóricos vigotskianos para o processo de formação docente, empreendemos análise bibliográfica de produções acadêmicas desenvolvidas em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, publicadas no período de 2000 a 2018.

A investigação foi realizada, entre os dias 03 e 10 de abril de 2017, e atualizada em 08 de junho de 2018, tendo como fontes a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em três buscas distintas, sendo parametrizada pelos descritores; 1º “Formação Continuada Professores” e “Histórico-Cultural”, 2º “Formação Continuada Professores” e “Sócio Histórico”, 3º “Formação Continuada Professores” e “Sócio Cultural”, foram inicialmente identificados 212 trabalhos.

O material encontrado foi sistematizado em uma planilha do Microsoft Excel, construída particularmente para esta pesquisa, na qual se categorizaram os trabalhos por: i) descritor de busca; ii) título do trabalho; iii) autor; iv) ano de defesa; v) nível da formação; vi) instituição; vii) região/estado; viii) palavras-chave; ix) tipificação da pesquisa; x) instrumentos e procedimentos; xi) segmento educacional pesquisado; xii) referenciais teóricos; xiii) conceitos balizadores e xiv) atuação do pesquisador quanto à formação dos professores.

As atividades realizadas para desenvolver o estado de conhecimento proposto consistiram na consulta a todos os trabalhos encontrados. Desse modo, a partir de um universo de 212 trabalhos, incluindo teses e dissertações, foi realizada a leitura e análise dos

¹⁴ Duarte (2006) é um dos autores que alertam para o fato de que essas obras não foram traduzidas na íntegra, apresentando, portanto, modificações que provocaram distorções no pensamento de Vigotski. O autor ainda afirma que os textos resumidos não contribuem para a compreensão dos escritos do autor, uma vez que descaracterizam a essencial marxista da obra vigotskiana.

resumos dos trabalhos, bem como dos aspectos teóricos-metodológicos, por meio da leitura dos capítulos referentes ao referencial teórico e metodológico de cada trabalho. Identificamos nesse processo ser necessário o estabelecimento de critérios de filtragem a fim de se atentar para o objetivo principal da pesquisa.

Dessa forma, os trabalhos que não sugeriram vinculação com os aspectos histórico-culturais e sociais a partir da perspectiva dos autores Vigotski, Luria e Leontiev, bem como autores precursores foram excluídos. Em um universo de 212 trabalhos, passamos à análise de 70 publicações, analisadas na íntegra a partir da perspectiva interpretativa, visando compreender a vinculação teórica e metodológica que delinearão os trabalhos desenvolvidos.

Desse conjunto que foi analisado, identificamos em pesquisas realizadas por Gamba (2009), Roehrig (2016) e Souza (2008) o estabelecimento, como foco de análise, dos resultados da aprendizagem do aluno, o que ainda evidencia a preocupação com os produtos e não com os processos; embora resultados também importem, é necessário lembrar o que Vigotski assumiu como premissa de pesquisa, ou seja, o estudo dos processos e não dos produtos fossilizados.

Outra questão evidenciada por nós diz respeito ao distanciamento teórico assumido na condução e fundamentação dos processos de formação continuada. Identificamos nos trabalhos, Pimentel (2004), Souza (2014), Soares (2007), que embora anunciem a vinculação à Teoria Histórico-Cultural desenvolvem os processos formativos a partir de outras perspectivas, tomando conceitos como mediação ou zona de desenvolvimento proximal, mas de modo isolado.

Pela incursão nas pesquisas encontradas na busca realizada fomos constatando a necessidade de processos formativos que estabeleçam vínculos teóricos com a abordagem histórico-cultural. Essa questão pode ser exemplificada por meio dos trabalhos de Octaviani (2003), Jacobucci (2006), Grande (2010), que introduzem suas discussões a partir da constatação da necessidade de formação e amparo nos pressupostos histórico-culturais, mas ao final buscam em outros referenciais balizadores para as respectivas análises; não identificamos, portanto, articulação dos achados de suas pesquisas com os elementos teóricos previamente propostos.

Essas constatações nos permitiram afirmar que se o discurso pedagógico, materializado nas propostas pedagógicas das escolas e nas pesquisas acadêmicas reconhece a THC como aparato capaz de favorecer a educação, ainda existem grandes lacunas quando pensamos na aplicação teórica nos processos de formação docente.

Mas de que formação estamos falando?

Se pensarmos na formação inicial docente, facilmente identificaremos que os pressupostos teóricos da THC são trabalhados em um conjunto diversificado e, por vezes, eclético de textos aplicáveis em disciplinas que discutem a interação da psicologia com a educação, fato que foi evidenciado nas pesquisas de Petrilli (2006) e Rodrigues (2016), ao se debruçarem sobre os modos de apropriação da THC nos cursos de licenciatura.

Segundo as autoras supracitadas, com poucas exceções, é comum identificarmos aproximações que se fazem entre os pressupostos defendidos por Vigotski e Piaget, por exemplo; hipoteticamente poderíamos atribuir essas práticas a vários fatores, dentre os quais destacamos a falta de aprofundamento acerca das epistemologias teóricas. Trabalham nas universidades, com professores em formação, a partir de uma perspectiva totalitarista, isto é, em que tudo é passível de aproximação.

São com esses preceitos, muitas vezes estudados de forma aligeirada e superficial, que grande parte dos professores, recém-formados, adentra o universo das escolas, para o exercício da prática docente, e que em seus percursos formativos não são aprofundados.

Dada a dimensão e a complexidade da problemática, prosseguimos em nosso movimento analítico e focamos nossa atenção para a lacuna existente entre o processo de formação inicial e o exercício da docência, ou seja, a carência de projetos de formação continuada que ultrapassem a compreensão simplista e utilitarista implementada pelo mercado capitalista de que tudo que se faz após a formação inicial se configura, de fato, em processos de formação continuada.

Identificamos em nossa análise, a partir dos trabalhos de Almeida (2007) e Gladcheff (2015) grande lacuna existente nos processos de formação continuada em relação ao estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, temática que ocupou centralidade nos estudos vigotskianos. Portanto, passamos a cotejar as pesquisas realizadas em busca de encontrar evidências dessa perspectiva na formação continuada de professores. Assim, fomos surpreendidos ao encontramos apenas um trabalho, Santos (2014), que ao abordar a formação de conceitos no processo pedagógico, a autora realiza discussão acerca das mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem a partir do desenvolvimento humano.

Desse modo, compreendendo a necessidade de se investigar os processos de desenvolvimento humano, o foco da presente pesquisa busca entender a apropriação da THC, baseada nos princípios de Vigotski, para os processos de formação continuada de professores desenvolvidos na escola. Tomamos como ponto de partida para a formação os estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial, a memória.

Elegemos a relação entre a memória e o pensamento na constituição de conceitos para

se pensar o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo por compreendermos que a memória é uma função que está diretamente associada a todas as ações desenvolvidas pelo ser humano e é, sobretudo, essencial para a constituição histórico-cultural, uma vez que sob esse referencial teórico desenvolver-se é apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados, recuperá-los e aprimorá-los, quando necessário e possível. Assim, como preconizado teoricamente, esse processo de apropriação ocorre por meio da mediação, sobretudo da mediação constituída de maneira simbólica e mediada pelos signos.

Vigotski (1995) postula que a aprendizagem é o motor do desenvolvimento cognitivo. Desse modo, considerar o processo de formação continuada como espaço favorável para o desenvolvimento humano dos professores implica a compreensão de que os professores são sujeitos com uma prática profissional historicamente estabelecida, ou seja, uma prática que foi e está sendo construída por diversos fatores, prática que se justifica com as visões de mundo e de educação que assumem o docente.

Entretanto, o que as formações efetivadas no espaço escolar, sob a égide da formação continuada têm realizado, costuma ser um processo homogeneizante, ou seja, a aplicação de um conjunto de práticas e normas estabelecidas, supondo ser possível atender a todos os professores de igual modo, sem se considerar os indivíduos em suas peculiaridades e suas necessidades pedagógicas singulares.

Buscamos, na presente tese, investigar, debater e aprofundar o conhecimento acerca dos processos de formação continuada de professores tomando-o como um processo de constituição humana a partir da THC e sua fundamentação metodológica no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido creditamos ao presente estudo o caráter de relevância do ponto de vista político e científico. Defendendo a ideia de que a inter-relação entre o indivíduo, em sua historicidade humana, bem como suas condições objetivas e o conhecimento são promotoras de desenvolvimento.

Após as reflexões da formação continuada nesse cenário global cabe-nos direcionar o olhar para esse fenômeno.

Problemática e objetivos

Nossa busca por objetivar e sistematizar o problema científico que orientasse a consecução da pesquisa, de fato, foi um caminho complexo, que exigiram esforços, sobretudo, do delineamento a ser adotado. Embora nosso objeto investigativo estivesse delimitado – a formação continuada de professores – e também a perspectiva teórica de sustentação – a

Teoria Histórico-Cultural –, faltava uma indicação mais precisa do problema a ser sistematizado.

Nessa busca, algumas escolhas de caráter teórico-prático assumiram uma perspectiva delimitadora do processo investigativo:

i) A compreensão de que a prática, na perspectiva da THC, fundamentada na abordagem materialista-dialética constitui o critério de verdade, demandando, portanto, para a pesquisa, ir além de um estudo diagnóstico, demandando, também, a realização de uma intervenção.

ii) A compreensão da necessidade de produzir um diagnóstico profundo, como ponto de partida, que levasse em conta o contexto mais amplo e a singularidade dos sujeitos envolvidos, avançando da aparência para a essência;

iii) A compreensão da necessidade de se compreender os processos de transformação e não o produto final. O que significa que o nosso olhar estaria voltado a todo o momento para as interações entre pesquisador-pesquisados;

iv) A compreensão da necessidade de nos apropriarmos de conceitos oriundos do referencial teórico tomado como base para referendar e produzir as ações da intervenção, para que elas não se perdessem numa perigosa espontaneidade.

v) A compreensão da necessidade de desconstruir em nós, pesquisadores, o modelo tradicional de condução da formação, promovendo o protagonismo dos sujeitos, mas sem perder o fio condutor do processo;

vi) A compreensão de que a intervenção se produziria num esforço ativo, criador e coletivo, produto e processo da inter-relação entre pesquisador, pesquisados, condições objetivas do contexto e referenciais teórico-práticos.

Desse modo, a presente pesquisa teve como base a intervenção didático-formativa e consequente investigação do desenvolvimento profissional docente a partir dos estudos fundamentados na teoria histórico-cultural; o ponto de partida proposto foram estudos sobre os Sistemas Externos de Representação da Memória Mediada. As seguintes questões de pesquisa: Quais os impactos pedagógicos de uma formação continuada subsidiada nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural? Quais mudanças podem ser experimentadas pelos professores que participem de um processo de intervenção didático-formativo proposto pelo pesquisador de modo a elevar e potencializar os recursos e as práticas pedagógicas?

Com base nessa problematização, as questões que nortearam a pesquisa foram: i) Como construir a participação dos professores de modo que eles assumam o papel de protagonistas do processo formativo? ii) Que ações seriam essenciais para um processo de formação do formador de professores? iii) Quais os procedimentos de pesquisa seriam

indispensáveis para encaminhar o processo investigativo? iv) Como registrar o processo interventivo-formativo para dele abstrair análises e sínteses pertinentes? v) Em que medida os estudos teóricos coletivos podem propiciar uma mudança nas práticas pedagógicas?

Desse modo, lançamos como hipótese que os professores, ao serem inseridos em um processo (co)participativo de caráter participativo, tendem a ter sua atuação mais efetiva. Ao sistematizar um trabalho com os sistemas externos de representação, sobretudo, os aportes da memória mediada os professores desenvolvem sua capacidade de pensar no poder dos signos (sistemas externos) como elementos reorganizadores do processo mental.

Esses questionamentos, aliados à problemática e à nossa hipótese apresentada colaboraram para a investigação e construção do método da pesquisa, permitindo compreender a necessidade da reflexão teórica e, a partir dela, fazer escolhas.

Assim, nesse cenário em que se inscreve esta pesquisa, o objetivo geral consiste em: compreender a partir de um processo de intervenção didático-formativo, à luz da teoria histórico-cultural, possíveis modos de (re)elaboração teórico/conceitual e transformações nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos modos de envolvimento com sua própria formação continuada, colocando em evidência questões que envolvem a relação teoria e prática e a formação do pensamento conceitual.

Os objetivos específicos que nortearam o caminho epistemológico da pesquisa assim ficaram estruturados: i) diagnosticar o contexto da prática pedagógica dos professores de modo a levantar as suas necessidades formativas; ii) construir um processo de intervenção didático-formativa (co)participativo tendo em vista um processo de instrumentalização teórico-metodológica das práticas pedagógicas, na perspectiva da teoria histórico-cultural; iii) elencar que tipo de ações de formação e materiais podem desencadear nos professores tomada de consciência a respeito de seu próprio desenvolvimento profissional amparados na teoria histórico-cultural; iv) Analisar transformações das práticas pedagógicas à luz do conceito vigotskiano de memória e das contribuições dos sistemas externos de representação para seu desenvolvimento; v) Discutir as práticas pedagógicas com base nessa teoria, analisando o que foi possível aprender sobre as mudanças dos participantes da pesquisa ao longo do processo de intervenção.

Para apresentar respostas para esses objetivos, o presente texto foi estruturado, seguindo estas páginas introdutórias em mais cinco capítulos. No primeiro capítulo, *Formação Continuada de professores: uma (re)visão sobre concepções, paradigmas e tendências*, apresentamos questões de natureza conceitual e teórica que permitem delinear de forma panorâmica as discussões acerca da formação continuada de professores no cenário

nacional, discutindo conceitos, paradigmas teóricos e modelos formativos.

No segundo capítulo, *Implicações da Teoria Histórico-Cultural na formação continuada de professores: do trabalho intencional ao desenvolvimento humano* aprofunda-se a discussão teórica referente à abordagem histórico-cultural, buscando nessa teoria elementos para se compreender o processo de formação continuada como um processo de desenvolvimento humano.

No terceiro capítulo, *O desenvolvimento da memória mediada em uma abordagem histórico-cultural promotora do pensamento teórico* são realizadas aproximações entre a teoria e a prática em relação ao objeto estudado, com o aprofundamento temático da função psíquica memória como promotora do desenvolvimento humano. Esse recorte foi priorizado já que esse trabalho se propõe a entender as relações entre as mediações viabilizadas no grupo de formação e o desenvolvimento de um modo de pensamento mais complexo, como o pensamento teórico, que envolve tanto o uso da linguagem, enquanto signo, e ao mesmo tempo condutora de conceitos, como transformações nas tomadas de consciência como aquela que possibilita a reflexão sobre realidade, no presente caso, sobre as práticas pedagógicas.

O quarto capítulo, *O movimento da pesquisa e a pesquisa em movimento: questões teórico-metodológicas* é reservado para os aspectos metodológicos da pesquisa, e nele caracterizamos o contexto investigado, os instrumentos construídos para a intervenção realizada, o processo de constituição do material empírico e a metodologia de análise adotada para discussão.

No quinto capítulo, *O movimento analítico: da aparência à essência*, destinado à análise propriamente dita, tomamos como referência as considerações de Góes (2000) sobre o que caracterizam análises microgenéticas. Procuramos seguir os caminhos propostos por essa abordagem, destacando os movimentos de transformação ocorridos com os participantes e com o formador ao longo do processo realizado.

E por fim, apresentamos as considerações finais, nossos diálogos (in)acabados, nos quais buscamos a retomada dos objetivos da pesquisa e o que vislumbramos como contribuições para a pesquisa na área educacional, especialmente, para a formação continuada de professores.

A tese defendida neste estudo é a de que *um processo formativo, de caráter intencional e (co)participativo, amparado teoricamente na Teoria Histórico-Cultural, fornece subsídios potentes e peculiares para impactar o trabalho docente, de modo a afetar qualitativamente as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento humano e profissional.*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA (RE)VISÃO SOBRE CONCEPÇÕES, PARADIGMAS E TENDÊNCIAS

Formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade. (ANDRÉ, 2009, p.45).

Este capítulo apresenta questões de natureza conceitual e teórica que permitem delinear de forma panorâmica as discussões acerca da formação continuada de professores no cenário nacional. Para isso, recorreremos às obras e produções de diversos autores entre brasileiros e estrangeiros que têm suas ideias difundidas no contexto nacional, sobretudo, a partir da década de 1990, período marcado por intensa reforma na organização da educação nacional e que ainda tem fortemente influenciado o campo teórico e as práticas formativas nessas primeiras décadas do século XXI.

A discussão proposta busca identificar os possíveis consensos e dissensos epistemológicos subjacentes à temática e, ao mesmo tempo, analisar os principais paradigmas que norteiam os processos formativos, ou seja, os pressupostos teóricos sobre os quais a formação continuada tem sido pensada. Para tanto, apresentamos nossas inquietações iniciais, que nos fazem delinear um percurso investigativo.

Iniciamos com uma retomada do Estado da Arte sobre a temática no cenário nacional, seguindo para uma discussão sobre a perspectiva conceitual acerca do termo formação continuada e, na sequência, abordamos as influências teóricas que povoam o cenário nacional para os modelos formativos em vigência.

Em um segundo momento, indicamos um dos caminhos que se tem vislumbrado como possíveis para a temática, partindo do princípio de que a formação docente se constitui como um processo que não se finaliza com a formação inicial, pelo contrário, requer, como fundamental, a formação continuada. Para isso, tomamos como pressupostos os aportes da Teoria Histórico-Cultural para compreender a formação continuada como elemento intrínseco e motor do desenvolvimento humano.

1.1 Formação continuada de professores: inquietações iniciais

Nas últimas décadas o termo “formação continuada” de professores tornou-se “palavra de ordem” entre pesquisadores, políticos, professores, associações profissionais entre outros

segmentos, configurando-se, muitas vezes, pela polissemia do termo, como um “discurso fetichizado”. Fetichização aqui compreendida a partir de seu caráter epistêmico cunhado por Marx ao referir-se a fetichização da mercadoria¹⁵, ou seja, o processo que separa o trabalhador do produto produzido pelo seu trabalho, levando-o a condição de alienação.

Poderíamos afirmar também que a palavra formação muitas vezes se reveste de uma porosidade, ou está “travestida por uma flutuação terminológica”, tomando como empréstimo as palavras de Canário (2013, p.32). Fato que, conseqüentemente, exige cuidado para que não se caia em uma discussão que a banalize.

Sendo assim, não é de se estranhar que essa fetichização ou flutuação terminológica para o conceito formação continuada de professores possa trazer um esvaziamento no campo conceitual e prático para ações que de fato reverberem na transformação dos processos formativos.

As afirmações feitas anteriormente podem ser exemplificadas, ainda que rapidamente, tomando como ponto de partida o tácito conhecimento da utilização do termo, que está presente, desde os textos legais que preconizam o investimento em propostas de formação, até implementações pedagógicas de ações formativas que são desenvolvidas propriamente nas escolas.

A esse respeito, tomamos por análise a utilização do termo “formação” na vigente LDBEN. Na referida legislação que normatiza a educação brasileira podemos identificar, em alguns de seus artigos, (Art. 61, Art. 62, Art. 63, Art. 67) a utilização de diferentes nomenclaturas para se referir à formação continuada de professores, a saber: i) capacitação em serviço; ii) capacitação; iii) formação continuada e capacitação; iv) educação profissional; v) educação continuada; vi) aperfeiçoamento profissional continuado.

Terminologias essas que quando são materializadas pelas propostas pedagógicas das escolas, ora trabalham com uma conceituação de formação de professores a partir de uma lógica escolarizante, ou seja, de transferência de conhecimentos e ora tendem a valorizar apenas a dimensão experiencial, produzindo um enorme hiato entre os aspectos legais, os teóricos e os práticos.

¹⁵ O conceito de “fetichismo da mercadoria” foi cunhado por Karl Marx (1818-1883) na obra-prima intitulada *O Capital* (1867), significando a característica que as mercadorias têm, dentro do sistema capitalista, de ocultar as relações sociais de exploração do trabalho, sedimentando-se, por conseguinte, em toda a sociedade. Sob o ponto de vista da teoria do valor de Marx, encontra-se no cerne dessas relações sociais a obtenção do lucro por parte de quem detém os meios de produção. Isso se faz devido à característica peculiar que as mercadorias possuem: além do valor de uso, como há em qualquer produto, há o valor de troca. (SILVA, 2010, p. 375-376).

Assim, podemos dizer que a formação continuada pode se configurar em diferentes e múltiplas dimensões, a depender de onde se mira o objeto em questão. Nas palavras de Marcelo Garcia (1992) “a formação que se oferece, ou está organizada exteriormente ao sujeito, ou seja, do ponto de vista do sujeito, ou é entendida como a formação que se ativa mediante iniciativa pessoal” (MARCELO GARCIA, 1992, p. 34).

Desse modo, tomar a formação continuada de professores como objeto de pesquisa é buscar o entendimento do fenômeno “formação” em suas várias faces. É compreender algo que não está, consensualmente, dado e não está posto; por isso, a investigação sobre a formação continuada de professores na atualidade constitui um constante e complexo desafio para aqueles que se propõem a fazê-lo, e sobre essas afirmações tecemos a seguir algumas considerações.

Constante, porque requer o acompanhamento dos movimentos político-econômicos e socioculturais, pois, “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (MARTINS, 2010, p. 14). Assim, também compreendemos porque nesse campo teórico são abarcadas discussões que tangenciam questões sobre a formação inicial para se discutir a continuada, e sobre as quais se torna fundamental considerar os modelos, os aspectos teóricos, a legislação e as regulamentações propostas, bem como toda a investigação empírica realizada, considerando aqui os sujeitos participantes em suas singularidades e os espaços nos quais essas formações têm se materializado.

Também é um desafio complexo, porque compreendemos a formação continuada como um campo de luta, marcadamente, ideológica e política. E se assim assumimos esse campo, não podemos nos furtar a dizer que há sempre grupos distintos a defender seus interesses e posicionamentos. E, também não podemos deixar de mencionar que a formação continuada é um daqueles domínios em que todos se sentem à vontade para emitir opiniões. Possivelmente, de onde deriva a estranha impressão que nunca se avança.

Desse modo, pensar a natureza da formação continuada de professores implica numa (re)visão ampliada do espaço e do lugar dados a estes profissionais, especialmente nas atuais políticas educacionais. Conseqüentemente, isso demanda pensar em novos espaços e tempos de formação continuada, de modo a propiciar a constituição de um trabalho coletivo mediante atividades que contemplem as necessidades e os interesses reais dos sujeitos participantes.

Demanda, também, a compreensão de que ser professor é ser um profissional em constante desenvolvimento, em constante formação. Nessa direção, nos parece relevante retomarmos a epígrafe que abre esse texto, na qual André (2009, p. 45) ressalta que “formação pressupõe continuidade”, essa que se estabelece por meio de novas relações com os

conhecimentos, novas procuras, novos questionamentos, dúvidas e novas elaborações. Todas inseridas em um processo contínuo, desenvolvido a partir e no cotidiano do profissional docente.

Feitas essas considerações, este capítulo enfoca, em uma visada contemporânea de caráter crítico e tendo como base a realidade brasileira, diferentes contornos da formação continuada, produzidos socialmente, em um tempo e lugar, os quais favorecem a apreensão conceitual do campo sob investigação. Com esse objetivo, abordaremos alguns conceitos fundamentais relativos à temática e às suas formas de apropriação. Começaremos situando a questão numa perspectiva investigativa de caráter histórico: o que terá mudado nos últimos anos no modo como se concebe a formação continuada e que possa ser apreendido a partir de pesquisas realizadas sobre o tema?

1.2 A formação continuada de professores no âmbito investigativo: a situação das pesquisas na área.

A formação de professores, como tema de pesquisa, tem apresentado ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI diversas possibilidades de investigação, o que conseqüentemente tem resultado em um aumento considerável de estudos e pesquisas que abordam a temática sob os mais diversos enfoques, dentre os quais podemos citar: identidade docente, saberes docentes, profissionalidade docente, formação inicial, formação continuada, entre outros.

Para além dos múltiplos aspectos analisados dentro deste campo de estudos, considera-se ainda a ênfase em determinados atributos de acordo com os diferentes momentos históricos, o que nos permite afirmar que pesquisadores nacionais e internacionais têm se ocupado de investigações que buscam compreender o movimento formativo como elemento intrínseco à educação, inserida em seu movimento histórico.

Nesse sentido, buscando situar a presente discussão, recorreremos às produções de autores que têm desenvolvido pesquisas bibliográficas, organizadas em trabalhos tipificados como Estado do Conhecimento, como classificam André (2009) e Romanowski e Ens (2006), ou também denominadas de Estado da Arte na perspectiva de Brzezinski (2009) e Gatti (2002).

Segundo Romanowski e Ens (2006) as pesquisas do tipo Estado do Conhecimento são pesquisas caracterizadas como investigações mais amplas, de maior abrangência, contemplando a síntese integrativa da produção acadêmica sobre um determinado objeto de

estudo, tomando para isso as análises de textos apresentados em eventos científicos, publicados em periódicos, produzidos no âmbito da pós-graduação, tais como as teses e dissertações.

Considerando, portanto, essas características, retomar esse tipo de estudo é importante, pois, além de o Estado do Conhecimento constituir fundamental fonte de consulta por meio das sistematizações e das diferentes análises já realizadas, outra razão de sua pertinência é servir de referência e balizador, a outros pesquisadores, como em nosso caso, permitindo situarmo-nos frente à discussão já realizada e com ela contribuir.

1.3 O Estado do Conhecimento sobre a formação de professores

Um balanço das pesquisas tipificadas como Estado do Conhecimento, realizadas nos últimos anos evidencia que os pesquisadores que destacadamente têm se ocupado de tal levantamento foram André (2000; 2009; 2010a, 2010b); André et al. (1999); Brzezinski (2009, 2014), Brzezinski e Garrido (2001), Diniz-Pereira (2013), Oliveira (2002), Ramalho, et al. (2002); Romanowski (2012; 2013), Soares (2002).

Os estudos realizados por esses pesquisadores vão mapear as tendências quanto aos assuntos e metodologias de investigação, indicando prioridades, convergências, recorrências, lacunas e preocupações que têm ocupado um espaço significativo no âmbito das pesquisas na área. Com esse olhar nos debruçamos sobre a produção científica consagrada em território nacional, dos autores anteriormente citados, com o objetivo de identificar as pesquisas que trazem informações a respeito dos processos de formação continuada de professores nas últimas décadas.

O primeiro espaço de produção científica analisado foram os grupos de pesquisa sobre formação de professores. A respeito dessa produção, encontramos os trabalhos desenvolvidos por Romanowski (2012, 2013) e André et al. (2010a), que tomam como objeto de análise os trabalhos apresentados durante a realização do I e II Simpósios de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, organizados pelo Grupo de Trabalho (GT 08) - Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação (ANPEd), em 2006 e 2011.

Identificamos em Romanowski (2012) que os trabalhos desse período têm forte tendência para a discussão acerca da definição e configuração do campo da formação de professores. Especificamente, em relação ao I Simpósio, realizado na Universidade Católica de São Paulo, a autora destaca que participaram cerca de 120 pesquisadores, que

representavam 70 Grupos de Pesquisa. Ainda pontua que,

As sínteses avaliativas desse simpósio, realizadas por Lüdke, Misukami e Roldão (2011), contemplam três elementos fundamentais: **(I) a constituição da pesquisa;** **(II) as prioridades da pesquisa em formação de professores;** **(III) a definição do campo de formação de professores.** (ROMANOWSKI, 2012, p. 910, grifo nosso).

Na perspectiva apresentada pela autora, esses pesquisadores vão se ocupar de, acirradamente, trazer luz a essas discussões, destacando prioritariamente a necessidade de constituição desse campo de estudos. Ilustra essa perspectiva o posicionamento defendido por André (2010) ao afirmar que

[...] pela falta de espaço específico, a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática. Pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria [...] Com esse visível crescimento, já se faz possível uma análise do percurso desses estudos. Logo de início uma pergunta se impõe: pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo de estudos? (ANDRÉ, 2010, p. 174 -175).

Dessa forma, encontramos em toda a discussão proposta por André (2010) a necessidade de constituição de um campo específico de pesquisa sobre a formação de professores, tendo, sobretudo, o rigor metodológico e científico para balizá-lo. Esse posicionamento é também defendido por Diniz-Pereira (2013). Para o autor, o campo de pesquisa acerca da formação de professores ainda é novo e se constitui mediante influências estrangeiras:

[...] a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos de 1980. No Brasil, observam-se mudanças de ênfase em relação às pesquisas sobre formação docente, influenciadas por transformações conjunturais e pelo contato com a produção acadêmica da área realizada fora do país (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 151).

Em relação ao II Simpósio, realizado nos dias 24 e 25 de março de 2011 na Universidade Católica do Paraná, em Curitiba, Romanowski (2012) destaca a participação de 33 grupos, provenientes de várias regiões brasileiras e pontua que

Nos simpósios de grupos de pesquisa parece que o foco no ensino de áreas do conhecimento específico de atuação profissional dos professores é predominante, isto é, o estudo de metodologias de ensino, da aprendizagem de conteúdos específicos, do currículo, compõe os assuntos investigados. **O processo de formação em si não é considerado. A formação de professores é entendida como articulada a área de conhecimento, ou seja, reafirma-se que o estudo dos conteúdos da educação básica e sua didática como pertinentes à docência como condição de suficiência à docência** (ROMANOWSKI, 2012, p. 921, grifo nosso).

As conclusões a que chegou Romanowski (2012) ratificam o posicionamento ideológico assumido para os processos formativos circunscritos à época, ou seja, a formação

de professores limitada ao estudo de conteúdos da educação básica, uma formação baseada no objetivo fim da instrumentalização, abordagem que discutiremos posteriormente neste trabalho.

O relatório que sintetiza as discussões realizadas nesse evento foi organizado por Marli André, Iria Brzezinski, Menga Lüdke e Maria do Céu Roldão (ANDRÉ et al. 2010). Nele as pesquisadoras evidenciam um ritmo de consolidação diferenciada entre os grupos, vários em fase de construção de percurso para fazer avançar a pesquisa no campo da formação de professores. Elas pontuam desde as fragilidades encontradas nos trabalhos apresentados, tais como falta de clareza da base da pesquisa, dos objetivos e dos métodos utilizados e a vinculação a distintos referências teóricas.

Uma questão que se destacou na apresentação dos relatores dos grupos de pesquisa foi a falta de descrição ou a pouca clareza na indicação das metodologias utilizadas por esses grupos, questão evidenciada seja nos relatos orais dos participantes, seja no documento enviado para inscrição neste II Simpósio (ANDRÉ et al. 2010, p. 154).

E ainda apontam para a “necessidade de interpretar os achados, teorizando os elementos, os dados, numa lógica analítica e aberta a novo questionamento” (ANDRÉ et al. 2010, p. 154).

Também encontramos os trabalhos de Oliveira (2002) e Soares (2002), que tomam por análise as produções apresentadas nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES). No estudo realizado por essas autoras apresenta-se um balanço dos 10 primeiros encontros; a análise do material permite-lhes constatar que, a partir do VIII ENDIPE, realizado no ano de 1996, os trabalhos apresentados passam a congregar a temática da formação continuada de professores.

Na perspectiva das autoras, a produção analisada inseriu-se como parte integrante do movimento histórico de reconfiguração da educação promovido na década de 1990, uma vez que as discussões estavam permeadas por um viés paralelo entre a temática da formação de professores e o campo didático pedagógico. Para as pesquisadoras esse paralelismo marca o surgimento do campo de conhecimento e pesquisa sobre a formação de professores no evento.

Soares (2002) afirma que embora se tenha um volume grandioso de pesquisas na temática, quando se faz o recorte por temas específicos, tais como formação inicial, continuada e ou desenvolvimento profissional, identifica-se que o foco central ainda é a formação inicial, sobre o qual se concentram as análises sobre concepções de formação e a reconstrução dos currículos das licenciaturas.

Em seguida aparecem os trabalhos que discutem a formação continuada, entendida

como um processo de capacitação e atualização profissional, nos quais são escassas e raras as discussões que relacionam a formação desenvolvida com os seus fundamentos e aspectos teóricos.

Nesse movimento analítico, elegemos para o estudo também outro espaço de produção científica, ou seja, os trabalhos apresentados no GT 08 da ANPED. A partir das análises empreendidas por Romanowski (2013) e Brzezinski (2009), foi evidenciado que a produção encontrada apresenta duas grandes tendências em relação ao período de produção. Desse modo, a primeira tendência consiste nos trabalhos que analisaram a produção da década de 1990, sendo eles André et al. (1999) e Brzezinski e Garrido (2001); já a segunda tendência analisa os trabalhos do período compreendido entre 2000 a 2010, entre os quais consideramos o trabalho de Brzezinski (2009).

Da primeira tendência, destacamos que Brzezinski e Garrido (2001), analisaram os trabalhos no período 1992-1998, com o objetivo de identificar os aspectos teórico-metodológicos que embasaram as pesquisas, os resultados alcançados, os focos de análise e as tendências que as produções examinadas parecem sugerir. Os resultados identificados pelas autoras foram sintetizados na tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1: Temáticas investigadas – produção 1992-1998.

Temáticas	Número de trabalhos	% de trabalhos
Formação inicial	28	40%
Formação continuada	17	24%
Profissionalização	11	16%
Práticas pedagógicas	10	14%
Revisão de literatura	4	6%
Total	70	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir da leitura de Brzezinski e Garrido (2001).

Como evidenciamos na tabela 1, o conjunto dos trabalhos lançou luz aos processos de formação inicial, que assumem 40% do total das produções. Em segundo lugar estão as discussões acerca da formação continuada, que lançam luz sobre o conhecimento do professor também produzido na prática, por isso, temáticas relacionadas ao fazer prático do professor passam a ter maior expressividade; do conjunto de 17 trabalhos analisados, que investigam a formação continuada, 12 abordam essa perspectiva.

Ainda sobre esses trabalhos que tratam da formação continuada, a análise empreendida revelou a tendência a uma preocupação com aspectos específicos da formação: o trabalho com

as temáticas que envolvem a alfabetização e a leitura. Ficando evidenciada a preocupação para além da descrição da organização e funcionamento dos cursos de formação de professores.

As autoras afirmam que os trabalhos analisados “discutem a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica,” ou “debatem as diferenças entre conhecimento científico, saber cotidiano e saber escolar” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 84). Tomando agora o conjunto total dos trabalhos, as autoras, ainda evidenciaram tendências de estudos sobre a feminilização do magistério do ensino fundamental e a precarização da formação inicial.

Nessa direção, alguns temas se tornam marcantes, tais como a profissionalização docente, tomada inclusive com o aporte de modelos teóricos expressivos para a construção da identidade profissional do professor e assumida a partir dos pressupostos da transformação pela reflexão, fundamentados na teoria do professor reflexivo, ou também denominada de racionalidade prática, destacando-se a escola como espaço de formação.

Os investigadores buscam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo. Nessa perspectiva, o leque de questões examinadas amplia-se. A formação passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar. Stenhouse (1986), Schön (1987, 1992), Nóvoa (1991a; b), Garcia (1992), Zeichner (1993), Perrenoud (1993), Gimeno Sacristán (1996) e Alarcão (1998) têm sido os grandes inspiradores dos trabalhos de formação continuada do professor reflexivo (BRZEZINSKI; GARRIDO 2001, p. 87).

Importante ressaltar que essas pesquisas se silenciam quanto ao direito à sindicalização, participação em associações de categoria e nos movimentos em defesa da valorização do professor, bem como acerca das condições de trabalho encontradas na rede pública e questões de valorização salarial.

Em relação à segunda tendência, Romanowski (2013) nos aponta, como anteriormente mencionado, que essa empreende análise dos trabalhos da primeira década dos anos 2000. Assim, destacamos o trabalho de Brzezinski (2009) que realizou categorização acerca das temáticas abordadas nas produções do período. A partir de um conjunto de 118 trabalhos a autora identifica modificações nos interesses dos pesquisadores em relação à pesquisa anteriormente realizada,

Tabela 2: Temáticas investigadas – produção 2000-2010.

Temáticas	Número de trabalhos	% de trabalhos
Identidade e profissionalização docente	26	22%
Formação inicial	24	20%
Formação continuada	21	18%
Trabalho docente	16	14%
Políticas de formação de profissionais da educação	14	12%
Concepções de docência e de formação de professores	13	11%
Revisão de literatura	4	3%
Total	118	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir da leitura de Brzezinski e Garrido (2001).

A modificação a qual a autora faz referência é o crescimento da categoria “identidade e profissionalização docente”. Para nós, importa destacar que a categoria “formação continuada” é a terceira mais investigada. Segundo a autora, dois movimentos têm contribuído para que despontem investigações acerca da formação continuada.

O primeiro deles refere-se à mudança da legislação, principalmente a partir da LDBEN de 1996, que impulsionou um amplo conjunto de reformas políticas visando modificar substancialmente o sistema brasileiro de educação. E o segundo diz respeito aos referencias teóricos que chegam ao Brasil nesse período, marcadamente assinalado pela democratização do país e alinhamento com políticas neoliberais, passam a orientar os modelos formativos em processo de construção.

Na continuidade das análises, André (2009), em pesquisa empreendida que tomou como objeto a produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, tendo por base os resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES compara os dados das dissertações e teses defendidas no período 1990-1998 (ANDRÉ, 2000) com os do período 1999-2003 (ANDRÉ, 2009). A análise realizada a partir do conteúdo dos resumos evidenciou que o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores cresceu muito ao longo dos anos, como apresenta a autora:

No período de 1990 a 1998, foram defendidas 6.244 dissertações e teses das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos cinco anos seguintes, a produção total da área passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores (ANDRÉ, 2009, p. 46).

Assim, a partir das duas investigações realizadas a pesquisadora também destacou que as pesquisas sobre a formação de professores, de modo geral, tendem a mudar de foco com o

passar do tempo. Para a autora, na década de 1990, o foco maior esteve nas pesquisas sobre formação inicial, enquanto nos anos 2000 o eixo que emergiu e ganhou destaque se refere à profissionalização docente e à formação continuada.

O tema identidade e profissionalização docente foi o que reuniu o maior percentual de trabalhos, ou seja, 41%; seguido de formação continuada, 22%; formação inicial, 21%; política de formação, 4%; formação inicial e continuada, 3%. Os restantes 9% foram reunidos no grupo que foi denominado outros” (ANDRÉ, 2009, p. 46).

Na perspectiva de André (2009) essa mudança pode ser explicada por dois fatores que aconteceram simultaneamente. O primeiro estaria vinculado à chegada ao Brasil das produções escritas de Maurice Tardif, em sua discussão a respeito dos saberes docentes, assim como também pontuaram Brzezinski e Garrido (2001). O segundo fator, apontado pela autora, seria o aumento da produção internacional sobre profissionalização docente, motivada principalmente pelas reformas educativas dos anos 1990. Desse modo, desponta a partir da década de 2000 um novo tema de pesquisa: os processos de aprendizagem do adulto professor ao longo da carreira.

É válido retomar que essa temática também foi apresentada por Brzezinski e Garrido (2001). Quando passam a olhar a formação continuada, Brzezinski e Garrido (2001, p.87), identificam que “a partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares”.

Importante também se faz destacar que frente à nova concepção de formação continuada que foi desenvolvida, as ideias de que a formação em serviço (termo que é empregado nas pesquisas), ou seja, aquela que é realizada na forma de treinamentos, vai sendo rejeitada. As críticas sobre essa modalidade, denominada de capacitação, são recorrentes nos trabalhos identificados nesse período e tornam-se cada vez mais qualificadas e contundentes.

Exemplificam nossa afirmação os trabalhos de Levy e Puig (1998) que criticaram os cursos padronizados, oriundos de pacotes encomendados, que não valorizam os saberes construídos pelos professores e o trabalho de Martins (1994), que denunciou as práticas mecanicistas de treinamento de professores atuantes no ensino básico. Ambos apontando como alternativa a premissa da reflexão dos professores.

Na mesma perspectiva teórica, Carvalho e Simões (1996) procuraram demonstrar como a reflexão sobre o cotidiano escolar relaciona o pensar com o agir e produz efeitos positivos. Em síntese, as pesquisas analisadas mostram que a formação do professor-reflexivo ganha destaque no cenário nacional.

Esse movimento de mudança de foco das pesquisas inseridas no campo da formação de professores, deslocando a atenção dos pesquisadores da formação inicial para a formação continuada, ou denominada aprendizagem ao longo da vida também foi evidenciado por Brzezinski (2009). A autora defende que o crescente interesse pela temática deve-se ao fato de o período compreendido, especialmente, entre os anos de 1997 a 2002 ter sido marcado pelo investimento das políticas educacionais, em programas de formação continuada, envolvendo grande número de professores da escola básica.

Já para Franco e Longarezi (2011) o interesse pela formação está, em parte, associado a uma compreensão de que muitos problemas da educação escolar se devem ao despreparo ou a má formação do professor, temáticas que foram colocadas em pauta no início dos anos 1990 e ganhou espaço no início dos anos 2000.

Segundo Gatti (2008) uma das explicações para esse crescimento acentuado tem fundamentação na tentativa de suprir as deficiências da formação inicial, em função da precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação, precariedade essa que a autora destaca, sobretudo no currículo das licenciaturas e no perfil dos formadores de professores. A autora ainda apresenta outra explicação para a ascensão da temática no meio acadêmico: segundo a argumentação apresentada, essa preocupação surge como resposta ao fato de que a temática se constituiu pauta mundial nas discussões sobre a educação por meio de dois movimentos,

de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008, p. 62).

Comprovam essa afirmação as investigações realizadas por Carvalho e Simões (2006) ao também realizarem uma pesquisa do tipo estado da arte sobre a conceitualização da formação continuada, discutindo os modelos dirigidos a esse processo de atendimento às demandas do mundo do trabalho em detrimento aos índices de desempenho das escolas; na sequência também podemos citar as pesquisas de Diniz-Pereira (2000a; 2010; 2011), ao analisar a formação continuada e sua configuração como desenvolvimento profissional, bem como a crise que se instala na docência.

Também em Souza e Gouveia (2011) encontramos um panorama analítico sobre os impactos das políticas educacionais no trabalho docente e o perfil pessoal, de formação e profissional do professor; em Gatti (2008) encontramos importantes reflexões sobre a

discussão conceitual em torno da formação continuada; Gatti e Barreto (2009) traçam um substancial panorama da pesquisa sobre a profissão docente, com caracterização dos professores, sua formação inicial e continuada, análise dos modelos praticados no país e os marcos legais que impulsionaram as políticas públicas de formação; por fim, em Gatti et al. (2019) encontramos o relato de experiências inovadoras no campo da formação continuada.

Desse modo, cotejando os resultados apresentados pelos pesquisadores da área, podemos afirmar que, especialmente, a partir da década de 1990, houve um aumento das discussões e das práticas acerca de formação continuada de professores, ainda que inseridas em momentos históricos e contextos distintos. As referidas investigações evidenciam que sobre a temática convergem desde as necessidades de implementação e redefinição das políticas públicas educacionais para a docência, compreendendo a formação inicial e a continuada, até o desvelamento da existência de diversos olhares epistemológicos e práticos sob os quais o assunto é abordado.

Assim, fica evidenciado que a formação continuada de professores ganhou *status*, tanto é que foi inserida na pauta dos órgãos de administração pública e ocupa a agenda política em todos os níveis da administração pública brasileira e também internacional. Desse modo, se tornou alvo de políticas e discussões governamentais, por meio de questões que transitam entre as temáticas de financiamento, avaliação e regulação, o que pode ser constatado com o incremento de normatizações na forma de leis, decretos e pareceres que atribuem à formação docente a responsabilidade pelas mudanças que se colocam como necessárias.

Conseqüentemente, foi a partir desse período que foram tangenciadas as políticas de formação continuada de professores, desenvolvidas sob a égide de algumas premissas que podem ser elencadas da seguinte forma: i) a formação continuada estaria a serviço de responder à demanda pela busca da qualidade da educação; ii) a formação continuada serviria como resposta à lógica do atendimento as transformações científicas e tecnológicas; iii) a formação continuada atrelada à dimensão epistemológica, que por sua vez está ligada à ideia de mudança a partir da reflexão sobre a própria prática; iv) a formação continuada como materialização do discurso da valorização docente.

Esse movimento se caracteriza de acordo com Nagel (2001) de forma desenvolvimentista, uma vez que responde às urgências impostas pelo mercado regulado pelos interesses econômico-financeiros da esfera internacional, de modo a conferir ao professor a maior responsabilidade pelo fracasso da instituição, pelo péssimo desempenho cognitivo dos discentes, o que constitui uma crise da educação, regida pelas leis do Capital.

Nessa direção compreendemos que as mencionadas políticas formativas evidenciam forte vinculação às concepções ideológicas neoliberais, que unificadas atribuem à formação docente, a responsabilização pelas modificações que se propagam como necessárias, dentre elas, a nosso ver, a qualidade da educação como sendo uma das mais fortemente discutidas.

Por isso, pensar a natureza dos processos de formação continuada de professores como um movimento contínuo e complexo, requer uma análise ampliada do lugar designado a estes profissionais nas atuais políticas educativas. E isso, conseqüentemente, demanda, retomando o anteriormente dito, pensar em novos tempos e espaços de formação continuada, de modo a criar possibilidades de construção de um trabalho coletivo, partindo, sobretudo, de ações que contemplem as reais necessidades e interesses dos sujeitos atuantes na escola. E também o espaço contraditório que ocupam dentro de uma sociedade capitalista.

Desse modo, compreender o campo da formação de professores, especialmente a formação continuada, objetivo deste capítulo, exige um olhar crítico sobre a história do campo educacional das últimas décadas sobre este tema. Isso requer considerá-la no tempo e no espaço, o que, conseqüentemente, implica na revisão e no sentido político dos processos formativos implementados, demandando o resgate da utilização do termo, dos usos aligeirados e das situações banais que o tem envolvido, que por inúmeras vezes estão alijados de um caráter teórico.

Tratar da formação continuada docente nesse contexto configura-se como um dos fatores necessários e de relevância considerável nesse processo em que se deseja a transformação de toda a sociedade na direção em que aponta Mézáros (2008) que preconiza ser necessária a mudança em todo o quadro social e econômico, não apenas no quadro educacional. O autor enfatiza que “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

Na próxima sessão discutiremos o conceito de formação continuada e as conseqüentes reverberações nas práticas adotadas.

1.4 Formação continuada: questões conceituais e terminológicas que legitimam um espaço formativo

O conceito de formação continuada está associado a diferentes ideias, paradigmas e contextos que foram sendo estabelecidos historicamente. Desse modo, lançando o olhar sobre a formação continuada de professores como um movimento essencialmente histórico,

rapidamente, encontramos ligações diretas da temática com o mundo do trabalho.

A história vai nos aclarar a ideia de que a partir da Revolução Industrial, no século XIX, surgiu a necessidade de que as pessoas passassem a dominar saberes específicos em resposta às novas demandas que então estavam sendo impostas.

Nas sociedades contemporâneas, há algum tempo, encontramos diferentes exemplos de educação continuada, ou como uma forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar, ou como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. As mudanças socioeconômicas, especialmente advindas da Revolução Industrial, [...] forçaram uma transformação no estilo de vida e nas concepções sociais gerando uma crise que oportunizou duas atitudes: uma, de acomodação decorrente do fechamento pessoal quanto a aceitação da nova realidade; outra, decorrente da constatação de sermos incompletos e da necessidade de sermos “eternos aprendizes” (DESTRO, 1995, p. 24).

A partir da perspectiva apresentada por Destro (1995) fica evidente que foi sob esse contexto que o conceito e as práticas de formação assumiram caráter utilitarista e preponderantemente pragmático, respondendo a uma necessidade de processos estruturados e repetitivos para uma produção em larga escala.

Historicamente, nas questões que envolvem a formação de professores, em território nacional, o campo foi por muito tempo restrito às discussões acerca da formação inicial, desenvolvidas nas universidades, nas instituições de ensino superior ou também em nível médio, nos chamados cursos normais. Foi a partir da segunda metade da década de 1980 que a compreensão de que a formação de professores não se finalizava com a conclusão de um curso preparatório começou a ganhar força nos debates da área. A esse respeito Barbieri, Carvalho e Uhle (1992) afirmam que,

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos e não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis é, portanto, histórico e inacabado (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1992, p. 32).

Foi sob esse contexto, que a chamada formação continuada, tornou-se uma expressão conhecida. E, ao mesmo tempo, também foi difundida a ideia da formação como um *continuum* a partir da formação inicial. Nesse momento o conceito de formação continuada passou a ser cada vez mais utilizado nos meios acadêmicos.

Na perspectiva de Marin (1995) esse *continuum* deve ser compreendido como *educação permanente, formação continuada e/ou educação continuada* por serem estes os termos que mais apropriadamente representam os significados da formação no contexto

educacional, uma vez que apresentam como eixo da formação o próprio conhecimento. Nas palavras da autora,

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p.17-8).

Desse modo, podemos compreender que os termos abordados pela autora acabam por traduzir concepções de uma formação como processo prolongado pela vida, tendo a atividade consciente direcionada intencionalmente para a mudança, ou seja, como sendo a “verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p.18).

Entretanto, coexistem diferentes modos de se denominar e pensar a formação continuada, tais como: aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, capacitação, entre outros. Seria essa apenas uma questão semântica, ou uma questão de concepção ideológica?

Na visão de Prada (1997) os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados de concepções filosóficas e ideológicas, que orientam o processo, recebendo também influências do país, região e das instituições envolvidas, dentre outros fatores. Com o objetivo de ampliar essa compreensão o autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação. O quadro 1, apresentado abaixo, relaciona, e ao mesmo tempo sintetiza a questão apresentada.

Quadro 1: Termos empregados para formação continuada de professores.

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar a do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico. Tornar mais

	profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado. Aprimoramento. Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: (PRADA, 1997, p.88).

Coadunando com a ideia de que as terminologias que são usadas para se referir ao processo formativo são utilizadas de forma intencional e ideológica, Fusari e Franco (2007) afirmam que uma incursão histórica pode evidenciar esse fato. Na perspectiva dos autores, a história da educação vai demonstrar que os entendimentos assumidos delimitaram a importância e a forma de participação dos professores nos respectivos processos ao longo do tempo, além de responderem a anseios políticos.

Portanto, os termos anteriormente citados por Prada (1997) podem até serem equivalentes se consideramos que se referem ao mesmo objeto, porém, não são sinônimos; pelo contrário, a adoção de quaisquer dos termos revela posturas e concepções de quem os utiliza.

Na literatura mais recente, temos encontrando recorrentemente a adoção do termo formação continuada, tanto nas produções acadêmicas, como nos textos legais. Por essa razão, optamos neste trabalho por usar a nomenclatura formação continuada para designar qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional realizado após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, mas que, com essas estabelece relação direta e intrínseca. Essa premissa é defendida por Libâneo (2004a),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional contemplados por estágios. **A formação continuada é o prolongamento da formação inicial**, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004a, p. 227, grifo nosso).

Feita essa opção, de caráter conceitual e ideológico, estamos conscientes de que esse conceito pode ser entendido de modo amplo e genérico, com pontua Gatti (2008) ao nos alertar que é possível compreender a formação continuada como tudo que ofereça

oportunidade de conhecimento, de discussões e que venha a favorecer o aprimoramento profissional. Assim, podemos afirmar que essa perspectiva é abrangente. Nas palavras da autora, sob o termo

[...] abrigam-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior [...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Tomando a perspectiva apresentada pela autora podemos compreender que as ações de formação continuada têm duplo enfoque, o individual e o coletivo. Ao consideramos os cursos de extensão e de formação que outorgam diplomas, bem como participações em congressos, palestras e outros da mesma natureza, estaremos abordando o nível individual da formação continuada, no qual o professor é o responsável pelo seu processo de formação.

Acreditamos que a formação continuada deve também se dar nesse nível; no entanto, a ele não pode ser reduzida, uma vez que esses encontros tendem a dicotomizar a relação teoria e prática, colocando-as em posição de oposição, pois, ora priorizam teorias, ora apenas técnicas. Esse modelo formativo, quase que exclusivamente, visa que os professores adotem determinados modelos didáticos e pedagógicos em suas práticas. A esse respeito afirmam Candau (1999) e Kramer (2002),

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1999, p. 54).

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros, não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistério encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que, por outro lado, tem muito a aprender [...] (KRAMER, 2002, p. 29).

Desse modo, compreendemos que embora os cursos, palestras, seminários, oficinas possam trazer aos professores ideias interessantes, provocações necessárias, o movimento que ele promove na formação deste profissional é descontínuo, uma vez que a cada momento se discute uma temática diferente a partir de um referencial teórico distinto.

As ideias apresentadas nesses eventos acabam por criar um movimento momentâneo

nos professores, que na maioria das vezes se sentem empolgados e resolvem colocar em prática o que aprenderam. Esses eventos, na sua maioria, tentam compensar com a “prática” a “teoria” que foi oferecida na formação inicial, que se constitui sem sentido e significado no contexto escolar. Desse modo, como a formação não é continuada, nas primeiras dúvidas e enfrentamentos que ocorrem, o professor se sente sozinho, sem alguém com quem compartilhar incertezas, dificuldades e os desafios que está encontrando. Desmotivado, acaba por desistir das práticas assumidas e retoma os modelos sobre os quais tem domínio, provavelmente o que aprendeu na prática cotidiana.

O segundo enfoque que anunciamos é o coletivo, que ocorre prioritariamente na escola, assumindo-a como *locus* privilegiado de formação docente. Defendemos esse nível e espaço de formação por acreditar que ainda que o professor faça cursos e fundamente sua prática, é no exercício profissional que os desafios surgirão. Será nas trocas entre os pares e vivenciando a realidade da unidade escolar que as questões da prática poderão ser confrontadas e enriquecidas com a teoria. O trabalho coletivo possibilita o exercício reflexivo, favorece a análise das práticas e, conseqüentemente, pode fomentar uma postura de intervenção, permitindo a articulação entre prática-teoria-prática.

A escola é o local do trabalho docente, e a organização é o espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 307).

A partir das ideias apresentadas pelos autores evidenciamos que é necessário criar nas escolas um ambiente de formação continuada que não esteja limitado a participações em eventos esporádicos, como os anteriormente citados, mas, que promovam o compartilhamento de experiências entre os profissionais que ali atuam. Se assim o for, caminharemos para a superação de um modelo de formação de caráter essencialmente tradicional.

Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1999, p. 57).

Sendo assim, estamos diante de um duplo desafio. O primeiro diz respeito à forma como o professor vê a escola. Na perspectiva da formação continuada centrada na escola, ele precisa entender esse espaço, como local onde se ensina e se aprende. Isso é o que também afirma Libâneo (2004a):

É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004a, p. 34).

O outro desafio que está posto diz respeito ao modo como os processos de formação continuada são concebidos e desenvolvidos na escola. A formação precisa ser permanente, integrada no cotidiano escolar.

Os programas de formação continuada de professores precisam superar a fragmentação e desarticulação, com propostas que envolvam diretamente o corpo docente das instituições. Aos professores deverá ser concedido espaço para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e seus embates e possibilitar a partilha dos seus êxitos, suas conquistas como caminho de construir uma prática docente refletida na ação (BEHRENS, 1996, p. 228).

No entanto, cabe ressaltar que a formação continuada não pode se limitar a refletir a respeito das questões da prática pedagógica centrada em si mesma. É de extrema importância que o processo formativo esteja direcionado por um aporte teórico metodológico. Desse modo, a reflexão deve estar a serviço de proporcionar uma transformação da prática, que só ocorrerá de maneira significativa se o professor estiver fundamentado no conhecimento científico historicamente acumulado. A esse respeito, Behrens (1996) afirma que:

[...] espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência de (teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada (BEHRENS, 1996, p. 229).

As ideias apresentadas pelos autores anteriormente citados, além de dimensionarem o que vem a ser a formação continuada e quais ações podem ser abarcadas por esse termo, nos situam acerca da importância de tais práticas no bojo das discussões educacionais no espaço da escola. Desse modo, observamos que o conceito de formação continuada vai adquirindo novo significado e complexidade crescente, ao considerar as escolas como espaços de formação por excelência. Isso por sua vez denota e reforça o caráter de historicidade e, por

consequente, a necessidade de entendermos esse campo de estudos, no marco de demandas postas e ajustadas às novas exigências dos cenários sociais, políticos e econômicos que vão sendo gestados.

Nesse exercício de elucidar a relevância de práticas de formação continuada é que tomamos também, como elemento essencial para essa compreensão, os novos ordenamentos estruturais do mundo contemporâneo, em especial, as demandas de caráter político, econômico e social, sob as quais a educação tem se configurado como setor nevrálgico de um processo de transformação que demanda por mudanças significativas na sociedade regida pela lógica do Capital. Nessa direção, faz-se necessário compreender que “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”, ou seja, romper com a estrutura da naturalização das desigualdades e com o discurso da meritocracia (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Nessa perspectiva, Gatti (2008) afirma que a formação continuada passou a ser colocada como condição de aprofundamento e avanço no desenvolvimento dos profissionais como resposta as demandas que são apresentadas no mundo contemporâneo. Para a autora, “incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional” (GATTI, 2008, p. 58). Por isso, atualmente falamos em concepções e perspectivas de formação continuada de professores.

1.5 A formação continuada de professores no universo teórico-metodológico: perspectivas, concepções e práticas.

Constatamos na seção anterior, por meio da análise terminológica, diferentes concepções para se referir ao processo de formação dos professores. Como nos apontam Prada (1997), Marin (1995; 1996; 2000) e Fusari (1997; 1998; 2007), essas concepções não se tratam apenas de uma questão de nomenclatura, e nem ao menos se restringem a uma abordagem semântica.

Nesse sentido, como afirmam os pesquisadores, cada concepção traz em si um significado epistêmico e ideológico, que tem se materializado nas práticas formativas instituídas, nos modelos incorporados pelas agências corresponsáveis pela formação continuada dos professores no Brasil. Contudo, para além de uma questão terminológica, há que se considerar que coexistem e ao mesmo tempo se confrontam diferentes perspectivas,

concepções e práticas que têm sua origem e fundamentação em distintos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos.

Em outras palavras é válido dizer que, falar sobre essa temática é ter a compreensão de que não estamos abordando um campo homogêneo, uma vez que ele é constituído de concepções que se diferenciam em relação aos objetivos, conteúdos, métodos, jogos políticos, culturais e profissionais. De acordo com Gatti et al. (2019, p. 180) “a análise de concepções e práticas na formação docente não pode ocorrer sem considerar o contexto social e histórico em que essas concepções e práticas foram produzidas, bem como as condições efetivas em que os professores desenvolvem os seus trabalhos”.

Dessa forma, não é possível visualizar um único caminho dada a complexidade dos fatores acima citados, além disso, há que se considerar também o professor, na sua dimensão humana. Frente ao exposto, apoiando-nos em Fusari (1997), pois, acreditamos que compreender essas tendências permite “descobrir, desvelar aquilo que está coberto, velado, permitindo o posicionamento consciente” (FUSARI, 1997, p. 17).

Nesta seção nos propomos a revistar essas concepções, sem o propósito de esgotar a análise sobre elas, mas com o objetivo de aguçar o olhar crítico que devemos ter sobre as ações de formação continuada, especialmente, quando se pensa no lugar que o formador ocupa nesse processo, o lugar que é destinado aos sujeitos em formação e, não menos importante, os aspectos relacionados às questões teóricas e práticas.

1.5.1 Tendências¹⁶ da formação continuada: uma perspectiva histórico-epistemológica

Para discutirmos as tendências de formação continuada que orientaram e ainda orientam as políticas e práticas de formação continuada, apoiamo-nos nas contribuições dos estudos organizados por Marin (1995, 2000); Candau (1996, 1999); Fusari (1997); Mizukami e Reali (1996); Mizukami et al. (2002); Diniz-Pereira (2008, 2010); Gatti (2008, 2009, 2019) entre outros.

Ao mapearem e analisarem a constituição das políticas e das práticas formativas vivenciadas no Brasil no período que compreende os anos de 1970 até os dias atuais, esses autores vão lançar luz sobre as tendências que se foram constituindo, ao longo do

¹⁶ Embora saibamos que a depender da vinculação teórica do pesquisador, a utilização de um termo ou outro se dê por questões teóricas e epistemológicas, estamos, nesse trabalho, optando pela palavra tendências, mas considerando que muitos pesquisadores vão apresentar outras variações, tais como: paradigmas, modelos de formação, modelos teóricos.

desenvolvimento histórico¹⁷, e que passaram a direcionar as questões teórico-metodológicas da formação continuada de professores no território nacional. Em linhas gerais, a literatura consultada evidenciou que, na década de 1970, a formação continuada foi concebida como um movimento de treinamento do professor, com relação a esse período, os trabalhos que marcam essas discussões são os de Fusari e Rios (1995), o de Marin (1995) e os de Candau (1999).

Para Candau (1999) as propostas de formação continuada desenvolvidas na primeira metade da década de 1970 tinham como foco a dimensão formativa de caráter puramente técnico, ou seja, o professor era concebido como um organizador de componentes, conteúdos e instrumentos responsáveis pelo ensino aprendizagem dos alunos, que eram considerados como receptores das informações transmitidas pelos mestres/professores. Nesse modelo, da racionalidade técnica o professor é visto como:

Um técnico, um especialista **que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas**. Assim, para se preparar o profissional da educação, o conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, pois servirá de apoio para a sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 260, grifo nosso).

O modelo tecnicista então vigente, na visão de Fusari e Rios (1995) fundamentava-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade visando formar, unicamente, mão de obra especializada para o mercado de trabalho. A grande preocupação dos processos formativos era com que os resultados fossem substancialmente eficazes, ou seja, os resultados deveriam ser passíveis de mensuração.

O referido modelo formativo estava fortemente influenciado pelo paradigma taylorista-fordista¹⁸, assentado na premissa da produção hierarquizada. Assim, nesse período

¹⁷ Abordar as questões em sua historicidade não significa, nesse trabalho, demarcar datas específicas que circunscrevem o surgimento e o término de determinados movimentos teóricos, uma vez que compreendemos que esses movimentos teóricos se tornam subjacentes uns aos outros, ou seja, formam uma teia densa e interligada, onde uma tendência entra na outra, apesar da crise de paradigmas que possibilitaram a mudança desse campo de conhecimento.

¹⁸ O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. O engenheiro constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho). No taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Isso provoca a exploração do proletário que tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado. Já o Fordismo tem sua origem a partir de Henry Ford (1863-1947), proprietário de uma indústria automobilística que desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa. Os países desenvolvidos aderiram totalmente, ou parcialmente, a esse método produtivo industrial, que foi extremamente importante para a consolidação da supremacia norte-americana no século XX.

era predominantemente difundida a ideia de uma formação de professores sob uma visão funcionalista, na qual predominava a experimentação, exatidão e planejamento, considerando o professor enquanto um profissional cujo trabalho restringia-se a dimensão técnica, devendo esse limitar-se a aplicar conhecimentos e técnicas derivadas de um conhecimento exterior.

Nesse contexto, a formação continuada na década de 1970 privilegiou processos denominados de reciclagem, cuja concepção, de acordo Ribeiro (2008) fundamenta-se na ideia de que era possível reaproveitar o conhecimento a partir da reciclagem e ou do treinamento dos professores, cindindo qualquer relação entre teoria e prática. Dessa forma, a formação continuada de professores durante muito tempo foi desenvolvida sob esses aportes, introduzidos na educação também por meio do modelo denominado de “racionalidade técnica ou instrumental”, que impunha um modelo determinista e uniforme. Sob esse aspecto, Pérez Gómez (1992) já há décadas havia afirmado que:

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98).

Dessa forma, compreendemos que coube a esse modelo formativo a função de garantir a instrumentalização técnica do professor, assumindo a formação como um processo neutro, apartando os professores das questões políticas e dos aspectos sociais que envolvem o ensino. Em virtude dessa abordagem, a formação continuada, assumiu caráter pontual e disperso, desarticulada de um projeto coletivo e de caráter institucional.

Na perspectiva de Ribeiro (2008) a formação continuada no referido período foi marcada por quatro linhas de atuação, as quais a autora destaca como sendo: a primeira, a utilização das tecnologias do rádio e da televisão como veículo para o conteúdo curricular; a segunda, baseada em cursos de atualização, geralmente oferecidos por universidades públicas; a terceira, consistia na formação contínua de monitores nas chamadas delegacias de ensino e a quarta, trazia ações de orientações de ordem técnica que objetivavam garantir o funcionamento do sistema.

A esse respeito Feldens (1984) esclarece que nesse processo de sistematização é que se iniciou um projeto de treinamento e formação permanente de professores que atuavam no ensino de primeiro grau¹⁹. A proposta formativa, vigente na época, era regida sob a premissa

¹⁹ Ensino de primeiro grau era o nome dado a etapa de educação compreendida do antigo curso primário (com

da representatividade, ou seja, um pequeno grupo de professores era selecionado para realizar as formações e se tornavam responsáveis por transmitir aos demais colegas que estavam atuando nas escolas. Influenciados por esse modelo formativo, a prática da formação de multiplicadores se expandiu por todo o país, sendo considerada pelo setor público como eficiente e rentável.

Entretanto, na literatura, Gatti et al. (2019) e Candau (1999), nos esclarecem que, no final da década de 1970 surgiram, ainda que timidamente, movimentos de oposição e de rechaço ao caráter técnico e funcionalista da formação de professores. Para as referidas autoras, os grandes elementos desencadeadores de mudanças nos processos formativos se deram a partir dos estudos filosóficos e sociológicos, que imbricaram na concepção de educação como prática social e diretamente ligada ao sistema político e econômico vigente, o que tornou irreconciliável o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino.

Consequentemente, os primeiros anos da década de 1980 são marcados por uma forte onda de insatisfação e descontentamento com a educação. Ao fazer referência a esse período, Candau (1999) afirma que o país viveu um processo de crise em relação à formação docente, principalmente, no que diz respeito às fortes críticas implementadas pelos questionadores de cunho marxista²⁰ que reagiam à forma pretensamente neutra e isolada com que as instituições formadoras desenvolviam seus projetos pedagógicos. Para a autora, o que se viveu no período é o destoar de um processo de superação de autoritarismo instituído a partir de 1964, ao passo que se caminhava para um processo de redemocratização do país.

A esse respeito Brzezinski (2009) afirma que

À medida que o governo militar começava a emitir difusos sinais de esgotamento, os movimentos sociais com intensas lutas contra a repressão conseguiram certa abertura democrática, o que possibilitou investidas, ainda que descontínuas, de novos atores que entravam em cena. Tais atores sociais se organizavam em sindicatos, associações, entidades estudantis, dentre outros. A mobilização atravessava a categoria dos professores, que mantinha afinidade com causas e reivindicações da greve dos trabalhadores do ABC Paulista, engajados em seus sindicatos (BRZEZINSKI, 2009, p. 74).

Compreendemos que esses foram momentos difíceis para a educação brasileira, e consequentemente para a formação de professores. Segundo Brzezinski (2009, p.35) a produção do conhecimento passava por um processo de vigilância, e “caso revelasse indícios de concordância com a tendência sócio-histórica da educação ou com o materialismo histórico

quatro a cinco anos de duração), regulamentado pela Lei de diretrizes e bases da educação de 1971.

²⁰ Conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx 1818-1883e Friedrich Engels 1820-1895que, baseadas na economia política inglesa do início do século XIX, na filosofia idealista alemã (esp. Hegel) e na tradição do pensamento socialista inglês e francês (esp. o chamado *socialismo utópico*), influenciaram profundamente a filosofia e as ciências humanas da Modernidade, além de servir de doutrina ideológica para os países socialistas.

como matriz de conhecimento, era censurada” (BRZEZINSKI, 2009, p.35). A autora ainda afirma:

[...] Neste contexto, os educadores formaram uma frente de resistência ao modelo de formação de professores, à ocasião, orientado pelo Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação (SeSu/MEC). Organizados durante a I Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, PUC/1980) constituíram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)(BRZEZINSKI, 2009, p.74).

Nesse enfoque, cabe destacar que, foi a partir da década de 1980, com a intensificação dos movimentos sociais e debates que surgiram, é que também foi intensificado o processo de formação docente, que ganhou respaldo legal com a promulgação da Constituição Federal de 1988, disseminando no cenário educacional brasileiro o discurso da educação como direito para todos. Como consequência desse processo democrático, a década de 1980 pode ser compreendida a partir do desdobramento nas ações de formação continuada que tendem a se desenvolver a partir da abertura política da época, o que favoreceu o aparecimento de autores e também de ideias contrárias ao antigo modelo de formação (FERREIRA, 2007).

Nessa direção, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram e as perspectivas construídas visaram compreender a prática educativa como uma dimensão da prática social. Nesse sentido, Santos (1991) constata que

[...] no início dos anos 80, ao se discutir a formação continuada do professor dois pontos foram tomados como básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Acreditava-se que a melhoria dos cursos de formação de professores e especialistas não dependia apenas da implementação de mudanças pedagógicas como as reformas curriculares ou as mudanças nas estruturas de tais cursos. Nesse primeiro momento o mais importante era definir a natureza da função docente e também o papel do professor para, a partir daí se direcionar as reformas dos cursos de formação (SANTOS, 1991, p. 319).

Portanto, parte desse momento a ideia de que os programas de formação continuada de professores pudessem ser compreendidos como práticas de relevante importância, principalmente, como forma de responder às demandas mais específicas dos professores, além de garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente.

Desse modo, em meados da década de 1980, a prática e formação docente, deixam de ser consideradas como uma ação neutra e assumem uma concepção imbuída de caráter intencional, ou seja, passam a privilegiar o caráter político da ação pedagógica do professor e respectivamente o compromisso dessa prática com as questões sociais, elementos que se

contrapõem à perspectiva tecnicista.

Nesse período, pós Constituição Federal de 1988, houve uma mudança de concepção educacional, e o professor passou a ser considerado o responsável pelo desenvolvimento político dos estudantes. Assim, o papel do professor, nas diferentes modalidades de ensino, deveria ser o de emancipar socialmente e politicamente os estudantes. Na perspectiva de Diniz-Pereira (2000b) nesse período, os processos de formação de professores buscavam destacar

a importância de o professor em seu processo de formação conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade de a prática educativa estar associada a uma prática social mais global (DINIZ-PEREIRA, 2000b, p. 27).

Entretanto, essa compreensão não incide sobre as políticas públicas da época; a esse respeito afirma Santos (2014) que

[...] apesar dos avanços disseminados no debate da formação, eles não foram incorporados pelas políticas e práticas de formação continuada dos anos 1980 [...] nesse período prevaleceram na formação continuada, práticas formativas baseadas em cursos de treinamento em serviço nos quais o conhecimento, tomado como produto, poderia ser assimilado de forma individual. A homogeneidade das práticas e tecnificação do ensino permaneceram [...] (SANTOS, 2014, p. 78).

Desse modo, essa perspectiva não conseguiu romper com o modelo tecnicista instaurado nos anos de 1970 e foi fortalecida pelo processo histórico da globalização mundial, no final da década de 1980, que imprimiu à escola ainda mais uma visão produtivista.

A década de 1990 iniciou-se sob forte movimentação política no cenário mundial, marcada pelo capitalismo multinacional e transterritorial. Na perspectiva de Coraggio (2000) nesse período, o Estado assumiu a ampliação de sua dimensão, não mais se reconhecendo como agente único de promoção de bens e serviços, inclusive nas áreas sociais, valorizando assim o crescimento da iniciativa privada.

Em território nacional, teve início a reforma educacional marcada pela adesão às propostas neoliberais²¹, orientadas por acordos e eventos internacionais, assessorias técnicas e uma vasta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002), que se difundiram por toda a América Latina. Dentre esses “eventos” e documentos estão: a Conferência Mundial de Jomtien, 1990, na Tailândia; o Plano Decenal da Educação para Todos, 1993, Brasil, governo Itamar Franco; o Relatório Delors – Educação para o Século XXI, UNESCO, 1993/1996; o

²¹ Política Neoliberal: reestruturação do Estado na direção de um Estado Mínimo, mediante privatização, desregulamentação, flexibilização, terceirização e globalização da economia. Seriam da responsabilidade do Estado – a menor possível – a saúde, a educação, a distribuição da justiça e segurança.

documento “*Prioridades y estrategias para la educación*”, 1995, produzido pelo Banco Mundial.

Nesse período, mudanças importantes ocorreram no âmbito educacional, como por exemplo, a aprovação da LDBEN, promulgada em 1996, bem como, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), e a implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Documentos esses que apresentam repercussões para a formação e para o trabalho docente.

Portanto, a reforma educacional, voltada à conservação da sociabilidade capitalista e sua naturalização conforme aponta Mészáros (2008), foi construída a partir de um referencial sustentado na concepção de uma “nova ordem mundial”, que por sua vez estava fundamentada no discurso naturalizador dos elementos da globalização, principalmente, ao estimular um novo imperialismo²² com a reestruturação produtiva.

Nesse contexto, a educação passa a ser vista a partir de uma ótica específica, que coloca em evidência elementos como a qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional e a incorporação das técnicas, entre outros. Tais modificações produziram muitos efeitos nas delineações políticas, econômicas e sociais do país, tanto que o Ministério da Educação (MEC), no final dos anos de 1990, assumiu a concepção de que “a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares” (BRASIL, 1999, p. 75).

Diante da constatação acerca da fragilidade dos processos de formação inicial do professor, o MEC passa a incorporar as prescrições do Banco Mundial (BM) para a formação de professores, incentivando o incremento das políticas de formação continuada em detrimento da formação inicial. As prescrições do BM feitas à época pautavam-se na lógica do Estado Mínimo²³ e na concepção do mercado enquanto instância reguladora das relações econômicas e sociais. Desse modo, as políticas prescritas para os países em desenvolvimento

²² Segundo Wallerstein (2010) Imperialismo é o nome dado a uma série de ideias, medidas e mecanismos que, sob determinação de um Estado-nação, procuram efetivar políticas de expansão e domínio territorial, cultural ou econômico de seu país sobre outra ou várias regiões geográficas vizinhas ou distantes.

²³ Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionalis* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário.

eram fundamentadas em princípios econômicos, próprios de uma agência financeira, tais como: eficácia, eficiência, produtividade, relação custo-benefício. Acreditando, principalmente, que tais princípios são basilares para a construção de um projeto que tende amenizar as contradições e encobri-las por um determinado projeto educativo.

Na perspectiva de Torres (2000) ao se analisar as políticas implementadas pelos países sob as diretrizes do Banco Mundial é evidente que se construiu uma proposta de educação e, conseqüentemente, de formação de professores a partir da ótica de um banco, ou seja, com o olhar de um órgão financista, de caráter economicista. Para a autora, princípios de economia a qualquer custo são utilizados, baseados na ideia: “Como produzir melhor, com um menor custo”? Ela ainda compreende que no delineamento político adotado pelo BM, a educação é um produto como qualquer outro. A escola é uma fornecedora de serviços, podendo ser comparada a uma empresa (TORRES, 2000, p.35).

De acordo com as análises realizadas por Leher (1998) as orientações políticas do Banco Mundial para a educação nos países periféricos, como o Brasil, convém ao Capital, sobretudo, porque mercantilizam a educação, expropriam os professores do conhecimento científico, obstaculizam o seu desenvolvimento, fazendo imperar um ensino minimalista, de caráter instrumental, no qual os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias capitalistas como forma de manutenção do *status quo* da sociedade. Para Leher “o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema” (LEHER, 1999, p. 11).

Para Coraggio (2000) o BM sem compreender as nuances e especificidades dos processos educacionais, principalmente das salas de aulas, vistas como uma caixa-preta impenetrável, se volta para os insumos externos que qualificam ou não, o produto final: o aluno. Nesse sentido, Torres (2000), afirma que cada insumo é visto em separado e é qualificado tendo em vista dois critérios: sua importância para a aprendizagem e o seu custo (relação custo-benefício).

Cabe aqui a constatação de que sob as concepções do BM, o professor passa a ser considerado mais uma questão problemática, visto como elemento secundarizado no processo educativo, afirmação que se justifica pelas ordens de prioridades dos investimentos que são estabelecidas. Desse modo, Coraggio (2000) aponta que o professor, como insumo, é menos importante para a aprendizagem do que a biblioteca, o tempo de instrução, as tarefas de casa e os livros didáticos, entre outros.

A formação docente assume uma posição secundária nos projetos do Banco Mundial.

Segundo análise elaborada por Torres (2000) para o BM, a formação inicial do professor não é importante, sendo, “valorizada” a capacitação em serviço, ou seja, a formação continuada. Em geral, por meio de processos de educação à Distância, nessa perspectiva, assumida como um processo formativo mais eficaz e menos oneroso, por isso preferida.

O Banco Mundial ao enfatizar os processos de formação continuada reforça seus princípios que se fundamentam essencialmente nos aspectos econômicos, amparados em análises de custo-benefício, nas quais a questão da formação visa principalmente o caráter técnico do profissional, transformando-se também em um processo mais eficiente, mais barato para se formar os profissionais para a educação (SANTOS, 1998).

Nesse sentido, podemos afirmar que o BM, preconiza uma formação continuada que tenha como princípio o desenvolvimento instrumental do professor, ou seja, capacitando-o para a ampliação do conhecimento em termos de conteúdos das disciplinas, bem como instrumentalizando, de forma técnica, o docente para seguir diretrizes e normas curriculares. Em outras palavras, o professor precisa ser formado de maneira pragmática, na lógica instrumental, para que assim o faça com os alunos e não na direção de que consiga, por meio do conhecimento, desvendar as contradições da realidade, da sociedade capitalista.

Com isso, Freitas (2002b) vai afirmar que ainda que “sob uma nova roupagem”, o modelo educacional tecnicista da década de 1970 reaparece. Na perspectiva da autora, o binômio competência-avaliação, no confronto com o histórico processo de desqualificação da profissão docente, é o retrato desse modelo de formação que emergiu na década de 1990 e em nossa análise ainda se faz presente.

Mas, se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80 (FREITAS, 2002b, p. 142).

Constatamos assim que, sob esse contexto problemático é que se solidificam as primeiras concepções de formação continuada da década de 1990, e muitas ainda vigentes atualmente, essencialmente fundamentadas na lógica da superação do déficit de uma formação inicial e/ou a sua falta. Na visão de Soares (2008) tais políticas acabaram por desenvolver uma cultura de formação continuada sob a lógica do aligeiramento, da fragmentação, visando à construção de um profissional competente em termos técnicos, mas, totalmente disciplinado e adaptado.

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de

conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140).

Como então evidenciado por Soares (2008) a literatura educacional aponta que as políticas de valorização profissional adotadas nesse período desconsideraram as condições concretas de trabalho docente, uma vez que tendem a priorizar apenas um dos aspectos da profissionalização docente, ou seja, a prática; desconsidera-se, totalmente, a dimensão teórica e humana do processo.

Os estudos de Marin (1995), Candau (1996, 1999) e Mizukami e Reali (1996), que detidamente analisam as práticas formativas desse período vão demonstrar a existência da separação entre a teoria e a prática. As autoras afirmam que nos programas formativos os professores, ora são vistos como meros receptores de teoria, ora como reprodutores de modelos curriculares e técnicas de ensino.

Desse modo, a articulação dessas características favoreceu a materialização de uma prática formativa de natureza, essencialmente, técnico-instrumental, distanciada das demandas da escola e marcadamente desarticulada com os saberes pessoais no cotidiano docente, com os saberes científicos, bem como com todo o repertório de conhecimentos próprios ao ensino.

Portanto, evidenciamos que a concepção política de formação continuada de professores a partir da década de 1990 se insere na esteira da ampliação sobre as possibilidades de formação, no entanto, fundamentada no barateamento dos custos destinados a esta formação, bem como no aligeiramento desta e do privilégio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos.

As políticas de formação continuada desenvolvidas a partir da década de 1990 fazem referência à presença de uma “tendência de terceirização da formação por parte dos setores públicos responsáveis, que contrataram serviços de instituições públicas ou privadas para execução de cursos para os profissionais da rede [...]” (SOUSA, 2006, p. 445). Desse modo, como nos afirma Dias-da-Silva, passamos a “conviver com a febre da titulação”, que foi marcada pela presença de cursos minimalistas que se adequaram às condições precárias que os professores dispõem para sua formação (DIAS-DA-SILVA, 2007, p.172).

Nesse contexto, as propostas de formação à distância ganham primazia. A esse respeito Freitas (2007) pontua:

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que

partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007, p. 4).

Assim, fica evidente nos processos formativos desenvolvidos sob essa égide a redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências.

1.5.2 A formação continuada no contexto de transição entre o século XX e XXI: do debate teórico-epistemológico aos modelos em disputa

O período de transição entre as últimas décadas do século XX e início do século XXI é marcadamente assinalado por um intenso debate epistemológico. De acordo com Freitas (2007) e Scheibe (2003, 2004), no âmbito desse debate surgem dois movimentos que se constituem antagonicamente, a saber, a pedagogia de caráter pragmático e a de caráter crítico.

O primeiro movimento se constitui pela defesa por uma pedagogia pragmática, ou seja, aquela na qual a centralidade é dada à noção de competência e a formação de um profissional condizente com as exigências mercadológicas e de empregabilidade. Nesse contexto, inseriu-se o ideário das competências, que se incumbiu de prescrever caminhos que garantissem a adequação do ensino e do trabalho do professor frente às exigências da reforma educacional vinculada aos ideais neoliberais.

O segundo refere-se à pedagogia crítica, ou seja, aquela que propõe uma reflexão sobre a prática para além das questões técnico-pedagógicas e que buscavam a superação do modelo tecnocrata existente. Consideramos que as ponderações acerca desse paradigma se fazem necessárias nesse momento, por ter sido um movimento que influenciou fortemente os modelos formativos no Brasil.

Foi sob esse contexto que, ao final do século XX ganhou espaço a discussão proposta por pesquisadores estrangeiros que vão assumindo caráter de extrema relevância acerca do tema. Entre esses pesquisadores destacamos: Donald Schön (Estados Unidos), Kenneth Zeichner (Estados Unidos), Philippe Perrenoud (Suíça), Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão (Portugal), Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Claude Lessard (Canadá), Carlos Marcelo (Espanha) e Anne Marie Chartier (França), entre outros. Emergem assim, expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes

docentes, conhecimentos e competências; essas expressões passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área.

Historicamente, nos países anglo-saxônicos, os estudos centrados nos saberes e na reflexão docente representam uma tradição existente há algumas décadas e ganharam impulso, a partir dos anos 1980, com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério. No entanto, é importante destacar que embora ancorados no ideal da reflexão, dentro dessa concepção teórica existem diferentes enfoques sobre a forma como consideram os elementos reflexivos, a pesquisa, o papel do professor e as estratégias utilizadas na concretização desta formação.

O primeiro enfoque do denominado movimento reflexivo sobre a prática advém das ideias do pesquisador estadunidense, Donald Schön (2000) que fundamentou suas pesquisas nos estudos de John Dewey (1859 -1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova.

As ideias defendidas por Schön (2000) se contrapõem à abordagem tecnicista de educação. Para o autor, as práticas de formação continuada docente influenciadas pelo paradigma da racionalidade técnica, de ordem positivista e produtivista do ensino, pautavam-se numa epistemologia que desvalorizava o conhecimento científico/teórico/acadêmico, ou seja, em uma pedagogia que desvalorizava o saber escolar. Portanto, essas seriam uma das razões pelas quais o autor afirma que a racionalidade técnica é inadequada, principalmente, por não permitir que os saberes construídos pelos professores ao longo do trabalho pedagógico frente aos problemas reais do cotidiano da escola sejam legitimados e valorizados.

Desse modo, assim como Dewey, colocando a experiência e a reflexão na experiência no centro de suas argumentações, Schön propõe uma formação profissional a partir da epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como elemento de análise, de reflexão e, conseqüentemente de formação. Schön emprega o termo “talento artístico profissional” para fazer referência a determinados “tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 2000, p. 29).

Compreendemos, portanto que o autor está se referindo ao aprender fazendo, ou seja, o fazer que se fundamenta em um conhecimento tácito, inerente e simultâneo à ação docente e completa o conhecimento que lhe vem das técnicas e das ciências. Schön denomina esse componente do pensamento prático como: “reflexão na ação ou durante a ação” (SCHÖN, 2000, p. 29).

Para os defensores da concepção de formação reflexiva, a ênfase é dada à necessidade

de reflexão do professor como elemento fundamental para mudanças da prática. É uma concepção de formação de professores subsidiada no movimento de “conhecimento na ação-reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 2000, p.43).

Nessa direção, Pérez Gómez (1992, p. 44) afirma que “o professor é o protagonista de seu desenvolvimento profissional e a reflexão é um fator extremamente importante”. Ideia que também é apresentada por Alarcão (2003). Para a autora,

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Desse modo, Schön abriu a discussão para estudos relativos ao que conceituou como professor prático reflexivo, seguidos de Zeichner (1993), Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1991a), Alarcão (2003) e outros. Esse seria então o segundo enfoque, que anteriormente mencionamos, que está fundamentado na perspectiva da reflexão na prática visando à reconstrução social que, apesar de manter estreita relação com a perspectiva prática, dela se diferencia ao considerar que a reflexão incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas.

Para esses autores, a formação continuada do professor deve fundamentar-se essencialmente com referência na “prática da prática e para prática”, uma vez que demanda do professor constante intervenção e adaptação às circunstâncias do fazer pedagógico diário. Destacam-se desse enfoque os trabalhos de Zeichner que oferecem importante contribuição para a expansão do conceito de prático reflexivo proposto por Schön.

O pesquisador Zeichner (1993) também defensor da perspectiva da reflexão, afirma que o processo reflexivo não se limitaria a questões metodológicas do ensino ou a organização da sala de aula, o que poderia significar incorporar novas experiências em velhas estruturas. Mas, acrescenta que esta perspectiva incluiria também a problematização de aspectos que envolveriam a organização escolar e sua cultura.

Nessa direção, Zeichner (1993) acredita que o movimento a favor da formação do prático-reflexivo e do ensino reflexivo pode ser considerado como um movimento revolucionário, por permitir que o professor deixe de ser visto como técnico que se limita a cumprir o que outros determinam, por reconhecer o conhecimento que é produzido na prática, e compreender a ideia de aprendizado ao longo de toda a vida.

Segundo Lüdke (2001) no Brasil, essas ideias que acabamos de apresentar chegaram por meio do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Esses estudos, que focalizam os saberes tácitos dos professores possuem como traços comuns a valorização da experiência profissional, e o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes por meio da reflexão.

Para Nóvoa (1991a) a preocupação com os elementos da técnica e do conhecimento deveriam ser superados, permitindo avançar para questões relativas à socialização e a reflexão de sua configuração profissional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores [educadores] os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional (NOVOA, 1991a, p. 37).

No entanto, sabemos que a assimilação dessa forma de ver e compreender o trabalho e a formação de professores não vem ocorrendo sem críticas. Segundo Pimenta (2015), à medida que se coloca em destaque o professor e os seus saberes, diversos autores têm apresentados preocupações com a proximidade dessa premissa teórica e o praticismo, uma vez que o enfoque central recai na individualidade do professor no exercício de sua prática profissional.

Desse modo, se por um lado, para os autores supracitados, Tardif (2014), Schön (2000), Zeichner (1993); Pérez Gómez (1992); Nóvoa (1991a); Alarcão (2003), a investigação sobre os saberes dos docentes e a reflexão do professor pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, para outros, como Arce (2001), Duarte (2001, 2003), Facci (2004), Ghedin (2012) e Libâneo (2012a) ela pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal. Nesse debate, podemos destacar a coletânea “*Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*”, organizado por Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2012); nela é possível identificar diversos capítulos que põem em evidência a crítica a esse modelo.

A crítica apresentada na coletânea ao ideário do professor reflexivo vai na direção de evidenciar os limites desse paradigma. Por exemplo, Ghedin (2012) ao analisar a proposta de Schön, considera que relevantes avanços foram alcançados se comparados às propostas anteriores subsidiadas na racionalidade técnica. Contudo, o autor reitera sua crítica ao paradigma da racionalidade prática/professor reflexivo ao afirmar que o problema não

consiste na realização prática da proposta, mas em fundamentos pragmáticos; argumenta que “o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (GHEDIN, 2012, p. 131).

Cabe ressaltar que, na coletânea, os autores também tendem a destacar o aspecto fecundo que tal abordagem teórica apresenta no sentido que representa um avanço nas investigações acerca da prática docente, principalmente ao transformar em objeto de pesquisa e análise as experiências cotidianas dos professores. Outros pesquisadores também vão tecer críticas a esse modelo.

Para Facci (2004) “quanto mais se tentou valorizar o trabalho do professor reflexivo, mais se esvaziou o seu trabalho” (FACCI, 2004, p.252). Em sua perspectiva, ao se negar a importância do trabalho de transmissão do conhecimento científico como fundamento da atividade do professor, este acaba se tornando desempessado de sua principal ferramenta, o conhecimento, que é indispensável à reflexão crítica a respeito de sua profissão. Além de comprometer o movimento de busca de possibilidades para a superação das condições objetivas e subjetivas que interferem no seu trabalho.

Ainda na perspectiva da autora há uma supervalorização da individualidade e subjetividade do chamado professor reflexivo, o que provoca o avanço na compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que há um esvaziamento dos conteúdos científicos. Além disso, a autora salienta que não está explicitado nesta abordagem em quais momentos do processo da formação o professor se apropria dos conhecimentos teóricos e nem mesmo quais seriam estes conhecimentos e o peso que deveriam ter nos processos formativos.

Para Facci, o papel das formações para os professores assume uma característica reducionista, uma vez que acabam apenas por propor situações de experimentação que possibilitem a reflexão sobre o trabalho de ensinar, o que contaria sua perspectiva para esses processos que se fundamenta na concepção de que espaços de formação continuada de professores devem possibilitar a construção do conhecimento historicamente acumulado.

Nessa mesma direção de críticas à teoria do professor reflexivo encontramos os estudos desenvolvidos por Duarte (2001) afirmando que a teoria do professor reflexivo e o construtivismo, defendem o lema das “pedagogias do aprender a aprender²⁴”. Para o autor, existe uma sutil diferença entre os dois modelos, que consiste no fato de que os estudos do professor reflexivo concentram seu foco na análise da construção do conhecimento realizado

²⁴ O termo aprender a aprender está ligado à linha construtivista, que teve como um de seus iniciantes Jean Piaget. De forma simples, a ideia construtivista é a de que o aprendizado se dá quando o indivíduo interage com o conteúdo. Neste sentido então o que se aprende é uma construção pessoal. Como consequência de sua percepção subjetivista, o construtivista encara o conhecimento como interpretação pessoal da experiência.

pelo professor em seu processo de formação, enquanto o construtivismo concentra seu foco na análise da construção do conhecimento pelo aluno (DUARTE, 2001, p. 2).

Em oposição a esse modelo pautado na epistemologia da prática, os estudos de Saviani (2011), Facci (2004), Libâneo (2012a), apontam para a necessidade de reconfiguração dos programas de formação continuada desenvolvidos no início do século XXI.

Para os referidos pesquisadores, há a necessidade de valorizar a criticidade da formação, por meio da realização de práticas que favoreçam ao professor o desenvolvimento da análise crítica, que permitam-lhe assumir a posição de protagonista, mas, sem perder de vista a necessária fundamentação teórica. Ao mesmo tempo, é fundamental que esta formação lhe permita a compreensão da realidade histórica e social em que está inserido, promovendo de fato o desenvolvimento profissional e, sobretudo humano desses profissionais.

Nessa direção Gatti et al. (2019) afirmam que um dos desafios que acompanham a história da formação docente tem sido a superação do uso da reflexão como prática exclusivamente individual e com o fim em si mesma, ou seja, a prática pela prática. Nas palavras das autoras “se supõe que a reflexão na prática profissional que na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática” (GATTI et al. 2019, p. 186).

Nessa perspectiva se inscrevem muitos estudos e propostas formativas em abordagens que tomam como instrumentos formativos: os memoriais e as narrativas de formação (NACARATO, 2018; CATANI; VICENTINI, 2003; PASSEGI; SILVA, 2010; PASSEGI, 2008; PRADO; SOLIGO, 2005); os casos de ensino (NONO; MIZUKAMI, 2012; MIZUKAMI, 2000); os diários reflexivos (GIOVANE, 2013; ZABALZA, 2004); os portfólios e as observações da prática em sala de aula (HERNÁNDEZ, 1998; SÁ-CHAVES, 2004).

No âmbito desse debate, compreendemos que a formação continuada de professores precisa estar orientada por um fundamento teórico consistente, sem desconsiderar a dimensão da prática, mas como instrumento teórico-metodológico que se torna capaz de orientar e fornecer meios para a análise da prática realizada. Defendemos a ideia de que ao teorizar sobre a prática, os professores poderão sentir novas necessidades, que os levarão para uma atividade transformadora que, por conseguinte, reclama a teoria. Diante dessa questão afirma Frigotto (1996) que

Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduzem-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e socioeconômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação, e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na

construção de uma sociedade alternativa. No âmbito dos processos de produção do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensino aprendizagem, fica incapacitado de perceber que os mesmos se gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural (FRIGOTTO, 1996, p. 95).

Portanto, a dimensão epistemológica nos revela a indissociabilidade dos aspectos teóricos dos práticos, bem como aponta que as abordagens que valorizam apenas a prática e ou se restringem nos saberes docentes precisam ser enfrentados, problematizados e discutidos em uma perspectiva mais ampla de educação, de homem e de mundo.

1.6 A formação continuada como instrumento de desenvolvimento do professor

Frente aos encaminhamentos propostos para um modelo de formação que articule os aspectos teóricos e práticos na promoção do desenvolvimento humano, tomamos como ponto de partida para as discussões que pretendemos elucidar ao longo deste trabalho os aportes de um referencial teórico de natureza crítica. A discussão ancora-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, na qual os trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev são os preceitos inaugurais desse modelo e, conseqüentemente, as principais referências.

No entanto, ao se pensar que a educação desempenha papel fundamental na transformação do ser humano, as contribuições da pedagogia socialista soviética são também fundamentais, dentre os seus principais representantes destacamos Mosey M. Pistrak (1888-1937); Viktor N. Shulgin (1894-1965); Nadezhda K. Krupskaya (1869-1939). De acordo com Manacorda (1991), os referidos pedagogos, desenvolveram uma proposta pedagógica revolucionária em consonância com o movimento socialista. Os maiores embates teóricos e conceituais tomam corpo a partir do movimento que resultou na Revolução Russa em 1917 e se deram entre pensadores e pedagogos burgueses e pensadores e pedagogos socialistas.

Dentre os pressupostos teóricos desenvolvidas pelos referidos pedagogos socialistas, elencamos como princípios para pensar o presente trabalho na relação educação e formação de professores as ideias de Pistrak²⁵(2003) que defendia o desenvolvimento de uma educação baseada nos fundamentos do socialismo. Desse modo, elenca três elementos centrais a serem observados: i) sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver prática pedagógica revolucionária; (ii) a teoria marxista é a teoria da transformação; (iii) a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir o papel de um

²⁵ É importante ressaltar, ainda, que Pistrak contou com as contribuições de Shulgin para a realização de seus escritos, principalmente na obra *Escola-Comuna*. Os dois “[...] compartilhavam várias categorias [...] atualidade, autogestão e trabalho” (FREITAS, 2009, p. 22).

militante social ativo no seio da nova escola.

Para Pistrak (2003) a teoria pedagógica revolucionária é de base marxista, a qual o autor denomina, ao longo de sua obra, de “teoria da transformação”, sendo imprescindível a instrumentalização dos alunos com ensino do conhecimento científico, pois somente desse modo a classe trabalhadora poderia almejar a transformação social. Portanto, partimos do princípio de que a educação é uma prática social, humanizadora e intencional, que tem por finalidade transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade e constituir novos membros da sociedade em que se realiza.

Nessa perspectiva teórica compreendemos que o homem não nasce humanizado, mas por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo se torna humano, e é para esse processo que a educação é radicalmente necessária. A apropriação do conhecimento, socialmente construído pela humanidade, efetiva-se na interação entre membros representantes da cultura e no interior de práticas sociais. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá inicialmente nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para este fim, como a escola.

De acordo com Antunes (2008) a escola pode ser considerada como uma instituição gerada pelas necessidades produzidas pelos próprios homens, organizados em sociedades que demandavam formação específica de seus membros. Nesse sentido, estamos aqui assumindo a escola enquanto instituição responsável pela promoção do desenvolvimento humano, em suas múltiplas possibilidades, e como espaço específico da reflexão acerca da produção humana, tomando para isso o trabalho do professor com o conhecimento historicamente acumulado e sua apropriação.

“A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 15). Na visão do autor, torna-se fundamental pensar na dimensão clássica do saber, ou seja, a transmissão-assimilação do conhecimento erudito. No entanto, ressalta que este não se confunde com o tradicional e não se opõe ao moderno e ao atual. Cabe ao professor, como agente de transformação social, partir das práticas sociais de seus alunos, mas sempre buscando alterá-las. Ainda a respeito do trabalho do professor, Saviani ressalta que,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Nesse sentido, a formação continuada de professores, como ação política, assume papel preponderante, uma vez que, nas concepções adotadas neste trabalho, instrumentaliza os professores na condução do processo educativo e, ao mesmo tempo, os coloca na condição de sujeitos ativos e partícipes do próprio processo de desenvolvimento. Formação essa, que se constitui pelo entrelaçamento de processos de caráter heterogêneo: sociais, afetivos, cognitivos, morais, instrumentais, teóricos e técnicos, entre outros.

Desse modo, as finalidades da formação continuada não podem ser confundidas com a realização de atividades, denominadas de “reciclagem, treinamento, atualização, complementação da formação inicial”, uma vez que não se trata de um processo simplista nem acumulação de conhecimentos e nem tampouco de caráter apenas instrumental técnico pedagógico.

A defesa que se faz neste trabalho é de uma formação continuada que possibilite aos professores se desenvolverem tomando como referência os conhecimentos historicamente acumulados, bem como os modos de ensiná-los; uma formação como condição propulsora de desenvolvimento que se posicione de maneira diversa e supere os modelos pautados no desenvolvimento de competências. Ou seja, uma formação que de fato possa inserir os professores, como sujeitos, na história, por meio da apropriação dos bens culturais produzidos ao longo da história pela humanidade.

No entanto, o que a atual realidade nos evidencia é que os processos formativos destinados aos professores, em sua maioria, se desenvolvem distanciados dessa visão de formação e desenvolvimento humano. De uma forma geral se constituem de diversos modos para atender interesses e finalidades distintas. Assim, a necessidade de compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e o papel do professor neste processo de ensino e de aprendizagem instigam à busca por um referencial teórico que dê sustentação a essa perspectiva educacional.

No próximo capítulo, discutiremos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano como processo de desenvolvimento humano e suas relações com a formação continuada docente.

IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO TRABALHO INTENCIONAL AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Se o homem é formado pelas circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias de modo humano (MARX; ENGELS, 1986, p.128-129).

O presente capítulo tem por finalidade explicitar os conceitos teóricos que embasam as discussões propostas em toda a investigação empreendida nesse trabalho, sem a pretensão de esgotar a discussão, mas apresentando recortes que colaboram com a compreensão de nosso objeto de estudo. Para isso, iniciamos a discussão a partir de um breve resgate dos elementos históricos sobre os quais a Teoria Histórico-Cultural foi constituída. Em seguida, buscamos compreender as formulações teóricas de Vigotski acerca do desenvolvimento do psiquismo humano alicerçado nos princípios do materialismo histórico-dialético de Marx, em que o trabalho é a base do mundo dos homens. Assim, portanto, estabelecemos relações diretas entre o papel da escola, o trabalho desenvolvido pelo professor e o seu processo de formação continuada.

2.1 A Teoria Histórico-Cultural: alguns fundamentos

A Teoria Histórico-Cultural tem sua gênese no início do século XX, no contexto da Revolução Russa de 1917 e do intenso processo de organização política, econômica e cultural da União Soviética, que se seguiu à revolução. Segundo Ratner (1995), após o período revolucionário, iniciou-se um intenso debate entre os pesquisadores a respeito da crise²⁶ das teorias psicológicas, as quais não poderiam mais ajudar a explicar a subjetividade humana em um país socialista.

Nesse contexto, o comportamento humano, que até então era explicado em bases predominantemente fisiológicas ou idealistas, necessitava de uma nova ciência psicológica

²⁶ A ideia de crise a que estamos nos referindo está inserida no que o próprio Vigotski denominou como “Crise na Psicologia”. Segundo Molon (1999), “a crise da Psicologia caracterizava-se, fundamentalmente, por uma crise metodológica que só poderia ser superada por meio de uma metodologia científica com embasamento na história” (MOLON, 1999, p.44). Por concordarmos que as questões que se referem à Crise na Psicologia se ligam diretamente a questões metodológicas, aprofundaremos a discussão do assunto no capítulo metodológico desse trabalho.

que pudesse ajudar na compreensão do homem, não apenas como ser biológico, mas como ser histórico e social.

Desse modo, por volta de 1924, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1902-1979), propuseram a construção de uma psicologia fundamentada no marxismo de Karl Marx (1818-1883) e que adota o materialismo histórico e dialético²⁷ como filosofia, teoria e método para a explicação da origem e do desenvolvimento dos atributos do psiquismo humano.

Nesse sentido, partem da concepção de homem como ser ativo, social e histórico; consideram a sociedade, como produção histórica dos homens, que, por meio do trabalho, produzem sua vida material e espiritual. E ainda defendem que as ideias se constituem como representações da realidade material, e por sua vez a realidade material como fundada em contradições que se expressam nas ideias. E por fim, tomam a história como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia.

Nas palavras do próprio Vigotski, encontramos evidências que elucidam a vinculação de seus pressupostos teóricos ao marxismo e, ao mesmo tempo, a sua não concordância em que pudesse haver outra psicologia científica que não fosse a de base marxista.

[...] a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. (VIGOTSKI, 1991, p. 392).

A esse respeito concordamos com Molon (1999) ao afirmar que “[...] para Vigotski, a apropriação legítima do marxismo pela psicologia não se dava de forma direta, mas mediada. Por meio do conhecimento do método de Marx, Vigotski construiu uma ciência psicológica, entretanto jamais buscou a psicologia no marxismo ou na aderência de marxismo e psicologia” (MOLON, 1999, p. 49). Portanto, partindo dos referidos princípios marxistas

²⁷ É um conjunto de doutrinas filosóficas que busca explicações para os problemas diretamente relacionados ao plano da realidade no mundo material ao longo da história. Uma explicação materialista dentro de uma interpretação marxista, ou seja, é uma tese do marxismo, que com auxílio do conceito de modo de produção da vida material busca explicações para o conjunto de acontecimentos do plano real envolvendo o social, o político, o econômico e o cultural. Trata-se de um método de compreensão e análise do campo da historiografia.

como base teórica, a tríade, compreendeu que os fenômenos psicológicos só poderiam ser explicados se estudados em sua materialidade e em movimento.

Segundo Leontiev (1978) a preocupação da psicologia soviética, desde a sua origem, estava centrada no desejo de criar uma ciência essencialmente concreta, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Já para Luria “[...] nosso propósito, super ambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos” (LURIA, 1988, p. 22).

Ao assumirem essa posição, os psicólogos russos passaram a destacar a determinação social e histórica do desenvolvimento da consciência humana, colocando em evidência, principalmente, a tese do psiquismo como função própria de um órgão material, o cérebro, responsável por refletir a realidade objetiva, produzida pela ação dos homens. Nessa direção, a referência básica da THC se fundamenta na historicidade das experiências humanas, produzidas pelos homens como expressões mediadas de suas atividades.

Os psicólogos soviéticos desenvolveram suas ideias em uma perspectiva crítica às teorias psicológicas idealistas e naturalistas, bem como seus métodos de pesquisa e análise, de acordo com Pino (2005) opondo-se ao reducionismo e dualismo da época, que tentavam explicar os processos psicológicos humanos de maneira estanque, separando organismo e meio, indivíduo e sociedade.

Nessa direção, Tuleski (2008) nos ajuda a compreender que Vigotski e seus seguidores, ao elaborarem o que consideravam como uma nova psicologia, abandonaram o determinismo biológico, oriundo da sociedade burguesa, que impossibilitava o seu movimento de transformação e revolução e passaram a compreender o homem como sujeito capaz de transformar a natureza e, ao mesmo tempo, transformar-se.

Cabe ressaltar que a superação da dicotomia entre mente e corpo era também uma das tônicas da nova psicologia, que enfatizava a relação dialética entre o orgânico e o psíquico, entre o material e o subjetivo, preconizando, portanto, o aspecto histórico e cultural. Assim, os pressupostos teóricos confirmam a tese de que o desenvolvimento humano se dá na relação entre o sujeito e natureza, mas com emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e é socialmente condicionado.

Desse modo, podemos considerar que o cerne da THC está diretamente relacionado aos processos de mediação, por instrumentos e signos, pelos quais o homem passa, considerados a partir dos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, e da apropriação da cultura produzida pelo homem de forma histórica. Portanto, é nas relações entre os homens e os objetos, entre os homens e outros homens, mediados pelos instrumentos e pelos signos,

que ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Com base nesses princípios e de forma sintética, Rego (1995) destaca elementos essenciais, que originalmente foram levantados por Vigotski, Luria e Leontiev na constituição desse arcabouço teórico, a saber: i) a relação indivíduo/sociedade resultante da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, ou seja, a transformação dialética que ocorre, pois, na medida em que o homem modifica o ambiente, este também o modifica; ii) o cérebro como base biológica para o funcionamento psicológico; iii) a mediação da atividade humana por meio de instrumentos e signos; iv) a relação entre pensamento e linguagem; v) a relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na formação e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e vi) a gênese da consciência humana nas práticas sociais.

Compreendidos alguns elementos centrais da abordagem histórico-cultural, passaremos agora a discutir o processo de desenvolvimento humano.

2.2 O desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

O homem não nasce humano, ele se humaniza. Essa máxima pode ser considerada uma das sínteses possíveis do pensamento do russo Vigotski, o qual, juntamente com Leontiev e Luria, desenvolveu um importante conjunto teórico que ficou conhecido como Teoria Histórico-Cultural.

Compreender como ocorre o processo de humanização do ser humano nos remete a identificar o que é essencial na constituição social do homem em humano. Conforme esclarece Leontiev (1978), a natureza do homem é social e tudo que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, da cultura criada e objetivada pela humanidade.

Desse modo, diferentemente de outras perspectivas psicológicas, que compreendem o processo de desenvolvimento humano como um encadeamento de crescimento e maturação de ordem orgânica e biológica, a abordagem histórico-cultural compreende o ser humano e o seu processo de humanização como produto da história que é criada pelos próprios homens, pelo meio e pelas circunstâncias, tomadas aqui pelas premissas marxianas que abrem esse capítulo no texto em epígrafe.

A partir desse pressuposto teórico podemos compreender que o homem nasce dotado de necessidades elementares, de ordem biológica, que são atendidas pelas ações de outros. No entanto, quando o indivíduo começa a estabelecer relações entre as necessidades e os objetos que as atendem, aprende a descobrir novos objetos e com isso, cria novas necessidades.

Para a THC o indivíduo nasce como um “candidato à humanidade”, com uma estrutura

biológica essencial, mas isso, não é suficiente para se desenvolver como humano. Segundo Leontiev (1978) o indivíduo precisa aprender a ser homem e isso só ocorre quando entra em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e através da relação com outros homens, ele também aprende a ser homem. Nessa mesma direção, Marx (2004) discorre sobre o desenvolvimento dos sentidos:

Não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo. Por outro lado, subjetivamente apreendido: assim como a música desperta primeiramente o sentido musical no homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. (MARX, 2004, p. 110, grifos no original).

As ideias apresentadas por Marx elucidam a necessidade social do indivíduo para a sua constituição humana. Os exemplos trazidos pelo autor evidenciam a capacidade humana de se apropriar daquilo que foi criado ao longo da evolução da espécie e ao mesmo tempo desmantelam a ideia de um desenvolvimento regido unicamente por leis universais. Em outras palavras, as premissas marxianas nos apresentam o salto qualitativo pelo qual o indivíduo passa na transformação do ser biológico em ser social.

Esse é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas, e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas. Leontiev (1978) caracteriza o referido processo como “processo de humanização”, que acontece em um momento histórico, por meio da atividade do sujeito. Nas palavras do autor,

[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. [...] Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Ainda de acordo Leontiev (1978) cabe dizer que é por meio da atividade social que os

seres humanos se relacionam e satisfazem suas necessidades. Esse processo supera a evolução biológica porque um novo tipo de necessidade, a da adaptação cultural é criada por tal atividade. Diante disso, a THC nos permite compreender o conceito de ser humano como aquele que se humaniza na relação com o outro e no meio em que vive. Permite ainda, valorizar a atividade vital humana, o trabalho, e o lugar desse ser humano nas relações sociais e no tempo histórico, ou seja, o ser humano aprende com as gerações anteriores e não para de modificar sua condição de vida e seu desenvolvimento.

Na concepção de Marx, em seu sentido ontológico, o trabalho é o agente transformador do homem, uma vez que é partir dele que o homem produz e promove a sua sobrevivência, enquanto atividade humana. No entanto, cabe ressaltar que, na forma como existe na sociedade de classes, é fator de desumanização.

Na próxima seção nos ateremos a discutir a potencialidade do trabalho para o referido desenvolvimento.

2.2.1 O desenvolvimento humano pela via do trabalho

Vigotski, ancorado nas ideias de Marx, se apropriou do conceito de trabalho social, categoria ontológica fundamental, para explicar a gênese da atividade consciente do homem. Desse modo, para a THC, um dos principais fundamentos a serem investigados é de que o desenvolvimento humano somente é possível por meio da atividade vital e consciente, mediada por instrumentos e objetos criados pelos próprios homens, denominada de trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho, atividade humana por excelência, constitui aquilo que de fato humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. Segundo Leontiev (1978) “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos dos sentidos (LEONTIEV, 1978, p. 76)”.

Para os autores russos, o homem biológico assim como os animais apresentam necessidades de caráter orgânico e vitais. No entanto, o homem se diferencia dos animais por não se satisfazer apenas com o domínio do que é necessário. Em relação a tais diferenças, Engels (1976) ainda ressalta:

O máximo que faz o animal é colher para consumir; ao passo que o homem produz, cria meios de subsistência no mais amplo sentido do termo, os quais, sem ele, a Natureza jamais produziria. Desta maneira, torna-se impossível qualquer transferência imediata das leis relativas à vida das sociedades animais para as humanas (ENGELS, 1976, p. 163).

Por esse prisma, o trabalho promove ruptura entre homens e animais, uma vez que as transformações de ordem fisiológicas e anatômicas como, por exemplo, a habilidade de andar ereto, a utilização das mãos, conjuntamente com o desenvolvimento do cérebro, foram se aprimorando para atender às necessidades exigidas nas ações e organizações que estavam voltadas à sobrevivência da espécie humana. Em outras palavras, o homem cria necessidades que vão para além da garantia de sua existência biológica, como, por exemplo, alimentar-se, abrigar-se, relacionar-se com outros. Nas palavras de Engels (2004)

graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor a alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fição e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião (ENGELS, 2004, p. 25).

Portanto, o homem avança para uma dimensão de sua existência cultural, tomando a continuidade do exemplo, criando formas, instrumentos e hábitos alimentares, em um movimento contínuo de se apropriar daquilo que já existe e ao mesmo tempo aperfeiçoar de acordo com as novas demandas que surgem. Assim, essas alterações, a partir do trabalho, foram possibilitadoras de mudanças no desenvolvimento global do homem.

Dito isso, é possível compreender que o homem age intencionalmente sobre a natureza com o objetivo de transformá-la e atender às suas necessidades. Contudo, esse processo também o transforma, constituindo-o como humano. Esse é um processo de mediação, no qual o trabalho assume caráter ontológico, pois, além de induzir modificações biológicas, ele proporciona, devido à atividade com instrumentos e signos, modificações de caráter psicológico.

A esse respeito, argumenta Pino (2005) “o homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução” (PINO, 2005, p. 29-30).

Pela via do trabalho o homem passa a controlar o seu comportamento de semelhante forma que domina a natureza. Segundo Marx (2002) “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2002, p. 211). Por essa

perspectiva Marx e Engels, compreendem a tese de que por meio do trabalho, o homem desenvolve a consciência e a linguagem.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

Nesse sentido, o trabalho humano, é condição essencial para a compreensão do conceito de desenvolvimento e da constituição da consciência humana na perspectiva da THC. À luz dessa abordagem compreendemos o ser humano, como aquele que aprende nas relações e se apropria das qualidades humanas, ou seja, um ser constituído de modo histórico-cultural. Nesse contexto, a necessidade de se comunicar pela via simbólica se desenvolve das necessidades de trabalho, de se garantir a conservação às novas gerações, dos modos de elaboração e uso dos instrumentos, ou seja, do trabalho nasce a necessidade de “educar”.

Sob essa compreensão, o trabalho humano torna-se produtor de objetivações, exigindo do homem a formação de qualidades específicas que não são exigidas dos animais. Nessa direção Mello (2005) se posiciona afirmando que

Com o desenvolvimento da atividade de trabalho, da consciência e da socialidade – que determinam-se reciprocamente em seu desenvolvimento –, a atividade do homem que nos seus primórdios era determinada pelas leis biológicas, vai se tornando cada vez mais determinada pelos objetos criados pelo conhecimento cada vez mais complexo da natureza, pelos outros homens, e pelas relações existentes entre eles; enfim, vai se tornando cada vez mais determinada por leis sócio-históricas. Nesse processo é que a atividade humana passa a distinguir-se da atividade animal propriamente dita, pois vai se tornando uma atividade consciente (que surge social e historicamente) e, portanto, dirigida por leis sócio-históricas (MELLO, 2005, p. 5).

Assim, compreendemos que os seres humanos, tal como os animais, precisam da natureza para reproduzir a si mesmos e a sua espécie. Entretanto, a atividade animal está limitada ao consumo de objetos para satisfazer suas necessidades biológicas, ou seja, herdadas da sua espécie, experiência particular que não é transmitida de geração em geração, razão pela qual os animais não fazem história.

Em contrapartida, a atividade humana é geradora de história. Dessa maneira, cabe ressaltar que, no caso dos seres humanos, pelo desenvolvimento da linguagem simbólica, existe a apropriação desta natureza, ou seja, o homem vai incorporando o gênero humano e transformando constantemente e dialeticamente a natureza para satisfazer suas próprias necessidades e de forma histórica passando para as gerações futuras. Assim,

[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Portanto, para se tornar humano, o homem, precisa reproduzir para si aquilo que foi criado historicamente. Para Leontiev (1978) “[...] ao aprender a utilizar um objeto criado pelas gerações anteriores, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas” (LEONTIEV, 1978, p. 7). Assim, quando a atividade humana é apropriada, ela se torna de forma gradual a atividade do sujeito.

[...] apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 320).

Duarte (2004) se debruçando sobre esses postulados teóricos nos ajuda a compreender que também por meio do trabalho, o homem se objetiva nos produtos que constrói, transferindo para os objetos (materiais ou não) sua atividade física e mental. Esse é o processo que a THC denomina de objetivação, ou seja, no qual, os homens criam e transformam continuamente a cultura humana.

Em outras palavras, ao aprender a fazer o uso social dos objetos, a compreender o para quê e por quê foram criados, bem como a forma de sua utilização, os homens reproduzem para si as qualidades humanas que se encontram “encarnadas”, “guardadas” nesses objetos. Assim, ao transformar a natureza para satisfazer as suas necessidades, tal transformação torna-se meio para o ser cultural dos indivíduos e, com isso, passa a ser objeto de apropriação.

Segundo a compreensão de Duarte (2004) para se formarem, além de se objetivarem nos objetos materiais e não materiais através de sua atividade social e histórica, os indivíduos ainda têm de se apropriar da cultura já acumulada, uma vez que essa se constitui no processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e a formação de cada indivíduo como um ser humano. Acerca dessas ideias retomamos Leontiev (1978)

[...] a transformação [...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (LEONTIEV, 1978, p. 165).

Na interpretação de Duarte (1993) este é um processo que requer do homem dois movimentos, o primeiro, a inserção na história e segundo, a apropriação. Vejamos as palavras do autor.

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”, segundo uma metáfora empregada por Marx (DUARTE, 1993, p. 40).

Nesse sentido, é por intermédio das relações que estabelecemos com os outros, especialmente na medida em que nos apropriamos dos objetos da cultura e de toda riqueza material e intelectual construída historicamente, que aprendemos a ser humanos.

O homem, ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 1993, p. 31-32).

Nessa perspectiva, o trabalho enquanto atividade fundante e vital, não se constitui como um fim em si mesmo, posto que o homem singular se relaciona, de forma mediada, com o gênero humano e sua natureza. Cabe ressaltar que esse movimento avança a dimensão individual e se consolida na dimensão coletiva, que se torna fundamental para a constituição da cultura. Portanto, é a partir da atividade humana que se desenvolve o pensamento, que por sua vez cria inúmeras possibilidades para a formação do humano.

De acordo com Oliveira (2005) ao agir sobre a natureza buscando satisfazer suas necessidades, o homem a transforma e acaba criando novas necessidades. Assim, à medida que satisfaz suas necessidades básicas, outras são criadas, de caráter superior, o que por sua vez desenvolve o seu psiquismo, tornando necessária uma organização que não impeça esse desenvolvimento.

Entretanto, na atual sociedade, orientada pelo capitalismo, as relações estabelecidas de exploração, desvalorização do indivíduo e de seu trabalho promovem relações de alienação. Em outras palavras, a sociedade capitalista impede o desenvolvimento da maioria dos indivíduos, uma vez que esse passa a ser compreendido de modo natural, e o seu desenvolvimento como um processo de amadurecimento de capacidades inatas. A realidade

por sua vez passa a ser interpretada de forma imediata, ou seja, não conseguem estabelecer relações entre suas vidas e as determinações histórico-sociais. Assim, esse processo produtivo, transforma o trabalho em mecanismo alienante, uma vez que cerceia o indivíduo de possibilidades de realizar atividades que tem o potencial de enriquecer o seu psiquismo.

De acordo com Antunes e Alves (2004) a precarização do trabalho é um traço estrutural do modo de produção capitalista. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade que assume o papel de esvaziar o homem de possibilidades de transformação, emancipação e desenvolvimento, ou seja, exige-se o máximo de sua força de modo que não haja possibilidades de se dedicar a outras atividades. Para os autores, em pleno século XXI a classe trabalhadora é ainda mais fragmentada, heterogênea e diversificada tendo em vista que a lógica do capital tornou o trabalho precarizado, por meio de formas de subemprego, desemprego, que intensificam os níveis de exploração.

Nessa ambiência social sob domínio do capital é imposto aos indivíduos de acordo com Vigotski (2004a) uma “degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento. Para o autor, a contradição entre o desenvolvimento das forças de produção e a ordem social instaurada pelo capital só podem ser enfrentadas pela revolução socialista e pela transição de uma nova ordem social, tomada pela transformação das relações sociais. Para o autor só assim seria possível libertar a “personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2004a, p. 5-6).

Nessa perspectiva, a educação exerce papel fundamental na transformação dos indivíduos à medida em que contribui para a formação e enriquecimento de sua consciência. No entanto, cabe ressaltar que, não se trata de qualquer educação, mas daquela organizada tendo essa finalidade, aquela que favorece o pensamento teórico, é aquela cuja finalidade é promover o homem, e por isso deve ser concebida e materializada como atividade mediadora no seio da prática social global, por meio da qual os sujeitos passam a ter a possibilidade de se formar enquanto sujeitos que tomem a história em suas mãos de modo consciente.

Falamos de uma educação com vistas à transformação da realidade social, ou seja, na qual se compreenda que é necessário que se desenvolva a consciência de classe, de superação da subalternidade e subjugação, em professores, para que estes possam fazê-lo em seus alunos. Para tanto, faz-se necessária uma ação educativa que esteja voltada ao desenvolvimento humano, que permita o acesso ao conjunto das objetivações históricas e sociais acumuladas ao longo da história e, nesse processo, possibilite e potencialize formas de elevação acima da vida cotidiana, isto é, a humanização em suas máximas possibilidades.

Assim, compreendemos que a educação não se constitui como um mero processo de

reprodução, mas uma possibilidade de emancipação do sujeito e, ainda, uma possível superação das relações de dominação impostas pela sociedade do Capital, conforme apontam Antunes e Alves (2004). Nesse sentido é que entendemos ser relevante pensar no processo de formação dos professores, uma vez que é pelo trabalho intencional desses profissionais que uma modalidade de extrema importância do processo educacional se constitui e materializa.

2.3 Formação continuada de professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Partindo do pressuposto da intrínseca relação entre o trabalho e o desenvolvimento humano, podemos dizer que no campo da formação de professores isso não é diferente. Se o trabalho é o que constitui o indivíduo enquanto homem inserido em uma sociedade por meio de sua ação, não temos dúvidas de que é na docência, atividade singular do professor, mediada por processos formativos que ele se torna verdadeiramente profissional. Entretanto, conforme nos afirma Facci et al. (2010) quando estamos discutindo o trabalho docente temos que partir do pressuposto que ele precisa ser humanizado se o que almejamos é o desenvolvimento de quem o realiza.

Nesse sentido, se o princípio teórico nos elucida sobre como é possível a cada um se desenvolver nas dimensões humana e profissional, por outro lado, as condições objetivas da docência e sua formação nos impõem uma série de questionamentos, a saber: como fazer da atividade docente uma atividade que promova o desenvolvimento humano dos professores tendo em vista conforme nos apontam Alves (2013; 2012; 2011), Antunes (2008) a desvalorização, nos aspectos social e econômico desse trabalho no contexto atual? Como promover atividades formativas, no espaço escolar, que de fato se constituam e tenham sentido para os professores, considerando os motivos, e as necessidades dos participantes? Como concorrer com tantas questões alienadoras e alijantes do trabalho docente inserido no contexto do Capital?

Essas questões nos apresentam o desafio de nos embrenharmos pelo campo da formação continuada de professores, buscando possibilidades e alternativas de enfrentamento e enfraquecimento de uma estrutura que está posta, quer seja pelas políticas públicas adotadas para a área, quer seja pelo referencial teórico que orienta as abordagens em vigência.

Conforme elucidamos em capítulo anterior, estamos interessados na formação continuada que ocorre no espaço escolar, considerando que, pela conjuntura apresentada por Gatti et al. (2019) em que os professores na atual realidade brasileira se encontram, sobretudo pela elevada carga horária de trabalho, muitos participam apenas desse processo, não tendo

condições de acessar outros espaços e formas de formação continuada. Afirmar essa, que encontra respaldo nas pesquisas apresentadas também por Gatti; Barreto (2009) e na investigação por nós realizada junto aos sujeitos participantes desta pesquisa.

Partindo desse princípio, precisamos, entretanto, considerar segundo Fernandes (2014), que:

A valorização e o reconhecimento das escolas como espaços formativos são de fundamental importância e há anos os movimentos docentes lutam por isso, mas no contexto atual, as escolas incorporaram as responsabilidades de formação docente sem que as condições objetivas de trabalho fossem alteradas (FERNANDES, 2014, p. 117-118).

A ausência de condições objetivas compromete significativamente a formação continuada, aprofundando as lacunas da formação inicial, insuficiente e precária. Exemplificam essas condições os próprios horários destinados à formação continuada do professor na escola, denominados no cotidiano escolar de diversas formas, a saber: Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), Reuniões Pedagógicas, Capacitação, entre outros.

Com frequência, esses momentos são marcados como um espaço para resoluções de rotinas administrativas da escola, lideradas pela própria direção e em alguns casos com a presença de um supervisor/coordenador pedagógico, que conjuntamente sobrepõem o trabalho administrativo ao pedagógico, relegando a um segundo plano a reflexão sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas.

Somam-se a isso os horários destinados para esse processo, uma vez que, com raras exceções, acontecem geralmente no final do dia de trabalho e ou em horário entre trocas de turnos, o que acarreta a chegada e a saída de muitos professores durante o período, bem como o fato de desconsiderar que o professor já trabalhou o dia todo, ou ainda vai para uma jornada noturna.

Os espaços de estudos e reflexões coletivas deveriam ser considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, quando existem, acabam se transformando em um espaço de queixas dos docentes sobre as condições de trabalho, em uma atividade desprazerosa, compreendida como sobrecarga de trabalho, em virtude do depauperamento das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente.

Essas constatações, que obstaculizam o desenvolvimento humano, evidenciam as contradições que se impõe em uma sociedade organizada em classes, que se caracteriza pela separação entre trabalho manual e intelectual, pela propriedade privada dos meios de produção. Nessa sociedade em classes, a consciência humana sofre uma transformação radical, ou seja, significações e sentidos não apenas deixam de ser coincidentes, como se tornam

contraditórios.

A consciência humana na sociedade de classes se torna fragmentada, desintegrada; significados e sentidos assumem uma relação de exterioridade, de modo que as atividades manual e intelectual se dividem de forma jamais vista. O trabalho intelectual torna-se um meio de vida e submete-se às condições gerais de produção, passa a ser remunerado, assalariado. Assim, a atividade docente, de ensino e de estudo (formação), como atividade intelectual, também pode perder seu sentido e tornar-se unicamente forma de obter um salário. E de modo contraditório aquilo que mais fortemente caracteriza a vida do homem, o trabalho, aliena o conteúdo de sua própria vida.

Segundo Facci (2004) é importante compreender a formação docente como um processo que favoreça a própria humanização, para que, enquanto ser atuante na sociedade, o indivíduo possa transformar a sua própria consciência, enquanto participa da transformação social. A autora ainda acrescenta que,

[...] quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico (FACCI, 2004, p. 250).

Diante dessas condições formativas precárias, cabe ressaltar também que, sob a justificativa da falta de tempo, de condições efetivas na escola a formação continuada dos professores

[...] passou a ser transferida aos próprios sujeitos, que são responsabilizados pelo processo formativo e por seus reflexos no cotidiano escolar, justificando a desresponsabilização do mercado que pode oferecer cursos rápidos, frágeis e precários a uma demanda maior [...] (FERNANDES, 2014, p. 119).

Ao apontar essa problemática Fernandes (2014) nos incita outros questionamentos. O primeiro seria o potencial dessa “autoformação” e o segundo está diretamente relacionado à efetividade desses cursos que, segundo a autora, são precários. Para compreender a problemática apresentada é necessário compreender e ampliar os imbricadores desse posicionamento da autora.

Nessa direção, encontramos os estudos de Martins (2015a), nos quais a autora se afirma contrária a essa responsabilização do professor, tomada como autoformação. Para a pesquisadora, a tendência à valorização da autoformação do professor é oriunda de posicionamento político intencional no campo educacional vinculada com um projeto societário centrado no indivíduo, próprio de uma sociedade capitalista. Martins ainda aponta

que quando se incentiva nos professores as táticas de autoformação, “pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos” (MARTINS, 2015a, p. 9).

Assim, há, nessa orientação, uma intensa manifestação de estratégias de personalização e individualização educacionais, que tendem a aludir à formação do professor, orientadas na atividade do dia a dia da sala de aula, no seu modo de ser professor, pautado em sua própria experiência. Nessa direção, o saber da experiência ganha muita importância, em detrimento da formação teórica, metodológica e técnica. Isso se atrela a um determinado projeto de sociedade, que estimula a formação unilateral e não multilateral.

Não é nosso intento neste trabalho fazer uma análise detalhada acerca dos cursos destinados à formação continuada dos professores para além do espaço escolar. No entanto, não podemos nos furtar a dizer que quando se atribui toda a responsabilidade de um processo de formação continuada ao próprio professor (autoformação) corre-se o risco de se deparar com situações adversas da própria carreira docente.

Situações essas que podem ser exemplificadas pela falta de condições objetivas para a realização dessa formação, materializadas pela carga horária de trabalho dos docentes da educação básica brasileira, onde geralmente alternam entre dois e ou três turnos de trabalho, somadas a isso uma série de elementos que são amplamente apresentados na caracterização da profissão docente no Brasil realizada por Gatti e Barreto (2009) e mais recentemente Gatti; Barreto; André e Almeida (2019) que apresentam os novos cenários de formação no Brasil.

Segundo Ball (2005) esse modelo de formação individual faz parte de um cenário marcado pela performatividade, e, conseqüentemente, favorece a valorização cada vez mais de um trabalho isolado, fragmentado, que se rende à meritocracia e ao individualismo. Para Kosik (2002) isso representa ficar no mundo da pseudoconcreticidade e não avançar à concreticidade.

Na mesma direção Lapo e Bueno (2003) afirmam que a formação continuada assentada nesses princípios de responsabilização e distanciamento da escola é mais do que um projeto de formação: é um projeto econômico, uma vez que muitos programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo, transformando a formação continuada em um grande negócio. Nesse contexto, surgiram o que os autores Ball (2005), Lapo e Bueno (2008) e Fernandes (2014), denominam de “programas de formação continuada desenvolvidos sob uma perspectiva mercadológica”, ou seja, a partir dos recursos oferecidos por meio dos subsídios dos governos, muitas empresas de consultoria surgiram a fim de sanar essa lacuna no mercado.

Consequência desse movimento pode ser sentida a partir de distintas análises, como a de Fernandes (2014) que nos mostra que as formações desenvolvidas são de fato produtos a serem vendidos a um mercado que cada vez mais cresce no Brasil. Para a autora, a lógica da formação continuada, nessa perspectiva, está fundamentada na premissa de uma formação que de fato não dá conta dos elementos necessários ao exercício da profissão, essencialmente por se desenvolver distante da realidade escolar. Essas modalidades de formação continuada “[...] não asseguram estudos e reflexões que mobilizam o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho, conduzindo-o a uma realização do seu cotidiano” (CHAVES, 2014, p. 121).

Em contraponto a essa perspectiva, defendemos, pois, uma concepção de formação que se opõe às idealizações que tendem a alijar o papel ativo do professor durante o processo. Desse modo, uma alternativa de enfrentamento que se tem evidenciado como potente é a compreensão da formação de professores, enquanto atividade de trabalho, associada à perspectiva coletivista, no sentido comunista, (ou seja, de trabalho emancipado). Essa compreensão nos permite não recair no que criticamos, ou seja, na individualização da formação dos professores e desobrigação do Estado.

De acordo com Lima (2009) ainda que o trabalho associado se apresente de forma paradoxal, com avanços e retrocessos e alguns elementos ainda a serem problematizados, sobretudo, a questão da precarização, ele se constitui como alternativa e proposta emancipatória no seio da sociedade capitalista, favorecendo principalmente, melhores condições de trabalho, participação dos trabalhadores e o potencial de autogestão, que não se confunde com uma perspectiva assistemática.

Nessa mesma direção, encontramos diferentes autores, dentre eles: Saviani (1997; 2011), Facci (2004), Ghedin (2002), Libâneo (2004a; 2007), Martins (2015a; 2015b), Martins e Duarte (1996), que partem do pressuposto de que a formação continuada de professores tem como objetivo principal o desenvolvimento docente, enquanto sujeito consciente, necessitando para isso ser sistematizada teoricamente e articulada com a prática educativa.

Amparados em Saviani (1997) compreendemos que o professor para realizar a sua prática pedagógica tendo em vista a humanização dos indivíduos também precisa se apropriar dos conhecimentos científicos.

O autor esclarece que, o professor precisa assumir a condução do processo educativo de forma intencional e, para tal, precisa ter se apropriado de certos conhecimentos, tais como: i) os conhecimentos específicos da disciplina que ministra (a matemática, por exemplo); ii) o conhecimento didático-curricular, ou seja, um conhecimento que ilumine o modo como esses

conhecimentos de caráter específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos; iii) domínio do saber pedagógico, ou seja, ele deve se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação; iv) deve apresentar saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. E não menos importante o autor finaliza afirmando que o professor deve ter um saber atitudinal, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo (SAVIANI, 1997, p. 130).

Em consonância com Saviani e os demais autores supracitados, entendemos que a formação continuada realizada na escola se faz necessária, e deve ser um dos caminhos possíveis para a promoção do desenvolvimento humano desses profissionais. Nessa direção, os espaços formativos devem se configurar como espaço no qual os professores podem, de forma efetiva, participar das decisões tomadas na escola, serem orientados e decidirem sobre qual o melhor caminho a seguir, devidamente respaldados por conhecimentos teóricos e práticos.

A formação continuada realizada na escola sob essa compreensão permite ao professor assumir-se como ator de seu trabalho, com consciência de sua responsabilidade e compromisso com a transformação, primeiramente de si próprio e, posteriormente, dos seus alunos. Desse modo, a formação continuada, por nós defendida, assume uma perspectiva humanizadora, ou seja, aquela que supera a lógica destinada ao desenvolvimento de competências, e que, de acordo com Martins (2015a), de fato permite aos sujeitos a inserção na história por meio da apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, de modo que, as máximas produções humanas se constituam em conteúdo do processo formativo. Entretanto, cabe ressaltar que

É preciso ficar claro que o sentido da formação humana não é instituído nas práticas de formação de professores pelas políticas públicas do campo da educação, posto que os processos humanos extrapolam as objetividades de qualquer programa de formação de professores. Só os formadores de professores e os próprios professores poderão dar esse sentido à formação de professores, inserindo esses processos de formação como um projeto de existencialidade na sua vida (ARAUJO; ARAUJO; SILVA, 2015, p. 67).

Pensar em uma perspectiva humanizadora de formação continuada docente diante dos desafios postos, requer que pensemos em algo que avance sobre a compreensão e ao mesmo tempo sob o que está instituído em nossa sociedade capitalista, regida pela lógica reprodutivista, das informações rápidas, acríticas, fragmentas e, sobretudo, superficiais. Fazemos tal afirmação baseados na concepção de que em nosso sistema capitalista a

sociedade tende a transformar tudo em mercadoria e o primeiro passo para uma formação humanizadora se dá na contramão da concepção de formação enquanto produto a ser comercializado.

A perspectiva humanizadora que defendemos se justifica através do adensamento da concepção de que a formação continuada deva ocorrer na relação com os pares e outros profissionais da escola, ou seja, ela deve ocorrer no cerne das relações sociais e intraescolares. Nesse sentido, aponta Facci (2004)

Pensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência. [...] A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social (FACCI, 2004, p. 246-250).

Portanto, estamos considerando a intrínseca relação entre o trabalho, a formação e o desenvolvimento humano para se pensar a formação continuada. Assim, conforme aponta o Materialismo Histórico-Dialético, que a práxis desenvolve o homem, consideramos que o desenvolvimento dos professores não se constituiu de forma espontânea, pelo contrário, ele decorre de um processo formativo de caráter intencional.

Assim, consideramos que os espaços e as práticas adotadas para se realizar a formação continuada no interior da escola precisam estar acompanhados de um processo de reflexão que permita a construção de um movimento formativo, que por sua vez alinhe o conhecimento teórico às práticas cotidianas vivenciadas na escola.

Por essa perspectiva, a formação se daria com base nas condições objetivas de concretização da prática pedagógica, uma vez que não faz sentido pensar em formação sem considerar esses elementos constituidores e, dessa forma, encontraria respaldo teórico para o enfrentamento das questões que são colocadas no cotidiano da escola, promovendo a transformação das concepções e das práticas adotadas, por prover condições de conscientização sobre ambas.

Assim, a formação continuada poderia ser considerada como unidade dialética entre a teoria e prática, ou seja, esse movimento se constituiria pela relação entre as elaborações e construções teóricas, produzidas pelos homens no decurso da humanidade, em alinhamento com as vivências práticas e com as experiências, construídas no interior da escola. Contudo, sabemos que esse é um movimento que requer grande esforço, como também afirmam Sforzi e Vieira (2008)

[...] refutar a ideia do senso comum de que a teoria não se aplica à prática é um esforço que se precisa despende, já que, além de ser equivocada, tem servido para fomentar discursos que justificam políticas públicas descompromissadas com a implementação de uma sólida formação do professor e, sobretudo, com a melhoria das condições do trabalho docente (SFORNI; VEIRA, 2008, p. 243).

Frente aos desafios que estão colocados encontramos na abordagem vigotskiana fundamentos teórico-metodológicos que permitem balizar análises, reflexões, perspectivas e práticas de formação continuada de professores, que se constituem como princípios nevrálgicos que nos permitem problematizar as questões colocadas. E nos pressupostos teóricos da Clínica da Atividade (CA), abordagem inserida no campo da teoria vigotskiana histórico-cultural do desenvolvimento humano e fortemente fundamentada na filosofia da linguagem de Bakhtin, apontamentos sobre a importância e possibilidade de se transformar as situações de trabalho, considerando os trabalhadores como protagonistas dessa transformação.

2.3.1 A Clínica da Atividade como possibilidade para se pensar o trabalho/formação de professores

De acordo com Clot (2007), principal referência teórica que estamos assumindo para dialogar com os pressupostos teóricos da CA, essa abordagem tem como foco a experiência vivida pelo trabalhador, isto é, sua atividade profissional e seu modo de agir em situação concreta de trabalho. Desse modo, ao cotejarmos a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural, bem como na CA, estamos lançando luz à concepção de homem como sujeito histórico; da consciência humana constituída no movimento dialético de transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal; da aprendizagem como processo propulsor de desenvolvimento humano.

Consideramos, portanto, que a abordagem da formação continuada de professores sob essa perspectiva não tem como objetivo o engessamento das ações docentes em uma perspectiva teórica metodológica de forma acabada, ou seja, um receituário pronto a ser aplicado na formação dos professores e a ser replicado com atividades junto aos alunos. Ao contrário, buscamos a partir da abordagem histórico-cultural contribuições para a formação e prática docente, tendo em vista que os pressupostos teóricos aventados nos permitem pensar a concepção de educação escolar vinculada às formas de desenvolvimento do psiquismo e como possibilidades de intervenção e superação das condições objetivas que estão postas.

Nessa direção, Clot (2007) nos ajuda a pensar em possibilidades de transformação do trabalho realizado pelo professor uma vez que, para a CA é a partir da intervenção com os

trabalhadores que se produzem conhecimentos, destacando que é necessário transformar para compreender. Nesse sentido, compreender para transformar não é mais suficiente, torna-se necessário transformar para compreender. Isto é, apenas estabelecer compreensão sobre o funcionamento da atividade para poder transformá-la parece não mais dar conta da complexidade de uma análise de caráter clínico e/ou científico que vise aumentar o poder de agir dos trabalhadores em seu meio profissional. Clot ressalta ainda que, apenas por meio da observação direta de um observador externo, não é possível aceder ao *real da atividade* do trabalhador nem ao desenvolvimento de seu modo de agir.

Nas palavras de Clot, a CA, se configura como um recurso para que “os protagonistas da observação e da interpretação se transformem. Os operadores, os trabalhadores, transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores (CLOT, 2007, p. 107). Desse modo, Clot nos evidencia um princípio fundamental para pensarmos na formação continuada como elemento transformador dos professores, ou seja, para o autor as transformações no trabalho não se darão a partir da presença de um especialista externo, que avalia o trabalho do professor de fora e tenta dizer o que este deve ou não fazer; para a CA, as transformações duradouras só acontecerão na medida em que os trabalhadores forem protagonistas dos processos de formação.

Isso coloca a formação continuada dos professores sob outra perspectiva, ou seja, tomando o trabalho como elemento ontológico do desenvolvimento, conforme já apresentado. A análise do trabalho docente pela CA vem trazendo contribuições importantes. Ao investigar a atividade de um grupo de professores, Clot observa uma “metamorfose dos gêneros” profissionais; segundo o autor, a transformação acontece a partir da construção de um estilo profissional, o qual, por sua vez, “depende da relação do sujeito com sua própria atividade” (CLOT, 2007, p. 196).

Clot (2007) apoiado em conceitos da THC, afirma que o homem está pleno em cada minuto de possibilidades não realizadas e a CA permite ao trabalhador se compreender nesse contexto como um ser em processo de transformação e desenvolvimento. Nessa perspectiva, destaca-se a metodologia da formação do profissional na qual o trabalho é analisado sob o ponto de vista da atividade que por sua vez é tomada como complexa, sobretudo, por ser caracterizada pela plasticidade e inacabamento.

Cabe ressaltar que o conceito de atividade se compõe com os de *trabalho prescrito* (antecipado, organizado conforme determinados fins e objetivos prévios) e *trabalho real* (o trabalho realizado em situação concreta tensionado pelas variabilidades do meio), bem como

pelo *real da atividade* (as múltiplas possibilidades não realizadas no decorrer da ação) do trabalhador. Assim, tomar o trabalho como atividade que potencializa a transformação nos conduz a uma aposta metodológica em que a pesquisa e a intervenção não se separam.

De acordo com Clot (2007) para isso é preciso retomar e reformular a máxima socioanalítica, ou seja, não conhecer para transformar, mas transformar para conhecer a realidade. Investigar a experiência em sua potência ontogenética (criação e modificação da realidade e dos sujeitos) apostando no caráter transformador da apropriação cultural e científica da formação.

Nessa direção, consideramos que muitos aspectos poderiam ser arrolados quanto ao trabalho e a formação de professores na perspectiva histórico-cultural, contribuindo de modo substancial e significativo, para a reflexão e redefinição das práticas educacionais, em especial o processo de formação continuada de professores; no entanto, nos ateremos às relações entre o trabalho educativo, pensamento conceitual, aprendizagem e desenvolvimento humano.

2.4 O trabalho educativo, o pensamento conceitual, a aprendizagem e o desenvolvimento humano

À luz da Teoria Histórico-Cultural apresentamos anteriormente as premissas para o desenvolvimento humano, considerando a intrínseca relação entre a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, o trabalho, o outro e as relações mediatizadas socialmente. Apresentamos também uma possibilidade para se compreender o trabalho e a formação docente sob a perspectiva histórico-cultural.

A partir da premissa vigotskiana de que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 117), consideramos que compete à escola, portanto, possibilitar a apropriação ao aluno do conhecimento objetivo, denominado de conhecimento científico, e também ao professor, uma vez que os objetivos de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem devem ser antes, objetivos de estudo na formação dos professores por meio de um trabalho educativo, organizado e de caráter intencional.

Considerando essas premissas, e partindo da mesma base filosófica, o materialismo histórico-dialético, Saviani declara que “a educação constitui um fenômeno próprio do ser humano”. Esta afirmação implica reconhecer que a educação é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 22). Dessa maneira, a educação, é responsável pela transmissão desses

conhecimentos, conforme também nos aponta o autor

[...] como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2011, p. 22).

De semelhante modo, ao discutir o papel da educação na sociedade, Sforzi (2004) argumenta que “[...] a apropriação da cultura é propiciada pela educação, tendo a educação escolar um papel significativo”. Essa significação acontece porque, à educação escolar compete propiciar ao aluno o acesso aos conteúdos, [...] “como via de formação para entender o mundo, adquirir método de conhecimento e ampliar os recursos cognitivos” (SFORZI, 2004, p. 23-24).

Para Saviani (2011) para que o homem possa encarnar o desenvolvimento da espécie humana é preciso que ocorra a apropriação dos bens culturais, ou seja, o homem precisa estabelecer o domínio sobre as produções sócio-históricas, que garantem e facilitam sua vida, a saber, os instrumentos, as técnicas e as ideias, produções essas que são denominadas de cultura. Desse modo, a aprendizagem deve ser tomada na obra vigotskiana não apenas como meio para o desenvolvimento humano, mas como o próprio modo de desenvolvimento.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento pode assumir diferentes perspectivas a depender do referencial teórico que se adota. Para a THC a aprendizagem “pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual os sujeitos penetram na vida intelectual que os cercam” (VIGOTSKI, 2000, p. 115).

Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento ocupam lugar de destaque na abordagem histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (1991), nos quais encontramos fundamentação para afirmar que a aprendizagem não acontece somente nas interações do indivíduo com seu meio físico, mas principalmente, por meio das interações sociais, ou seja, pressupõe a existência de um sujeito que ensina, alguém que aprenda e a escola como espaço socialmente organizado para a disseminação dos conhecimentos científicos.

Ao buscar a compreensão do funcionamento psicológico do homem sócio-histórico, Vigotski vai atribuir à aprendizagem um relevante papel no desenvolvimento das funções psíquicas. Para o autor, a aprendizagem age como mola impulsora de funções que envolvem a consciência, a atenção, a memória, a imaginação, as ações voluntárias entre outras atividades mentais. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, decorrentes dessa apropriação,

permitem a regulação do comportamento do homem, ou seja, a conscientização de sua atividade.

Portanto, para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento constituem-se uma unidade, na qual por meio de relações dinâmicas, interações pessoais, um processo se converte no outro. No entanto, cabe ressaltar que essa aprendizagem não se dá em abstrato, mas no interior da atividade, de uma atividade concreta de um homem concreto. Cabe ainda destacar que a atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder uma necessidade.

Partindo dessa concepção, as interações pessoais, postuladas por Vigotski como essenciais para o desenvolvimento humano encontram fundamentação na ideia de que o indivíduo não aprende nada sozinho e tão pouco tem o seu desenvolvimento de forma inata. Segundo Vigotski (1991), ao aprender o homem está sempre se relacionando com outro, o que nos possibilita afirmar que a aprendizagem se constitui via um processo intersubjetivo, que movimenta a relação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina.

Assim, a aprendizagem, tomada como sinônimo de desenvolvimento cognitivo acontece por meio da ação intencional do parceiro mais experiente, pelas mediações significativas levando em consideração o desenvolvimento real e potencial dos sujeitos e também pela atividade principal²⁸ que os direciona.

Vale dizer que a compreensão que temos sobre o sujeito que ensina não é aquela que se baseia unicamente na instrução via sua presença física, ou seja, o sujeito que ensina pode estar materializado nessa relação via objetos culturais, eventos sociais. Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo ocorre na relação do sujeito com o meio físico e social, mediado por instrumentos e signos por meio de apropriação dos conhecimentos que foram historicamente acumulados pela humanidade.

Adotamos, portanto, a premissa de que a atividade humana apresenta outros mediadores desenvolvidos e potencializados na mediação social. Dessa maneira, o sujeito que ensina também se forma, já que de modo dialético, o produto da aprendizagem do professor é

²⁸ Conforme Leontiev (1978), a atividade principal não é necessariamente aquela que o sujeito realiza com maior frequência ou à qual dedica maior tempo, mas “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 85). Segundo Facci (2004) o psicólogo soviético Elkonin vai ser o responsável por uma periodização mais sistematizada do desenvolvimento psicológico individual, apresentando como principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam: a) Primeira infância: - comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetal manipulatória (2º grupo); b) Segunda infância: - jogo (1º) e atividade de estudo (2º) e c) Adolescência: - comunicação íntima pessoal (1º) e atividade profissional de estudo (2º). Vale destacar ainda que esses estágios foram estudados nas condições sociais da URSS.

resultado contínuo do movimento de formar-se. Em outras palavras, o professor ao operar com os conhecimentos científicos visando o desenvolvimento do aluno, deles também se apropria, confirmando o caráter dialético do desenvolvimento.

Na Teoria Histórico-Cultural, a transmissão e a assimilação dos elementos culturais são elementos essenciais considerando que os produtos da atividade humana se transformam em patrimônio da humanidade na forma de cultura. A esse respeito, Meira (2000) afirma que

Assim, a aprendizagem é alçada à posição de extrema importância, já que é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social que permite a cada homem a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas formadas historicamente e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas (MEIRA, 2000, p. 51).

As experiências da humanidade, ao serem interiorizadas pelos indivíduos, conforme apontado por Vigotski (1995) e sintetizado por Meira (2000), proporcionam desenvolvimentos psíquicos cada vez mais complexos. Consideramos também que o processo de desenvolvimento implica o reconhecimento de alguns movimentos, que na perspectiva vigotskiana vão do nível interpessoal para o intrapessoal.

Segundo Vigotski (1995), o processo interpessoal, ou seja, a comunicação e a vivência em sociedade fundamentam as relações e transforma-se tendo como contexto as relações estabelecidas entre os sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação em um processo intrapessoal, que são os processos psicológicos superiores específicos dos humanos. As relações humanas passam desse modo a transmitir significados que, gradativamente, são interiorizados pelo homem desde o seu nascimento. Assim, por meio da interpretação das ações do outro vai sendo formada a personalidade do indivíduo. A esse respeito, Vigotski (1995), afirma que:

Deve ser dito, portanto, que nos tornamos nós mesmos através dos outros; essa regra não se refere apenas à personalidade do todo, mas à história de cada função isolada. Aqui reside a essência do processo de desenvolvimento cultural expresso de uma maneira puramente lógica. A personalidade torna-se para si o que é em si, através do que significa para os outros, este é o processo de personalização (VIGOTSKI, 1995, p. 149).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico humano se realiza por meio do que Vigotski denominou como processo de internalização, compreendido como a “reconstrução interna de uma operação externa”, ou seja, aquela que ocorre por meio das relações interpsíquicas, de caráter sociocultural, que se constituem a base para relações intrapsíquicas, de caráter individual (VIGOTSKI, 1995, p. 74). Desse modo, constituindo a dimensão intrapsíquica e interpsíquica, nesse movimento que vai do social para o individual ocorre a

apropriação de conceitos e significações que modificam qualitativa e quantitativamente as funções psíquicas superiores.

Importante, porém, considerar que internalizar não pressupõe que a assimilação direta do objeto ou do fenômeno aconteça de forma imediata, pelo contrário pressupõe a ocorrência por meio de relações interfuncionais mediadas por signos. Dito em outras palavras, assim ocorre a formação da personalidade humana, tomando a apropriação dos signos, sentidos e significados durante a vivência do homem ao longo de sua vida.

Vigotski (1995) exemplifica esta questão a partir de análises sobre a constituição do gesto indicativo realizado pela criança. Segundo o autor, as primeiras vezes que a criança realiza tal ação é com o intuito de pegar o objeto que, porém, encontra-se longe de seu alcance. Assim, os adultos que estão ao seu redor, interpretam a sua ação e colaboram para a realização da atividade e a superação da dificuldade. Nesse processo a criança é a última a entender que seu movimento de indicação tem um significado implícito. Entretanto, após algumas repetições, a criança internaliza o significado do seu gesto, juntamente com a ação dos adultos, e passa a realizar o gesto imbuído intencionalmente.

Essa compreensão acerca do desenvolvimento do psiquismo humano apresenta implicações para a relação entre o ensino e aprendizagem e, mais especificamente, para a intencionalidade do processo educativo que é desenvolvido na escola, tomada como lugar social privilegiado para a apropriação dos conhecimentos humanos. Essa constatação lança luz para o trabalho do professor que deve estar organizado intencionalmente para esse fim.

Segundo Moura (1992) ainda que os sujeitos possam se apropriar de modo não intencional e não sistemático dos diferentes elementos da cultura humana, tomando para isso suas próprias necessidades e interesses, no processo de educação escolar, sistematizado para esse fim, a apropriação de conhecimentos ganha diferentes características promotoras de desenvolvimento humano. O autor discute fortemente a necessidade da organização do ensino.

Nessa direção é que iniciamos a discussão acerca da natureza mediada da aprendizagem. Segundo Vigotski a mediação vincula-se ao movimento intersubjetivo e às interações do homem com as pessoas e os objetos que o rodeiam. Assim, esse movimento de transformação que ocorre em nível subjetivo, exige a mediação semiótica.

Essa mediação fundamenta-se no uso dos sistemas de signos construídos pelos próprios homens ao se relacionar com os outros e com os elementos de seu ambiente cultural, intencionalmente estruturado. Cabe ressaltar que toda mediação semiótica requer o amparo da linguagem, considerada um signo por excelência. No entanto, há uma especificidade ao tratarmos da educação escolar, ou seja, não é qualquer signo, nem qualquer conceito, pois

esses precisam ser intencional e teoricamente amparados.

Desse modo, o trabalho desenvolvido pelo professor deve promover mediações de modo que o aprendizado escolar se caracterize como potencial para produzir algo novo no desenvolvimento dos alunos, não se limitando a determinação de níveis de desenvolvimento, comum em abordagem psicométricas, mas deve estar direcionado à descoberta das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Nessa direção estamos tangenciando pelo que Vigotski definiu a respeito dos níveis de desenvolvimento. Para o autor há que se destacar que o nível de desenvolvimento real é determinado pela apropriação do sujeito e solução independente de problemas, enquanto no nível potencial é caracterizado mediante a orientação, colaboração, mediação de outro.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento real define os produtos finais do desenvolvimento, enquanto o desenvolvimento potencial impulsiona as funções que estão em estado embrionário. Segundo Vigotski (1995) a distância existente entre esses dois níveis é definida como Zona de Desenvolvimento Iminente²⁹ (ZDI).

Ao debruçar sobre a obra de Vigotski, Prestes (2012) nos ajuda a compreender que a ZDI avança as possibilidades de conexão entre o desenvolvimento do psiquismo humano e o processo de instrução. Na mesma direção caminha a investigação realizada por Longarezi, Araújo e Ferreira (2007), ao evidenciarem as possibilidades didáticas de um trabalho que incida na zona de desenvolvimento iminente; as autoras afirmam que “ela [Zona de Desenvolvimento Iminente] pode se tornar instrumento analítico para o planejamento de atividades educacionais, bem como para a explicação de resultados” (LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007, p. 68).

Assim, compreendemos que o processo de instrução cria e mobiliza nos sujeitos processos internos. No entanto, cabe ressaltar que Vigotski apresenta distinção entre o ensino voltado “ao desenvolvimento integral [da criança] do ensino de habilidades técnicas e especializadas como datilografar ou andar de bicicleta” (VIGOTSKI, 1991, p. 212). Dessa forma, devemos compreender que o conceito de ZDI não está ligado ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento, como um aspecto global do ser humano.

²⁹ O conceito “zona blijaichego razvitia” tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Zoia Prestes, em sua obra “Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil”, esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. O termo blijaichego significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto, portanto: o mais próximo, proximíssimo. Zoia Prestes defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das “possibilidades de desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 149). Portanto, por considerar a solidez dos estudos realizados pela autora, assim optamos pela utilização do termo.

A atividade intencional do professor deve ser desenvolvida tendo em vista o desencadeamento de vários processos internos de desenvolvimento e não apenas visando, por exemplo, um conteúdo específico. Segundo Martins (2015b,) “a qualidade dos conceitos, em formação na escola é variável interveniente no desenvolvimento psíquico”, pois se trata de apropriação de conceitos científicos, que envolvem sistemas conceituais e que estabelecem relação com os conceitos cotidianos/espontâneos (MARTINS, 2015b, p. 44).

Nesse contexto, a educação escolar diferencia-se substancialmente de outras formas de educação cotidianas, uma vez que tem por finalidade a produção do humano no indivíduo e essa produção ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos científicos com os quais a escola opera. Os estudos desenvolvidos por Libâneo (2004b) sinalizam que, no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental a organização do trabalho intencional do professor visando a superação dos conceitos cotidianos e o desenvolvimento dos conceitos científicos. Para o autor isso implica que os professores auxiliem os alunos na aprendizagem dos conceitos científicos como instrumentos para a vida e ação no mundo, ou seja, participação ativa na vida social e produtiva.

De acordo com Vigotski (2000) o pensamento conceitual se constitui na forma mais adequada para compreender a realidade e, por isso, o trabalho intencional do professor deve se orientar para essa direção, ou seja, como forma de integrar os estudantes à sociedade em que vivem.

Vigotski (2000) apresenta as diferenças e semelhanças entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Para o autor, os conceitos cotidianos apresentam uma longa história, pois são aqueles de que os sujeitos se apropriam pela relação direta e espontânea que estabelecem com o objeto, não estabelecendo relação consciente com o conceito que está sendo apropriado. Isto é, originam-se pela ação observatória e manipulatória, na qual não há necessidade de processos de escolarização formal, o que lhe confere caráter, essencialmente, intuitivo a partir das relações que o indivíduo estabelece.

Já os conceitos científicos, que promovem o pensamento conceitual, pressupõem, necessariamente, sistematização, organização, ou seja, atividades adequadas que favoreçam a sua apropriação, necessária à formação da consciência. Dessa forma é possível compreender que na perspectiva vigotskiana os conceitos científicos e cotidianos implicam atitudes distintas em relação ao objeto, ou seja, enquanto os conceitos cotidianos estão ligados aos objetos concretos, à experiência imediata, os científicos são desenvolvidos a partir de processos mentais que envolvem a apropriação de vários outros conceitos.

Todavia, cabe ressaltar que, ainda que Vigotski estabeleça a distinção entre os tipos de

conceitos, isso não significa que os conceitos cotidianos e científicos devam ser tomados de forma excludentes; pelo contrário, o conceito científico necessita do espontâneo para ser formado, o que implica a necessidade de compreendermos esse processo de forma inter-relacionada. Nas palavras do autor, “[...] o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne possível” (VIGOTSKI, 2001, p. 528).

Compreendemos que a apropriação do conceito científico se constitui de forma processual e evolutiva, considerando sobretudo, que os significados das palavras mudam. Para isso se torna necessário um processo educativo que tenha como meta a potencialização das apropriações conceituais nos alunos e nos professores, de modo que não fique restrita ao verbalismo sem significação. Ou seja, um ensino e uma formação na qual os sujeitos envolvidos apresentem de modo verbalizado as definições, mas que não compreendem o seu significado para além dessa definição a priori apresentada.

Os conceitos científicos não são formados por um processo meramente transmissivo, ou de treinamento, como às vezes se tenta fazer em modelos formativos nos quais preconizam definições teóricas para os professores a partir de fragmentos das diversas teorias, desconexas de toda a discussão que ampara o referencial. Para a formação do pensamento conceitual é imprescindível a ação mental do sujeito. Essa é uma premissa fundamental que deve balizar todo o processo educativo, seja a atividade de ensino, com o aluno, ou a atividade de estudo do professor, aqui por nós trabalhada como a formação continuada.

É fundamental para a formação de novas formas de pensamento a apropriação de conceitos científicos, sobretudo, porque é por meio desses conceitos que os indivíduos transformam sua atividade cognitiva, passando de uma forma inicialmente elementar de pensamento a formas mais complexas, nas quais a capacidade de análise e síntese da realidade se tornam a base do pensamento.

Assim retomamos a defesa da escola como espaço, por excelência, de desenvolvimento do pensamento conceitual, pois a instituição se torna capaz de estabelecer em suas atividades a mediação entre os conceitos cotidianos e científicos. Nas palavras de Saviani “pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 1997, p.29).

Corroborando essas ideias Moura (2001) destaca a necessidade de organização do ensino e articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, consideramos pertinente destacar a atividade do professor, que historicamente tem sido visto como o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em nossa perspectiva o professor tem a função de

dirigir a ação pedagógica de modo adequado ao desenvolvimento, assumindo assim, o papel de agente transformador da realidade escolar, por meio da transformação dos sujeitos.

O professor é aquele que objetiva o currículo escolar, objetiva o ensino por meio de práticas pedagógicas, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, a escola não pode se manter em práticas que apenas considere o conhecimento que o aluno já possui. Ou seja, é preciso ir além. É preciso realizar, por meio da intervenção pedagógica intencional do professor espaços de elaboração e sistematização de conhecimentos que os alunos ainda não possuem, conforme aponta Duarte (1996),

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 1996, p. 51).

Adotar esses pressupostos teóricos significa compreender a importância da relação intrínseca entre os aspectos teóricos e práticos que envolvem a prática docente. E ao mesmo tempo direcionar nossas ações focalizando a relação entre o trabalho educativo, o pensamento conceitual, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Para Moretti (2007) também defensor dessas ideias, a prática docente deve se manter “[...] oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica [...]” (MORETTI, 2007, p. 101).

Sendo assim, para que o professor possa organizar o ensino de modo a possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades humanas, ele precisa também ter desenvolvido essas capacidades. Desse modo, ao fazermos a defesa de que a prática dos professores precisa priorizar os conceitos científicos como forma de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, ressaltamos a necessidade de que esse docente tenha se apropriado anteriormente desses conceitos e os coloque em ação em sua forma de ensinar. Do contrário, o ensino realizado fica reduzido a verbalismos, pseudoconceitos e a procedimentos, que promovem uma aprendizagem circunstancial e transitória, que limitam a possibilidade de desenvolvimento.

Frente ao exposto, a compreensão de desenvolvimento humano por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores conforme apresentado pela THC traz implicações importantes para pensarmos o processo de formação continuada de professores, uma vez que, estas funções que a priori são formadas nas relações externas, ao se

relacionarem entre elas, desenvolvem-se enquanto síntese e constituem a personalidade dos sujeitos.

Assim, voltamos e justificamos nosso olhar para pensar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos professores. Consideramos que os docentes precisam estar inseridos em processos formativos que realmente impulsionem o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, pela via do pensamento teórico/conceitual, a partir da apropriação dos conteúdos científicos que favoreçam a reflexão de caráter teórico e coletivo sobre a prática pedagógica. E, ainda, com práticas formativas que os façam discutir os conteúdos teóricos apresentados e o modo pelo qual se formam.

Como no nosso desenho metodológico o ponto de partida para o processo de intervenção didático-formativo, espinha dorsal da pesquisa, foi a constituição e o desenvolvimento da memória mediada, considerando a importância da memória para o funcionamento do sistema psíquico e para o controle voluntário do comportamento humano no próximo capítulo nos ateremos a discutir o processo de constituição das funções psíquicas superiores, destacando especialmente a memória mediada e sua relação com a formação dos conceitos científicos.

O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA MEDIADA EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PROMOTORA DO PENSAMENTO TEÓRICO

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda dos signos (VYGOTSKY, 1998, p. 78).

Este capítulo tem por objetivo discutir a relação entre memória mediada e desenvolvimento psíquico enfocando e destacando a utilização de sistemas externos de representação e a formação dos conceitos científicos como pontos fundamentais para a complexificação das funções psíquicas a patamares superiores. A afirmação de Vigotski (1998), que abre essa seção, colocada em interlocução com autores contemporâneos nos permite refletir sobre a força dos sistemas externos de representação, signos, na construção social da memória.

Para iniciarmos as discussões, apresentamos a partir da perspectiva vigotskiana a origem e a constituição social das funções psíquicas superiores, tomadas como um todo complexo e interfuncional. Em seguida, são apontadas questões voltadas à importância dos instrumentos físicos e dos signos por meio da utilização dos sistemas externos de representação como elementos desencadeadores de transformações no decurso do desenvolvimento humano, bem como a relação da formação conceitual para o desenvolvimento da memória.

Por fim, cotejamos os aspectos teóricos com a necessidade de repensar o papel do professor, a aprendizagem escolar com reverberações nas práticas pedagógicas, retomando a constatação da necessidade de formação continuada de professores nesse intuito.

3.1 Sobre o conceito de funções psíquicas superiores em Vigotski: introduzindo a questão

Alicerçados na Teoria Histórico-Cultural que defende a natureza social do homem e, com isso, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) como resultado do processo de mediação social, partimos do princípio de que nessa abordagem, o desenvolvimento humano não é tratado como fenômeno de caráter universal, decorrente de transformações involuntárias e espontâneas.

Na referida abordagem teórica o desenvolvimento é compreendido como um conjunto de possibilidades constituídas em determinadas condições sociais concretas, nas quais as relações sociais estabelecidas entre os seres humanos propiciam o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, denominadas aqui como funções psíquicas superiores.

Nessa perspectiva, a investigação sobre as funções psíquicas superiores ocupa lugar central na construção da obra vigotskiana, que segundo o autor ainda não havia sido suficientemente compreendida pela psicologia contemporânea. Nas próprias palavras de Vigotski,

[...] a peculiaridade do processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que constituem o objeto de nossa investigação, não foi ainda suficientemente compreendida pela Psicologia contemporânea. O desenvolvimento cultural da criança [...] apresenta à Psicologia um plano completamente novo para o desenvolvimento infantil que não só não foi estudado suficientemente, como nem sequer figurava como objeto especial de estudo (VYGOTSKI, 1995, p. 139).

Desse modo, em um amplo programa de trabalho acerca do desenvolvimento das FPS, o autor evidenciou, fundamentalmente, a importância de: i) analisá-las enquanto processos, ii) considerar as inter-relações entre as diferentes funções, iii) revelar sua natureza social e cultural e iv) entender o uso de signos como elementos categóricos nas alterações qualitativas que vão sendo possibilitadas ao longo do desenvolvimento humano.

No entanto, compreender o que são e como se constituem essas funções na obra de Vigotski e seus seguidores não é uma tarefa simples, haja vista que ele mesmo afirma “o próprio conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...] continua sendo ambíguo e confuso” (VYGOTSKI, 1995, p.11). Conforme Delari (2011) nos faz perceber, na obra vigotskiana encontramos variações e deslocamentos quanto às designações para os processos que compõem este conjunto de funções.

Dessa forma é possível identificar em algumas partes de sua obra, passagens nas quais nomeia como funções psíquicas da criança a linguagem, o desenho, a leitura e a escrita, a lógica, a [sua] concepção de mundo, a representação, as operações numéricas, a formação de conceitos (VYGOTSKI, 1995, p. 12); já em outro ponto do mesmo texto, enumera as funções superiores, distinguindo-as das inferiores através da apresentação dos seguintes pares: memória lógica/memória mecânica, atenção voluntária/atenção involuntária, imaginação criadora/imaginação reprodutora, pensamento em conceitos/pensamento figurativo, sensações superiores/sensações inferiores, vontade previsora/vontade impulsiva (VYGOTSKI, 1995, p. 18); um pouco mais à frente, o autor diz que os processos e funções complexos e superiores estudados inadequadamente, até então, pela Psicologia, são o reconhecimento, a diferenciação,

a eleição, associação e juízos (VYGOTSKI, 1995, p. 53).

Segundo Pino (2005) esta variação terminológica é um aspecto característico da obra vigotskiana. Para o autor, assim como outros de seus interlocutores contemporâneos, como Delari (2011), a obra de Vigotski é marcada, por vezes, por uma imprecisão conceitual que se caracteriza pela utilização indiferente de variados significantes para se referir aos mesmos processos.

Do mesmo modo, encontramos ao longo da obra de Vigotski diferentes expressões para se referir especificamente às funções psíquicas superiores, tais como: i) funções superiores; ii) funções psíquicas superiores; iii) funções psicológicas superiores; iv) funções mentais superiores; v) funções culturais; vi) funções psicointelectuais superiores; vii) funções mediadas, entre outras.

A dispersão dos termos que são empregados para se referir a um mesmo processo nos transmite, inicialmente, a ideia de uma imprecisão terminológica, não apresentando um fechamento propriamente dito. Tal compreensão é compartilhada por Delari (2011) em seu texto: *“Quais são as funções psíquicas superiores”?*

Para Delari quem estuda as obras de Vigotski acerca das FPS acaba encontrando uma “lista lacunar e intrigante”. O autor ainda destaca que esta é uma das dificuldades encontradas na sistematização teórica da obra vigotskiana acerca do desenvolvimento humano.

Contudo, Delari (2011) encontra respaldo para discutir a possível indeterminação de uma lista completa das FPS a partir de hipóteses levantadas por Veresov³⁰. De acordo com Delari, as considerações de Veresov evidenciam que o objeto de estudo da psicologia de Vigotski não se fundamenta nas funções psíquicas superiores, mas no processo de desenvolvimento dessas funções.

Essa afirmação nos permite compreender por que Vigotski, possivelmente, não estava preocupado com as definições. Essa hipótese apresentada por Veresov e trazida à discussão por Delari está fundamentada nas premissas adotadas por Vigotski, quando orienta a estudar processos e não objetos, a entender essencialmente o processo em seu movimento de mudança.

3.2 A constituição das funções psíquicas superiores: o psiquismo como sistema funcional

Segundo Vigotski qualquer aspecto que mereça ser investigado deve ser tomado via o estudo histórico desse fenômeno, ou seja, em todas as fases de seu desenvolvimento, que

³⁰ Nikolai Veresov é um dos especialistas da atualidade sobre Vigotski, utilizando a vantagem de ter o russo como língua materna para melhor compreendê-lo dentro de seu contexto histórico e linguístico.

abrange o percurso entre o seu surgimento até a sua completa dissipação. Nessa direção, para abordarmos os conceitos vigotskianos não podemos perder de vista a sua base teórico-metodológica, o Materialismo Histórico-Dialético.

Dito isso, podemos compreender que Vigotski, à luz do referido método, dedicou-se ao estudo do psiquismo, destacando-se as relações entre pensamento, linguagem e consciência. Dessa forma, dedicou-se à investigação do que posteriormente veio a denominar como sistema psíquico, composto por várias faculdades intrínsecas ao gênero humano. Segundo Martins (2013a) “para Vigotski conceber o psiquismo como sistema determinava revisões metodológicas radicais no âmbito da psicologia, posto que o traço específico de um sistema jamais poderia ser captado pela decomposição dos elementos que o constituem” (MARTINS, 2013a, p. 64).

Ao contrário do que defendiam outros psicólogos de sua época, para Vigotski, o desenvolvimento psíquico era algo que envolvia complexidade, por ser uma atividade sistêmica e desse modo não poderia ser analisado por partes. Segundo o autor, era necessário

[...] substituir a análise estrutural e funcional, incapaz de abarcar a atividade em seu conjunto, pela análise interfuncional, ou por sistemas, baseada na análise das conexões e relações interfuncionais, determinante de cada uma das formas de atividade (VYGOTSKI, 1995, p. 139).

Desse modo, compreendemos que para Vigotski a análise dualística, realizada por decomposição entre estrutura e funcionamento que até então era adotada pela psicologia não era suficiente para explicar o fenômeno psicológico. O autor, por meio de analogia com o estudo químico da água apresenta as incongruências oriundas de tal prática.

O essencial nesse tipo de análise é que obtém, como resultado produtos de natureza distinta à do conjunto analisado, elementos privados das propriedades inerentes ao conjunto, mas dotados de outras novas e insuspeitáveis naquele. Ao investigador, que em seu desejo de resolver o problema do pensamento e da linguagem, o decompõe em um e outro, sucede-lhe o mesmo que sucederia a quem, buscando a explicação de quaisquer das propriedades da água, por exemplo, por que ela apaga o fogo [...] recorresse a decompô-la em hidrogênio e oxigênio como recurso para explicar essa propriedade. Descobriria espantando que o hidrogênio queima por si e o oxigênio mantém a combustão e nunca poderia explicar as propriedades dos elementos, as propriedades que identificam o conjunto [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 18).

A analogia desenvolvida por Vigotski evidencia o posicionamento do autor contrário à análise por decomposição, compreendendo partes e ignorando o todo. Desse modo, o autor constatou, por meio de investigações amparadas em seu método de pesquisa, que as aparências nem sempre evidenciam o estado real interno de um objeto, ou seja, a análise

fenotípica nem sempre coincide com o genotípico.

Vigotski diferenciou a análise psicológica de objetos – abordagem fenotípica – da análise de processos – abordagem genotípica – e fez defesa da segunda posição por considerar que, para se compreender determinada função psíquica é preciso conhecer sua origem, ou seja, sua gênese bem como as suas múltiplas configurações dinâmicas e estruturais. Nas palavras do autor, “[...] dois processos fenotipicamente idênticos ou similares podem ser radicalmente diferentes em seus aspectos dinâmicos-causais e, vice versa, dois processos muito próximos quanto à sua natureza dinâmico-causal podem ser muito diferentes fenotipicamente” (VIGOTSKI, 2001, p. 72).

Zanella et al. (2007), exemplificam a questão tomando para análise a atenção voluntária e a atenção involuntária. Segundo as autoras, essas funções constituem-se em processos essencialmente diferentes, que adquirem similaridades externas, ou fenotípicas, devido à automação da primeira.

A partir das críticas que construía, Vigotski assumia novos desafios de investigação. Tomando o princípio dialético, se debruçou, inicialmente, sobre a relação entre o pensamento e a linguagem, buscando compreender os efeitos da utilização de signos para o desenvolvimento das funções psíquicas. Nas investigações realizadas conseguiu identificar modificações no comportamento e na conduta e no autocontrole humano. Nas palavras do autor,

[...] dessa maneira, podemos entender que os significados das relações sociais e dos signos, presentes na humanidade, se interiorizam e se transformam em conteúdos do pensamento, memória, atenção e outras funções psicológicas, que dentre outras atribuições, irão controlar a conduta da criança, mediada pela linguagem (VIGOTSKII, 2006, p. 94).

Essa descoberta científica permitiu que Vigotski ampliasse as discussões acerca do potencial da utilização dos signos em relação à conduta humana. Nesse sentido, em seus estudos apontou que os signos provocam alterações, inicialmente no âmbito da função específica da qual participam, mas durante o processo, o signo modifica a estrutura de uma outra (ou várias) função (funções) com a qual diretamente relaciona e ao fazer isso, modifica todo um processo psíquico, alterando o conjunto e a relação entre as funções.

Segundo Vigotski esse processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das funções psíquicas superiores não se modificarem, as conexões mudam. Nessa direção compreendemos que as conexões são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promovendo saltos no desenvolvimento do sujeito.

Dessa maneira, Vigotski, chega à definição do que seria o “salto dialético” e também postula a existência de relações interfuncionais (VYGOTSKI, 1995). Assim, o processo evolutivo do elementar ao superior, de caráter não linear, não pode ser considerado como paralelo ou sobreposto, mas como resultando de arranjos, combinações e nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas.

Para o autor, as FPS se desenvolvem por meio da internalização dos significados sociais contidos nos signos, que fazem a conexão das FPS, pois é por meio deles que as funções se aglutinam no sujeito, configurando-se, portanto, como atributos especificamente humanos, designados como comportamentos complexos culturalmente formados.

Assim, é por meio da utilização dos signos que se efetivam as conexões/relações entre as diferentes FPS, pois somente deste modo as informações transitam e podem ser acessadas, uma vez que o signo “é o próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem” (VIGOTSKI, 2004, p.114).

No entanto, cabe ressaltar que, na perspectiva vigotskiana apesar de ser necessária a mediação dos signos para que as conexões aconteçam entre as diferentes FPS, que compõem o psiquismo humano, essa mediação precisa ter um significado para o sujeito, estar organicamente integrada à atividade, ou seja, precisa fazer sentido para provocar relações e nexos entre as funções. Portanto, partindo dessa perspectiva, quem faz de fato a mediação é o próprio sujeito e não exclusivamente, o outro, ainda que ela só seja possível pela via do outro.

Nessa direção, Vigotski afirma que toda função psíquica superior foi externa, social, antes de ser interna; são relações sociais interiorizadas, via processos mediatizados. Assim,

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica [...] Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Dessa forma, o processo de desenvolvimento envolve uma alteração na própria estrutura do comportamento. A principal modificação identificada envolve a transformação das formas diretas de comportamento, funções psíquicas elementares, para formas mediadas, que caracterizam as FPS. Para que essas funções sejam desenvolvidas é necessário o processo de apropriação dos conhecimentos e experiências. Esse processo é que instaura a possibilidade de o homem vir a se tornar pertencente ao gênero humano.

No entanto, é fundamental ressaltar que o referido processo não consiste em uma cópia

(interna) fiel do que está sendo significado de modo externo. A esse respeito, Pino (1995) afirma que a apropriação das produções culturais ocorre de forma singular para cada indivíduo e ao mesmo tempo não são invenções inéditas do sujeito. Com as palavras do autor, o que ocorre é “um processo de ressignificação pelo sujeito de algo que já está culturalmente significado” (PINO, 1995, p.34). Ou seja, já há uma materialidade daquilo que já foi internalizado pelo sujeito.

Cabe apontar que são destacadas como funções psíquicas, o pensamento, o sentimento, a emoção, a vontade, a formação de conceitos, a imaginação, a linguagem, a atenção, a percepção, a memória, a sensação. Assim, a depender do grau de apropriação da cultura e da mediação dos signos dessa cultura essas funções podem ser mais ou menos complexificadas.

Em outras palavras, cada uma das funções tem potencialidades de desenvolvimento em níveis superiores; no entanto, torna-se necessário que ao indivíduo seja possibilitado o acesso e a apropriação dos signos culturais, tais como arte, as linguagens, as ciências, entre outros. Desse modo, o desenvolvimento dessas funções amplia as possibilidades de compreensão e intervenção do homem sobre a realidade porque

[...] começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural para um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis, e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas de comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215).

Para Vigotski, o conceito de desenvolvimento contempla movimentos de evolução e revolução, que são, na perspectiva dialética, duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, que se pressupõem reciprocamente. Logo, Vigotski compreende o desenvolvimento humano como:

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1995, p.141).

Nas palavras de Vigotski encontramos a rejeição a dois posicionamentos que eram frequentemente tomados para abordar as mudanças de caráter psicológico. O primeiro está ligado à concepção de que o desenvolvimento ocorre por meio da aprendizagem, tomada

como aquisição e acúmulos de comportamentos isolados. O segundo, de ordem desenvolvimentista que concebe estas mudanças psicológicas como uma evolução de cunho maturacionista e inata.

Vigotski defende a existência de processos de evolução e revolução, ou seja, saltos qualitativos, no desenvolvimento humano. Assim, “[...] o ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior ao indivíduo e trataremos de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição” (VYGOTSKI, 1995, p. 87).

Nessa direção são privilegiados os movimentos, transições, as evoluções e involuções. Em síntese, tudo aquilo que funciona como elemento propiciador para a compreensão integral dos fenômenos, por contemplar as relações de constituição recíproca desses e da totalidade que compõem, e também a gênese das mudanças de qualidade propiciadas por estas íntimas relações.

Assim, ao propor uma mudança de cunho epistêmico e metodológico para a investigação dos processos psíquicos humanos, Vigotski traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, que se desenvolve de forma singular a partir de um amplo conjunto constituído na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade.

Ao afirmar que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”, Vigotski (1995, p. 89) definiu o pressuposto nuclear de sua teoria, na qual se defende a tese de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior.

Nessa concepção reside a tese do processo histórico como base edificadora da psicologia humana, ou seja, na perspectiva vigotskiana estudar a origem das funções psíquicas requer a retomada de sua pré-história, compreendida a partir do estudo dos aspectos biológicos, seguidos das inclinações orgânicas presentes nas raízes destas funções.

Em outras palavras, Vigotski reconhece a importância da estrutura biológica e, conseqüentemente, das funções psíquicas elementares. Para o autor, as funções psíquicas elementares, são marcadas pelo imediatismo que pressupõe uma reação direta à situação problema defrontada pelo organismo, total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental, portanto definidas por meio da percepção, “uma vez que surgem como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos” (VIGOTSKY, 2001 p. 52).

Ainda sobre as funções psíquicas elementares cabe dizer que na perspectiva vigotskiana elas são predominantes presentes na vida de um indivíduo por um curto espaço de tempo, embora não desapareçam por completo, ou seja, passam a abarcar uma esfera cada vez menor do comportamento social. Para o autor, já em tenra idade, a criança, imersa no mundo social, começa a se comunicar por meio de instrumentos e sinais. Assim, suas relações já não são mais exclusivamente diretas e imediatas.

Já as funções psíquicas superiores, como anteriormente dito, são caracterizadas pela presença mediadora do signo que, tendo uma orientação interna, ou seja, dirigindo-se para o próprio indivíduo, têm como característica “importante a ação reversa, isto é, ele, signo, age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente” (VIGOTSKY, 2001 p. 53).

No entanto, ainda que Vigotski as diferencie, caracterizando minuciosamente cada uma delas, Martins (2013a) esclarece que, de forma alguma, Vigotski estava intencionado em valorizar mais uma função psíquica em detrimento da outra; pelo contrário, segundo a autora, ele indicou que “[...] os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que conquistam qualidades especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento” (MARTINS, 2013a, p. 93).

Assim, as funções são interdependentes e se encontram amalgamadas, constituindo um sistema funcional complexo (DELARI, 2015; PINO, 2005). Portanto, a teoria vigotskiana defende que o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores não exclui os processos elementares. Essa é uma afirmação feita pelo próprio Vigotski (2000):

[...] do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas estes são superados nos reflexos condicionados, e que os hábitos seguem perdurados na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais (VIGOTOSKI, 2000, p.132).

Para o investigador russo, o que acontece, de fato, é que existe um domínio, por superação³¹, das formas superiores de desenvolvimento sobre as formas elementares, devido às condições de apropriação dos objetos culturais e das relações sociais.

No entanto, é importante salientar que esse processo de superação das funções elementares e construção do seu aspecto superior não acontecem de forma direta, pois, o desenvolvimento psíquico que se inicia a partir de formas naturais, se supera, reconstruindo novas funções, considerando para isso, a ação mediada humana. Em outras palavras, seria pela apropriação da riqueza cultural historicamente acumulada.

³¹ Compreendemos a partir de Moura (2010) que o conceito de superação não está restrito a uma negação ou exclusão absoluta de algo. Refere-se, concomitantemente, a uma negação e a uma afirmação desse algo, refere-se, a uma exclusão e a uma conservação, resultando em uma nova condição.

Isto posto, consideramos que uma das maiores contribuições de Vigotski foi introduzir “[...] na investigação psicológica concreta a ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (LEONTIEV, 1978, p. 163-164).

As funções psíquicas internalizadas ficam cada vez mais integradas. Podemos compreender que há uma modificação na relação existente entre as funções superiores, que modifica a estrutura funcional da consciência e integradas formam um novo sistema psicológico, cuja característica essencial é a interconexão e inter-relação entre as funções. É a partir da integração desse sistema que se torna possível ao homem se compreender e se posicionar ante a totalidade da realidade.

Portanto, à medida que o homem vai se apropriando das objetivações humanas, fundamentalmente genéricas, mais ele se individualiza e se torna mais consciente sobre a produção da sua vida. Assim, superando as limitações atribuídas pela filogênese e atingindo a sua dimensão ontológica é que se torna possível pensar na evolução humana do homem.

Feitas essas considerações, na próxima seção apresentamos inicialmente alguns pressupostos gerais relacionados à memória natural e a memória mediada no homem. Em seguida analisamos o papel do signo, da linguagem, do pensamento conceitual no desenvolvimento da memória humana. E, por fim, problematizamos e discutimos sobre a importância do ensino escolar para a formação do sujeito e de sua memória mediada, superior e apontamos a necessidade de formação continuada de professores nessa direção.

3.3 O pensamento conceitual, a memória mediada e a utilização dos sistemas externos de representação: possibilidades pedagógicas e formativas

Dentre as funções que sustentam a composição do sistema psíquico humano, a memória merece destaque. Ancorados em Rocha (2013), compreendemos que “a memória está implicada em todas as ações do ser humano e é essencial para a sua constituição histórico-cultural, já que sem memória não há história e não há cultura” (ROCHA, 2013, p. 103).

Conforme Braga (2000) o estudo da memória envolve a compreensão de vários aspectos do desenvolvimento humano, como as operações com signos, as funções mentais e o desenvolvimento da linguagem. Para a autora,

os fatores biológicos compõem o substrato material indispensável ao desenvolvimento humano, mas este só se efetua em contextos sociais. O tornar-se

homem somente é possível em processos históricos e culturais. E uma das características de ser humano é a recordação, condição necessária para o funcionamento psicológico como um todo (BRAGA, 2000, p. 185).

Desse modo, entender a memória em uma perspectiva histórico-cultural não se restringe a compreender os aspectos fisiológicos dessa função psíquica, limitando-a apenas como manifestação de constituições neurais localizadas no cérebro. Significa compreendê-la na relação com as demais funções e, em seu aspecto mais desenvolvido e complexo, dirigida pelo pensamento verbal, de caráter conceitual.

Pensar na constituição do pensamento verbal e sua importância para a memória nos remete à necessidade de trazermos a discussão a respeito do desenvolvimento da linguagem. Nessa perspectiva, retomamos as discussões já apresentadas em capítulos anteriores nos quais nos ocupamos de apresentar o desenvolvimento humano como superação das condições biológicas, tomando, principalmente, o trabalho como atividade, o meio e as condições objetivas como elementos centrais nesse processo.

Na história do desenvolvimento da humanidade entende-se que foi a partir do trabalho como atividade social que surgiu a necessidade de comunicação entre os homens primitivos e conseqüentemente o surgimento da linguagem. Desse modo, de forma progressiva e gradual, o desenvolvimento da linguagem, que inicialmente se restringia a um sistema de códigos designativos de objetos a ações, passou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações, chegando em uma etapa posterior na formação de códigos sintáticos, complexos e em frases inteiras.

Nesse processo histórico da humanidade a linguagem se transformou no principal sistema simbólico criado pelo homem, e sua utilização provocou um salto qualitativo no processo de desenvolvimento psíquico do homem. De semelhante modo aos instrumentos técnicos criados pelo homem para desenvolver seu trabalho, a linguagem se tornou um instrumento que permitiu a apropriação de todo o sistema de signos e símbolos que foram desenvolvidos pela humanidade.

Desse modo, a linguagem, potencializou o desenvolvimento das FPS, uma vez que possibilitou a elaboração dos conceitos, que de acordo com Vigotski foi “o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos”. Nessa perspectiva o autor ainda afirma que “poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (VIGOTSKI, 2001, p. 395-396).

Se o controle da conduta e a ação intencional do homem são o que o elevam à condição de humano, nessa mesma direção, as relações entre pensamento e linguagem não são preliminares, mas surgem e se constituem “no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (VIGOTSKI, 2001, p. 395). Com outras palavras, o pensamento e a linguagem são resultados de um processo de desenvolvimento que não fazem parte da herança genética, tampouco tem existência própria ou podem ser repassados de uma pessoa para outra.

Para Vigotski, são os vínculos estabelecidos nessas relações, que possibilitam a constituição do pensamento teórico cuja origem é social, que modifica e ampliam todo o processo de desenvolvimento psíquico, sobretudo, a memória. Assim, são as palavras que vão permitir fixar os objetos na memória de uma maneira generalizada, recordar e fixar a experiência social, bem como a experiência de outras pessoas, mediadas por palavras. Essa é característica principal da memória humana. Assim, ressalta-se a tese de que funcionamento das FPS se dá no conjunto funcional, por meio de inter-relações, formando um conjunto de funções que regem o psiquismo humano.

O domínio da memória, como capacidade de armazenar informações e transmiti-las às gerações futuras é fundamental. A memória “possibilita que o homem faça uso do campo das emoções, das percepções, dos processos motores e da experiência intelectual”, e isso lhe viabiliza movimentar-se e transformar sua realidade (LURIA, 1999, p. 39).

Frente ao exposto, assim como Rocha (2013), podemos dizer que encontramos dois modos que vão descrever os estudos e as elaborações sobre a memória humana a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. O primeiro está ligado diretamente aos próprios trabalhos de Vigotski, ou seja, perspectivas investigativas que são realizadas tomando como base o modo particular proposto na perspectiva vigotskiana.

Esses estudos se desenvolvem tomando como referência a estrutura geral dos experimentos realizados por Vigotski e colaboradores; porém são feitos em contextos pedagógicos, buscando colocar no centro das pesquisas situações do cotidiano escolar e não atividades descontextualizadas; o foco no uso de signos e seus efeitos na capacidade de lembrar é o importante ponto em comum entre os estudos inaugurais sobre a memória, realizados na THC (apresentados de modo detalhado em Vigotski, 1995) e estudos realizados por Rocha (2013, 2018).

Em outro modo de se investigar a temática, encontramos os trabalhos de Braga (2000; 2010; 2011) e Smolka (2000; 2006; 2010), que argumentam o estudo da memória como processo discursivo, instituído nas relações e práticas sociais, o que segundo Rocha (2013) se

configura como uma perspectiva mais ampla. Cabe ressaltar que ambas as perspectivas não se contrapõem. Em nosso entender apenas olham o mesmo objeto sobre prismas diferenciados. No entanto, fazemos a opção de abordar a perspectiva da memória a partir dos estudos originais de Vigotski.

Para a THC, a faculdade da memória está presente na vida do homem desde os estágios mais primitivos da constituição humana e pode ser compreendida essencialmente de duas maneiras, a primeira, pela utilização do termo *mneme*, termo usado pelo autor para designar a “memória natural ou elementar”,

[...] essa memória [mnemônica, natural ou elementar] resulta da ação direta das impressões externas das pessoas e é tão direta quanto a percepção imediata, com a qual ainda não interrompe a conexão direta. Do ponto de vista estrutural, a mais importante característica desse processo como um todo é o imediatismo, uma característica que relaciona a memória da pessoa com a do animal; sendo correto chamá-la de memória natural (VIGOTSKI, 2004a, p. 46).

Vigotski assim considera que a memória natural, elementar, direta, imediata, biológica ou ainda involuntária (outros termos que são utilizados nos diversos trabalhos), consiste em uma memória de caráter instintivo, que surge pelo imediatismo à percepção que o sujeito tem dos estímulos externos. Na perspectiva de Braga (2000) este tipo de memória é a lembrança pura e surge quando recebemos algum estímulo que nos faz recordar de alguma coisa.

Assim, Vigotski considera que as características biológicas da espécie são fundamentais para a constituição da memória, mas, compreende que o desenvolvimento humano somente é possível considerando os contextos sociais. Portanto, a perspectiva histórico-cultural em momento algum ignora a existência de fatores biológicos envolvidos na formação da memória humana, mas defende que o contexto social é fundamental para potencializar seu desenvolvimento.

A partir dessa constatação, o outro tipo de memória identificado por Vigotski é denominado de memória mediada, cultural, voluntária ou indireta, também referida na obra pelo termo *mnemotécnica* e tem o seu desenvolvimento marcado pela utilização de instrumentos mnemotécnicos do meio sociocultural.

Em linhas gerais poderíamos dizer que enquanto a *mneme*, memória natural, se refere à capacidade de lembrar decorrente de processos, marcadamente orgânicos, a *mnemotécnica* refere-se à “arte de governar”/”dominar os processos de memorização, de orientá-los com ajuda de meios técnicos especiais” ou do “uso de procedimentos culturais” (VYGOTSKI, 1995, p.248). Por isso, o autor assevera que, “[...] detrás de todas as funções [psíquicas]

superiores se encontram, geneticamente, as relações sociais” (VYGOTSKI, 1995, p.150).

Nessa direção, o objetivo das investigações de Vigotski radica em explicar a constituição e o desenvolvimento da segunda forma de memória. Para sua explicação, Vigotski retoma as necessidades que as condições objetivas vivenciadas foram colocando para os homens.

Para a sua sobrevivência o homem cria instrumentos materiais que lhe permitem maior domínio sobre a natureza e por meio da utilização desses instrumentos para a realização de suas atividades o homem pôde, portanto, criar também os meios artificiais que lhe possibilitam controlar a sua própria conduta, como por exemplo, dominar voluntariamente a memória. Exemplifica tal afirmação a ação humana realizada quando o homem passa a fazer marcas ou carrega algum objeto para se lembrar de algo. De acordo com Vigotski “quando uma pessoa ata um nó no lenço para ajudá-la a lembrar de algo, ela está, essencialmente, construindo o processo de memorização, fazendo com que um objeto externo lembre-a de algo” (VIGOTSKI, 2001, p. 51).

Na mesma direção, também podem ser descritas ações externas que o homem realizava desenvolvendo conhecimentos sobre números e quantidades, com marcas em objetos, contagem com os dedos, contagem das partes do corpo, visando o domínio cultural sobre si. De acordo com Vigotski, “[...] contar com os dedos foi em seu tempo uma importante conquista cultural da humanidade. Ela serviu como uma ponte para o homem passar da aritmética natural para a cultural, da percepção de quantidades para a quantificação” (VYGOTSKI, 1995, p.81).

Essas ações são constituídas por sinais artificiais, ou seja, signos externos que permitem ao sujeito realizar ações internas – recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOTSKY, 1998, p. 58).

Essas ferramentas passam a mediar a relação do homem com o mundo material, com os outros e consigo próprio. Assim, “o desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 114). Nessa direção, Vigotski

aponta que o ser humano sentiu a necessidade de desenvolver uma memória mediada, a partir de artefatos culturais, para preservar informações essenciais à sua sobrevivência. Nesse contexto, Pino (2005) destaca que:

A passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura é um processo cujos detalhes mal podemos imaginar e do qual pouca coisa podemos afirmar além de que se trata de algo paradoxal, uma vez que a cultura é, ao mesmo tempo, a condição e o resultado da emergência do homem como ser 'humano'. Isso quer dizer que a história da transformação da natureza (história cultural) é a história da humanização de 'Homo'; portanto, trata-se de uma mesma e única história. Se ainda sabemos pouco a respeito dessa passagem, muito nos resta ainda por saber a respeito da maneira como ocorre a passagem da criança da condição de um ser biológico para a de um ser cultural. Mas essa passagem tem que existir sob pena de não poder falar em humanização do homem (PINO, 2005, p. 54).

Consideramos que o desenvolvimento da memória mediada no homem, gradualmente torna possível a intencionalidade de coordenar a própria vida e não depender restritamente de sua memória natural, com propriedades filogênicas comuns a todos os indivíduos da mesma espécie. Para tanto, ele passou a fazer uso de instrumentos auxiliares de memorização, denominados pela teoria de “meios mnemotécnicos” (VIGOTSKI; LURIA, 1996), tais como, os registros escritos por meio dos quais “lembramos” o que não queremos ou podemos esquecer, e que ajudam a organizar nosso comportamento no meio social.

Em virtude da potencialidade de atuação e criação que esses signos conferem ao homem na sua interação com a realidade social, Vigotski afirmou que eles se constituem em instrumentos ou ferramentas psicológicas. Para esse autor, o domínio desses meios externos de desenvolvimento cultural, ou seja, o uso dos mediadores culturais, e o desenvolvimento das FPS são dois fenômenos entrelaçados

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o objeto de nossa investigação abarcam dois grupos de fenômenos, que à primeira vista, parecem por completo heterogêneos, mas que de fato representam duas ramificações fundamentais, dois cursos de desenvolvimento das formas superiores da conduta, entrelaçados de modo inseparável, mas que não se fundem nunca em uma só entidade. Em primeiro lugar, este conceito foi constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Uns e outros, tomados em conjunto formam, precisamente, aquilo que, de maneira arbitrária, temos denominado o processo de desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança (VIGOTSKI, 1987, p. 32).

Além disso, cabe ressaltar que a linguagem tem papel substancial na formação da memória humana também pela sua centralidade na constituição do pensamento conceitual

que, por sua vez, viabiliza a emergência da capacidade de organizar e intencionalizar aquilo que precisa ser conservado e evocado. Nessa perspectiva, Kassar (2006, p. 63) assegura que o desenvolvimento da memória está implicado na mediação social pelo uso da linguagem, pois “as palavras que constituem o pensamento e a memória dos sujeitos são apropriadas nas relações sociais, nas relações do sujeito e o outro”.

Nessa mesma linha de pensamento, Vigotski também argumenta que “há duas linhas fundamentais no desenvolvimento interior da memória cultural: uma leva à memória lógica e a outra a escrever”. Portanto, esse autor coloca no centro de seus estudos sobre a função aqui em foco, a memória verbal, “quer dizer, a memorização mediante a palavra” (VIGOTSKI, 1995, p.260). No mesmo sentido, Luria explica que

[...] a memória [mediada] é a modalidade mais complexa e mais elevada de memória especificamente humana. [...] O homem recebe o maior volume de conhecimentos por meio do sistema verbal, recebendo informação verbal, lendo livros e conservando em sua memória o resultado dos dados obtidos através do discurso. [...] A memória é sempre uma transformação da informação verbal, uma discriminação do que nesta há de mais substancial, abstraído do secundário, sendo ainda uma retenção não das palavras imediatamente percebidas, mas das ideias transmitidas pela comunicação verbal [...] Não raro a memória verbal é denominada “associativa” ou “lógica”. Isto se deve a que as palavras nunca provocam em nós noções isoladas, mas cadeias e matrizes inteiras de elementos associativos ou logicamente conexos (LURIA, 1999, p. 67-68).

No entanto, como nos aponta Rocha (2013), há dificuldades conceituais na obra vigotskiana, entendimento que já fora apontado também por Pino (2005) e por Delari (2011). Rocha (2013) ao se dedicar detidamente à compreensão acerca das investigações sobre a memória nos afirma que o modo como Vigotski se refere às duas modalidades de memória (mneme/mnemotécnica) nos obriga a usar a expressão e/ou. Segundo a autora, algumas questões estão em aberto,

[...] para o autor, os termos cultural, lógica, mediada, volitiva por um lado e os termos natural, mecânica, instintiva e imediata são sinônimos? Valeria a pena analisar, de modo mais minucioso, estas alternâncias para verificar se há intenções conceituais na escolha de um, outro ou diversas combinações dos termos em diferentes pontos de sua obra? Haveria razões para encontrarmos mais frequentemente o adjetivo “lógica” para qualificar a memória e “voluntária” para qualificar a atenção? Ou estas variações são produto do “apressamento” da escrita que marca a obra do autor em função das condições históricas da construção de seus trabalhos, que incluíam seu adoecimento? Outra dificuldade, mais complexa, diz respeito à própria diferenciação entre os conceitos de mneme e mnemotécnica. Considerando-se o traço que une os termos cultural, lógica, mediada e volitiva – as operações com signos, ou seja, os processos de significação – as afirmações de Vigotski, indicando que, anteriormente ao ingresso das crianças na escola, sua memória seria do tipo mneme, merecem ser problematizadas. (ROCHA, 2013, p. 107).

Nesse sentido, embora estejamos assumindo a distinção entre os dois tipos de memória, registramos aqui nessa perspectiva a provisoriedade da definição conceitual e os riscos de se assumi-las em uma análise excludente, uma vez que compreendemos que de qualquer modo, foi com esse ponto de partida que Vigotski inicialmente propôs seus estudos sobre a memória.

3.3.1 As investigações de Vigotski sobre a memória

Ainda que tenhamos declarado anteriormente que o modo como compreendemos e realizamos a presente pesquisa tenha por embasamento a perspectiva e o modo vigotskiano de pesquisar a memória, não nos propusemos à análise de cada um de seus experimentos. Desse modo, nessa breve sessão, objetivamos apenas ilustrar a forma como Vigotski realizava seus estudos e sob as quais temos nos inspirado.

Para realizar suas investigações acerca da memória, Vigotski adotou o que chamou de método da dupla estimulação, qualificado por ele como “método fundamental que se utiliza, habitualmente, ao estudar a conduta cultural das crianças” (VYGOTSKI, 1995, p. 161). Em linhas gerais, o formato básico deste método consistia em colocar sujeitos em uma situação estruturada na qual havia um problema ou uma tarefa a ser executada e os participantes recebiam orientações no sentido da construção de meios para chegar à sua resolução.

Nessa direção, uma tarefa que geralmente era proposta em seus experimentos, realizados com crianças, para se estudar a constituição da memória mediada, residia na solicitação para que crianças pressionassem teclas específicas respondendo a determinados estímulos. Por exemplo, pressionar a tecla vermelha quando lhe fosse apresentada a figura de um cavalo, a tecla verde no caso da apresentação da figura de um pão. Ainda era solicitado aos sujeitos investigados que memorizassem listas de palavras, memorizassem números.

No desenrolar dos experimentos, eram oferecidas fichas com desenhos, chamadas por Vigotski de vários modos: estímulos-meio, cartões-meio, estímulos-signos, entre outros, e ao mesmo tempo era sugerido que os participantes as utilizassem como recurso auxiliar para que pudessem lembrar qual tecla deveriam pressionar. A partir dessas intervenções Vigotski buscava compreender os modos de agir dos sujeitos, procurando identificar os usos que faziam ou não dos cartões e os efeitos destes no desempenho da ação de pressionar as teclas corretas.

Um dos recursos utilizados por Vigotski e seus colaboradores para estas análises consistia em quantificar os sucessos na tarefa e, a partir disso, comparar resultados considerando as idades e níveis de escolarização, relacionar estes resultados aos modos como

os cartões haviam sido incorporados ou não no desenrolar do experimento e traçar as linhas de desenvolvimento da “memória natural” e da memória cultural, comparando-as também.

Assim, um bom exemplo utilizado pelo autor como recurso para sintetizar os resultados dos experimentos foi o chamado “paralelograma do desenvolvimento da memorização”, que foi construído por Leontiev e frequentemente apresentado nos trabalhos investigativos sobre a memória. Esse recurso além dá já mencionada síntese dos resultados permitia também a distinção da curva de desenvolvimento da memória mediada e a curva de desenvolvimento da “memória natural”. (VYGOTSKI, 1995, p. 255-256, VYGOSTY; LURIA, 1996, p. 194).

Cabe destacar que o modo como são descritos os experimentos de Vigotski podem ser confundidos ou até tomados como elementos contraditórios de sua teoria. Ou seja, a primeira vista parece que tudo aquilo que Vigotski criticava nos métodos tradicionais de investigação psicológica passa a ser adotado por ele, a exemplo a quantificação dos resultados, a comparação psicométrica e não menos um caráter behaviorista, a partir da utilização de estímulos e respostas. No entanto, cabe destacar que há uma unidade entre quantidade e qualidade, somente a lógica formal dicotomiza e separa.

Segundo Rocha (2013, p. 109) “esta conclusão seria um equívoco e é necessário ressaltar outros aspectos da proposta metodológica de Vigotski e das elaborações teóricas que faz a partir daquilo que vai se desenrolando no decorrer das pesquisas”. Assim, amparados nas discussões propostas pela autora compreendemos que se torna necessário inicialmente: i) compreender o papel do experimentador durante o processo, que não se restringia à ação de chegar a um “perfil diagnóstico” das funções psíquicas superiores, mas promover ativamente a sua constituição, ii) compreender que Vigotski estava o tempo todo interessado em realizar “análise minuciosa de um processo; iii) compreender que os “estímulos-meio” utilizados por Vigotski são signos e seu interesse não era analisar meras associações entre estímulos e sim o trabalho semiótico que os participantes construam.

Partindo das ideias apresentadas pela autora, compreendemos que o experimentador estava interessado no estudo dos processos de desenvolvimento por meio dos quais surgem formas novas e mais complexas de funcionamento intelectual. Assim, evidenciamos a intencionalidade da ação do experimentador por meio da introdução de pistas, auxílios ou obstáculos. Nessa mesma direção, Van der Veer e Valsiner argumentam que

Descartando o caráter estatístico da metodologia experimental tradicional, em que são procurados “efeitos” das mudanças nas “variáveis independentes” sobre os resultados selecionados medidos por intermédio de “variáveis dependentes”,

Vygotsky desenvolveu um esquema metodológico que introduz o surgimento dinâmico de estruturas novas de fenômenos psicológicos como o principal foco de investigação empírica. Além disso, sua orientação metodológica retém a ideia de organização estruturada do ambiente experimental em associação com a liberdade (limitada) do sujeito pra redefinir a situação experimental. A ideia de “controle experimental” é estabelecida por Vygotsky dentro de um quadro de referência metodológico em que a norma tradicional do controle máximo do experimentador é mantida como um caso especial, e não como a regra modal. O sujeito humano sempre “importa” para um ambiente experimental um conjunto de “estímulos-meios” (instrumentos psicológicos) na forma de signos que o experimentador não pode controlar externamente de nenhuma maneira rígida. Portanto, o ambiente experimental torna-se um contexto de investigação em que o experimentador pode manipular sua estrutura a fim de desencadear (mas não “produzir”) a construção pelo sujeito de novos fenômenos psicológicos (VAN DER VEER & VALSINER, 1996, p. 429).

O segundo ponto apresentado por Rocha (2013), com o qual também concordamos, diz respeito ao interesse de Vigotski dirigir-se ao processo investigativo como um todo e não meramente centrar-se nos resultados. Assim, precisamos compreender que Vigotski estava a todo tempo interessado em realizar “análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Essa forma de pensar a investigação foi denominada por seus seguidores como ‘análise microgenética’ (GÓES, 2000, p. 11). Conforme definição desta mesma autora,

Essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p. 11).

A terceira e mais incisiva questão a ser ressaltada conforme apresenta Rocha (2013), é a compreensão de que os “estímulos-meio” utilizados por Vigotski são signos e seu interesse não era analisar tão somente associações entre estímulos e sim o trabalho semiótico que os participantes construía ao articular os elementos apresentados na situação experimental de uma forma lógica, com os efeitos deste trabalho no processo de memorização e as operações mentais em jogo. Conforme o autor,

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; agregando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá, habitualmente, a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Dois momentos, portanto, são essenciais para o conceito de signo: sua origem e função (VYGOTSKI, 1995, p. 83).

Por conseguinte, podemos afirmar que Vigotski está, sobretudo, preocupado em compreender o modo como os sujeitos investigados “pensam para conseguirem lembrar”, bem como, em compreender como a linguagem participa deste processo, como refinamentos e complexificações nas estratégias cognitivas vão se tornando possíveis, vão se desenvolvendo, marcando o caráter interfuncional e sistêmico do psiquismo humano.

Nessa direção, busca identificar regularidades no desenvolvimento, a partir do que delinea como um modo sequencial³² de funcionamento da capacidade de reorganizar sua memória:

(i) Memorização puramente mecânica, correspondente à etapa primitiva no desenvolvimento de qualquer função (hábitos motores, retenção do nome de um grande número de objetos) que as crianças, nos seus primeiros anos de vida, são capazes de memorizar;

(ii) Psicologia ingênua, em que as crianças fazem uso dos recursos mediacionais, mas não compreendem totalmente sua função; convencidas de que o desenho as ajudou a recordar uma vez, tentarão fazer uso deles em outras ocasiões, mas não sabem como prosseguir utilizando-o; as crianças ingressam na etapa do emprego dos signos, sem serem conscientes ainda sobre como atuam;

(iii) Memorização mnemotécnica externa, que se inicia com o uso que crianças em idade escolar fazem das figuras disponíveis desde que haja uma ligação simples entre a figura e a palavra a ser lembrada; progressivamente mostram-se capazes de tecerem relações novas e não evidentes entre os elementos, para ajudar a lembrarem-se;

(iv) Internalização: o manejo externo de instrumentos é substituído pela atividade mental interna, sendo o ponto culminante da sofisticação do uso dos meios culturais.

Cabe ressaltar que, embora sejam frequentes as menções aos estágios de desenvolvimento da memória, o próprio Vigotski considerava que estes tinham um caráter bastante provisório (VYGOTSKY 1982, p. 71 *apud* VAN DER VEER & VALSINER, 1996, p. 263), o que parece explicar variações em sua apresentação em textos diversos (tanto na quantidade quanto nos modos de nomear os períodos).

Dessa forma, também precisamos compreender que estas etapas predominam em determinados momentos da vida, mas não se extinguem totalmente; conforme a atividade ou o material sobre o qual nos debruçarmos, elas retornam.

³² A síntese dos estágios baseou-se no que Vigotski apresenta às páginas 258-259, no capítulo 10 do volume III da coleção Obras Escogidas.

Como exemplo e aproximação com nosso objeto de estudo poderíamos relacionar o próprio processo de formação continuada de professores e a apropriação conceitual. Quando o professor em formação se depara com um conceito a priori desconhecido ou ainda não apropriado, ele vai estabelecer relações com esse conhecimento, evocando por vezes todas as etapas anteriormente mencionadas, estabelecendo comparações com os conceitos cotidianos que possuiu e até mesmo com outros conhecimentos científicos. A ideia central é afirmar que existem níveis de complexificação e de apropriação, o que supera a lógica formal da dicotomia do “tudo ou nada”.

Destacamos que, em todas as etapas mencionadas, o ingresso na escola é tomado como ponto de referência para o início da constituição da memória mediada externamente. Segundo os resultados encontrados nas investigações empreendidas por Vigotski foi possível identificar que, com regularidade, as crianças que não frequentavam a escola tinham dificuldades ou não conseguiam utilizar os recursos mediacionais para memorizar.

Desse modo, para os pesquisadores russos, a prática pedagógica fornece “uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 194). Porém, como afirmam Del Rio e Álvarez, a essa provisão cabem novas investigações:

A obra de Vigotski sobre as funções superiores, ainda que incorporando um projeto experimental e um programa de investigação bem trabalhado [...] é, fundamentalmente, uma obra de revisão e criação teórica. Assim, assinala Vygotsky, que reconhece a provisoriedade e as limitações das evidências empíricas fornecidas, considerando a obra fundamentalmente uma proposta teórica, um modelo sobre a gênese do sistema funcional humano que deverá se desenvolvido, verificado e conseqüentemente, revisitado e modificado (DEL RIO; ÁLVARES, 2013, p. 22-23).

Partindo, portanto, das ideias apresentadas por esses autores é que consideramos ser relevante, cientificamente, a partir das proposições teóricas sobre os níveis de transformações na capacidade de domínio da memória, perscrutar a possibilidade de aprofundamentos da relação entre o processo de formação continuada de professores, o ensino escolar e o desenvolvimento da memória mediada.

Sendo assim, é importante refletir acerca das contribuições que a escola pode oferecer para promover o desenvolvimento humano por meio da formação da memória mediada dos sujeitos que constituem esse espaço educativo. Este será o foco de discussão do próximo item.

3.3.2 O ensino escolar, a constituição da memória mediada e os processos formativos docentes

“Para ser homem não basta nascer, é preciso também aprender” (SAVATER, 1998, p. 47). Partindo dessa compreensão podemos afirmar que a nossa personalidade se constitui e se transforma a partir das interações que estabelecemos com outros indivíduos, tese amplamente difundida pela Teoria Histórico-Cultural.

Segundo Vigotski e Luria (1996, p. 194), o “desenvolvimento não é simples maturação, mas sim metamorfose cultural, reequipamento cultural”. Nessa direção, de modo semelhante à cultura, surge o papel da escola, como instituição fundamental para a constituição humana, porque “cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural” (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Desse modo, a existência humana se constituiu como um processo de educação e conseqüentemente, de aprendizagem, afirmação essa que fazemos amparados em Saviani. Para ele, “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2011, p. 154).

Se por um lado é indiscutível a necessidade de interação e o papel da aprendizagem na constituição do sujeito, por outro, cabe também considerar que à luz THC,

[...] aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKII, 1996, p.47).

Entendemos com isso que cabe à escola, por meio da educação escolar intencional e sistematizada, promover condições necessárias para a significação de conceitos e para o desenvolvimento humano por meio do ensino daquilo que amplamente tem sido defendido como conhecimentos científicos, historicamente sistematizados ou denominados de “conhecimento poderoso” por Young (2007).

No entanto, cabe ressaltar, que esse conhecimento não tem fim em si mesmo, ou seja, não estamos fazendo a defesa de uma educação fundamentada em princípios tradicionais, ou segundo define Mizukami (1986) em uma abordagem tradicional. Nossa defesa é para um ensino que precisa ser significado pelo sujeito que aprende. Nessa direção, cabe retomar que

para a THC significação é

é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua instabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles (LEONTIEV, 1978, p. 74).

Tendo em vista as ideias apresentadas por Leontiev compreendemos que aprender não é decorar os conteúdos tais e quais estão expressos nos compêndios didáticos de ensino, materializados em práticas pedagógicas nas quais as lições são “tomadas” diariamente, nas tabuadas que são cobradas, nas poesias que são decoradas. Enfim, na imensidão de conteúdos e conceitos que são colocados diariamente nas salas de aula de nossas escolas e sobre os quais nossos alunos, pela ação docente, estão se tornando vítimas de um ensino desumanizador, quando são punidos por não conseguirem rememorar os conteúdos que lhes são repassados. Do mesmo modo que as formações de professores não devem exigir conversões mecânicas de cada docente que delas participem, sem que se compreenda a finalidade de cada atividade de ensino.

Rocha (2013) ao investigar processos pedagógicos também identifica a presença de inúmeros artefatos que têm sido utilizados como elementos evocadores da memória, dentre os quais a autora destaca:

[...] listas com os nomes dos alunos, o abecedário, calendário com indicações sobre o clima do dia (no qual se registra, geralmente com desenhos, se está ensolarado, chuvoso ou nublado), cartaz de frequência dos alunos (para marcar quantas meninas e quantos meninos compareceram à escola, quantos faltaram), tipicamente ornamentam as paredes das salas frequentadas por crianças de 4, 5 e 6 anos e também as dos anos iniciais do Ensino Fundamental; estes materiais costumam ser mencionados por professoras como exemplos de trabalhos relacionados com a constituição e o desenvolvimento da capacidade de mediação da memória (ROCHA, 2013, p. 102).

Em continuidade, a autora problematiza o modo como esses materiais são criados e a real finalidade no contexto escolar, uma vez que pela investigação empreendida evidenciou que em várias situações os alunos não eram afetados por esses instrumentos ao necessitarem retomar algum conhecimento. Nessa direção encontramos a ligação entre a necessidade do ensino e a importância dada à memória no processo de aprendizagem. Elemento que tem justificado investigações no interior do grupo de pesquisa do qual fazemos parte, Formação e Trabalho docente, e conseqüentemente tem delineado nossa investigação, nos fazendo eleger a memória como função destacadamente importante nesse estudo.

Nessa direção, Martins (2013b) complementa estas proposições e explica:

O ensino escolar, disponibilizando e requisitando mnemotécnicas, dentre as quais se destaca a escrita, fornece recursos adicionais de fixação e retenção, na ausência dos quais a memorização mecânica continuará operando tal como nos anos iniciais de vida. A utilização de recursos externos e de técnicas artificiais – isto é, instrumentais –, vinculadas às tarefas escolares, demanda a combinação de procedimentos inicialmente naturais e procedimentos artificiais e, pouco a pouco, graças à internalização de signos, os próprios processos naturais vão se colocando a serviço das funções culturais de memorização. Nesse sentido, tal como postulado por Vigotski, se o primeiro tipo de memorização resulta do “cérebro”, o segundo resulta da apropriação da cultura (MARTINS, 2013b, p. 300).

Dessa forma, é indiscutível, tanto do ponto de vista teórico, quando das práticas pedagógicas colocadas em funcionamento na escola, em especial nos primeiros anos de escolarização, a importância dada à memória, que deve avançar da compreensão de memória reprodutora à criativa, compreensiva.

No que se refere especialmente à relação da escola com a formação da memória humana, Rocha (2013, p. 103) explica que o ensino escolar deixa “marcas na memória dos alunos, que se embrenharão no curso de seu processo de escolarização e da vida.” Young (2017, p. 1288) nos ajuda a complementar estas proposições ao explicar que as escolas são “instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” e, sem elas, “cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer inalteradas durante séculos”.

A compreensão que nos fica bastante evidente em ambos os autores é de que é indiscutível a importância da memória nos processos pedagógicos que estão vinculados com a escola e vice-versa. Assim, a partir da compreensão teórica assumida compreendemos que ambos os argumentos, da perpetuação do conhecimento acumulado ou das marcas individuais promovidas pelo ensino escolar estão diretamente direcionados à promoção do desenvolvimento humano.

Ao encontro dessas proposições, Martins (2013a) destaca

[...] para que o ensino escolar atue como influência positiva na formação e no desenvolvimento da memória voluntária, há que se instituir a base de características que se proponham a tanto. Dentre tais características destacamos, fundamentalmente, sua própria organização e sistematização lógica, a promoção de estabelecimento de relações e conexões internas entre os objetos e fenômenos percebidos, mediando a percepção por conceitos lógicos, abstratos e, sobretudo, pelo domínio de significados a ele vinculados. Assim, a própria racionalidade organizativa do trabalho pedagógico se apresenta como esteio do desenvolvimento da memória superior (MARTINS, 2013a, p. 302).

A prática pedagógica, portanto, inserida em uma perspectiva dialética deve provocar e

possibilitar condições para que os alunos possam memorizar os conceitos escolares, compreendendo seus significados para desenvolver memória cultural. O professor por sua vez precisa assumir o seu lugar de organizador, administrador do meio educativo, ou seja, aquele que estabelece a interação do meio educativo com cada aluno, pensa, planeja executa, registra e avalia o processo educativo.

Pelo exposto, compreendemos que as práticas pedagógicas devem constituir-se em movimentos coletivos e que exigem transformar o saber/conhecimento, de modo que os alunos tenham condições para se apropriarem dele. Nessa direção, defendemos a necessidade de um trabalho a partir da potencialização dos sistemas externos de representação, os signos, que já estão presentes nas salas de aula, conforme constatado por Rocha (2013), mas que precisam ser trabalhados de forma intencional.

Assim, via processos educacionais, de memorização mediada, potencializados pelo pensamento conceitual, aumentam as possibilidades de o aluno se apropriar dos conteúdos escolares, conservá-los e retomá-los, quando necessários, permitindo assim, o domínio de sua conduta, ou porque não dizer a sua transformação, o seu desenvolvimento tipicamente, humano.

Chegamos, portanto, a uma constatação que para nós é desafiadora e provocadora. Se por um lado, é papel da escola e conseqüentemente do professor desenvolver todo esse trabalho descrito anteriormente, por outro é preciso considerar para além de todas as condições objetivas já tratadas, a necessidade de formação continuada que caminhe nessa direção, ou seja, buscando superá-las. Desse modo, em nossa perspectiva, acreditamos que sem uma compreensão dos fundamentos teóricos do seu trabalho, o professor não pode desempenhar o seu papel de modo consciente, ou seja, com criticidade, responsabilidade e dialogicidade.

Portanto, é nesse sentido que acreditamos e defendemos que a concepção de professor que se depreende da abordagem vigotskiana, articulada com os seus pressupostos teóricos que orientam a ação fornecem contribuições importantes para as ações de formação continuada de professores, sobretudo, por permitir que esses profissionais tomem consciência do papel que exercem como intelectuais de suas próprias práticas, e que exercem papel fundamental no processo de formação humana das futuras gerações. Ainda cabe destacar, como temos defendido ao longo deste trabalho, que não podemos atribuir toda essa responsabilidade ao professor sem considerar a sua formação e suas condições de trabalho, de modo geral. Em outras palavras, a sua necessidade de formação continuada para desenvolver sua prática alinhada com esses princípios.

Por isso a investigação/intervenção realizada nesse trabalho busca a superação de alguns paradigmas relacionados à formação de professores desenvolvida na escola, e coloca como pontos de sustentação os seguintes: a intrínseca relação entre a teoria e a prática; a conscientização do professor sobre sua formação e a prática e o papel da escola no desenvolvimento humano dos sujeitos.

Tendo estabelecido o que consideramos que seja uma fundamentação teórica adequada à compreensão do fenômeno que temos por objetivo estudar neste trabalho, passamos a nos dedicar, no capítulo seguinte, ao modo como a pesquisa é entendida e foi realizada nesta tese, ou seja, à nossa metodologia de investigação.

O MOVIMENTO DA PESQUISA E A PESQUISA EM MOVIMENTO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pesquisa é sempre um ato contestado. Em cada corpo de conhecimento, sempre há uma história de conflito em um conjunto de decisões [...] (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.56).

A busca do conhecimento se faz mediante a construção de um caminho e para tal propósito se faz necessária a definição de algumas escolhas e parâmetros que nortearão o percurso a fim de estabelecer estreita relação entre o pesquisador e o que será investigado. Nessa direção, fazer uma pesquisa no campo das Ciências Humanas é compreender a dimensão estabelecida entre os sujeitos diante de um processo histórico-científico, no qual o que mais interessa não é apenas como ele é determinado, mas, principalmente, como os agentes externos interferem e formam esse processo.

É nesse sentido que retomamos a epígrafe acima que pressupõe a pesquisa como ato contestado, ou seja, uma ação construída a partir da subjetividade do pesquisador, mas delineada pela objetividade científica de um método. Assim, para compreender como se formam tais processos, ou “cada corpo de conhecimento” é necessário que o pesquisador se debruce muitas vezes sobre momentos históricos diferentes, a fim de entender a essência do fato ou fenômeno que pretende estudar.

Tomamos a premissa de que toda pesquisa enquanto criação científica exige uma rigorosa fundamentação epistemológica e conseqüentemente uma explicitação clara do posicionamento teórico adotado pelo pesquisador. Dito isso e compreendendo essa dimensão na qual estão intrínsecas as relações entre pesquisador, método, contexto e os sujeitos pesquisados, no presente capítulo objetivamos apresentar o delineamento do percurso metodológico construído nesse estudo.

Primeiramente, retomamos a discussão acerca da lógica dialética como pressuposto teórico, justificando nossa opção teórica e metodológica fundamentada no método histórico-dialético, assumindo-o como método filosófico que embasa a análise e investigação na Teoria Histórico-Cultural.

Assim, postos os esclarecimentos e as preocupações iniciais, bem como as vinculações teóricas com as quais nos alinhamos, descrevemos o processo de construção da pesquisa empírica, tecendo elementos que caracterizam o campo investigado, os sujeitos participantes, bem como as técnicas e os procedimentos adotados na produção do material empírico. Por fim,

indicamos e elucidamos os pressupostos nos quais nos sustentamos para as análises realizadas.

4.1 Pesquisa, paradigma e método: pressupostos iniciais

A pesquisa é um processo cujo caminho é a priori desconhecido. No entanto, tomando como referência a história das ciências e a constituição de paradigmas científicos podemos considerar que a concepção de homem, de mundo, e os pressupostos teórico-metodológicos se constituem como elementos centrais na definição do problema de pesquisa e ao mesmo tempo permitem delinear ações que favorecem a construção de parâmetros para análise da realidade.

Nesse sentido, a discussão acerca do método abordado em uma pesquisa constitui elemento fulcral para o delineamento de procedimentos racionais ou prático-racionais que serão adotados pelo pesquisador em seu percurso investigativo, sobretudo, ao se declarar sobre os paradigmas, instrumentos, modos e os caminhos adotados e percorridos para que os conhecimentos elaborados sejam considerados válidos cientificamente.

Compreendemos assim que “todo método envolve o conhecimento de leis objetivas. As leis interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis” (KOPIN, 1978, p. 91).

Assim, aclaramos que delinear o percurso metodológico é definir e elucidar qual o contexto epistêmico que embasa as ações procedimentais da pesquisa, o que implica afirmar que a compreensão acerca da base epistemológica que sustenta a pesquisa define o posicionamento adotado pelo pesquisador. Podemos assim dizer que, ao olharmos para a história do pensamento humano, nos deparamos com, pelo menos, duas concepções epistemológicas bastante diversas no que diz respeito à forma de ver o mundo e a realidade, a saber: a concepção metafísica e a concepção materialista.

A concepção metafísica defende a ideia de que os métodos de investigação devem ser a-históricos, lineares, lógicos, sendo guiados por uma postura do pesquisador que deve ser levado a buscar rigor com a lógica formal, buscando isolar o fenômeno pesquisado, visando à neutralidade, em busca da verdade científica, validada nessa abordagem, que se concentra essencialmente na observação do fenômeno, tendo como limite a aparência exterior.

Em contraposição a essa visão, a concepção materialista compreende que a abordagem metodológica se constitui como uma concepção da realidade que permitirá a apreensão de uma das faces do conhecimento. O método, nesse contexto, não é unicamente uma ferramenta

utilizada para medir e/ou observar os fenômenos sociais. Essa abordagem materialista avança às leis que regem os fenômenos, ou seja, busca a modificação e o desenvolvimento do objeto pesquisado, destacando, primordialmente, o caráter transformador da ação humana enquanto atividade intencional e histórica. Desse modo, cabe ao pesquisador a compreensão de que os elementos constitutivos desse processo não são estáticos e, sobretudo, que neles estão imbricados elementos complexos que envolvem os sujeitos, suas subjetividades e constituição.

Intentamos com os exemplos citados anteriormente elucidar que existem modos de compor o processo investigativo, que dependem exclusivamente das escolhas adotadas pelos pesquisadores e que a compreensão histórica da produção científica, em particular na contemporaneidade, “leva-nos a conceber que o conhecimento produzido segundo as diferentes abordagens de pesquisa, que empregam diferentes métodos de investigação, atende às necessidades das diferentes áreas de conhecimento” (BERNANDES, 2010, p. 299).

No que concerne à relação entre os métodos de pesquisa adotados na área educacional brasileira é possível constatar, a partir de pesquisas realizadas por Fazenda (1991); Demo (1996); Candau (1999); Gatti (2000); Kuenzer (1998) uma série de discussões de caráter epistêmico e metodológico que evidenciam pesquisas vinculadas aos mais diversos referenciais teóricos e metodológicos. Entretanto, em síntese caracterizam-se essencialmente como declarativas e expositivas acerca dos problemas educacionais, ou seja, pouco se têm feito para intervir na realidade que analisam e/ou criticam.

Quando a temática da formação de professores e as questões metodológicas são colocadas em evidência, autores como André (2009); Gatti; Barreto (2009, 2009a); Libâneo (2008, 2010); Brzezinski; Garrido (2001), Carvalho; Martins (2017) ainda vão retratar em análises realizadas e também em diagnósticos tipificados como Estado da Arte – já tratadas na Introdução - o caráter de urgência de pesquisas mais propositivas e que de fato vinculem-se coerentemente aos objetivos propostos e aos métodos adotados.

Essa constatação é corroborada por Longarezi e Puentes (2011) que evidenciam essa necessidade em análise empreendida, tomando como amostra os programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Minas Gerais, no período de 2004 a 2008. Nas palavras dos autores,

Pesquisa-se e publica-se muito no campo profissional, na dimensão de fundamentos, mas produz-se menos nos campos investigativos e disciplinar, nas dimensões dos modos e das condições. Notam-se [...] abundante pesquisa e abundante publicação no campo teórico e, ao mesmo tempo, poucas indagações sobre as condições e os modos de investigação e de efetivação das práticas pedagógicas. **Teoriza-se com relativa facilidade, mas intervém-se pouco.** A aprendizagem e os processos de

ensino aprendizagem ocupam menos lugar como objeto de interesse e de investigação se comparados ao lugar que a formação e a profissionalização têm ocupado (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 186-7, grifo nosso).

Em virtude dessas constatações, afirmamos que esta é uma pesquisa de caráter propositivo, que inclui intervenção em uma realidade educacional, inserida no âmbito das ciências humanas, e ainda que adota como pressuposto filosófico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e como pressuposto teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural, especialmente os estudos de Vigotski.

Isso significa fundamentar-se em uma abordagem epistêmica, lógica, filosófica e ontológica, na qual a lógica adotada é a dialética e a base ontológica é a materialista histórico-cultural. Caso assim não fosse, estaríamos realizando o que para Vigotski se configura como uma “monstruosa combinação teórica [...] onde se toma o rabo de um sistema e adapta à cabeça de outro, intercalando no meio o tronco de um terceiro” (VIGOTSKI 2004a, p.252).

Para esse autor, os métodos históricos de investigação da psicologia precisam se distanciar cada vez mais da visão dicotômica de homem, apoiada em ideias mecanicistas ou idealistas, ou seja, partimos do pressuposto da indissociabilidade da relação entre o homem, o mundo e o conhecimento, assumindo a questão metodológica como uma questão indissociável de uma abordagem ontológica e epistêmica.

Assim, a ciência sob essa perspectiva tem como meta compreender a realidade pesquisada para transformá-la. Segundo Souza (2014) essa transformação se dá por meio das intervenções, realizadas pela própria pesquisa e pela ação do pesquisador, inserido por meio de práticas sociais em um processo dinâmico, histórico e permeado por contradições, no qual tanto sujeito como objeto, em sua intrínseca e dialética relação, têm um papel ativo na produção de conhecimento.

Adotar esses pressupostos teórico-metodológicos implica em alinhamento com a compreensão do autor e toda a sua fundamentação criticando o caráter reacionário do conhecimento, ou seja, apontando a importância de um conhecimento que tenha em vista a transformação dos processos e a ordem social instituída, por meio da crítica à sociedade e a superação das condições que restringem as potencialidades do gênero humano.

Alinhada com esses princípios esta pesquisa teve como foco discutir a problemática: *Quais os impactos pedagógicos de uma formação continuada subsidiada nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural? Quais foram e como se deram as mudanças experimentadas pelos professores que participaram do processo de intervenção didático-formativo proposto pelo pesquisador de modo a elevar e potencializar os recursos e as práticas pedagógicas?*

Assim, defendemos a tese de que *um processo formativo, de carácter intencional e (co)participativo, amparado teoricamente na Teoria Histórico-Cultural, fornece subsídios potentes e peculiares para impactar o trabalho docente, de modo a afetar qualitativamente as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento humano e profissional.*

A THC defende a tese central de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização, processo esse que não é considerado unicamente como contexto para o desenvolvimento, pelo contrário, é considerado como determinante no processo de humanização. Diante disso, entendemos que os pressupostos que fundamentam o método são produzidos pela historicidade, ou seja, nas situações da vida material dos homens, o que significa que ao aderirmos a tal premissa avançamos na compreensão de métodos para além da perspectiva instrumental, compreendendo, como anteriormente dito, que delinear o método a ser seguido é estabelecer uma concepção teórica definida sobre o caminho que se pretende percorrer.

Portanto, compreendemos em nossa pesquisa o método não apenas como modo de instrumentalização a fim de se pesquisar o objeto sob análise, mas como forma de se pensar, agir e interferir no contexto em que se desenvolve a pesquisa e, ao mesmo tempo, desvelar os questionamentos anteriormente elaborados; entendemos, assim, que “em qualquer área nova, a investigação começa forçosamente pela busca e elaboração do método” (VYGOTSKI, 1995, 47). Desse modo, no próximo item discutiremos sobre a relação do método materialista histórico-dialético enquanto enfoque metodológico e sua interface com a abordagem histórico-cultural.

4.2 O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico

O método materialista histórico-dialético foi concebido de forma sistemática por Karl Marx³³ (1818-1883) e Friedrich Engels³⁴ (1820-1895). A concepção materialista tem o seu

³³ Karl Heinrich Marx, Karl Heinrich Marx, conhecido apenas como Karl Marx, nasceu em 5 de maio de 1818 em Trier (Tréveris), na Alemanha. Morreu em 14 de março de 1883, em Londres, Inglaterra. Marx foi um importante revolucionário e intelectual alemão, fundador da doutrina comunista moderna. Além disso, ele ainda atuou como filósofo, economista, historiador, jornalista e teórico político. As teorias de Marx sobre a sociedade, a economia e a política, a compreensão coletiva do que é conhecido como o marxismo, sustentam que as sociedades humanas progridem através da luta de classes (um conflito entre uma classe social que controla os meios de produção e a classe trabalhadora, que fornece a mão de obra para a produção) e que o Estado foi criado para proteger os interesses da classe dominante, embora seja apresentado como um instrumento que representa o interesse comum de todos. Marx ativamente argumentava que a classe trabalhadora deveria realizar uma “Revolução” organizada para derrubar o capitalismo e provocar mudanças socioeconômicas (CERQUEIRA, 2015).

³⁴ Friedrich Engels nasceu em 28 de novembro de 1820 em Barmen, na Alemanha, faleceu em 5 de agosto de

fundamento na dialética da realidade. A base filosófica da dialética percorre uma longa trajetória, que vai de Heráclito à Hegel e de Hegel para o pensamento marxista que por sua vez instituiu uma nova dialética fundada no materialismo histórico.

Marx toma para si o modelo dialético; entretanto, inverte a sua estrutura ao preconizar que as causas do devir histórico eram materiais, ou seja, sociais, econômicas e produtivas. Assim, a dialética na concepção materialista é definida como um método científico, ou seja, um conjunto de princípios e leis que governa a realidade em sua totalidade, capaz de captar o movimento da história. Sob esse prisma, o mundo não pode ser analisado como um complexo de coisas finitas e, conseqüentemente, acabadas, mas pelo contrário, um processo de complexos em desenvolvimento (BOTTOMOTE, 1987).

Na compreensão de Marx e Engels o MHD é um enfoque teórico, metodológico e analítico que permite compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Estabelecendo uma conceituação, o termo *materialismo* faz referência à condição material da existência humana, enquanto o termo *histórico* parte do entendimento de que a compreensão da existência humana está implicada na apreensão de seus condicionantes históricos, e já o termo *dialético* tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (BOTTOMOTE, 1987).

Embora a história das ciências nos mostre que vários filósofos contribuíram para a construção desse método, foi somente com Marx que se dá a sua consolidação. Uma breve retomada na vida e obra de Marx evidencia que as questões de caráter político sempre fizeram parte de sua vida e foram determinantes para a constituição do legado construído.

No contexto do seu país, Alemanha do século XIX, ele dirigiu críticas contundentes ao governo absolutista que passou a persegui-lo. Diante de tal situação ele se viu obrigado a fugir para Paris, onde, oportunamente, conheceu Engels. Mais tarde, por questões também políticas teve que deixar Paris e ir para a Inglaterra onde pode conviver com operários que vivenciavam uma situação de extrema miséria oriunda das situações econômicas e sociais criadas, sobretudo, pelo processo de industrialização.

As condições históricas vivenciadas por Marx permitiram que ele estabelecesse diálogo com a classe operária, enfatizando, essencialmente, a necessidade de um movimento operário de caráter revolucionário. É nesse contexto que ele definiu a luta de classes como

1895, em Londres. Engels foi um militante político pela organização do proletariado europeu e pela propagação das ideias marxistas. Participou da formação da Liga dos Justos, da Liga Comunista, da Primeira Internacional Socialista e do Partido Social-Democrata Alemão. Engels não era reformista, mas revolucionário. Propunha mais que uma revolução política de viés particularista e ambicionava uma revolução social, de viés totalizante, abrangente, que lançasse as bases sociais para uma sociedade sem divisão de classes (CERQUEIRA, 2015).

sendo o motor capaz de modificar a história, ou seja, a história somente se moveria pela ação antagônica entre as classes sociais de cada período histórico.

Assim, surgiu o marxismo, como representação de um projeto de caráter político e, sobretudo, ideológico, que visava oportunizar ao proletariado um futuro diferente das condições que estavam estabelecidas, ou seja, onde o lucro estava nas mãos de poucos e a classe operária cada vez mais pobre, explorada e oprimida pelo sistema capitalista instituído. Nesse contexto, Marx buscava argumentar sobre a urgência de se construir uma sociedade sem classes, sem exploração e com o fim da propriedade privada. Ressaltamos que para muitos de sua época isso foi considerado como uma utopia. Mas, para concretizar tal intento, Marx tinha a compreensão da necessidade de se amparar em uma abordagem científica, que fosse capaz de elaborar um movimento de crítica teórica à sociedade capitalista.

É nesse contexto que Marx se une a Engels e juntos escrevem o Manifesto Comunista, documento no qual os autores estabeleceram uma análise da luta de classes e dos mecanismos usados para exploração. Cabe ressaltar ainda que ao final desse documento eles convocam os operários do mundo todo a se unirem. Assim, a proposta marxista avança para além do nível do discurso inicialmente adotado a partir das ideias de Hegel e passam a interpretar as premissas hegelianas sob a perspectiva revolucionária.

Para Marx e Engels o que mais importa não é essencialmente o pensamento de caráter contemplativo, mas aquele capaz de acompanhar a ação e que se move para o concreto, para a modificação das condições de vida dos homens. Assim, a filosofia marxista transformou-se em uma política que mobilizou as massas, converteu-se em uma força social que foi capaz de revolucionar o pensamento alemão de sua época. Segundo Fernandes (1984) a concepção marxista é fundante de uma ciência na qual Marx preconiza que as transformações de caráter econômico e social são determinadas pela evolução dos meios de produção. Dessa forma,

[...] Marx constrói uma dialética (do grego dois logos) materialista, em oposição à dialética idealista hegeliana. O materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou o corpo teórico que pensa a ciência da história. Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas (FERNANDES, 1984, p. 65).

Assim compreendemos que, para Marx, o materialismo é constituído a partir da concepção filosófica que indica a matéria como substância primeira e última de qualquer ser,

coisa ou fenômeno do universo, contrapondo-se a qualquer outra compreensão que difira dessa. Nesse sentido, os materialistas defendem que o conhecimento não é um reflexo de ordem simples, apartado da realidade, inerte ou passivo, mas um processo que se constitui de forma histórica e dialética, que é regido por leis universais. Há no método MHD, “um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

Isto posto, para essa abordagem metodológica torna-se necessário compreender que o conhecimento não é um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, mas, contrariamente, é um processo complexo, histórico e dialético. Assim, compreendem que a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência.

O materialismo contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento primordial é a ideia, o pensamento ou o espírito. Desse modo podemos compreender que o MHD pretende ser, ao mesmo tempo, o fim da filosofia e o início de uma nova filosofia, que não se limita a pensar o mundo, mas pretende transformá-lo.

4.3 O método materialista histórico-dialético e sua abordagem na Teoria Histórico-Cultural

O MHD enquanto enfoque metodológico parte da compreensão de que o ser humano produz conhecimento a partir de sua produção social de existência, vinculado desse modo a uma concepção de mundo, de vida e de realidade. Em outras palavras é possível afirmar que essa abordagem metodológica se pauta no pressuposto da existência material, concreta de tudo que existe no universo e que pode, de forma racional ser conhecido.

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1986, p.132).

Essa concepção epistemológica nos permite compreender que o homem se constitui determinado por contextos econômicos, culturais e políticos como ser histórico e social, e ao mesmo tempo em que ele transforma esses contextos é por eles transformado. Assim, foi a

partir das ideias de Marx na constituição do método MHD que Vigotski, inserido em um contexto político que passava por transformações de ordem econômica e social, encontra a possibilidade de superar as concepções idealistas e naturalistas presentes e hegemônicas da Psicologia e propõe a construção de um novo método e objeto de investigação científica.

A teoria marxista está na base tanto do diagnóstico que o autor faz da crise da Psicologia quanto da sua proposta de unificar esta ciência através de uma nova metodologia, de modo que, para o autor, o objeto de estudo é o sujeito histórico e o seu desenvolvimento, e o materialismo histórico e dialético o fundamento epistemológico que garante a adequação do método ao objeto de estudo. Em outras palavras, o método dialético, que tem por objeto de estudo o sujeito humano e seu psiquismo, constituídos historicamente.

Para Vigotski “[...] não reconhecemos outra história a não ser a marxista”, afirma o psicólogo para, em seguida, declarar-se quanto à relação entre psicologia e marxismo: “[...] não podemos dizer: ‘psicologia marxista’, no sentido em que se diz: psicologia associativa, experimental, empírica, eidética. A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, fora ela, não pode existir” (VIGOTSKI, 2004b, p. 415). Assim, consideramos que a construção de uma psicologia marxista foi um desafio em diversos pontos, tais como: epistemológico, metodológico e ético. Sobre a relação entre a ciência psicológica e a construção de uma nova sociedade escreve Vigotski:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade [a sociedade capitalista]. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade [a sociedade socialista], nossa ciência se encontrará no centro da vida. O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VYGOTSKI, 1991, p. 406).

A partir dessas premissas, Vigotski no início do século XX, dedicou-se a compreender a relação entre os métodos de investigação e seus princípios lógicos e os problemas de pesquisa, ao investigar as diversas tentativas de análise dos fenômenos psicológicos. Para o autor nem as concepções idealistas, nem as mecanicistas explicavam o fenômeno psicológico em seu caráter amplo e total, ou seja, as correntes psicológicas existentes eram incapazes de estudar cientificamente o que há de humano no psiquismo do homem.

De acordo com Elhammoum (2010) é a partir das premissas de Marx, que Vigotski encontra no MHD a base norteadora de diferentes esferas de seu pensamento, tornando a psicologia uma ciência do humano e que apresenta cinco assertivas fundamentais para ser definida como uma psicologia marxista, a saber: i) a permanência na concepção do

materialismo dialético e a vinculação direta com a luta de classes, sobretudo, ao rejeitar tudo que se diz não materialista e não marxista; ii) foca-se no indivíduo, na subjetividade, porém trabalha com a concepção de homem individual concreto, formado e moldado por específicas condições da realidade social; iii) fundamenta-se na base materialista, ou seja, a vida mental humana e as dimensões que governam o comportamento humano são constituídos, formados e moldados por condições materiais da realidade social; iv) vinculação com a concepção dialética, o que implica considerar que tudo está em constante fluxo, nada é imutável; v) vinculação ao conceito de atividade humana, ou seja, a convicção de que ação do indivíduo transforma a realidade concreta e, ao mesmo tempo, transforma a ele mesmo.

A partir desses pressupostos teóricos é possível identificar que a ruptura com o modo de compreender a psicologia enquanto ciência estava ligada ao fato da essência dos objetos, isto é, ao modo de compreendê-los e analisá-los. Nesse sentido, Duarte (2000) afirma que Vigotski ao defender a necessidade de análise para compreender determinado fenômeno psicológico, diferenciava claramente a análise que se reduz à descrição do mais imediatamente visível e a análise que vai além das aparências.

Nas palavras de Vigotski (1995) “a autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura”. Assim, a partir de uma nova forma de compreender esses fenômenos, é possível “a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade” (VYGOTSKI, 1995, p. 104). Desse modo, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim, de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações.

A questão do método orientou toda a produção vigotskiana, de forma que para o autor a busca pelo rigor metodológico é uma das tarefas mais importantes durante a pesquisa, pois, conforme citado anteriormente, “o objeto e o método de investigação em psicologia mantêm uma relação muito estreita” (VYGOTSKI, 1995, p.47), o que evidencia que devem se desenvolver conjuntamente.

Nas palavras de Vigotski “[...] a procura por um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento investigativo para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 1984, p. 86).

De acordo com Van der Veer e Valsiner³⁵ (1996) Vigotski, assim como muitos colegas soviéticos e também estrangeiros, tinham a convicção de que a psicologia na década de 1920 passava por um momento de confusão. Essa inquietude do autor fez com que ele empreendesse esforços para realizar análise crítica a respeito dos elementos que se configuravam problemáticos.

Assim, Vigotski ao longo de sua obra, especificamente no manuscrito “O Significado Histórico da Crise na Psicologia: uma investigação metodológica” (VIGOTSKI, 2004b), artigo escrito em 1926, com aproximadamente 140 páginas, empreende uma análise da crise que, a seu ver, se instalara na psicologia do início do século XX e se mantém até hoje.

No manuscrito, o autor vai identificar a extensão e os diferentes aspectos em que as correntes psicológicas eram compatíveis ou incompatíveis. Para o autor, era preciso romper com velha psicologia que estava em crise e que não dava conta de responder os aspectos mais intrínsecos da constituição histórica do desenvolvimento humano. Para Van der Veer e Valsiner (1996) esse trabalho fundamenta as ideias metodológicas do autor em relação aos problemas filosóficos e epistemológicos que ele considerava relevantes para a psicologia no início do século XX.

Dentre as críticas que Vigotski constrói, ele destaca a falta de unidade e coerência nas descobertas da então ciência psicológica. A esse respeito Van der Veer e Valsiner (1996) vão afirmar que para Vigotski “pesquisadores de diferentes escolas haviam chegado a fatos que pareciam ter pouco em comum. Era difícil ver, por exemplo, como conciliar a imagem psicanalítica do homem com a teoria da atividade nervosa superior de Pavlov” e que “[...] parecia impossível combinar as ideias da psicologia da Gestalt com as do behaviorismo de Watson” (VAN DER VEER; VALSINER 1996, p. 159).

Para Vigotski a psicologia se mostrava como uma mistura de descobertas confusas e de pesquisas que não estabeleciam relações, ou até mesmo eram contraditórias.

Ao mesmo tempo, encontramos no manuscrito elementos em que o autor propõe as bases de uma nova psicologia científica, que estabelece outros pressupostos para a construção

³⁵ Destacamos que temos ciência de que sobre a obra “Vygotsky: uma síntese, de Valsiner e Van Der Veer (1996)” existem no meio científico brasileiro expressas discordâncias quanto a perspectiva de interpretação apresentada pelos autores. Conforme Tuleski (2008) “O livro Vygotsky: uma síntese, de Valsiner e Van Der Veer (1996) apresenta uma das biografias mais completas de Vigotski. No entanto, no que se refere aos acontecimentos sócio-político-econômico da URSS, seu tom é irônico e ideológico”, sobretudo, em virtude da não análise das contradições que emergiram após a Revolução de 1917. Ainda segundo a autora “foi disseminada a ideia equivocada, implícita [...] de que existia uma imposição ideológica que obrigava os cientistas a adotarem o materialismo dialético em todos os trabalhos acabando por reforçar ainda mais esta polêmica traduzida na questão: era Vygotsky realmente marxista ou adotou o marxismo por imposição ideológica?” (TULESKI, 2008, p. 32-33).

de uma nova forma de se pensar os estudos de psicologia. Para Vigotski a psicologia precisava se tornar uma ciência unificada, assumindo como ponto central um único conjunto de conceitos teóricos e princípios explicativos comuns, ou seja, “a psicologia não está em falta de novas descobertas de dados, [...] mas de conceitos ou modo compartilhados para interpretar os fatos coletados [...] a psicologia precisava de uma metodologia” (VAN DER VEER; VALSINER 1996, p. 160).

Nesse sentido, também é possível identificar na análise do processo de construção dessa nova abordagem metodológica, de caráter investigativo proposto por Vigotski, exposto também de forma sistemática pelo autor ao longo do *Tomo III das Obras Escolhidas*, os princípios filosóficos vinculados ao método materialista histórico-dialético que sustentam a elaboração metodológica, tais como: a concepção de história, de ciência e de realidade.

Para pesquisadores da atualidade como Duarte (2000) o psicólogo soviético fundamenta-se nas concepções de método investigativo de ordem marxista para defender a utilização, pela pesquisa psicológica, do "método inverso", isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida que pode vir a ser alcançada por tal fenômeno.

Duarte (2000) ainda pontua três exigências para a construção da pesquisa na perspectiva vigotskiana, a saber: i) análise do processo ao invés do objeto/produto, ii) análise genotípica ao invés de fenotípica, iii) a contraposição das tarefas descritivas e explicativas de análise. E por fim, ressalta que o autor em substituição ao método da análise dos elementos propunha o emprego do método da análise das unidades. Sobre isso Vigotski (1996) afirma que

[...] via na psicologia do homem a chave para a psicologia dos animais e, em suas formas superiores, a chave para a interpretação dos inferiores. O pesquisador nem sempre tem que seguir o mesmo caminho da natureza, pois muitas vezes o caminho inverso é mais vantajoso. É esse conceito do método "inverso" que Marx apontou quando afirmou que a "anatomia do homem era a chave para a anatomia do macaco" (VYGOTSKI, 1996, p.260).

O método desenvolvido por Vigotski em suas pesquisas, era nomeado como genético-causal, ou genético-experimental, pois, a partir dele se estudavam os processos psicológicos em sua origem e com toda a complexidade de seu desenvolvimento. Assim, o método compõe todo o processo de investigação e requer o olhar de todo o contexto a ser estudado.

Desse modo, é necessário que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança. Para o autor, “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico” (VYGOTSKI, 1995, p.

75). Ou ainda, o método deve corresponder ao caráter dinâmico do objeto, e ao mesmo tempo explicá-lo em suas múltiplas faces.

É possível assim apontar para a importância de estabelecer análise acerca dos processos, pois são dinâmicos e sofrem mudanças, percorrendo variados estágios de desenvolvimento, e a função da pesquisa nesse sentido caminha para “uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo” (VYGOTSKI, 1995, p. 82). Para que isso ocorra, “é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 27).

Para isso Vigotski fez uso das categorias “descrição e explicação” para explicar como isso ocorre. Segundo o autor, a descrição é importante por revelar a aparência, ou seja, o aspecto exterior de um fenômeno. No entanto, cabe ressaltar que ela não dá conta de revelar o real, precisando ser completada pela explicação, que abre possibilidades de ir além da aparência, permitindo assim, a compreensão de seu aspecto interior, ou seja, sua essência.

É a partir dessas premissas que a teoria histórico-cultural enfatiza a necessidade de esclarecer a gênese das funções psicológicas superiores, que se torna o objeto de análise do método abordado por Vigotski. Sendo assim, torna-se necessário um método capaz de corresponder às particularidades de tais processos e funções.

A ideia central desenvolvida pela teoria é a de que o desenvolvimento humano é produto do desenvolvimento de relações sociais (VIGOTSKI, 2004a; VYGOTSKI 1995, 1996). Essa premissa é elemento articulador entre o método filosófico e o método científico no âmbito da teoria, uma vez que evidencia o caráter materialista dialético presente no método e na teoria. “Nesse contexto, método significa a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico” (DUARTE, 2001, p. 79).

Ao afirmar “o desenvolvimento humano como produto de relações sociais” estamos considerando que esse desenvolvimento está direcionado às máximas possibilidades do desenvolvimento que já foram alcançadas pela humanidade (DAVIDOV, 1988; VYGOTSKI 1995), considerando que ao qualificarmos como “máximas” estamos nos referindo às capacidades humanas que foram produzidas pela humanidade ao longo de toda a sua experiência e desenvolvimento histórico, é o que Vigotski (1995) vai denominar de riqueza humano-genérica, materializada em motivos, ações e significações construídas pelas relações sociais em um dado momento histórico e apropriada de forma individual pelos sujeitos.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento, há que se destacar que não se trata de qualquer forma de desenvolvimento a ser alcançado pelos indivíduos, mas de um

desenvolvimento capaz de promover a formação de funções psíquicas de caráter superior.

Dentre as premissas pelas quais nos pautamos para assumir a abordagem metodológica histórico-cultural está o fato de que essa teoria nos permite o enfrentamento de questões cristalizadas no campo da pesquisa, sobretudo, a dicotomia entre objetividade-subjetividade na constituição do sujeito. Dessa forma, é possível o conhecimento sobre o singular e o subjetivo, uma vez que eles não existem em si mesmos, mas são constituídos na relação com o coletivo e social.

Compreendemos que fazer pesquisa a partir da abordagem histórico-cultural é assumir uma postura epistemológica, ontológica, ética e política claramente definida em função da superação das relações já estabelecidas entre os sujeitos e a realidade. Isso é possível, na perspectiva de Molon (2008) a partir da unidade entre dualidades: singular-coletivo; subjetivo-objetivo; biológico-histórico; cognitivo-afetivo; social-cultural que o olhar histórico-cultural avança no sentido de promover a superação, como passagem de um ponto ao outro.

Isso nos autoriza a dizer que quando se pesquisa, tomando os pressupostos da teoria histórico-cultural como elementos norteadores, não se pode ignorar a realidade, pensada a partir do movimento dialético concreto-abstrato-concreto, pois para Kosik (2002, p. 36), “[...] o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato”.

Concordando com essa ideia, Saviani afirma que “[...] uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transmissão” (SAVIANI, 2011, p.83). Desse modo, o movimento concreto-abstrato-concreto tem sustentação na medida em que a mediação teórica é capaz de produzir mudanças na realidade, partindo dessa realidade e assumindo o compromisso do cientista com a transformação da realidade.

Assim, a pesquisa nessa abordagem é uma atividade humana mediada socialmente, ou seja, uma prática intencional que deve buscar promover modificações na realidade circundante, ao mesmo tempo em que modifica o pesquisador, pois o conhecimento produzido afeta duplamente os sujeitos participantes da pesquisa inseridos em seu meio e o pesquisador.

4.4 Caracterização do trabalho de campo: a escola, os participantes e a dinâmica do grupo de formação

A primeira seção deste tópico tem por finalidade descrever os princípios teóricos norteadores da proposta formativa realizada junto aos professores de uma escola da rede

pública estadual de Minas Gerais, especificamente, uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, situada no município de Machado, para a composição de um grupo de formação continuada com caráter participativo, constituído entre os professores participantes e o pesquisador.

Na sequência, apresentamos a próxima seção, que descreve a dinâmica adotada nos encontros formativos realizados, seguida das intervenções do pesquisador. Logo após, é apresentada a caracterização da escola, adotada como *lócus*, bem como os sujeitos participantes e os instrumentos de pesquisa utilizados para a produção do material empírico, tendo em vista os objetivos delineados nesta pesquisa, descritos anteriormente.

4.4.1 O grupo de formação: da constituição aos princípios orientadores da proposta

Conforme apresentado ao longo do primeiro capítulo deste estudo, adotamos amparados em Candau (1999), Chaves (2014), Gatti; Nunes (2009), Gatti; Barreto (2009), Gatti; Barreto; André (2011), a compreensão de que dos muitos modos e espaços de se realizar a formação continuada de professores aquela que se desenvolve nos espaços escolares tem se mostrado bastante promissora para a efetivação de objetivos que promovam nesses espaços momentos de estudo, discussão e desenvolvimento entre os docentes.

Frente a essa concepção, assumimos o desafio de implementar um processo de formação continuada de professores tendo inicialmente o desejo manifesto por parte dos professores e gestão da escola para se realizar um processo formativo tendo em vista que a instituição já contava com momentos reservados para essa finalidade. Essa abertura³⁶ ocorreu durante a realização da pesquisa desenvolvida ao longo de nosso processo formativo em nível de Mestrado (BRAZIER, 2017).

Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Doutorado, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e a inserção no grupo de pesquisa “Formação e Trabalho Docente”, espaço no qual tivemos contato com perspectivas de pesquisas próximas ao que almejávamos realizar e os trabalhos com os quais estivemos em contato nos orientaram na decisão de constituir um grupo de formação de professores para se pensar o próprio processo

³⁶ Aqui nos referimos às manifestações dos professores desta instituição que durante os anos de 2015 e 2016 estiveram em contato com o pesquisador que no momento desenvolvia a pesquisa “A escola e o desenvolvimento humano”, que resultou na dissertação de mestrado cujo título é “A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental”, defendida na Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais em fevereiro de 2017.

formativo e a sua potencialidade no desenvolvimento dos docentes.

Envolvidos em uma pesquisa de caráter coletivo cujo título é “Por que os pesquisadores vão à escola?³⁷”, pudemos identificar que o número de pesquisas que se propõem a discutir a formação de professores a partir da intervenção do pesquisador ainda são escassas.

Frente ao que ficou constatado no levantamento bibliográfico realizado e análise por nós empreendida, bem como por meio da vinculação teórica metodológica assumida, compreendemos que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (VYGOTSKI, 1995, p.74).

Assim, torna-se necessário ir à gênese da questão, que na presente pesquisa é compreender o processo de (trans)formação dos professores mediante apropriação dos conceitos teóricos abordados em um processo formativo, buscando a reconstrução da história de sua origem e de seu desenvolvimento, tendo em vista problematizar a cisão entre a teoria e a prática, bem como a hierarquização entre pesquisador e escola.

Para tal intento precisamos elucidar os conceitos de descrição e explicação. De acordo com Freitas (2002) a descrição revela o aspecto exterior de um fenômeno, o seu fenótipo, mas não explica as suas relações dinâmico-causais, o seu genótipo. Por isso, a descrição deve ser completada pela explicação indo da aparência para a compreensão de seu aspecto interior. “É necessário não se deter apenas na concretude do fenômeno, nos limites da descrição, mas avançar para a explicação buscando causas, relações, mudanças” (FREITAS, 2002, p. 4).

Foi, portanto, analisando essas proposições metodológicas vigotskianas que associamos os princípios metodológicos à ideia de intervenção, embora em nenhum momento a palavra intervenção seja expressa literalmente em seus textos; o que nos embasa a fazer essa aproximação é compreender que para Vigotski a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações.

Assim, nos experimentos de Vigotski e também de seus colaboradores é possível evidenciar a ação mediadora do pesquisador, intervindo e procurando provocar mudanças nos

³⁷ Trata-se de pesquisa do tipo Estado da Arte, desenvolvida coletivamente, integrando as professoras-pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, bem como seus/suas orientandos/as de doutorado, ingressantes em 2016 e 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação. A pesquisa tem como objetivo geral mapear a produção acadêmica divulgada a partir de teses e dissertações que tomaram a escola de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como lócus de pesquisa. Quanto aos objetivos específicos propomos: a) identificar os grupos de pesquisa que trabalham com o tema; b) identificar regiões do Brasil que concentram maior número de estudos sobre o tema; c) identificar os focos de interesse das investigações, especificamente as advindas de região Sul e sobre a Educação Infantil; d) categorizar os trabalhos segundo os participantes envolvidos. O método adotado é o de pesquisa bibliográfica a ser realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

processos e/ou nos sujeitos pesquisados. Podemos ainda dizer que esse papel ativo e interventivo do pesquisador é que possibilita a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos. Outro exemplo é identificado quando analisamos as pesquisas empreendidas por Luria em colaboração com Vigotski, desenvolvidas na Ásia Central, que objetivavam investigar o desenvolvimento e a transformação das funções psíquicas superiores a partir da escolarização.

Nesses experimentos é evidente o papel interventivo do pesquisador, desafiando os sujeitos, questionando suas respostas, ou seja, intervindo. Ainda é possível nesses experimentos perceber como os sujeitos pesquisados são afetados pela interferência do pesquisador e, ao mesmo tempo, observar os processos psicológicos, como processos dinâmicos, ou seja, em transformação. Essas evidências vão reafirmar a importância do pesquisador e ao mesmo tempo corroborar a ideia de que sua ação, intencional, provoca efeitos sobre os sujeitos participantes.

Segundo Freitas (2002) na perspectiva vigotskiana, a pesquisa assume como objetivo central compreender os eventos investigados, buscando a sua descrição, mas, sobretudo, tem como premissa as suas relações possíveis que integram a dimensão individual e a dimensão social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Para a autora, “o movimento externo de descrição é aprofundado por um movimento que penetrando o interno completa o processo de compreensão do fenômeno estudado” (FREITAS, 2002, p. 2). Corroborando as ideias apresentadas Grass (2014) afirma que:

[...] é difícil separar a função do pesquisador e do educador, quando de pesquisa educativa se trata. O educador, o professor, deve ser um pesquisador, porque estudar o processo de desenvolvimento sem participar do mesmo é negar a essência da mediação através das relações entre os sujeitos da educação e do sistema de signos culturalmente elaborados [...] É improvável pesquisar em educação partindo do sistema categorial da teoria histórico-cultural e se manter à margem dos sujeitos e dos processos estudados (GRASS 2014, p. 42).

Desse modo, no Brasil, podemos afirmar no que se refere às definições teórico-metodológicas para pesquisas de intervenção que utilizam como referencial a THC, essas não apresentam uma forma única de sistematização dos procedimentos de pesquisa e do processo investigativo. Contudo, há que destacarmos que existe um movimento entre os pesquisadores da atualidade no intuito de construir e delimitarem um paradigma para este tipo de pesquisa adequando os objetivos educacionais às premissas teóricas iniciais.

Trabalhos recentes apontam direcionamentos importantes para as questões que acabamos de levantar. Alguns apresentam a terminologia de “intervenções didáticas” em que os métodos de investigação-intervenção são tomados de formas mais próximas aos

experimentos desenvolvidos por Vigotski e Luria. Podem exemplificar essa afirmação os trabalhos de Libâneo (2007); Freitas (2010); Sforzi (2015); Marzari (2010), pois para os autores há que se defender a ideia de intervenção a partir da perspectiva vigotskiana.

Libâneo ao referir-se aos modos que tem adotado para desenvolver suas pesquisas de caráter intervencionista utiliza o termo experimento didático-formativo, que para o autor fundamenta-se no “[...] método de investigação que consiste em estudar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da influência do pesquisador na experimentação” (LIBÂNEO, 2007, p. 4).

Na compreensão de Freitas (2010) o experimento didático-formativo é uma investigação pedagógica de base histórico-cultural que, entre outros aspectos, apresenta como foco da pesquisa, “o professor e os alunos em atividade de ensino e aprendizagem” (FREITAS, 2010, p. 7). Para Marzari (2010) o termo experimento didático pode ser compreendido como “[...] método de investigação para estudar as mudanças no desenvolvimento cognitivo, por meio da participação do pesquisador na experimentação”. E ainda: “[...] metodologia de pesquisa e de ensino que tem como objetivo intervir nas ações cognitivas dos alunos” (MARZARI, 2010, p.111).

Já Sforzi (2015) afirma que para desenvolver suas pesquisas faz uso de uma metodologia “inspirada” nos princípios do método genético experimental de Vigotski (1993) e para a elaboração e o estudo dos conceitos ampara-se no conceito de experimento formativo, elaborado por Zankov (1984) e utilizado por Davydov (1988). Para essa apropriação a autora justifica-se:

Considerando que nossas pesquisas não se situam no campo da Psicologia e sim no da Educação, já que são movidas pela necessidade de investigar procedimentos didáticos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, utilizamos o procedimento metodológico denominado de experimento didático. Nesse caso, o pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, cuja intenção é intervir para colocar em movimento os processos que visa investigar (SFORZI, 2015, p. 380).

Para Sforzi é possível compreender que a utilização e apropriação do termo experimento didático traduz a necessidade metodológica atual de construir bases adequadas para a investigação didática, tomando como referência os aportes da THC, especialmente, levando em consideração as condições reais da educação brasileira, marcadamente assinaladas por desigualdades sociais.

Como visto, a ideia e a compreensão acerca do que vem a ser intervenção ainda que amparadas no mesmo referencial teórico assumem distintas nuances, a depender do objetivo e

formas de se pesquisar assumidas pelos pesquisadores. Assim, inspirados nas pesquisas já encontradas a esse respeito assumimos intervenção como um processo de mudança, transformação que é constituída em uma relação de mediação entre sujeitos participantes e pesquisador.

Assumimos que na pesquisa em educação a partir do aporte teórico histórico-cultural é importante a intervenção, pois caso contrário não seria possível avançar nessa perspectiva de transformação, pois, estaríamos utilizando a teoria apenas para ressaltar a importância da interação entre professores, pesquisador e destacar o papel mediador do professor e estabelecer a necessidade de aprofundamento do conhecimento científico, que são questões bastante pertinentes nessa concepção teórica.

Adotar o caráter interventivo é assumir a THC como instrumento de superação, e é nessa concepção que foi constituído o grupo de formação continuada que será objetivo de análise no presente estudo, visando problematizar o papel do professor à luz dessa concepção teórica, sobretudo considerando a escola como espaço de luta e contradição. Desse modo, amparados nesses pressupostos para se pensar a intervenção formativa é que delineamos a nossa proposta de investigação-intervenção.

Optamos por denominá-la como intervenção didático-formativa de caráter (co) participativo, modo como será denominado daqui para frente o processo formativo que nos propusemos a realizar juntamente com os professores. Adotamos a expressão (co)participativo não apenas como um recurso semântico; pelo contrário, buscamos ao longo de todo processo construir a partir das relações estabelecidas no processo formativo uma experiência participativa, plural, multimetodológica, interdependente e acima de tudo, não hierarquizada, por isso, (co)participativa, pois a centralidade do processo foi dividida com os participantes do grupo, o que colaborou para o caráter didático e dialético da proposta.

4.4.2 A dinâmica dos encontros formativos

Os encontros destinados à formação aconteceram na escola, adotada como *locus* da formação continuada de professores. Para isso, foi acordado com os participantes, a direção e equipe pedagógica que os encontros seriam realizados com a periodicidade quinzenal e com duração média de 2 horas, utilizadas as horas destinadas às reuniões pedagógicas.

Um cronograma inicial, no qual foram previstos 12 encontros, foi por nós desenvolvido, e teve a aprovação dos participantes. No entanto, a dinâmica escolar fez com que esse cronograma fosse alterado por diversas vezes, em virtude de convocações

extraordinárias da direção que foram agendadas para o horário pré-estabelecido para os encontros do grupo e em virtude de dois movimentos grevistas, um da própria rede estadual de educação e outro que foi a greve geral dos caminhoneiros³⁸, ambas ocorridas durante o ano de 2018.

Embora com o cronograma alterado, foram realizados 12 encontros formativos ao longo do ano de 2018, totalizando cerca de 30 horas de formação coletiva. No quadro 2, apresentado a seguir, temos o detalhamento das ações realizadas e a metodologia adotada.

³⁸ A greve dos caminhoneiros no Brasil em 2018, também chamada de Crise do Diesel, foi uma paralisação de caminhoneiros autônomos com extensão nacional iniciada no dia 21 de maio, no Brasil, durante o governo de Michel Temer, e encerrada oficialmente no dia 30 de maio, com a intervenção de forças do Exército Brasileiro e Polícia Rodoviária Federal para desbloquear as rodovias.

Quadro 2: Ações formativas realizadas

ATIVIDADE DATA DURAÇÃO	OBJETIVOS PROPOSTOS	METODOLOGIA	REFERÊNCIAS	PARTICIPANTES AUSENTES
1º Encontro: 15/05/2018 2 horas	i) Apresentar a proposta de pesquisa e criação de um grupo de formação (co)participativo; ii) Socialização de ideias; iii) Levantamento das demandas formativas específicas ao tema objeto.	Apresentação da proposta aos professores da escola e breve discussão sobre a temática “formação continuada de professores”, “memória” e o papel da escola.	Material em Power Point elaborado a partir de projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCCAMP.	Nenhum (a)
2º Encontro: 03/07/2018 2 horas	i) Reconhecer o grupo; ii) Delinear os objetivos do grupo de formação e a forma (co)participativa; iii) Realizar sondagem acerca do conhecimento prévio sobre da Teoria Histórico- Cultural (Vigotski).	Realização de dinâmica de apresentação (conhecimento e reconhecimento) a partir de relatos das histórias de vida que marcaram a vida profissional dos participantes.	Material em Power Point elaborado a partir de projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCCAMP.	Ravenala
3º Encontro: 10/07/2018 2 horas	i) Introduzir o conceito de desenvolvimento humano, funções psíquicas superiores, com foco na memória e o seu contributo à educação.	Exposição realizadas pelos professores.	Inumar; Palangana (2004) Braga (2010)	Camélia
4º Encontro: 07/08/2018 2 horas	i) Discutir o papel do professor, da escola e do aluno em uma perspectiva desenvolvente; ii) Trabalhar os conceitos de: Desenvolvimento Humano na THC em oposição a ideia de inatismo.	Construção coletiva: os professores apresentam suas considerações e o pesquisador problematiza a partir das ideias apresentadas nos textos no texto referência do encontro.	Inumar; Palangana (2004) Mello; Lugle (2014)	Orquídea; Violeta;
5º Encontro: 29/09/2018 4 horas	i) Introduzir o conceito de meio à luz da THC; ii) Debater acerca da naturalização das práticas docentes; iii) Compreender a potência da vivência no desenvolvimento dos indivíduos.	Construção coletiva: os professores apresentam suas considerações e o pesquisador problematiza a partir das ideias apresentadas no texto referência do encontro. Apresentação de situações vivenciadas na escola.	Vinha; Welcman (2010)	Ravenala; Begônia;
6º Encontro: 06/10/2018 4 horas	i) Discutir as questões da prática pedagógica alicerçada na THC; ii) Elencar princípios norteadores da prática pedagógica à luz da THC.	Construção coletiva: os professores apresentam suas considerações e o pesquisador problematiza a partir das ideias apresentadas no texto referência do encontro.	Martinez (2017) Teixeira; Barca (2017)	Violeta;

7º Encontro: 09/10/2018 2 horas	i) Discutir as questões da prática pedagógica alicerçada na THC como ação intencional; ii) Elencar princípios norteadores da prática pedagógica à luz da THC.	Construção coletiva: os professores apresentam suas considerações e o pesquisador problematiza a partir das ideias apresentadas nos textos no texto referência do encontro. Exibição e análise de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e filmadas.	Facci (2017) Rocha (1997) Vigotski (2010)	Nenhum (a);
8º Encontro: 27/10/2018 2 horas	i) Elaborar eixos orientadores da prática pedagógica no contexto da THC.	Construção coletiva: os professores apresentam suas considerações e o pesquisador problematiza a partir das ideias apresentadas nos textos no texto referência do encontro.	Facci (2007) Martinez (2017)	Ravenala; Violeta; Cattleya;
9º Encontro: 10/11/2018 4 horas	i) Retomar elementos da THC que implicam no trabalho docente; ii) Apresentar a contextualização da obra de Vigotski (Contexto de produção); iii) Estudar e compreender como ocorre a aprendizagem a partir da concepção da THC; iv) Elaborar eixos orientadores da prática pedagógica no contexto da THC tendo em vista o desenvolvimento da Memória e a utilização dos Sistemas Externos de Representação.	Construção coletiva: os professores apresentam suas considerações e o pesquisador problematiza a partir das ideias apresentadas nos textos no texto referência do encontro. Material em Power Point elaborado pelo pesquisador.	Facci (2007) Leite; Leite; Prandi (2009) Rocha (2018), (2013)	Cattleya;
10º Encontro: 13/11/2018 2 horas	i) Discutir sobre constituição social da memória mediada; ii) Diferenciar instrumento de signo.	Construção coletiva: os professores apresentam suas considerações e o pesquisador problematiza a partir das ideias apresentadas nos textos no texto referência do encontro. Material em Power Point elaborado pelo pesquisador.	Rocha (2018), (2013)	Begônia;
11º Encontro: 20/11/2018 2 horas	i) Analisar as práticas desenvolvidas pelos professores tendo em vista os princípios delineados pelo grupo a partir da Teoria Histórico-Cultural.	Construção coletiva: os professores apresentam suas considerações e o pesquisador problematiza a partir das ideias apresentadas nos textos no texto referência do encontro.	Rocha (2013; 2018)	Begônia;
12º Encontro: 20/12/2018 2 horas	i) Avaliar a proposta formativa construída.	Desenvolvimento de Grupo Focal Roteiro de questões elaboradas pelo pesquisado.	-	Begônia;

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A processualidade e a constituição dialógica do grupo e das relações entre pesquisador e participantes fizeram com que as escolhas das referências bibliográficas, as discussões e as construções que se referem às práticas pedagógicas, bem como o tempo para a condução das discussões fossem sendo criadas no coletivo, ou seja, a organização foi sendo constituída na medida em que os encontros aconteciam, baseada essencialmente no diagnóstico que pesquisador e participantes realizavam do encontro anterior e das demandas que surgiam.

Para realizar o diagnóstico avaliativo dos encontros, anteriormente mencionado, alguns elementos eram levados em consideração, a saber: i) as avaliações feitas pelos participantes ao término de cada encontro; ii) os registros feitos no caderno de campo do pesquisador; iii) o material registrado por meio de gravações de áudio e vídeo.

Dessa forma, fica justificado o fato de haver encontros com duração de 02 horas, carga horária estabelecida pela escola para reuniões pedagógicas e outros com duração de 04 horas, realizados aos sábados, como o 5º encontro realizado em 29/09/2018 e o 9º encontro realizado em 10/11/2018, momentos em que os participantes optaram pela alternância do dia previamente estabelecido, com a justificativa de terem mais tempo para as discussões, bem como oportunidade para retomada de temáticas que já haviam sido abordadas em encontros anteriores.

Importante se faz ressaltar a assiduidade do grupo de docentes nos encontros formativos. Begônia³⁹ foi a professora mais ausente nos encontros (04 ausências) e a principal justificativa foi a demanda de trabalho nas escolas que atua. Em agosto de 2018, período de realização dos encontros formativos, assumiu além das aulas que já ministrava a função de psicopedagoga em uma clínica de atendimento especializado e, por vezes, se ausentou dos encontros para resolver pendências relacionadas a esse novo emprego.

As (o) demais integrantes do grupo se ausentaram em número reduzido dos encontros. (Orquídea 01 ausência; Cattleya 02 ausências; Ravenala e Violeta 03 ausências), todas justificadas por compromissos profissionais ligados à outra escola. Acreditamos que a participação ativa e frequente das (o) professoras (o) nos encontros indica o comprometimento e envolvimento do grupo com a proposta formativa.

A dinâmica participativa adotada ancora-se no referencial teórico assumido, sobretudo, no postulado vigotskiano de que toda função psicológica superior existe antes como uma relação social entre duas pessoas (VIGOTSKI, 2000). Por isso, buscamos o tempo todo o

³⁹ Em um dos encontros ao serem esclarecidos sobre os critérios éticos que envolvem uma pesquisa acadêmica, cada participante decidiu por qual nome gostaria de ser chamada (o) no texto, assim a partir da sugestão de uma participante todos (as) escolheram nomes de flores.

estabelecimento de relações participativas e a construção de um ambiente harmônico, o mais democrático possível visando, sobretudo, o caráter coletivo e social estabelecido. Isso nos permite afirmar que as relações no interior do grupo foram sendo construídas de forma horizontalizada, tendo em vista o desenvolvimento dos participantes, criando o que para Vigotski pode ser chamada de neo-formações.

Isso se evidencia com o depoimento de uma das participantes do grupo formativo quando ela externaliza: “[...] aqui, a gente pode ser franca, ser honesta, falar o que realmente pensa. Eu me senti assim aqui, como nunca me senti em lugar nenhum, em nenhuma formação. Eu senti liberdade de falar que não estava entendendo, eu senti liberdade para discordar mesmo que depois eu desse de cara com a teoria e percebesse que eu estava errada e precisava mudar meus conceitos [...]”. Outras evidências como essas e análises serão expostos no próximo capítulo.

No início dos encontros ficou evidente a expectativa por parte dos professores de um modelo de formação pautado em uma lógica linear, ou seja, nos moldes já conhecidos, de palestras, cursos e desenvolvimento de atividades a serem aplicadas em sala de aula, sobretudo, quando se analisa as expectativas dos professores para que fossem oferecidas soluções rápidas e imediatas aos problemas vivenciados em sala de aula. Ainda ficou evidente o anseio de boa parte dos participantes por novas técnicas e/ou metodologias a serem replicadas no trabalho com seus alunos.

No decorrer dos encontros esses anseios foram sendo discutidos, alguns redirecionados, uma vez que na proporção que os encontros aconteciam e se acumulavam as discussões, mais elementos emergiam e o caráter formativo e interventivo foi criando maior robustez teórica e prática, permitindo avançar nas questões propostas inicialmente.

Contudo, o movimento dialético nessa perspectiva de formação nos levou a questionar a todo tempo nosso papel assumido como formador de professores, uma vez que tivemos também que nos desvencilhar de concepções existentes de formação de professores, por nós assumidas até então, com roteiros a serem seguidos, nos quais existe sempre a figura central de alguém que conduz os encontros e essencialmente sem espaços para alterações da rota estabelecida. Esse talvez tenha sido um dos grandes desafios que encontramos nesse modelo adotado para a formação.

Destacamos que a processualidade das ações exigiu grandes esforços de modo a atender teoricamente a cada solicitação apresentada. Cabe ainda registrar que não tínhamos a pretensão de esgotar todas as demandas emanadas pelos professores. No entanto, há que se destacar aqui que por alguns momentos, na condição de pesquisador, buscamos exercer a

condução das ações quer seja por dispersão do grupo ou por buscar responder às questões da pesquisa.

4.4.3 O cenário da pesquisa: a materialidade concreta no campo investigado

Para que seja possível materializar a pesquisa que nos propusemos a desenvolver, atribuindo-lhe um sentido concreto, iremos contextualizá-la explicando as características do *locus* de investigação e dos sujeitos participantes, justificando-as no contexto de nossos objetivos de pesquisa e do fenômeno estudado.

4.4.3.1 O município e a escola investigada

O cenário desta pesquisa é uma instituição pública de educação vinculada à Superintendência Regional de Ensino ⁴⁰de Varginha, Minas Gerais (SRE – Varginha) e que integra o sistema Estadual de Ensino.

A escola está situada na cidade de Machado, localizada ao Sul do Estado de Minas Gerais. Machado é uma cidade caracterizada tipicamente pela atividade agrícola, sobretudo, a cultura do café. Segundo dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população recenseada é de 38.688 pessoas, sendo estimada para 42.413 pessoas para o ano de 2020.

Ainda tomando como referência o levantamento realizado pelo IBGE, ano base 2016, o município de Machado-MG, apresenta índices relativamente medianos de desenvolvimento econômico, quando comparados aos demais municípios da região Sudeste e do país. Desse modo, é possível notar que o salário médio dos trabalhadores formais é de 1,9 salários-mínimos e o quantitativo de pessoal ocupado é de 9.421 pessoas, o que corresponde a 22,6% da população.

Quanto à questão salarial e o índice de empregados, na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 158^a de 853^a e 113^o de 853^o, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2309^a de 5570^a e 993^a de 5570^a, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 31,5% da população nessas condições, o que o colocava na posição

⁴⁰ As Superintendências Regionais de Ensino (SRE) têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Ao todo são 45 SREs espalhadas por todo o Estado.

710^a de 853^a dentre as cidades do estado e na posição 4398^a de 5570^a dentre as cidades do Brasil.

No que diz respeito às questões educacionais, o município conta com cerca 543 professores, que atendem um público aproximado de 6622 alunos em 28 estabelecimentos de ensino de Educação Básica⁴¹, dos quais 5 são vinculados à Rede Privada de Ensino. Desse total de unidades educacionais, 10 são Centros de Referência em Educação Infantil (CEMEI), 6 são estabelecimentos de Ensino Fundamental, anos iniciais e 11 são estabelecimentos que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio conjuntamente, e ainda 1 estabelecimento que oferta o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Conforme dados do Censo da Educação Superior do ano de 2017, o município contava com 3 Instituições de Ensino Superior (IES), que unidas ofertam de 12 cursos superiores presenciais⁴² (BRASIL, 2018).

Para essa pesquisa, conforme dito anteriormente, tomaremos uma escola pública, vinculada a rede estadual de educação, que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de obter as informações acerca desta instituição escolar foram utilizados como documentos de análise o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, que foram fornecidos pela gestão escolar.

De posse dos documentos foi possível identificar que essa escola foi criada nos termos do Art. 22 da Lei Estadual número 2.610 de 08 de janeiro de 1966, para suprir as exigências da prática de ensino da escola normal, contribuindo para a formação inicial de professores para atuação nos anos iniciais e educação infantil.

Segundo dados do PPP da escola, outro motivo para a fundação da escola foi a carência de escolas no município, tanto que atendessem à escolarização básica, quanto que servissem de espaço para as práticas da escola normal. Retomando o Regimento Escolar encontramos a informação de que a escola foi a segunda escola do município.

A escola iniciou suas atividades no ano de 1967, recebendo muitos estagiários do curso normal, nível médio, advindos de outra instituição da cidade, formadora de docentes e que se situava no centro da cidade. Nessa época o corpo docente da escola ainda era cedido pelo município, em um sistema de parceria com o estado. Não foram encontrados registros exatos de quantos eram os professores que atuavam na instituição no período, uma vez que os

⁴¹ A Educação Básica, a partir da LDBEN, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

⁴² Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Agrônoma, Gestão de Recursos Humanos, Pedagogia, Serviço Social, Sistema de Informação, Tecnologia de Alimentos e Zootecnia.

documentos não precisam fidedignamente a situação funcional dos professores que estavam na instituição, se eram estagiários, profissionais em exercício da docência ou pessoas voluntárias.

Em relação à organização político pedagógica, atualmente, não mais vinculada à concepção de espaço de aplicação aos futuros professores, a instituição atende a uma demanda do município na educação fundamental, 1º ao 5º anos de escolarização, mantendo em funcionamento (8) turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. É dirigida por uma gestora, que tem como cargo de origem a função de professor de educação básica/regente de turma⁴³, que se mantém no cargo desde 2009, sendo reconduzida⁴⁴ pela comunidade escolar para mais um mandato, com término previsto para o segundo semestre de 2019.

O horário de funcionamento da instituição está organizado em dois turnos de efetivo exercício das atividades pedagógicas, ou seja, as atividades compreendem o período entre 07h00 às 12h00 e 13h00 às 17h00. Nesses períodos são desenvolvidas atividades de ensino em duas modalidades distintas, ou seja, há a separação entre o ensino básico, turmas dos anos iniciais de alfabetização e as turmas do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI⁴⁵), com um currículo no qual são preconizadas atividades práticas, esportivas e lúdicas.

Embora nosso foco de análise se vincule, especificamente, ao trabalho pedagógico dos professores que atuam nos anos iniciais e não nos professores que atuam no PROETI, julgamos necessário esclarecer, tendo em vista a organização da escola, que em um turno é desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada. Em outro turno, conforme projetos apresentados pela escola para a SEE/MG são realizadas atividades que “ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas” (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p.08). De acordo com a resolução CNE/CEB nº 07/2010, é considerado período integral toda jornada escolar organizada em sete horas diárias, resultando em carga horária anual de 1.400 horas.

⁴³ O Plano de Cargos e Carreiras do Estado de Minas Gerais prevê o exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), como regência de turma. E para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º e Ensino Médio), como regência de aulas.

⁴⁴ Na Rede Estadual de Minas Gerais o cargo de dirigente escolar é eletivo, ou seja, os detentores de cargos efetivos de professor de educação básica, podem concorrer ao mandato de 4 anos, via pleito eleitoral, no qual votam pais, professores e demais integrantes da comunidade escolar.

⁴⁵ O Projeto Educação em Tempo Integral foi concebido com a finalidade de: aumentar o aprendizado dos alunos por meio da ampliação do tempo diário de permanência na escola, com prioridade para o atendimento de crianças e jovens em áreas de vulnerabilidade social e com a participação da comunidade escolar no acompanhamento de seus resultados (MINAS GERAIS, 2013).

No que diz respeito à localização geográfica, a escola está situada em uma região periférica da cidade, onde não há a presença de instituições comerciais, nem mesmo unidades de atendimento de serviços públicos relacionados à saúde e/ou atendimento social. Conforme consta no PPP da escola, em virtude de sua localização, alguns problemas de caráter social interferem diretamente no seu funcionamento, uma vez que existem casos de alunos e familiares envolvidos com drogas, prostituição e outros crimes, cujos conflitos refletem no cotidiano da escola e dificultam a dinâmica do trabalho pedagógico proposto.

Conforme informações contidas no PPP, a escola atende famílias com renda baixa e em situação de vulnerabilidade social, nas quais as mães/responsáveis⁴⁶ trabalham para ajudar no orçamento doméstico. A partir de um levantamento de informações feito pela própria instituição, realizado em pesquisa durante os meses de janeiro e fevereiro de 2018, fase de matrícula escolar, 87,5% das famílias possuem renda de até 01 salário-mínimo, 12,5% possuem renda entre 01 a 02 salários, informação que consta no documento do PPP (MACHADO, 2018).

De acordo com o levantamento de informações da escola, a maioria das mães/responsáveis são trabalhadoras assalariadas, que assumem funções nas colheitas de café, de forma sazonal, bem como no comércio e na área de prestação de serviços na cidade: são atendentes, empregadas mensalistas, diaristas, vendedoras, etc. Desse universo de pesquisa, 80% das famílias recebem o auxílio do programa do Governo Federal – Bolsa família⁴⁷ (MACHADO, 2018).

Em “posição de enfrentamento”, expressão utilizada no PPP, para as questões sociais que estão postas para os alunos, a escola busca implementar ações de participação e socialização de alunos e familiares em atividades desenvolvidas aos finais de semana, que envolvem esportes, lazer, e ações de trabalho social. Além disso, há um calendário de reuniões mensais, com os pais e docentes, em que se propõe uma agenda de projetos de caráter cultural a serem desenvolvidos em parceria.

Os educandos que frequentam o espaço escolar apresentam, normalmente, uma faixa

⁴⁶ Ressaltamos que o PPP da escola faz menção apenas a questão das mães trabalhadoras, não abordando em nenhum momento a questão do papel do pai na vida escolar dos alunos.

⁴⁷ É um programa do Governo Federal de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa Bolsa Família se tornou um dos principais programas de erradicação da pobreza no Brasil, através da transferência de renda para várias famílias que se encontram em condições indignas. Segundo Carvalho (2005), “Uma das condicionalidades para a família não perder a bolsa é que os filhos entre seis e 17 anos frequentem, no mínimo, 85% das aulas todos os meses. Certamente, essa é forte motivação para os altos índices de frequência registrados, mas, uma vez na escola, esses meninos têm conseguido terminar o ensino fundamental e prosseguem no ensino médio. São cerca de 16 milhões de crianças, adolescentes e jovens, o que corresponde a perto de 40% do total dos alunos do ensino fundamental” (CARVALHO, 2005, p.31).

etária entre os seis anos de idade aos 10 anos, ocorrendo em alguns casos alunos em situação de distorção idade-série, ou seja, alunos que estão com idade acima de 10 anos.

A escola atende a 250 alunos, distribuídos no turno matutino e vespertino. De acordo com dados do boletim contextual⁴⁸ do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica⁴⁹ – (PROEB - 2015) o nível sócio - econômico da escola é baixo, e é indicado pelo índice 4.1 numa escala que vai de 0 a 10 pontos. Esse fato torna-se relevante, pois,

[...] nas pesquisas educacionais o debate sobre classes e estratos sociais é um tema central, não só por que a educação é uma das dimensões fundamentais nos estudos de estratificação e mobilidade social, mas, também, devido à forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países do mundo desde meados dos anos 1960 e também no Brasil (ALVES; FRANCO, 2013, p. 45).

Há que se destacar que 10% dos alunos para frequentar a escola, fazem uso da oferta do transporte escolar, pois moram na zona rural. Ainda segundo informações coletadas do mesmo boletim (2015), o corpo discente é formado em 44,39% por meninos, enquanto meninas representam 55,61%. Esse dado se mantém próximo ao quantitativo do estado, no qual, segundo o mesmo documento, 52,7% é formada por meninas enquanto o percentual de meninos não ultrapassa 47,3%.

O boletim contextual do PROEB ainda nos traz informações que se referem à questão racial dos alunos matriculados, que segundo os dados consolidados apresenta índices bem diferentes do estado. Na escola, o percentual de alunos brancos não ultrapassa 6,5%, enquanto o de não brancos chega a 93,5% dos alunos. Esse percentual se mantém acima dos números do estado, já que neles o total de não brancos não supera 66%.

De acordo com o PPP, a estrutura organizacional da escola tem o aluno como eixo

⁴⁸ O boletim contextual do PROEB é formado por dados extraídos do questionário contextual aplicados aos alunos, professores e diretores. No caso dos alunos constam perguntas relacionadas ao padrão de vida, às características culturais, aos hábitos de estudo, às características familiares, ao apoio familiar e ao ambiente escolar. No questionário dos professores são apresentadas questões relativas às características sociodemográficas, à formação profissional e a práticas pedagógicas. Por fim o questionário do diretor aborda questões referentes à titulação, características do exercício profissional, além de uma avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores.

⁴⁹ O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - (PROEB) consiste em uma avaliação externa e censitária que busca diagnosticar a educação pública do estado de Minas Gerais. Os testes medem o desempenho escolar dos alunos e são elaborados a partir de uma matriz de referência que é composta por descritores que apontam o que se deve avaliar ao final de cada etapa de escolaridade. As provas do PROEB foram aplicadas pela primeira vez no ano de 2000. Nesse mesmo ano, foram feitos também questionários para produção de indicadores relativos ao perfil socioeconômico, trajetória escolar e corpo docente. No ano seguinte, foram realizados testes para avaliar as áreas das Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em 2002, avaliaram novamente os conhecimentos dos alunos em Língua Portuguesa e, em 2003, Matemática (MARTINS, 2013, p. 20).

central e a proposta pedagógica da instituição está fundamentada na concepção de currículo básico preconizada pela SEE-MG, através de documentos norteadores, tais como o Conteúdo Básico Comum (CBC), bem como, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Currículo Básico Comum (CBC), e os Cadernos⁵⁰ elaborados pelo CEALE⁵¹ (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita) da UFMG.

Em sintonia com as diretrizes educacionais, a escola define como sua missão,

[...] possibilitar e criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação nas relações sociais, políticas e culturais, exercendo assim a cidadania de fato. Fazer, portanto, da Escola, um espaço de formação e informação (PPP -MACHADO, 2018, p. 4)

Ainda segundo o PPP, o trabalho pedagógico da escola é conduzido pelos especialistas em educação básica, que exercem a função de supervisores pedagógicos, que articulam o trabalho pedagógico, coordenando e integrando o trabalho dos docentes na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos mais adequados ao atendimento dos objetivos curriculares.

Em 2018, no que diz respeito ao quadro de pessoal, ele era constituído por 36 profissionais, entre profissionais do quadro administrativo e corpo docente. Dentre estes, encontravam-se uma diretora, duas supervisoras pedagógicas, duas secretárias, um bibliotecário, três ajudantes de serviços gerais, duas cozinheiras e vinte e cinco professores, dos quais, quatro atuam no atendimento educacional especializado para portadores de necessidades especiais, onze nos anos iniciais de alfabetização e os demais nos projetos de tempo integral.

Seguem os quadros 3 e 4, com a apresentação do corpo administrativo e corpo docente, respectivamente:

⁵⁰ A proposta da coleção foi elaborada, em versão preliminar, em 2004, junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, buscando atender ao desafio de pensar uma proposta de intervenção para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado de Minas Gerais. Mediante a parceria com o MEC, tornou-se uma das publicações da Rede Nacional de Formação Continuada. A coleção orienta o educador a estabelecer metas que articulam a alfabetização, o letramento e a cultura escrita para cada ano do período destinado à alfabetização, a partir dos eixos: “Compreensão e valorização da cultura escrita”, “Apropriação do sistema de escrita”, “Leitura”, “Produção escrita” e “Oralidade”. Além disso, a coleção ainda orienta o educador a criar um ambiente alfabetizador na escola e auxilia o planejamento das atividades e os registros do processo de aprendizagem. O material também permite ao professor atuar no diagnóstico e avaliação do domínio da língua escrita pelos alunos. A partir dessa percepção, o professor também pode contar com o material para trabalhar com as crianças que apresentam rendimento aquém do esperado.

⁵¹ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização, do letramento e do ensino de Português.

Quadro 3 - Informações gerais do quadro pessoal administrativo: ano de 2018.

CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO	IDADE (em anos)	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO (em anos)	TEMPO NA ESCOLA (em anos)	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Direção	Normal Superior	47	F	26	20	Permanente
Especialista em Educação - Supervisão	Licenciatura em Pedagogia	47	F	24	3	Permanente
Bibliotecária	Licenciatura em Letras	49	F	26	3	Permanente
Assistente Técnico de Educação Básica/Secretária	Nível Médio	51	F	6	6	Permanente
Assistente Técnico de Educação Básica/Secretária	Nível Médio	44	F	6	3	Temporário
Auxiliar de Educação Básica/Serviços Gerais	Alfabetizado	49	F	30	12	Permanente
Auxiliar de Educação Básica/Serviços Gerais	Fundamental	37	F	10	2	Temporário
Auxiliar de Educação Básica/Serviços Gerais	Alfabetizado	48	F	14	3	Temporário
Auxiliar de Educação Básica/Serviços Gerais	Fundamental	46	M	15	4	Temporário
Auxiliar de Educação Básica/Cozinheira	Médio	32	F	5	1	Temporário
Auxiliar de Educação Básica/Cozinheira	Fundamental	44	F	8	3	Temporário

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das informações do quadro de pessoal e do PPP da instituição.

Quadro 4 - Informações gerais do quadro pessoal docente: ano de 2018.

CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO	IDADE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO (em anos)	TEMPO NA ESCOLA (em anos)	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Professor de Educação Básica/ Atendimento Especializado	Licenciatura em Pedagogia	28	F	4	1	Temporário
Professor de Educação Básica/ Intérprete LIBRAS	Licenciatura em Pedagogia	31	F	8	6	Temporário
Professor de Educação Básica/ Atendimento Especializado	Licenciatura em Pedagogia	37	F	5	2	Temporário
Professor de Educação Básica/ Sala de Recursos	Licenciatura em Pedagogia	46	F	11	2	Temporário
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	29	F	6	6	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	31	F	9	3	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	36	F	11	3	Temporário
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	38	F	4	2	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	41	F	4	4	Temporário
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	43	F	22	3	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	43	F	20	17	Temporário
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	46	F	27	4	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	48	F	30	3	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	49	F	18	16	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	49	F	28	11	Temporário
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	52	F	31	18	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Letras Bacharelado em Psicologia	54	M	30	14	Permanente
Professor de Educação Básica/ Anos Iniciais	Licenciatura em Normal Superior	55	F	10	2	Permanente

Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Letras	31	F	4	1	Temporário
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Música	32	M	2	2	Temporário
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Ciências Biológicas	34	F	7	1	Temporário
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Letras	37	F	13	2	Temporário
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Ciências Biológicas	37	F	6	3	Temporário
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Educação Física	38	M	3	2	Temporário
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Pedagogia	39	F	18	9	Permanente
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Educação Física	43	F	12	7	Permanente
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Educação Física	47	F	22	2	Temporário
Professor de Educação Básica/ PROETI	Licenciatura em Pedagogia	47	F	14	2	Permanente

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das informações do quadro de pessoal e do PPP da instituição.

Por meio do quadro 4 podemos evidenciar que o corpo docente é formado essencialmente por profissionais do sexo feminino, pois do total de 28 professores, apenas 03, são homens. Isso nos chama a atenção por se tratar de uma escola que atende crianças de 6 a 12 anos de idade, o que reafirma ainda a questão da feminização no âmbito da docência brasileira. Para Fontana (2010) essas constatações são importantes para o entendimento das representações do ser professor e também para a compreensão da própria constituição docente. Para a autora, a profissão docente ainda está ligada ao universo representacional da docência como dom e dedicação, representação essa oriunda da imbricação dos papéis sociais de mulher-mãe-professora.

Outro aspecto que pode ser evidenciado é caráter precário predominante de temporalidade em suas formas de vinculação profissional, que evidenciam a fragilidade das condições objetivas enfrentadas por esses docentes e as políticas públicas para a carreira docente, que afetam diretamente continuidade do trabalho pedagógico da escola de um ano para outro pela impossibilidade de formação de um coletivo efetivo na instituição. A esse respeito, Santos (2012) ressalta que

[...] esses profissionais pouco contribuem para a promoção da continuidade do projeto pedagógico da escola, uma vez que a instabilidade, característica do contrato de trabalho estabelecido, não permite vínculos duradouros com a instituição e a integração dos mesmos à equipe de trabalho e aos alunos (SANTOS, 2012, p.155).

O espaço físico da instituição conta com doze salas de aula, que comportam em média 30 alunos e são bem iluminadas e arejadas; há também um laboratório de informática com 30 computadores, dos quais apenas 11 se encontram em funcionamento adequado. Como recursos tecnológicos, existe um equipamento de data show e lousa digital, que estão sob a guarda da diretora; uma biblioteca que conta com aproximadamente 4 mil livros, que variam desde enciclopédias, literários e paradidáticos; segundo observações, aparentou ser bastante frequentada pelos alunos em busca de obras literárias. Há ainda uma brinquedoteca, que está organizada de forma precária, servindo de depósito e dispensa da escola, uma quadra poliesportiva, onde são realizadas as aulas de educação física e os eventos da escola, além de uma cozinha e um refeitório, pátio e quatro sanitários, sendo dois para funcionários e dois para alunos. A escola apresenta um bom estado de conservação de suas dependências, incluindo carteiras de sala de aula, pintura e móveis em geral.

4.4.3.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

Para realização da pesquisa participaram doze professores, sendo que onze são do sexo

feminino e um do sexo masculino. Os doze participantes possuem formação em nível superior: nove com graduação em Pedagogia, um com graduação em Ciências Biológicas e Pedagogia, um com graduação em Letras e Psicologia e um com graduação em Normal Superior. Desse total, 10% realizaram a graduação em cursos na modalidade à distância. Situados em uma faixa etária distribuída entre 29 e 55 anos de idade, possuem entre 04 e 30 anos de exercício profissional no magistério.

Quanto à evolução da escolaridade após a graduação identificamos que um professor realizou formação em nível de Mestrado e Doutorado em Educação, uma professora não realizou formação após a graduação e dez professores realizaram curso de especialização *Latu Sensu*. No que se refere à área de formação dessas especializações identificamos que no universo de dez professores, oito professores cursaram especialização *Latu Sensu* em Educação Especial e Inclusiva nos últimos 24 meses, visando atender às novas exigências da rede estadual de ensino para atuarem como professores de Atendimento Educacional Especializado.

Do conjunto de professores, nove são do quadro permanente da escola, ingressaram por meio de concurso público e três são temporários (professores designados), ingressaram por meio de processo seletivo precário, realizado a cada início de ano, levando em conta o tempo de serviço na rede estadual. Desse modo, considerando o tempo de atuação na escola podemos afirmar que sete professores estavam trabalhando na escola entre 2 a 5 anos; uma professora há 6 anos e quatro professoras estão há mais de 10 anos nesta escola.

A grande maioria, portanto, tinha menos de cinco anos de trabalho na instituição, mas destes apenas dois estavam há menos de 2 anos na equipe. Outro ponto em comum entre os sujeitos participantes: todos possuem jornada de 40 horas semanais ou mais, com o mínimo de 02 turmas de estudantes. Do conjunto, 06 são também professoras da rede municipal.

A respeito da jornada de trabalho, apesar de o Censo Escolar da Educação Básica de 2017 apontar que 61,9% dos docentes da educação básica brasileira estão com jornada de trabalho em um único turno, que 32,5% têm jornada em dois turnos e que apenas 5,6% trabalham em três turnos, na realidade investigada identificamos que todos os professores trabalham em dois turnos. Por isso, a questão do tempo é um fator que precisamos considerar ao pensar nas condições necessárias à produção do conhecimento a partir das reflexões sobre a própria formação e prática pedagógica. O quadro 5, inserido a seguir apresenta elementos gerais que caracterizam os sujeitos pesquisados.

Quadro 5- Informações gerais sobre os sujeitos de pesquisa

SUJEITOS PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	IDADE (em anos)	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO (em anos)	TEMPO NA ESCOLA (em anos)	JORNADA DE TRABALHO	RENDA FAMILIAR (Salários-mínimos)	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Margarida	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ed. Especial e Inclusiva	29	F	6	6	48 horas	01 a 03	Permanente
Azaleia	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ed. Especial e Inclusiva	31	F	9	3	40 horas	01 a 03	Permanente
Orquídea	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ed. Especial e Inclusiva	38	F	4	2	40 horas	01 a 03	Permanente
Cattleya	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ed. Especial e Inclusiva	41	F	4	4	40 horas	03 a 06	Temporário
Begônia	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ed. Especial e Inclusiva Especialização em Psicopedagogia	43	F	22	3	48 horas	01 a 03	Permanente
Tulipa	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ed. Especial	43	F	20	17	40 horas	01 a 03	Temporário
Violeta	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ed. Especial e Inclusiva Especialização em Psicopedagogia	46	F	27	4	40 horas	04 a 06	Permanente
Ravenala	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização em Ed. Psicopedagogia	48	F	30	3	40 horas	07 a 10	Permanente
Rosa	Licenciatura em Pedagogia	49	F	18	16	48 horas	01 a 03	Permanente
Gérbera	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Ed. Especial Especialização em Supervisão e Orientação	49	F	28	11	40 horas	01 a 03	Temporário
Miosótis	Licenciatura em Letras e Bacharelado em Psicologia Especialização em Ed. Especial Mestrado e Doutorado em Educação	54	M	30	14	40 horas	07 a 10	Permanente
Camélia	Licenciatura em Normal Superior Especialização em Ed. Especial Especialização em Ensino Religioso	55	F	10	2	48 horas	03 a 06	Permanente

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das informações do quadro de pessoal e do PPP da instituição.

4.5 Os procedimentos e a produção do material empírico

Nesta seção serão descritos de forma pormenorizada os procedimentos e instrumentos adotados ao longo do processo de pesquisa e intervenção realizado para a produção do material empírico que embasou as discussões teóricas e analíticas presentes no capítulo seguinte e que visam responder aos objetivos centrais dessa tese. Destacamos que tanto os procedimentos quanto os instrumentos foram definidos e construídos com alinhamento ao referencial teórico assumido ao longo dessa pesquisa, visando descrever não estados, mas processos, descrever ações tomadas em interações, tomando assim as concepções vigotskianas como premissas, evitando o estudo de processos psicológicos fossilizados, ou seja, processos psicológicos automatizados ou mecanizados. Para tanto, faz-se necessário “[...] converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo” (VYGOTSKI, 1995, p. 105).

Levamos também em conta os critérios éticos da investigação que tem como sujeitos pessoas em seus contextos sociais, históricos e culturais. Seguimos, para a condução do contato com o campo de investigação e para o desenvolvimento dos protocolos de pesquisa os procedimentos solicitados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), bem como as diretrizes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisas (CONEP). Todos os documentos relativos aos critérios éticos da pesquisa que foram por nós mencionados encontram-se nos apêndices do presente texto.

Cumpridos os cuidados éticos⁵² com a pesquisa, a investigação foi organizada em três movimentos, sendo: i) mapeamento diagnóstico; ii) intervenção; iii) sondagem e avaliação. No entanto, assumimos que essa divisão segue apenas um critério didático e orientador das ações para o pesquisador, uma vez que o movimento dialético permitiu/exigiu que várias ações acontecessem a todo o momento. O quadro 6, inserido a seguir, apresenta a síntese dos procedimentos e instrumentos utilizados nas três etapas da pesquisa e sua relação com os objetivos definidos.

⁵² O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sendo aprovado com parecer número: 2.606.292 CAAE 82979417.3.0000.5481, cumprindo todos os requisitos regimentais e éticos para o seu desenvolvimento. Os instrumentos para a produção do material empírico também foram apresentados e validados. Tendo como base critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa, os mesmos foram convidados e informados acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como dos compromissos de preservação da integridade de cada um mediante a garantia de anonimato. (Apêndices A, B e C e Anexo A).

Quadro 6 - Movimento da pesquisa I: objetivos, instrumentos e procedimentos adotados.

Movimentos da pesquisa	Objetivo Geral:	Compreender a partir de um processo de intervenção didático-formativo, à luz da teoria histórico-cultural, possíveis modos de (re)elaboração teórico/conceitual e transformações nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos modos de envolvimento com sua própria formação continuada, colocando em evidência questões que envolvem a relação teoria e prática e a formação do pensamento conceitual.	
1º Movimento: Mapeamento Exploratório	Objetivos específicos:	Procedimentos:	Instrumentos:
	i) Diagnosticar o contexto da prática pedagógica dos professores de modo a levantar as suas necessidades formativas;	Contato inicial com os professores possíveis participantes da pesquisa.	Análise documental; Diálogo com os participantes; Diário de Campo do pesquisador.
2º Movimento: Intervenção	Objetivos específicos:	Procedimentos:	Instrumentos:
	ii) Construir um processo de intervenção didático-formativa (co)participativo tendo em vista um processo de instrumentalização teórico-metodológica das práticas pedagógicas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; iii) Elencar que tipo de ações de formação e materiais podem desencadear nos professores tomada de consciência a respeito de seu próprio desenvolvimento profissional amparados na Teoria Histórico-Cultural;	Constituição do grupo de formação	Estudo dirigido; Debates; Diário de Campo do pesquisador.
3º Movimento: Sondagem e Avaliação	iv) Analisar transformações das práticas pedagógicas à luz do conceito vigotskiano de memória e das contribuições dos sistemas externos de representação para seu desenvolvimento; v) Discutir as práticas pedagógicas com base nessa teoria, analisando o que foi possível aprender sobre as mudanças dos participantes da pesquisa ao longo do processo de intervenção;	Acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes do grupo de formação; Confronto com as práticas realizadas;	Entrevistas de autoconfrontação; Grupo Focal; Observação das práticas pedagógicas; Diário de Campo do pesquisador.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Serão descritos, a seguir, os instrumentos que subsidiaram a realização dos procedimentos da pesquisa em cada uma de suas etapas.

A etapa de diagnóstico foi iniciada em março de 2018, com a análise documental do

Projeto Político Pedagógico e a aplicação de questionário aos gestores e professores da escola. Com o questionário buscamos informações a partir de uma série de questões que abrangem o tema de interesse investigado. A estruturação do questionário apresentava questões fechadas e questões abertas, de forma a também delinearem um panorama geral da opinião dos participantes a respeito dos processos de formação continuada. (APENDICE D)

A etapa de intervenção foi materializada pelo grupo de formação, sendo realizada entre os meses de março de 2018 a dezembro de 2018. Os encontros, como mencionado anteriormente, foram vídeo e audiogravados. Optamos por realizar os dois procedimentos visando à segurança do material produzido, precavendo-nos de eventuais problemas técnicos. As gravações foram armazenadas em nosso repositório e transcritas integralmente.

A etapa de sondagem e avaliação ocorreu em dois momentos distintos, o primeiro ao término dos encontros formativos, com a realização de um grupo focal, desenvolvido a partir das perspectivas apresentadas por Gatti (2005), que preconiza a existência de um/a roteiro/pauta, previamente elaborado (APENDICE E) e que, no nosso caso, foi construído objetivando compreender e levantar as percepções dos participantes sobre todo o processo investigativo. Na perspectiva da autora essa metodologia permite emergir múltiplos pontos de vista dos envolvidos, além de conceitos e processos emocionais, o que para nós alinha-se aos objetivos propostos e ao referencial teórico que embasa a proposta interventiva.

O segundo momento da sondagem e avaliação aconteceu entre os meses de fevereiro de 2019 a junho de 2019 por meio do acompanhamento de três professoras e suas práticas em sala de aula visando o registro da rotina escolar com a implementação de um sistema externo de representação e constituição da memória mediada, que foi definido pelo grupo de formação e pesquisador ao longo dos encontros formativos. A definição pela participação dessas professoras nessa fase da pesquisa foi realizada pelo próprio grupo, atendendo inicialmente ao desejo manifesto de cada uma delas durante os momentos sistemáticos de formação.

As atividades desenvolvidas pelas professoras Rosa, Orquídea e Cattleya foram registradas por videofilmagens e anotações em diário de campo. As videofilmagens foram feitas com a câmera fixa, colocada em posição e lugar definidos pelo pesquisador em conjunto com as professoras das turmas. A câmera ficou fora do alcance dos alunos evitando perturbações na rotina escolar, sendo acionada para o início das filmagens no começo do período de observação; ao seu término, desligada. Sendo assim, as filmagens ocorreram de maneira ininterrupta, o que também contribuiu para que a pesquisa não gerasse ações intrusivas no desenrolar do trabalho desenvolvido em sala de aula.

As filmagens foram feitas focalizando, especialmente, momentos de uso de sistemas externos de representação mais tipicamente relacionados à memória mediada, tais como a construção de quadro da rotina do dia, leitura do silabário e o calendário. Durante esse período, acompanhamos o trabalho pedagógico, nos posicionando sempre ao fundo da sala de aula, espaço que utilizamos para fazer os registros no diário de campo.

As filmagens foram transcritas seletivamente, elegendo-se da filmagem total os episódios mais produtivos para as reflexões em conjunto acerca dos sistemas externos de representação e a constituição social da memória e em seguida, sob inspiração⁵³ da Clínica da Atividade (CA), proposta por Yves Clot (2010) desenvolvemos o procedimento da autoconfrontação, assumindo, no entanto, a alteração de certos aspectos da configuração metodológica por ele elaborada, com o objetivo de adequá-la ao escopo de nossa pesquisa e às situações de trabalho encontradas entre os sujeitos que participaram desta investigação.

Essa é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la (CLOT et al. 2001, p. 8). Para o autor, a análise do trabalho é inseparável de sua transformação, e dessa maneira o procedimento de autoconfrontação associa concepções de linguagem e analisa a descrição que o trabalhador faz de sua atividade, permitindo-lhe, dessa forma, observar a sua própria atuação a partir dos vídeos gravados.

Assumimos tal perspectiva por caracterizar o presente trabalho no âmbito do compromisso com a transformação social. A CA tem por objetivo a transformação de situações de trabalho; sob esse aparato teórico-metodológico, considera-se os trabalhadores, nesse caso, os professores, como sujeitos protagonistas dessa transformação. Assim, foram utilizados como recursos metodológicos a autoconfrontação simples, aquela realizada pelo pesquisador e o sujeito, como proposta para se pensar a ação vivida em outro contexto.

Essa metodologia posiciona o sujeito na condição de observar a própria prática e, ao mesmo tempo, os posicionamentos de colegas que exercem a mesma função no trabalho. Na pesquisa, foram realizados três momentos de autoconfrontação simples com as professoras: Rosa, Orquídea e Cattleya. Esses encontros foram novamente filmados, transcritos e analisados.

⁵³ Nos respaldamos em Anjos (2013), para afirmar que também optamos por falar em **inspiração** nos princípios da metodologia em clínica da atividade. Para a autora “A escolha da palavra inspiração é também um modo de respeitar o trabalho realizado na clínica da atividade”, uma vez que consciente dos nossos limites enquanto pesquisadores e do trabalho que foi realizado, sobretudo, pela clareza de que estamos investigando o campo da educação e de que aquilo que realizamos não se trata de uma pura aplicação dos métodos, mas sim em uma compreensão ativa.

4.6 O movimento analítico

O foco central da análise é a compreensão das implicações pedagógicas que uma formação continuada, realizada no espaço escolar e fundamentada em uma perspectiva humanizadora, pode assumir para o desenvolvimento dos professores. Para isso, as análises realizadas buscam descrever os movimentos e as minúcias das transformações que ocorreram durante o processo formativo no qual os professores estavam inseridos, buscando revelar as modificações nos modos de pensar e agir, por meio do envolvimento dos participantes com sua própria formação continuada, colocando em evidência as questões que envolvem a relação teoria, pensamento conceitual e a sua materialização, via prática.

Segundo Delari (2015) em uma perspectiva histórico-cultural, para que o pesquisador possa abarcar o processo de transformação, aqui compreendido como desenvolvimento humano, enquanto um processo social e semiótico e alcançar o conhecimento crítico, afastando-se do dogmatismo e do relativismo, ou seja, avançando sobre a aparência do fenômeno e atingindo sua essência torna-se necessário considerar dois princípios gerais: o princípio dialógico e o princípio da prática.

Dessa maneira, a primeira proposição para explicar o fenômeno e formular um conceito crítico de verdade reside no princípio dialógico ou dialogismo. Nessa perspectiva, cabe dizer que o referido princípio, se fundamenta nos estudos da linguagem realizados por Mikhail Bakhtin⁵⁴ e se assenta na concepção de que é a partir do debate e da divergência, ou seja, no ato do diálogo que se produz a compreensão mais clara sobre os fenômenos que se pretende compreender.

Assim, nem o dogmatismo, que se sustenta de forma autoritária e centralizadora, tampouco o relativismo, que aceita todas as versões sobre a realidade de um determinado fenômeno, são capazes de possibilitar ao pesquisador captar o processo de desenvolvimento humano em suas dimensões social e semiótica, ou seja, “o confronto dialógico é

⁵⁴ Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975) é um pensador russo reconhecido mundialmente por suas contribuições para os estudos da linguagem, quer artística ou não. De imediato, seu nome evoca alguns conceitos, categorias e/ou noções que, de diferentes maneiras, interferiram, e continuam interferindo nos estudos linguísticos, literários e nas Ciências Humanas em geral. Esse é o caso de dialogismo, polifonia, interação, alteridade, carnavalização, signo ideológico, gêneros do discurso, arquitetônica, plurilinguismo, autoria, ato ético, para mencionar apenas alguns dos mais referidos. Juntamente com outros que ganham sentido a partir de uma concepção de linguagem tecida em conexão direta com sujeito, história, historiografia, sociedade, cultura, ética, estética, situação de produção, circulação e recepção, esses conceitos não podem ser pensados exclusivamente a partir dos trabalhos assinados Mikhail Bakhtin, embora esses tenham um peso grande no chamado pensamento bakhtiniano. No entanto, cabe destacar que sobre sua produção científica, vida e obras (co)existem controvérsias, a saber referenciamos a obra de BOTA, Cristian; BRONCKART, Paul. **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

imprescindível para haver uma busca de maior objetividade” (DELARI, 2015, p. 52-53). Por esse ângulo, é somente por meio da construção dialógica de caráter coletivo que se pode buscar e atingir uma noção melhor sobre o conjunto processual sobre o qual se busca um conhecimento crítico.

Firmados nos aportes da THC compreendemos o *diálogo* como elemento fundamental para se atingir os aspectos subjetivos e internos dos sujeitos, primeiramente, por se caracterizar como elemento que permite o confronto de ideias, a reflexão e as transformações. Em segundo lugar, na condição de linguagem, por ter um papel central nos estudos acerca da formação humana, uma vez que o sujeito se constitui humano, com as qualidades/características tipicamente humanas em contato com os outros por meio das mediações que se estabelecem nas relações sociais que vivencia. Nessa concepção, o diálogo é algo que potencializa a aproximação crítica à realidade.

Contudo, cabe ressaltar que, ainda que seja necessário, o confronto dialógico não se torna suficiente para que haja objetividade na análise de uma determinada realidade. Conforme aponta Delari (2015) cabe também o confronto com a realidade material mediante a intervenção prática sobre ela, no interior dela, como componente. Para o autor, “isto nos conduzirá às contribuições de Marx, sobre a qual denominamos “princípio da prática”” (DELARI, 2015, p. 16).

Fundamentado no MHD de Marx, o princípio da prática, conforme aponta Delari Jr. (2015) é complementar ao dialógico. Para o autor, não basta haver debate/diálogo, é necessário que haja uma intervenção prática na realidade alvo do debate. Nas palavras do próprio Marx,

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a ceterioridade de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento-isolado da *práxis* é uma questão puramente *escolástica*." (MARX, 1845/1978, p. 51, *itálicos na fonte*).

Compreendendo, portanto, a necessidade da prática, cabe ainda destacar que não pode ser qualquer prática. Ela deve ser coletiva, transformadora e ao mesmo tempo caminhar em direção à maior autonomia humana, ou seja, para que haja de fato conhecimento crítico não basta unicamente o entendimento comum entre um grande número de pessoas. É preciso que a ação prática transformadora seja fonte e destino do conhecimento crítico. A esse respeito, Delari afirma que

Não estamos falando de práticas apenas individuais, mas de práticas coletivas; Dentre as práticas coletivas, não estamos falando apenas de costumes”,

“convenções”, modos de agir repetidos apenas pela “força do hábito, graças a comodidade que isso gera, mas sim de práticas de transformação da realidade numa direção de maior emancipação do ser humano como gênero (DELARI, 2015, p. 17).

De acordo com esses princípios, inseridos no contexto escolar, realizamos intervenções na forma de um grupo participativo de formação, conforme apresentado em seção anterior, buscando realizar as intervenções por meio do estabelecimento de diálogos com os professores, provocando reflexões críticas acerca do trabalho pedagógico organizado.

Compreendendo os princípios apresentados anteriormente, Delari (2015, 2017), sistematiza, a partir das obras vigotskianas, quatro categorias metodológicas que podem guiar a realização de pesquisas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural. São elas: i) Objeto de análise; ii) Princípio explicativo; iii) Unidade de análise; iv) Modo de proceder a análise.

Analisando a produção de Vigotski, percebemos que desde o início de seu trabalho científico, em 1925, ao publicar o artigo intitulado “A consciência como problema da psicologia do comportamento” até o final, em 1933-1934, com o texto “O problema da consciência” e em 1934, com “Pensamento e linguagem/fala”, o autor priorizou a consciência como o objeto de estudo (**objeto de análise**), apesar de ter feito duas outras proposições: estudo da personalidade (1929) e estudo das funções psicológicas superiores (1931).

De acordo com Delari (2017) a partir de uma análise profunda e rigorosa do sistema teórico de Vigotski é possível sintetizar as proposições do autor a esse respeito e afirmar que “essencialmente, em Vigotski, este objeto é a “dialética do humano”: desenvolvimento social da personalidade humana consciente, não dada a priori, mas engendrada historicamente” (DELARI, 2017, p. 5).

Consideramos que as sistematizações realizadas por Delari (2017) são coerentes com a ideia central de Vigotski de que mais importante que as próprias funções psíquicas superiores são as pessoas que as colocam em função da organização geral da consciência. Nessa direção, Delari (2014) afirma que essa proposição traz uma implicação importante à educação. Se para Vigotski, o que se desenvolve são as pessoas, e não as funções psíquicas isoladas, o objetivo central da educação não pode ser desenvolver as funções psíquicas dos alunos, mas promover seu desenvolvimento como seres humanos integrais (DELARI, 2014, p. 7).

Desse modo, para responder à questão central deste estudo, apresentada no início desta seção, em consonância com a proposição de Vigotski (1929) de que o mais importante não é perguntar o que se desenvolve, mas quem se desenvolve, considerando que “a pessoa que constrói a si” (p. 33), este trabalho toma como **objeto de análise** a dialética do

desenvolvimento humano dos professores, por meio da tomada de consciência.

De acordo com Delari (2015, 2017), ao realizarmos uma investigação sob o estófo histórico-cultural, não é suficiente ao pesquisador definir o objeto de análise, torna-se também necessário que seja estabelecida uma relação causal do seu objeto e aquilo que é capaz de explicar a sua origem histórica, ou seja, o seu **princípio explicativo**. Nessa perspectiva teórica, em coerência com as teses centrais de Vigotski, resumidas em sua Lei genética geral do desenvolvimento cultural (1931), o princípio explicativo não pode ser outro se não as *relações sociais*, compreendidas como as múltiplas determinações da existência social de uma pessoa. Nas palavras do autor:

Temos consciência de nós mesmos porque as temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro (VYGOTSKI, 1991, p. 82).

Desse modo, neste estudo, consideramos como princípio explicativo para a análise do processo de desenvolvimento dos professores, as relações sociais que constituem a sua existência social de caráter profissional, de um modo especial, as relações sociais vividas na escola, no interior do grupo de formação e com seus pares, que configuram o seu meio social.

Ainda seguindo o esquema conceitual formulado por Delari (2015, 2017) acerca das proposições de método elaboradas por Vigotski, a terceira categoria metodológica necessária a uma pesquisa de cunho histórico-cultural é a **unidade de análise**, elemento presente tanto no objeto de análise quanto em seu princípio explicativo, que contém as contradições da totalidade e articula os dois elementos.

Vigotski no capítulo primeiro do livro “*Pensamento e linguagem*”, intitulado “O problema e o método de investigação” (VYGOTSKY, L. S., 1993, pp. 15-26), critica os pesquisadores em psicologia que buscam compreender os fenômenos psicológicos a partir do isolamento dos elementos mais simples desses fenômenos e da análise desses elementos em si e por si mesmos:

Cremos que substituir esse tipo de análise por outro muito diferente é um passo decisivo e crítico para a teoria do pensamento e da linguagem. Teria de ser uma análise que segmentasse o complexo conjunto em unidades. Por unidade entendemos o resultado da análise que, diferentemente dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. Não é a fórmula química da água senão o estudo das moléculas e do movimento molecular o que constitui a chave da explicação das propriedades definidoras da água. Assim, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, definidora dos organismos vivos, é a verdadeira unidade da análise biológica (VYGOTSKY, 1993, p. 19-20).

De acordo com Duarte (2000) Vigotski propunha, em substituição ao método da análise dos elementos, o emprego do método da análise das unidades. Contudo, convém observar que a análise das unidades não substitui a compreensão da totalidade. “A unidade, ainda que conserve as características essenciais da totalidade é objetivamente parte de um todo e o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento” (DUARTE, 2000, p. 87). Desse modo, a referida análise permitiria que as partes do todo fossem capazes de preservar as contradições essenciais dele

Em vista disso, Delari (2015) afirma que sendo impossível esgotar a totalidade da consciência humana, tanto quanto a totalidade das relações sociais das quais seu desenvolvimento e função, “caberia ao investigador eleger unidades de análise que permitissem estudar tal complexidade em caráter concentrado, adensado” (DELARI, 2015, p. 25). Nessa direção, Vigotski apontou o pensamento e a palavra (palavra significativa) como esse elemento articulador, ou seja, a palavra é a unidade de análise para a compreensão das relações entre pensamento e linguagem, portanto, unidade mínima da consciência. Assim,

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d'água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmo. Ele é microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKI, 1993, p. 346-347).

Desse modo, neste trabalho, assumimos o pensamento conceitual como unidade de análise entre a dialética do desenvolvimento humano dos professores, considerando a atividade de ensino em seu caráter prático e a internalização de signos (pensamento conceitual) em seu caráter teórico.

Seguindo a lógica do esquema teórico-metodológico de Vigotski, sistematizado por Delari (2017) se existe unidade de análise torna-se necessário estabelecer **um modo de proceder essa análise** e Vigotski, em 1931, ao escrever o texto “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, afirmou categoricamente que esse modo está resumido no **método genético-causal**. Consideramos o termo “genético” como a necessidade de o pesquisador investigar minuciosamente um processo, sua origem e evolução e o termo “causal”, é empregado por Vigotski no sentido de que não cabe ao pesquisador apenas descrever o processo, mas buscar as suas causas em sua relação dinâmica.

Delari (2017) afirma que dessa última categoria metodológica decorre a concepção de desenvolvimento de Vigotski, um processo complexo, com periodicidade, avanços e

retrocessos, saltos e crises.

E por fim, Vigotski propôs quatro domínios genéticos, que podem ser entendidos como quatro formas de compreender o processo de desenvolvimento humano: i) filogênese, ii) sociogênese, iii) ontogênese e iv) microgênese. Em tese, todos eles constituem formas de compreender, portanto, de investigar o processo de desenvolvimento social da personalidade humana consciente, mas devido, às suas características peculiares, são utilizadas em diferentes propostas de pesquisa ou articulados em uma mesma pesquisa.

Considerando os objetivos deste trabalho, e a potencialidade para a investigação empreendida, optamos pela realização da análise do tipo microgenética, conforme proposto e sistematizado por Góes (2000).

A perspectiva histórico-cultural, inclusive em suas matizes contemporâneas, reitera a necessidade metodológica de se empreender um olhar microgenético para as interações sociais, a fim de entender os processos pelos quais estas se convertem em funções psíquicas superiores. Fundamentada nas proposições vigotskianas de análise, a abordagem microgenética permite compreender o processo de constituição dos sujeitos, de modo a dar conta de captar o entrelaçamento entre dois principais elementos constituidores do humano no homem, a relação indivíduo meio, mediada pelos signos e a dimensão social.

Segundo Góes (2000) a abordagem microgenética, com frequência mencionada em pesquisas da THC, é caracterizada por agregar o exame minucioso da formação de um processo psíquico, “detalhando as interações dos sujeitos, de modo a evidenciar sua gênese social e as transformações no curso dos eventos”. Para tanto, sua aplicação “requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento de sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (GÓES, 2000, p. 9).

Nessa direção, a análise microgenética pode ser caracterizada como uma forma de conhecer que é orientada para minúcias e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso, que elege episódios típicos e atípicos, os quais permitem interpretar o fenômeno de interesse. Ela é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos, sendo, portanto, guiada por uma visão indicial e interpretativo-conjectural. Em síntese, uma “perspectiva de investigação da constituição de sujeito no âmbito dos processos intersubjetivos e das práticas sociais” (GÓES, 2000, p. 21).

Para dar visibilidade a esse processo buscamos pistas, indícios nos seus enunciados, em suas falas e entonações apresentadas durante toda a investigação. Para tal, a compreensão

do discurso dos professores partiu do registro de suas interações verbais no contexto imediato de sua ocorrência, isto é, no processo formativo e, posteriormente, em sala de aula, em sua atividade. Assim, com a permissão dos professores participantes, foram observadas e registradas em diário de bordo e em áudio e vídeo todos os encontros formativos, bem como uma atividade prática em sala de aula com os alunos, desenvolvida por três das professoras participantes do grupo.

Nas transcrições desse material, e por meio da análise microgenética, foram recortados episódios que evidenciam aspectos relativos a processos de transformações, avanços e retrocessos. Assim, considerando que toda aprendizagem desencadeia uma reconstrução interna, analisamos também, de forma individual, três professoras do grupo selecionado e estudamos o seu processo de desenvolvimento, ao longo do tempo. Sendo assim, estabelecemos dois âmbitos de análise: do grupo como um todo, e das três professoras desse grupo (Rosa, Orquídea e Cattleya).

A partir desses princípios, as análises foram realizadas buscando responder aos objetivos específicos da investigação. As categorias analíticas emergiram do próprio material empírico, estabelecendo assim coerência com a abordagem teórica-filosófica, assumida, ou seja, como trata-se de uma pesquisa em uma concepção dialética as categorias de análise foram construídas também *a posteriori*, a partir da retomada de todo o material empírico.

No quadro 7, apresentado a seguir, retomamos o movimento da pesquisa e elucidamos o modo como as categorias e subcategorias construídas vinculam-se aos objetivos, instrumentos e ao movimento realizado desde o início da investigação.

Quadro 7 - Movimento da pesquisa II: objetivos, instrumentos, procedimentos adotados e categorias de análise

Movimentos da pesquisa	Objetivo Geral:	Compreender a partir de um processo de intervenção didático-formativo, à luz da Teoria Histórico-Cultural, possíveis modos de (re)elaboração teórico/conceitual e transformações nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos modos de envolvimento com sua própria formação continuada, colocando em evidência questões que envolvem a relação teoria e prática e a formação do pensamento conceitual.		
1º Movimento: Mapeamento Exploratório	Objetivos específicos:	Procedimentos:	Instrumentos:	Categorias de análise:
	i) Diagnosticar o contexto da prática pedagógica dos professores de modo a levantar as suas necessidades formativas;	Contato inicial com os professores possíveis participantes da pesquisa.	Análise documental; Diálogo com os participantes; Diário de Campo do pesquisador.	Diálogos (im)pertinentes: entre o idealizado pelo pesquisador e as necessidades reveladas nos encontros com os professores participantes. Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Os fins não justificam os meios: o ideal construído pelo pesquisador; • O identificável como uma face do real: as concepções dos participantes;
2º Movimento: Intervenção	ii) Construir um processo de intervenção didático-formativa coparticipativo tendo em vista um processo de instrumentalização teórico-metodológica das práticas pedagógicas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; iii) Elencar que tipo de ações de formação e materiais podem desencadear nos professores tomada de consciência a respeito de seu próprio desenvolvimento profissional amparados na Teoria Histórico-Cultural;	Constituição do grupo de formação	Estudo dirigido; Debates; Diário de Campo do pesquisador.	Diálogos desafiadores: os diálogos estabelecidos no e a partir do grupo de formação – uma trama de conflitos e contradições. Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • Os conflitos e as con(tra)dições como geradores de conhecimento; • Os processos de apropriação e (re)significação conceitual: ações com os professores na busca pela formação do pensamento teórico;
3º Movimento: Sondagem e Avaliação	iv) Analisar transformações das práticas pedagógicas à luz do conceito vigotskiano de memória e das contribuições dos sistemas externos de representação para seu desenvolvimento; v) Discutir as práticas pedagógicas com base nessa teoria, analisando o que foi possível aprender sobre as mudanças dos participantes da pesquisa ao longo do processo de intervenção.	Acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes do grupo de formação; Confronto com as práticas realizadas;	Entrevistas de autoconfrontação; Grupo Focal; Observação das práticas pedagógicas; Diário de Campo do pesquisador.	Diálogos (Trans)formadores: o movimento dialógico como criação de novas relações e a ampliação do poder de agir. Subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> • A (re)organização e (re)significação da prática pedagógica; • O diálogo como possibilidade de (co)análise do trabalho, desenvolvimento e mudança: refletindo para a (trans)formação(ação).

Frente ao exposto, para o presente estudo sistematizamos no organograma a seguir os seguintes parâmetros metodológicos:

Organograma 1 – Sistematização dos princípios gerais metodológicos da THC



Fonte: elaboração do pesquisador a partir das ideias apresentadas por Delari (2017).

Os trechos em que apresentamos transcrições literais das enunciações das professoras/do professor e do pesquisador foram recortados da digitação total do material, procurando manter a máxima fidelidade ao texto original; realizamos, porém, duas operações que, de nosso ponto de vista, permitirão que sejam lidos de modo mais fluido: suprimimos marcadores conversacionais como *né*, *então*, etc e optamos por não fazer uma transcrição fonética, isto é, grafamos as palavras conforme sua ortografia, independentemente da maneira como foram pronunciadas.

Assim, com inspiração em Bauer e Gaskell (2008) e Meira (1994) utilizamos o seguinte sistema de códigos adotados nas transcrições do material empírico: i) **Negrito**: para destaque do autor; ii) [rindo]: Comentário explicativo inserido pelo autor; iii) ... (reticências): Interrupção/Assunto incompleto; iv) (?): texto inaudível; v) [...]: Trecho suprimido.

Concluimos aqui este capítulo, no qual apresentamos o caminho metodológico desta pesquisa. Passaremos agora, no próximo capítulo, para as análises propriamente realizadas.

O MOVIMENTO ANALÍTICO: DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA

Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Não nos perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para os mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2010, p. 139).

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados encontrados em nossa pesquisa, assim como analisá-los à luz dos aportes teórico metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Clínica da Atividade em busca de uma síntese analítica, tendo em vista os objetivos perseguidos durante a investigação. Desse modo, para a construção das categorias e análise do material empírico, adotamos a análise microgenética, fundamentada em uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e em uma perspectiva enunciativa que prioriza a análise de processos, buscando dessa forma compreender o material produzido e relacioná-lo com nossas questões orientadoras da pesquisa. Ademais, após o exercício minucioso de leitura detalhada de cada registro produzido apresentamos as categorias de análise utilizadas em nosso estudo.

5.1 Organização da análise e sua relação com as questões de pesquisa

Este percurso de análise se organiza a fim de responder ao objetivo geral proposto no início dessa pesquisa, o qual retomamos aqui: *Compreender a partir de um processo de intervenção didático-formativo, à luz da teoria histórico-cultural, possíveis modos de (re)elaboração teórico/conceitual e transformações nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos modos de envolvimento com sua própria formação continuada, colocando em evidência questões que envolvem a relação teoria e prática e a formação do pensamento conceitual.*

Nessa direção, adotando como eixo epistemológico a concepção de que as análises que se querem rigorosas sobre a atividade humana têm como ponto de partida as ações práticas, desenvolvemos ao longo dos meses de março a dezembro de 2018 um processo de formação continuada com professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

No âmbito da formação realizada foram constituídas à luz da Teoria Histórico-Cultural experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos participantes, que puderam problematizar questões pertinentes às práticas vivenciadas no espaço escolar bem como buscar alternativas de superação para as questões que são colocadas pelo cotidiano escolar.

A proposta constituída, como anteriormente mencionado, buscou respaldo nas concepções histórico-culturais de atividade e desenvolvimento humano. Nessa direção encontramos alicerce nas afirmações de Martins (2004) que afirma que “as propostas de formação continuada de professores têm na própria ação prática o elemento básico para a mediação entre a realidade e o pensamento” (MARTINS, 2004, p.50).

Dessa forma, consideramos que a proposta que levamos a frente, com a importante constituição dos sujeitos participantes, configurou-se como um espaço de concepção de conhecimento que avança em relação à maioria dos modelos que temos conhecido e que estão postos, pois, “[...] enquanto os modelos mais usuais trabalha-se com dois elementos: realidade/pensamento, esse modelo trabalha com três níveis, quais sejam: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa prática” (MARTINS, 2004, p. 52).

Assim, compreendemos que o grande desafio que se impõe nesse momento é analisar a atividade docente investigada a partir da própria atividade, ou seja, considerando diversos elementos, tais como: a escola, as salas de aulas e as condições objetivas nas quais estavam imersos esses professores e sob as quais efetivamos o processo formativo. No entanto, sem que isso signifique o alijamento de reflexões teóricas consistentes.

Assim, para uma caracterização das necessidades formativas e dos processos de transformação, encontramos na Análise Microgenética a possibilidade de compreensão dos discursos e movimentos produzidos pelos sujeitos participantes, por isso no próximo item nos ateremos a elucidar algumas características dessa abordagem analítica.

5.2 Diálogos (im)pertinentes: entre o idealizado pelo pesquisador e as necessidades reveladas nos encontros com os professores participantes

Esta categoria de análise apresenta reflexões referentes ao primeiro movimento da pesquisa: **Mapeamento Exploratório** e busca responder ao objetivo: **Identificar no contexto de formação e da prática pedagógica dos professores suas necessidades formativas.**

Tomando como ponto de partida a realidade concreta, esse diagnóstico teve como objetivo formar uma visão da totalidade dos modos como os professores compreendem os processos formativos nos quais estão inseridos, bem como da sua prática pedagógica. O

material analisado foi produzido por meio dos instrumentos detalhados no Capítulo V, das observações iniciais, dos primeiros contatos com os sujeitos participantes, bem como de nossos registros de campo tomados a partir das conversas informais, além da caracterização e conhecimento da realidade escolar.

As reflexões apresentadas estão organizadas em dois momentos distintos e relacionados; o primeiro diz respeito à questão dos “fins” almejados, ou seja, **a idealização realizada pelo pesquisador** de uma proposta de pesquisa pautada nos princípios assumidos como “a busca da verdade” como pertinente à potencialização de uma prática formativa de caráter transformador.

O segundo momento diz respeito à questão do “real” identificável, ou seja, das **necessidades reveladas**, apresentando os desafios, limites e potencialidades, por meio do desvelamento de questões feitas para conhecer e analisar como os professores entendiam os seguintes aspectos, antes da intervenção didático-formativa realizada: i) quanto às concepções e finalidades da formação continuada; ii) quanto à organização do ensino e os princípios didáticos norteadores da prática; iii) quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos; e iv) quanto às concepções de: educação, escola, ensino, desenvolvimento dos alunos e dos professores.

À concepção que está assumida no título desta categoria “**Diálogos (im)pertinentes**”, subjaz uma concepção de pesquisa para além da ideia de “verdade absoluta”, na qual o pesquisador detém as verdades conceituais e o único conhecimento verdadeiro; ou seja, uma pesquisa assumida como dogma de conhecimento científico que unilateralmente apresenta aos seus sujeitos de pesquisa os modos reconhecidos e válidos de conhecimento.

Em direção oposta às concepções apresentadas anteriormente, a presente pesquisa foi construída desde seus momentos iniciais, em bases que favorecem a horizontalidade da ação, sem perder de vista a essencialidade teórica como elemento iluminador da prática. Assim, o próprio modo de conduzir a pesquisa e de se fazer pesquisa fez com que se tornassem emergentes elementos que aparentemente se caracterizam como (im)pertinentes, mas que no nosso modo de conceber o trabalho de campo se tornaram essenciais de serem registrados e trazidos à luz por meio de movimentos analíticos.

Passaremos agora a esses registros que elucidam as questões apresentadas.

5.2.1 Os fins não justificam os meios: o ideal construído pelo pesquisador

Sabemos que as condições objetivas por muitas vezes tendem a nos apresentar caminhos que em sua aparência parecem ser mais fáceis, sobremaneira, porque muitos deles já foram anteriormente trilhados e apresentaram resultados também aparentemente satisfatórios. Desse modo, essas ideias iniciais se ligam diretamente ao modo de fazer pesquisa pelo qual optamos, ou seja, uma pesquisa (co)participativa, que visava o envolvimento dos sujeitos em seu processo de formação continuada, mobilizando o seu modo de pensar e agir apostando-se na (trans)formação desses sujeitos.

Nesse sentido, se o objetivo da pesquisa estava claro, definido e delimitado, podemos afirmar que os modos de alcançá-lo não estavam, ou seja, não poderíamos admitir que em nome de um fim tido como significativo, relevante, ou até mesmo “nobre”, qualquer recurso pudesse ser tomado para atingi-lo. Assim, as elaborações constantes, as dúvidas, incertezas e ambivalências no modo de condução da pesquisa se fizeram presentes ao longo de todo o percurso.

Ao certo não sei de fato como fazer este diário de pesquisa, ou diário de campo, com certeza deverei fazer essa definição depois. No entanto, vou registrar aqui que, após o contato com os professores no dia de hoje **senti muito medo da proposta que eu mesmo fiz. Contraditório, não?** Mas, quero que esse registro fique aqui, para que depois possa retomá-lo, **porque estou propondo um modelo de formação do qual nem eu mesmo nunca participei.** Será algo novo também para mim na condição de formador. Precisaréi me formar ao longo desse processo. **Formar para formar. Formar durante o processo** (DIARIO DE CAMPO, 15 de maio de 2018).

Retomar as anotações nos fazem perceber o movimento no qual nos inserimos enquanto pesquisadores e formadores. Nos afastar da postura da centralidade do processo, do controle, da condução, não foi uma tarefa fácil. Dividir a tomada de decisões com o grupo e ao mesmo tempo manter a condução da pesquisa de modo a responder aos objetivos que foram propostos foi sempre um desafio.

Como partilhar as decisões sem deixar que isso se transformasse em um caos e que das muitas ideias não se conseguisse seguir direcionamento algum? Esse talvez tenha sido o questionamento que nos moveu ao longo de toda a proposta formativa. Assim, a contradição, o medo e a dúvida, que destacamos de nossos registros, nos moveram para nosso próprio processo de formação.

Nessa direção, compreendemos que “também não há fins sem meios”, ou seja, qualquer finalidade que intencionalmente legitimemos, esvazia-se de propósito caso não sejam criadas formas concretas para sua realização, ainda que não tão perfeitas quanto desejássemos.

Em orientação hoje com a Sílvia pude externalizar minhas angústias ao modo como conduziremos a pesquisa, sobretudo de forma a não ser diretivo nas ações formativas e condução dos encontros, dando espaço para que os professores sejam protagonistas. Em nossa conversa definimos que não é possível propor nenhuma intervenção sem tangenciarmos alguns objetivos e que isso não descaracterizaria a vertente (co)participativa do processo. Foi ressaltada a necessidade de não perder de vista os objetivos da pesquisa, mas que a participação e atuação dos sujeitos seriam preservadas. (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de maio de 2018).

Frente ao exposto, assumimos que a nossa proposição era desafiadora e, ao mesmo tempo, se constituiria em uma relação que exigiria grande compromisso ético, político e epistemológico, que se instituiu como intensa contradição no interior da proposta assumida, uma vez que amparados nas ideias vigotskianas compreendemos que “toda consciência tende à ação” (VIGOTSKI, 2004b, p. 215). Assim, um formador que pretenda formar docentes necessita se colocar em movimento constante com os seus saberes, questioná-los.

Desse modo, criar proposições, expectativas e finalidades ideais que não pudessem ser construídas senão em nossa imaginação, em nossas consciências, poderia gerar, como aponta Delari Jr, “fantasmagorias”, ou seja “tornar nossos pensamentos diletantes ou neurotizados”. Ainda segundo o autor, a defesa de algo inatingível, ou seja, que não se encontra meios adequados para realizar, pode ser caracterizada como ação irresponsável para com quem está tomado pelo desejo de concretizá-lo e tende a dirigir sua ação para tal. Portanto, tornou-se mais consequente concebermos, na condição de pesquisadores, finalidades exequíveis, mesmo que de modo parcial, gradativo e “imperfeito” frente à meta maior. (DELARI, 2010, p. 5).

Nessa direção a proposta foi sendo (re)construída de forma gradativa e permanente. Não tínhamos respostas para todas as perguntas apresentadas pelos participantes e, por vezes, por nós mesmos. A condução e o delineamento das ações desenvolvidas foram sendo construídos de forma partilhada. É fato, e precisa ficar aqui registrado que nos guiávamos pelos objetivos da pesquisa, buscando o tangenciamento das questões que para nós estavam postas, mas a concretização das práticas foi algo que de fato se consolidou na realidade objetiva construída pelos muitos diálogos no e a partir do grupo de formação.

5.2.2 O identificável como uma face do real: as concepções dos participantes

Trataremos nesta subcategoria da análise do real identificável, tomado as concepções dos participantes da pesquisa.

5.2.2.1 As concepções e finalidades da formação continuada

No primeiro contato com os professores, dos muitos desafios que se apresentaram para nós, elencamos aqui dois pontos que merecem ser destacados: o primeiro diz respeito aos conceitos que os professores tinham, no início, a respeito de formação continuada; o segundo, consequência do primeiro, refere-se ao modelo de formação que consideravam como válido.

A seguir apresentamos algumas das falas dos professores que surgiram como respostas ao questionamento do pesquisador: **“Para vocês, o que é formação continuada? O que consideram importante em um curso de formação continuada?”**

Azaleia: A formação continuada é uma constante **atualização**. Não é? Porque o professor não pode ficar parado. **Até porque a realidade que a gente vive ela é sempre de mudança. E a gente tem que estar acompanhando.** Então a gente tem que estar... [pausa]. Outro dia o aluno falou para mim na outra escola assim: “Tia, eu não vou falar para a senhora o spoiler do filme”. Eu: ãh? [professora faz expressão de assustada], essa daí é nova. Aí eu falei: o que é isso? [risos]. Ele disse: “Tia, é o resumo do filme”. Ele chegou baixinho e foi falando. Então, assim, quer dizer, uma criança de 9 anos. Então! [pausa], que vergonha! A gente tem que estar antenada. É muito importante a formação.

Fábio: Alguém mais tem algum entendimento sobre formação?

Ravenala: A formação continuada é para sanar alguma dificuldade, alguma coisa que não aprendemos na primeira formação, lá nos tempos de faculdade.

Gérbera: Verdade Ravenala, eu concordo. A continuada [formação] é para completar o que ficou faltando.

Miosótis: O professor tem que estar sempre se atualizando, se reciclando e estar pronto para os desafios, né? **Ele tem a missão de passar os conhecimentos. Ele não pode ficar apegado àquele conteúdo ali, sem se reciclar também.** Em outras palavras, o professor precisa desenvolver os talentos que ganhou de Deus. Assim, tem que ir nos eventos, absorver o que o palestrante põe. É no cursinho rápido, tem muitos, é no curso mais longo um pouco. Acho que é isso, não é Fábio?

Fábio: Hoje são vocês que vão me dizer.

Margarida: Mas assim, será que não tinha que ter uma participação dos professores, a gente falando o que pensa?

Rosa: Daí, você acordou? [A professora Rosa se dirige à professora Margarida em tom irônico] **Margarida, você ainda é nova aqui. Logo você aprende. A formação que a gente tem é assim [gesticula com o braço] de cima para baixo, e a gente está aqui embaixo. Se situa, minha filha.**

Margarida: É uma forma de pensar Rosa. Sei lá... Em conjunto.

Orquídea: Eu penso que a formação continuada seja para a nossa melhoria, para um melhor trabalho ao longo da nossa vida, como professora. Mas, eu fico um pouco na dúvida desses cursos que a gente faz rapidinho pelo computador, ou vai lá em Varginha [cidade na qual fica localizada a Superintendência Regional de Ensino]. **Lá é aquele “muvucão”, todo mundo, anos iniciais, ensino médio, mistura tudo.** Tudo junto e misturado. A gente até sente aquela motivação na hora, eles põem aqueles vídeos motivadores, músicas que mexem com a gente, mas **depois a gente chega aqui na nossa vida real, parece que não muda nada. Mas, também não sei se existe outro modo** (ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO).

Desafiadores foram os primeiros diálogos com os professores. Tomar esses discursos sem cotejá-los com as condições históricas e culturais nas quais esses professores se

formaram (formação inicial) e continuam se formando (continuada), bem como as questões objetivas (inserção em uma escola pública) poderia nos levar à simplificação de muitas problemáticas que são apresentadas ou até mesmo, a desconsiderá-las.

No entanto, o conhecimento histórico das questões que estão marcadamente assinaladas para a formação de professores no Brasil nos mostra que é possível outras interpretações para além de uma simples visão reducionista, que lançaria toda a problemática apresentada para os próprios professores, em um movimento de culpabilização e responsabilização.

A partir das exposições, cabe destacar que as falas dos professores participantes estão situadas em um tempo e modo de se compreender a formação continuada que se explica historicamente. Quando a professora Ravenala afirma que a finalidade da formação continuada consiste em *“sanar alguma dificuldade, alguma coisa que não aprendemos na primeira formação, lá na faculdade”* e na sequência de sua fala recebe o apoio da colega Gérbera, que enfaticamente estabelece concordância dizendo *“A continuada [formação] é para completar o que ficou faltando”*, as professoras fazem referência a um modelo de formação no qual se compreende esse processo como meio de desenvolvimento pessoal, individual, cuja finalidade é contornar as lacunas e mazelas deixadas pela formação inicial.

De acordo com Davis et al. (2011) esse modo de conceber a formação continuada pode ser denominado de “abordagem do déficit”. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes. Para as autoras

[...] quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas — ou não foram adequadamente apropriados —, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão (DAVIS et al., 2011, p. 13).

Esse modelo, que as professoras internalizam, ganhou destaque no país no final dos anos de 1990, com ênfase pós promulgação da LDBEN em 1996 e o crescente movimento de globalização no início dos anos 2000. Cabe destacar, conforme informações levantadas no questionário de caracterização dos participantes (APENDICE – D), que nesse período a maioria dos professores participantes da pesquisa já havia se formado e passavam pelas suas primeiras experiências de formação continuada.

Davis et al. (2011) ressaltam que desde esse período mencionando anteriormente, as ações de formação continuada de professores têm sido orientadas por duas perspectivas: a

individualizada e a colaborativa, sob as quais foi possível identificar as experiências e concepções dos professores aqui participantes.

No que diz respeito à concepção individualizada, é possível afirmar que o foco desta abordagem está na busca por “valorizar” o próprio professor, sanando as lacunas oriundas da formação inicial e utilizada, também, para divulgar mudanças pedagógicas. Nessa direção se inscreve a fala do professor Miosótis, que afirma *“o professor tem que estar sempre se atualizando, se reciclando e estar pronto para os desafios [...]tem a missão de passar os conhecimentos. Ele não pode ficar apegado aquele conteúdo ali, sem se reciclar também, [...] precisa desenvolver os talentos que ganhou de Deus.*

Na exposição do professor há marcas das tendências formativas conforme discutimos ao longo deste trabalho, sobretudo nas proposições de Marin (1995), Prada (1997) e Fusari e Franco (2007), autores que criticam o uso de terminologias como “atualizando”, “reciclando”, apontando serem concepções de caráter conceitual e ideológico e que estabelecem relação direta e intrínseca com a forma de participação dos professores e que descaracterizam o trabalho docente, muitas vezes relegando-o à condição de “missão”, “dom” entre outras concepções que diferem do caráter profissional.

Ainda no contexto da fala do professor Miosótis, compreendemos que a verbalização *“tem que ir nos eventos, absorver o que o palestrante põe. É no cursinho rápido, tem muitos, é no curso mais longo também”* sinaliza também a “abordagem do déficit”, perspectiva sob a qual predominam vários formatos de cursos de curta e longa duração, oficinas, ações pontuais dentre outras, o que nos remete ao formato de “grandes eventos” com grandes “plateias” que, apresentam o formador como um *expert* para tratar, de forma genérica e superficializada, das questões da prática docente.

Na mesma direção se inscreve a fala da professora Rosa *“a formação que a gente tem é assim [gesticula com o braço] de cima para baixo, e a gente está aqui embaixo”*. A concepção assumida pela professora Rosa revela uma aceitação de que as formações são burocratizadas e hierarquizadas e subjugam o professor. A professora, portanto, sintetiza o que é reconhecido por pesquisadores da área da formação como forte e problemática tendência de certas políticas e modelos formativos. A esse respeito Davis et al. (2011) afirmam que

Consequentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino. Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses (DAVIS et al., 2011, p. 13).

Em direção oposta a essa perspectiva e que coloca sob evidência o modelo formativo centrado no déficit se inscrevem as concepções e experiências das professoras Orquídea e Margarida e que estão ligadas ao que Davis et al. (2011) denominam de abordagem colaborativa.

A primeira professora, Orquídea, chega a afirmar que a formação é fundamental para melhoria do trabalho ao longo da vida profissional. É possível compreender pelas suas verbalizações, que ela já não considera que o modelo formativo com o qual mais tem contato traz aprendizagens duradoras *“eu fico um pouco na dúvida desses cursos que a gente faz rapidinho pelo computador, ou vai lá em Varginha [...] A gente até sente aquela motivação na hora, eles põem aqueles vídeos motivadores, músicas que mexem com a gente, mas depois a gente chega aqui na nossa vida real, parece que não muda nada”*.

A partir das percepções da professora Orquídea podemos considerar que os professores percebem que o referido modelo formativo de fato pouco tem contribuído para a formação continuada, uma vez que esses docentes já não se sentem mais motivados para fazê-los e não conseguem estabelecer relação entre aquilo que nos encontros se discute, com as necessidades que encontram na realidade profissional. No entanto, embora já consiga visualizar essa contradição, é evidente em sua fala final a não visualização de outras possibilidades, quando afirma: *“não sei se existe outro modo”*.

Já a professora Margarida, chega a questionar *“será que não tinha que ter uma participação dos professores, a gente falando o que pensa?”* O posicionamento da professora nos remete à necessidade de mudança dos modelos formativos adotados. No entanto, cabe ressaltar que enquanto os estudos não apontarem a necessidade de mudança e a pouca eficácia da abordagem do déficit, essa continuará sendo adotada.

Frente ao exposto, entendemos que as expectativas dos professores sobre a formação continuada são de uma formação que, geralmente, não se articula com os contextos que dizem respeito à profissão dos docentes, o que repercute negativamente no desenvolvimento de processos de formação continuada.

Nessa direção se inscreve a fala a seguir da professora Azaleia, que foi a primeira a responder ao nosso questionamento sobre como compreendia a formação continuada; vejamos o que ela diz:

Azaleia: [...] eu preciso refazer minha fala. Na realidade eu vou falar a verdade. Não sei se falei muito sincera anteriormente. Mas vendo as colegas falar, me deu um nó aqui na garganta. **Não falei porque não tive coragem.** Achei que alguém falaria. Mas agora eu senti confiança. Acho que esse grupo vai ser sincero. **O professor enquanto ele não é obrigado a fazer uma coisa ele não faz.** [fala de forma enfática, alterando o timbre da voz]. Não é o caso de todos, generalizando.

Mas, a maioria, gente [olha para as colegas]. **Só vai fazer um curso porque vai descontar das horas extras, só vai fazer esse, porque está interessado em ganhar mais e tem pouca gente naquela área.** Só vai fazer porque está interessado no concurso da prefeitura municipal, que é o meu caso, **porque eu só estou estudando aqui porque não tenho tempo para estudar em casa. Então, muitas vezes a gente faz porque é obrigada e não por livre e espontânea vontade. A propósito, esse curso terá certificado de participação?**

Na referida fala identificamos que a professora Azaleia indica que quer recuperar e corrigir alguns apontamentos que haviam sido feitos anteriormente. Na sua primeira fala, destacamos que ela afirma que a formação continuada é “*atualização*”, é um “*processo muito importante para a formação*” e sustenta a sua argumentação com o fato de que a “*realidade vivenciada é sempre de mudança*”. Sob essas perspectivas compreendemos que a professora apresenta elementos que para ela colocam a formação continuada como um movimento positivo na profissão.

No entanto, na segunda fala ela afirma que vai “*falar a verdade*”, que “*não foi sincera anteriormente*” e que antes “*não teve coragem*” e que a partir de certo momento passa a ter “*confiança[...] acho que esse grupo vai ser sincero*”.

Compreendemos esse movimento da professora como um elemento de elaboração conceitual do que vem a ser o processo formativo e as relações no grupo. Compreendemos que a sua primeira fala, por ter sido a primeira a participar tenha ido na direção de evidenciar apenas as questões positivas e a reproduzir os termos mais comuns relacionados à formação; entretanto, ao ver que os colegas apresentaram também pontos de fragilidade ela se sentiu fortalecida para fazer o mesmo.

A segunda fala da professora Azaleia coloca às claras o fato sabido por todos que o ingresso em um processo de formação pode ser movido por motivos menos “nobres” e socialmente valorizáveis que os de aprimoramento profissional; não raramente, o que leva um professor aos cursos formativos são motivações pessoais, neste caso, “*por obrigação, desconto de horas extras, porque está interessado em ganhar mais e tem pouca gente naquela área*”.

Moura (2001) em investigação empreendida sobre os motivos que movem os professores a um processo de formação identifica que, em grande parte, os docentes são levados por motivos individuais, nos quais se inscrevem as “expectativas sobre a vida e os rumos que acredita serem válidos para empreender seu trabalho”, conforme ilustram as falas das professoras anteriormente apresentadas; e também por motivos coletivos e sociais, constituídos por acordos estabelecidos “entre os que constituem a escola como grupo” (MOURA, 2001, p.261). Sob essa última concepção identificamos a fala da professora

Tulipa *“eu vim aqui nesse encontro para saber como vai funcionar, percebi que todas as minhas colegas estavam vindo, não quis ficar de fora”*.

Ainda, sobre a fala da professora Azaleia, podemos dizer que há indícios de ocorrer, também nesse caso, o processo de alienação do professor em relação aos processos de formação continuada. Sabemos o quanto o trabalho docente é desafiador e possui instabilidades, imprevisibilidades e também, por vezes, provoca desgastes físicos, psicológicos e emocionais, que podem fazer com que a atividade docente se torne algo externo aos professores, e os leve a assumir a formação continuada como uma obrigação, uma vez que há na maior parte das estruturas das carreiras profissionais, a composição de parte da carga horária obrigatória do cargo destinadas à formação, como é o caso da rede estadual de Minas Gerais.

Com isso podemos dizer que a atividade formativa docente, desenvolvida nesses espaços tendem a vir a ser somente “um meio de sobrevivência, no qual, o trabalho executado pelo docente passa a não fazer parte de sua natureza humana” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p.563).

Nesse contexto, o professor participa de processos de formação continuada “unicamente para atender necessidades e exigências mercadológicas, cedendo à competitividade exacerbada, [...] com o intuito de agregar cada vez mais valor à sua carreira, como um produto que só vai ser valorizado se for usufruído pelo mercado” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p.563). Ou seja, se o “sentido pessoal” atribuído, pelo professor, à atividade de formação continuada não coincide com o significado social dela, temos um processo de alienação, conforme discutimos em nossa pesquisa anterior, desenvolvida no Mestrado (BRAZIER, 2017).

5.2.2.2 A organização do ensino e os princípios didáticos norteadores da prática

A preocupação com a relação entre teoria e prática pedagógica tem permeado as discussões na educação e, principalmente, as que se referem aos cursos de formação, quer seja inicial e continuada. Dessa forma, compreendemos que o modo como concebem o seu trabalho a partir das práticas pedagógicas que desenvolvem tem muito a nos dizer. Nessa direção, questionamos os participantes: **Como você organiza a sua prática pedagógica? Quais os princípios didáticos que assume? O que você leva em consideração ao elaborar o seu plano de aula e as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos?**

Rosa: Desde que eu me entendo por professora a gente faz o plano de aula com base no planejamento anual. **A gente monta o planejamento de acordo com as capacidades que precisam ser cumpridas ao longo do ano e depois a gente vai esmiuçando. Aqui na escola funciona assim. São as orientações que recebemos.**

Azaleia: Eu monto a partir do planejamento também. Lá já tem tudo que os alunos precisam aprender.

Gérbera: Eu sigo de cabo a rabo o livro didático.

Ravenala: Não pode falar isso Gérbera, está ficando tudo gravado. [professora faz menção ao fato de que os encontros eram registrados em vídeo e áudio].

Gérbera: Mas é a verdade. Às vezes eu até olho para o planejamento. Mas trabalhando em duas escolas, com tanto trabalho assim, o livro é uma mão na roda.

Cattleya: Eu sigo o planejamento, **porque a gente é bem cobrada disso.** Sigo o CBC. [Currículo básico comum]. Uso o livro, mas não sigo da primeira página até o fim. Vou seguindo o planejamento.

Fábio: Quem faz essa cobrança?

[todos ficaram calados]

Cattleya: Eu comecei eu termino. São as orientações pedagógicas da escola.

Orquídea: Eu planejo minhas aulas seguindo o planejamento anual, e bimestral. Não dá para fugir disso. É muito conteúdo, não dá para perder tempo. **É muita coisa para ensinar, e muita coisa para aprender. Se a gente brincar não dá tempo de passar tudo que está no CBC.**

Violeta: Eu sigo o CBC certinho. **Embora eu não fique lá lendo tudo não, aquelas OPs [Orientações Pedagógicas]. É muita coisa, muita teoria e pouca. Eu pego só a lista dos conteúdos.**

Fábio: Então quais são os princípios didáticos que vocês assumem? Como se orientam?

Camélia: Nossa! Voltei lá na aula de didática. Nem sei o que é um princípio didático.

Fábio: **Vamos pensar assim... Como vocês orientam as suas práticas? Que concepções de aprendizagem assumem ou consideram válidas?**

Margarida: Tem aquela história do construtivismo, socio interacionismo, inatismo.

Gérbera: A gente faz de tudo um pouco. **Vai testando... O que der certo, deu.** Na verdade, a gente nem fica preocupada com essa questão de teoria. **Porque a prática é bem diferente da teoria.** Não adianta nada ficar lendo esse povo morto, eles não estão vivendo aqui e agora.

Miosótis: A gente tem que seguir **a moda pedagógica**, hoje eu penso que precisamos atender a **noção de aprender a aprender, estamos num mundo globalizado, numa sociedade do conhecimento.**

Rosa: Eu uso esse aprender a aprender, eu ensino e eles vão aprendendo.

Azaleia: Concordo com a Gérbera. **A gente vai usando de tudo um pouco.** Penso que se **a gente consegue unir essas ideias dos autores** a gente tem mais resultado. **Eu tento deixar eles aprenderem sozinhos, depois vou para o social, tem aquela coisa dos cantinhos também de leitura. Não dá para falar que é uma coisa só.**

[...]

Fábio: **E como vocês relacionam a formação continuada com o planejamento das práticas pedagógicas?**

Rosa: **Um não tem nada a ver com outro.** O meu planejamento eu faço em casa. **Não tenho paciência de ficar ali junto,** elaborando não. Até empresto meu caderno caso alguém queira copiar alguma coisa.

Fábio: Como assim?

Rosa: É que é assim... Aqui nós temos três turmas de 2º ano, então cada semana é uma que faz o planejamento. Elabora as atividades. Assim, a gente consegue respirar um pouco. Eu faço planejamento de três em três semanas. A gente vai revezando.

Begônia: Mas é importante destacar que a gente vai adaptando. Porque nem tudo dá certo. Senão, o Fábio vai pensar que a gente não trabalha.

Tulipa: **Embora seja difícil por causa do tempo e das dificuldades dos alunos,** eu aplico tudo. Às vezes, eu percebo que eles não estão dando conta, às vezes eles fazem tudo muito rápido. **Mas eu penso que cumpri o planejamento.**

Gérbera: Por isso que eu prefiro seguir o livro, não tem erro. Só se o livro acabar (risos).

Rosa: Ah! Mas olha aqui [mostra o caderno]. Olha o meu planejamento, tudo

bonitinho, com as capacidades, tem tudo, tem até atividade para colorir.

Com base nas exposições apresentadas e na análise dos conteúdos dos materiais a que eles se referem foi possível identificar que para os professores a organização do planejamento e da prática pedagógica é voltada basicamente para os conteúdos, ou seja, preocupam-se com os elementos curriculares a serem apresentados, ou com a quantidade de temas trabalhados por aula, por bimestre, e projetam seus esforços naquilo que precisam ensinar, sem, portanto, estabelecer relação entre os modos de ensino e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Logo, seria uma relação baseada na concepção “do quanto” em detrimento “do como”.

Conforme identificamos nas falas dos professores esse modo de fazer e pensar o planejamento e as práticas pedagógicas são orientados pela própria escola. De acordo com Rosa *“a gente monta o planejamento de acordo com as capacidades que precisam ser cumpridas ao longo do ano e depois a gente vai esmiuçando. Aqui na escola funciona assim. São as orientações que recebemos.”* Tal posicionamento é corroborado por outros professores, como Cattleya, que afirma *“Eu sigo o planejamento, porque a gente é bem cobrada disso. Sigo o CBC”*.

De acordo com os professores participantes, a orientação dada pela escola na época da pesquisa era de que a elaboração dos planejamentos tomasse por base as “matrizes curriculares mineiras”, propostas nos cadernos dos Conteúdos Básicos Comuns – CBCs, que foram definidos como sendo de ensino obrigatório nas escolas estaduais de Minas Gerais conforme a Resolução SEE nº 666/2005. No entanto, percebemos que esse documento assume um caráter meramente pragmático conforme afirma Violeta *“Eu sigo o CBC certinho. Embora eu não fique lá lendo tudo não, aquelas OPs [Orientações Pedagógicas]. É muita coisa, muita teoria e pouca prática. Eu pego só a lista dos conteúdos”*.

Cabe ressaltar que os CBCs foram elaborados, a pedido da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por uma equipe de profissionais ligados à UFMG e à UFOP, com o objetivo de estruturar o currículo em todo o território sob sua jurisdição. Para além da estruturação dos conteúdos a serem abordados nos diferentes anos da escolarização básica, a proposta também conta com “Orientações Pedagógicas”, tópico no qual importantes fundamentos teóricos e reflexões são elaborados, mas que, no entanto, são desconsideradas por parte dos professores participantes da pesquisa devido à sua extensão, conforme o relato da professora Violeta.

Buscamos recuperar no diálogo com os professores, a concepção dos princípios didáticos assumidos. No entanto, falas como a da professora Margarida *“Tem aquela história*

do construtivismo, sociointeracionismo, inatismo” e da professora Gérbera “*a gente faz de tudo um pouco. Vai testando o que der certo deu. Na verdade, a gente nem fica preocupada com essa questão de teoria. Porque a prática é bem diferente da teoria[...]*”, evidenciam que eles se encontravam imersos a fundamentos teóricos fragmentados e não conseguiam elencar os princípios didáticos ao qual estavam afiliados.

Frente ao exposto, ainda cabe dizer que devido a essa fragilidade teórica que apresentam, suas concepções sobre os princípios didáticos e até mesmo a própria docência são apropriações genéricas com nenhuma fundamentação ou quando ocorrem são fragmentadas como num mosaico teórico que possui apenas nuances de afiliações à bases epistemológicas, como ilustram a fala da professora Azaleia “*A gente vai usando de tudo um pouco [...] a gente consegue unir essas ideias dos autores [...] Eu tento deixar eles aprenderem sozinhos, depois vou para o social, tem aquela coisa dos cantinhos também de leitura. Não dá para falar que é uma coisa só*”.

Cabe ainda destacar que a fala do professor Miosótiis “*A gente tem que seguir a moda pedagógica, hoje eu penso que precisamos atender a noção de aprender a aprender, estamos num mundo globalizado, numa sociedade do conhecimento*” inscreve no que Duarte (2000) vai denominar de “*sociedade das ilusões*”.

Para Duarte (2000) essa é uma tendência a qual a sociedade tem sido submetida, sobretudo, pela disseminação de aspectos ilusórios, ideológicos, contidos em referenciais teóricos que defendem as “*pedagogias do aprender a aprender*” e a “*pedagogia das competências*”. Sob essa compreensão afirma o autor que é possível observar no cenário educacional brasileiro, forte movimento de adesão a essas abordagens, sem que haja um movimento crítico de análise do que se propõe, o que compromete o modo como alcançam os professores e as suas salas de aula.

Sob essas condições apresentadas é esperado que os professores que não estão inseridos em processos de formação continuada, que tomem a criticidade como eixo central, sejam privados de discussões aprofundadas sobre tendências educacionais. Nesses casos, os professores tendem a assumir certos padrões e conceitos postos como “*verdades absolutas*”. Logo, nesse inescrutável cenário que se desenha, os professores geralmente se perdem, ou apenas se dirigem a caminhos já conhecidos, nos quais se sentem seguros para compor a sua prática pedagógica. As expressões evidenciam o aligeiramento e a superficialização dos termos extraídos de documentos, palestras, cursos e sua incorporação no modo cotidiano de pensar e mencionar fundamentos teóricos para o planejamento e as práticas realizadas: “*Vai testando... o que der certo deu*”, “*aquela história do construtivismo*”, “*unir essas ideias dos*

autores”, “aquela coisa dos cantinhos”, “a moda pedagógica”, “ficar lendo esse povo morto” ...

Outro ponto a ser discutido, diz respeito ao que dizem quando questionados sobre a relação entre o planejamento da prática pedagógica desenvolvida e a formação continuada. Identificamos que não há por parte dos professores manifestações de que essa seja uma relação intrínseca; pelo contrário, a professora Rosa chega a verbalizar *“um não tem nada a ver com outro”* e na sequência procura justificar a não adesão a um trabalho de equipe, construído coletivamente, o que reforça o caráter individual e solitário que tem marcado o trabalho docente na atualidade.

Em relação aos planejamentos das atividades desenvolvidos pelos professores identificamos que foram construídos a partir de uma organização tomada como parâmetro na qual os conteúdos são organizados e enumerados em tópicos. Destacam-se um “engessamento” no trabalho pedagógico e a preocupação com o controle “aula a aula” com intuito de atender às demandas das instâncias hierárquicas externas à sala de aula, conforme apresenta a professora Tulipa *“Embora seja difícil por causa do tempo e das dificuldades dos alunos, eu aplico tudo. Às vezes, eu percebo que eles não estão dando conta, às vezes, eles fazem tudo muito rápido. Mas eu penso que cumpri o planejamento”*.

Na concepção apresentada pelos professores, os planejamentos são produzidos numa abordagem essencialmente técnica e coerente com o modelo de formação no qual o professor é concebido como técnico e sua atividade profissional como aplicação de teorias e técnicas na solução de problemas, ou seja, dirigida por uma racionalidade instrumental ou técnica, como tem sido apontado e criticado por vários autores, tais como: (FACCI, 2004; FREITAS, 2002; GHEDIN, 2012; LIBÂNEO, 2012a; PÉREZ GÓMEZ, 2002; SAVIANI, 2011; SCHNETZLER, 2000), mencionados em nossas discussões anteriores, ao longo do Capítulo II.

Nessa concepção, as aulas, então, são fechadas, pré-definidas e iguais para todas as turmas do mesmo ano, obedecendo a esses roteiros pré-planejados conforme pôde-se perceber nos planejamentos de ensino, durante as observações de aulas e nas verbalizações de Rosa *“Aqui nós temos três turmas de 2º ano, então cada semana é uma que faz o planejamento. Elabora as atividades. Assim, a gente consegue respirar um pouco. Eu faço planejamento de três em três semanas. A gente vai revezando”* *“Até empresto meu caderno caso alguém queira copiar alguma coisa”*

A esse respeito, nos chamou a atenção o posicionamento de Begônia, que embora esteja envolvida na ação do “planejamento único” e formatado para as três turmas, tende a

querer fazer ressalvas na forma como a colega Rosa apresenta a situação. Para Begônia “*é importante destacar que a gente vai adaptando. Porque nem tudo dá certo. Senão, o Fábio vai pensar que a gente não trabalha*”. Identificamos nessa fala que, aquilo que causa o desconforto na professora não diz respeito à prática adotada, mas ao modo como analisaríamos a postura delas, ou seja, o julgamento do pesquisador a preocupava mais do que a prática adotada que promove a invisibilidade do aluno no processo de ensino.

5.2.2.3 O processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Frente à necessidade de refletirmos sobre os processos de ensino e aprendizagem tendo como foco também a perspectiva do aluno, questionamos os professores: **Como vocês veem os alunos nesse processo de ensino e aprendizagem?**

Camélia: O processo de ensino e aprendizagem é muito **complexo**. Digo que **a gente faz a nossa parte, mas quando chega no aluno, não vejo isso**.

Azaleia: O aluno precisa aprender. Mas isso é bem difícil, **porque eles têm muita dificuldade. Não é uma coisa normal**. É além. Tudo que você fala fica difícil de compreender. Você fala hoje e eles esquecem tudo.

Rosa: Eles precisam aprender e muito, **eles chegam sem saber nada. Culpado disso é o sistema que não deixa a gente reprovar**. Eles não sabem nada, chegam tipo uma folha em branco e a gente tem que ir escrevendo neles.

Fábio: **Você realmente acredita que eles não sabem nada?**

Rosa: Ah! Fábio [professora fala em tom exclamativo e altera o timbre da voz] **vai começar com aquela história de que o aluno sabe alguma coisa!** Entra na sala para você ver! O que precisa eles não sabem. Eles sabem coisas que não precisa, namorar, beijar, isso eles sabem.

Mediante o depoimento dos participantes identificamos que as principais percepções sobre aprendizagem se encontram centradas no âmbito dos problemas individuais dos alunos, como afirmam as professoras Azaleia ao dizer “*porque eles tem muita dificuldade*” e Camélia “*a gente faz a nossa parte, mas quando chega no aluno, não vejo isso*”; bem como no âmbito da estrutura educacional “*Culpado disso é o sistema que não deixa a gente reprovar*” afirmação feita pela professora Rosa, do que propriamente as possibilidades de aprendizagem que podem ser oferecidas aos alunos.

As professoras Gérbera e Ravenala relacionam as dificuldades de aprendizagem diretamente com a condição individual, a estrutura familiar e a motivação dos estudantes. Ressaltam que depende de cada um querer aprender e buscar o conhecimento e que a estruturação familiar é fator determinante no processo de ensino aprendizagem, conforme trecho abaixo:

Ravenala: A aprendizagem é um processo muito complexo. Penso que precisamos compreender como que acontece. Mas, eu tenho certeza de que está ligada a cada

um, porque eu sou a mesma professora para muitos alunos, uns aprendem e outros não.

Gérbera: Eu concordo Ravenala. Além de ser individual eu vejo que falta o querer. Hoje nossos alunos não querem aprender, não querem estudar e isso depende de cada um.

[...]

Ravenala: Não tem motivação.

Gérbera: Nenhuma. Nem da parte deles nem da família.

Ravenala: Que família? Eles estão soltos aí. E quando tem, é cada família desestruturada, pai preso, irmãos roubando, mãe se prostituindo. Não tem como aprender desse jeito.

As professoras Violeta, Begônia e Tulipa estabelecem associações entre as dificuldades do processo de aprendizagem com as condições sociais nas quais generalizadamente afirmam que os alunos vivem, bem como, a grande heterogeneidade das salas de aula, à falta de valorização do ensino e do conhecimento pelos estudantes e até mesmo às políticas de inclusão do estado de Minas Gerais.

Violeta: Falar de aprendizagem aqui no estado é meio complicado. Nossas salas estão lotadas. Se você fizer uma sondagem, como a gente faz **vai perceber que está cada um em nível, não dá para nivelar ninguém**. Eu até sei que precisava trabalhar essas questões, mas sinceramente, não consigo.

[...]

Begônia: Eu concordo com a Begônia, porque **trabalhar em salas heterogêneas é muito complicado**. Você tem que ter uma carta na manga para cada aluno e isso está muito difícil, principalmente depois que veio essa **inclusão do estado**, porque agora ainda temos os alunos especiais.

Tulipa: Sem contar o **fator social**. Eles vêm do bairro Primavera. Daí a gente já sabe o que vem de lá.

Elas ainda apontam que as famílias consideram a escola muitas vezes como “depósito de crianças” e os professores como “cuidadores ou babás”, o que segundo elas dificulta muito o trabalho pedagógico para o professor e limita o aproveitamento dos alunos conforme comentam:

Tulipa: E a gente sabe muito bem **o que pensam essas mães** do bairro Primavera, elas acham que a gente é **babá, cuidador de criança**. Pensam que a escola é um **depósito**.

Begônia: Isso é verdade Tulipa. Porque outro dia no portão elas estavam reclamando de ter que ficar com os filhos nos sábados e domingos. E quando tem feriado ficam chamando a gente de “vagabundas”.

Violeta: Então, volta na minha ideia. Como vamos ensinar assim? A gente fica **limitada**.

Begônia: Põe **limitada** nisso!

A partir dessas concepções buscamos ainda examinar como os professores participantes da pesquisa compreendem questões que tangenciam o seu trabalho, desde a concepção de educação, escola até o desenvolvimento do aluno e ao seu próprio.

5.2.2.4 Concepções de educação, escola, ensino e desenvolvimento dos alunos e professores

Conforme apontado anteriormente, identificamos que para os professores participantes da pesquisa as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas a um modo de compreender a educação como acúmulo de conhecimentos, estanques e geralmente sem relação entre si. Inseridos no movimento de reconhecer o grupo com o qual estávamos trabalhando fomos buscando indícios do modo como compreendiam a educação, a escola, o ensino e o desenvolvimento dos alunos e o seu próprio. Dessa forma, questionamos aos professores: **Como compreendem a educação e o papel da escola?** Algumas das respostas a essas questões serão apresentadas a seguir:

Gérbera: Penso que a educação envolve muita coisa, desde tudo que fazemos aqui na escola até a educação que é dada em casa. O papel da escola é ensinar a ler e escrever, ensinar aquilo que a família não pode ensinar.

Margarida: Nesse caso podemos falar da educação escolar, com os conteúdos e da educação familiar, eu penso que são duas coisas bem distintas.

Rosa: Eu já penso na educação como valores. Por exemplo, a educação cristã. Já a escola caberia esse papel de formar esses alunos, formatar mesmo. A vontade que eu tenho era por eles tipo numas forminhas de picolé, e sair todo mundo igualzinho.

Begônia: Penso que a educação envolve a todos, mas não sei se concordo com essa ideia de todo mundo igual.

Rosa: Ah, mas escola para mim é assim... todo mundo lendo juntinho, todo mundo fazendo as coisas juntos. Essa história de ficar para trás ou ter que ficar esperando é muito ruim.

Miosótis: Educação é emancipar-se no sentido de Paulo Freire, educação e emancipação.

As falas das professoras acabam por explicitar que o conceito que elas têm de educação, do ponto de vista teórico assumido na nossa pesquisa, ainda precisa ser de fato significado, uma vez que importantes reformulações nessas significações são necessárias. De acordo com Libâneo (2012b) “o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual” (LIBANEO, 2012b, p. 15).

Como resposta ao mesmo questionamento acima mencionado, destacamos a fala da professora Ravenala

Ravenala: Fábio, eu **fico intrigada com essa sua pergunta** [Como compreendem a educação e o papel da escola?]

Fábio: Por que Ravenala?

Ravenala: Então! Como eu falei na minha apresentação, eu sempre estudei em escolas boas, particulares. Eu estudei no Colégio Ateneu, entrei lá eu tinha 3 anos de idade, e só fui sair agora, com 27 anos de trabalho. Então se você me perguntar como eu vejo a escola, eu vou te dizer **lá é uma escola onde o foco é o ensino. A**

gente ensina e os alunos aprendem. Eles já têm predisposição para aprender. Acho que vem de casa, da família. Agora aqui, [referência a escola da pesquisa] a gente faz é acolhimento social. Não sei se gente consegue ensinar algo aqui. A gente fica mais nos bons modos e na educação.

A fala da professora Ravenala revela o que Libâneo (2012b) denomina de agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. Conforme apresenta o autor, esse dualismo de caráter perverso tende a manter as desigualdades sociais, uma vez que aqueles que atuam na escola pública tendem a não se mover no intuito de potencializar o aprendizado de seus alunos, conforme aponta a professora Ravenala “*Não sei se a gente consegue ensinar algo aqui*”, e desse modo passam apenas a exercer ações de caráter social “*a gente fica mais nos bons modos*”.

Nesse sentido, é compreensível que após 27 anos atuando em uma escola de e para elite (escola particular que estudou, de caráter confessional e tradicionalmente frequentada por filhos de fazendeiros e donos de grandes plantações de café da região) deixe marcas contrastantes, sobretudo em relação ao alunado, família e a estrutura física. Entretanto, embora esteja a mais de 3 anos na escola pública ainda se questiona se é possível ensinar algo nesse espaço.

Em face ao questionamento a respeito da relação entre ensino e o desenvolvimento os professores afirmam

Camélia: O desenvolvimento vai acontecendo, dia após dia. A cada dia vamos aprendendo e **amadurecendo**. Com o tempo esse **amadurecimento** vai acontecendo.

Margarida: Para mim o desenvolvimento acontece a partir da **maturação**.

Orquídea: Eu acredito muito nesse desenvolvimento que **a gente tem, os alunos têm a partir do tempo**. Cada dia a gente fica mais velha e passa a ter mais experiência, mas então eu penso que vai também do que a gente aprende, das **experiências** que a gente vive ao longo desse tempo.

Cattleya: Penso que seja um processo que segue uma ordem linear, tipo a criança, engatinhar, andar, comer, falar. Tipo uma predisposição **genética**.

Rosa: Eu também vou nessa de **amadurecer**. Nossa, tem alunos que não amadurecem nunca. Deve ser **genético** isso aí. Vem da família.

Compreendemos pelas respostas dadas pelas professoras Camélia, Margarida e Rosa que a visão assumida para o desenvolvimento é sustentada por ideias de “*amadurecimento*”, passagem do tempo “*dia após dia*” e uma predisposição “*genética*”. Já as compreensões da professora Orquídea parecem tangenciar ainda que superficialmente uma compreensão de desenvolvimento para além da visão biologizante, especialmente quando afirma a importância das experiências. No entanto, destacamos que, contrariando as nossas expectativas, essas professoras não chegam a mencionar o próprio desenvolvimento enquanto profissionais.

Mediante as respostas dadas ao último questionamento ora apresentado, nos sentimos instigados ainda a compreender como concebem o próprio desenvolvimento. Nessa direção, elaboramos o questionamento de forma mais direta: **Como vocês compreendem o próprio desenvolvimento em âmbito pessoal e profissional?**

Margarida: O nosso desenvolvimento pessoal se dá pela nossa maturação e o **desenvolvimento profissional se dá ao longo dos anos pelos cursos que fazemos.**

Violeta: O desenvolvimento é um processo amplo. Penso que a gente **desenvolve a cada dia, não só pela educação**, aqui dos bancos escolares, **mas de todos os outros lugares que vamos, por exemplo, numa igreja.**

Cattleya: Pensando bem, talvez seja um pouco de tudo que falamos, mas agora eu chamaria esse processo de **contraditório, lento, denso e com muitos altos e baixos, a gente vai e volta a todo momento.**

Percebemos, por meio dessas colocações, que as professoras reconhecem a formação como uma das condições que favorecem o desenvolvimento da atividade profissional docente, articulada a outros processos de educação não formais. Ainda reforçam a ideia do desenvolvimento considerando os processos biológicos inerentes à vida. No entanto, o questionamento parece ter provocado alguma mudança no modo de conceber os termos em foco pela professora Cattleya, e a estabelecer outra elaboração a respeito do desenvolvimento, que agora passa a considerar como um processo *“contraditório, lento, denso e com muitos altos e baixos”*.

Finalizando esse primeiro movimento analítico, compreendemos que os maiores desafios identificados estavam no modo fragmentado com que os professores tiveram acesso ao longo de seus processos formativos (inicial ou continuado) ao conhecimento científico sobre docência, sobre as práticas pedagógicas que os levaram a promover invisibilidade do aluno e a naturalização dos processos de ensino e aprendizagem.

Esses diálogos (im)pertinentes foram fundamentais para nossas elaborações. Por meio deles pudemos compreender que os professores apresentam concepções apoiadas em suas experiências, no seu cotidiano e não parece sentirem falta/necessidade de fundamentos teóricos.

Nessa direção, consideramos que se houver um per(curso) de apropriação teórico-metodológico que promova a atividade psíquica, ou seja, o pensamento teórico que potencializa o desenvolvimento, a tomada de consciência sobre o seu trabalho e sobre si próprio haverá a possibilidade de elaborações teóricas sobre a docência, especialmente, sobre a sua constituição profissional e o seu fazer via prática pedagógica.

Para isso, consideramos, fundamental que o processo formativo seja construído sob os seguintes princípios: i) participação efetiva; ii) atuação do professor como colaborador, em

uma relação entre sujeitos; iii) a escola como espaço de formação; iv) a problematização da própria prática; v) trabalho coletivo.

Todos esses achados produziram em nós um sentimento ambivalente. Se por um lado foi provocador de grandes desafios e medos, por outro foi motivador, pois passamos a visualizar a possibilidade de construir outro modelo formativo e envolver os professores na tentativa de potencial transformações na maneira como compreendem as relações que envolvem a sua formação e atuação.

Nessa direção, é via esse processo de instrumentalização teórico-metodológico que se almejou enfrentar essas lacunas de formação, pois partindo das necessidades que aqui foram reveladas, do diagnóstico inicial, e do movimento de diagnóstico contínuo a que o grupo se propôs, foram revistas as ações do planejamento inicial e propostas outras ações de formação juntos aos participantes da pesquisa, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural com intuito de promover a formação do pensamento teórico do professor discutidos a seguir nas próximas seções.

5.3 Diálogos desafiadores: os diálogos estabelecidos no e a partir do grupo de formação – uma trama de conflitos e con(tra)dições

Na presente seção, buscaremos analisar os diálogos que ocorreram no interior do grupo de formação por meio da interação dos professores com o pesquisador nos estudos realizados e na elaboração de proposições para repensar a própria prática, caracterizando desse modo, o segundo movimento da pesquisa: a intervenção. Esses diálogos foram tomados por nós a partir de seus marcos mais significativos como os primeiros indícios potenciais das transformações, por isso denominados de “diálogos desafiadores”.

A proposta formativa colocou em interação várias pessoas com conhecimentos diferentes. Na condição de pesquisador, nos inserimos ao grupo como um dos sujeitos e passamos a fazer parte das decisões tomadas pelo grupo de forma a pensar e agir na organização do movimento dos encontros. Com isso, nos constituímos como um dos sujeitos de/em mudança do/no processo e não apenas como observadores, como indica o método histórico-dialético, orientador da pesquisa.

Partimos do princípio de que a formação continuada de professores, inserida em um contexto social e histórico, se faz mediante processos permanentes, de caráter inconcluso e que requerem aprendizagens sobre a profissão e também sobre si mesmos obtidas ao longo da história de vida dos participantes, no ambiente familiar, nos cursos de formação específica

para docentes, bem como nas reflexões exigidas pelos desafios da experiência prática inerentes ao exercício profissional.

Frente a esses pressupostos, consideramos que o espaço escolar se constitui como um *locus* privilegiado para a formação docente, por favorecer a apropriação de saberes, potencializar a superação da ainda presente dicotomia entre a teoria e a prática e sobretudo, por propiciar o desenvolvimento humano e profissional na relação social estabelecida entre os pares.

Sob essa perspectiva, Candau já há algumas décadas afirmara que “o dia a dia na escola é um *locus* de formação”, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação (CANDAU, 1999, p. 144). Nessa direção, o espaço escolar se configura não só como ambiente de trabalho do professor, mas, primordialmente como espaço social de aprendizagens; e inclusive para o professor, isto significa compreender a docência como sua atividade principal.

Nessa direção, a docência se constitui como uma profissão de constante movimento e interação. Em movimento porque pressupõe a constante apropriação de conhecimentos produzidos pela ação humana. E é exatamente essa mesma ação humana que confere à docência a dimensão interativa, ou seja, coloca o professor em interação nas relações que estabelece com os alunos, com os pares, com o conhecimento e com ele mesmo.

É no exercício da docência que se dará encontro de gerações, das trocas de experiências, afetos, valores e saberes. Nessa direção, a docência, tomada como trabalho, deve ser compreendida como uma atividade humana, de caráter político e natureza social, realizada coletivamente e, como trabalho, ao ser realizada passa a se valer de instrumentos e signos que modificam não apenas o objeto, mas os seres humanos que o realizam em uma verdadeira relação dialética.

A partir das contribuições da teoria histórico-cultural, podemos compreender a formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional, política e coletiva, que se sustentam pelas interações do professor com seu objeto de trabalho, ou seja, o ensino. Cabe ainda ressaltar que, sob essa perspectiva teórica, as habilidades profissionais não se assentam apenas no saber ensinar, mas na relação dialética entre o aprender e o ensinar, ou seja, é nessa relação que se conhece de fato a realidade em que se constitui o trabalho docente.

Em vista disso, consideramos que “o melhor modo de conhecer a realidade é confrontando-nos com ela em seu processo de transformação. E o melhor modo de saber sobre como se dá um processo de transformação é produzi-lo coletivamente” (DELARI, 2015,

p. 19). Nessa direção, a presente categoria **“Diálogos desafiadores: os diálogos estabelecidos no e a partir do grupo de formação – uma trama de conflitos e con(tra)dições”** busca apresentar os diálogos que foram construídos ao longo do grupo de formação.

Considerados como conflitos na perspectiva do desenvolvimento, compreendemos que as discussões, os questionamentos, concordâncias e discordâncias, avanços e retrocessos no modo de pensar e agir revelam potencialidades, condições, para se pensar a formação docente como um processo de formação humana; por isso, assumimos, **“Os conflitos e as con(tra)dições como geradores de conhecimento”**.

Assim, por meio da sistematização do material empírico produzido no decorrer dos encontros de formação, buscamos explicitar momentos em que se evidencia situações de conflito que pudessem desencadear o fenômeno investigado e relatos realizados pelos professores durante o processo. Ainda que tenhamos feito a observação das ações praticadas pelos professores diretamente na escola, estamos, nesse momento nos pautando pelos discursos que, nesse caso, também refletem tais ações que são deflagradas pelo processo de **“Apropriação e (re)significação conceitual”** sobre as formas de pensar a si e também o próprio trabalho.

Em vista disso, consideramos que pensar sobre si e sobre o próprio trabalho realizado, implica pensarmos em um modelo de educação que transforme o ser humano da condição de espécie para a de gênero humano, e isso implica a adoção de uma teoria que explique o desenvolvimento humano a partir das aprendizagens; por isso assumimos como espinha dorsal de nosso intento formativo os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural, conforme apresentados no início deste trabalho.

Segundo Teixeira e Mello (2016) a THC é uma teoria capaz de orientar a prática docente numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano. Sob essa concepção assumimos que a formação continuada de professores requer uma abordagem teórica que reflita sobre a constituição da natureza social do homem, leve em conta a historicidade dessa constituição e dê conta de explicar e fundamentar o trabalho criativo dos professores, contribuindo para o processo de desenvolvimento consciente das novas gerações com as quais cada professor trabalha.

A análise aqui apresentada desvela, a partir da abordagem teórica assumida, os diferentes olhares desses professores, suas percepções e estranhamentos sobre a escola, instituição social a que, anteriormente, conheceram como discentes, depois encontraram na condição de professores e a que desejam para seus alunos.

São também discutidas as concepções dos professores e a importância de transformar os relatos experienciais e relacionais, que aparecem de forma predominante nos diálogos construídos, em atos reflexivos, mais críticos e que propiciem um processo de construção de um caminho possível para um novo modelo escolar e um novo professor.

A proposta formativa desenvolvida levou em consideração que é na relação constitutiva entre o eu e o outro que nos desenvolvemos e construímos conhecimento. Como aponta Vigotski é pela mediação do outro que o sujeito converte as relações sociais em funções psíquicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade (VIGOTSKI, 1995). Assim, o outro exerce um papel central no processo de desenvolvimento humano, uma vez que esse outro assume o papel de sujeito social da e na história.

A heterogeneidade dos membros que constituíram o grupo e a disposição para o diálogo foram algumas das condições favoráveis à emergência de diversos temas para reflexão, que foram sendo elencados a partir do desenvolvimento das discussões. Entre esses, sobressaíram: o desenvolvimento humano, a questão do meio, a naturalização, o papel mediador do professor, a importância do envolvimento do professor com sua formação, o caráter intencional das práticas pedagógicas bem como a necessidade de fundamentação teórico-prática.

No intento de sistematizar as reflexões produzidas no trabalho do grupo, pudemos pontuar certos elementos que nos pareceram de fundamental importância para se pensar no processo de formação do professor. Para esta categoria trazemos um desses elementos: a (re)elaboração do pensamento teórico dos professores na e sobre a formação. Esse processo se deu nas discussões deflagradas, que instigaram os professores a dialogarem com o pesquisador, com os pares, com a abordagem teórica, e inclusive com eles mesmos.

As (re)elaborações em questão referem-se às concepções dos professores sobre a escola, o ensino, o aluno e a aprendizagem; mais precisamente, analisamos como eles concebem esses termos e suas relações, na articulação teoria e prática mediada pelo pensamento conceitual.

Essas evidências, portanto, nos ajudam a responder à questão que orienta nossa investigação: Quais os impactos pedagógicos de uma formação continuada subsidiada nos aportes teóricos da teoria histórico-cultural? Quais foram e como se deram as mudanças experimentadas pelos professores que participaram do processo de intervenção didático-formativo proposto pelo pesquisador de modo a elevar e potencializar os recursos e as práticas pedagógicas? Como podemos impactar o trabalho pedagógico docente numa perspectiva humanizadora por meio da teoria histórico-cultural?

Tendo em vista que essa análise permite entendermos como essa apropriação possibilita maior compreensão sobre a própria formação docente, apresentamos a seguir as subcategorias nas quais discutimos mais detidamente os elementos mencionados.

5.3.1 Os conflitos e as con(tra)dições como geradores de conhecimento

Em contraposição a modelos formativos que são constituídos pelas suas características prescritivas, normativas e diretivas, a proposta desenvolvida buscou caminhos opostos aos referidos modos, cuja ênfase está na imposição teórica de um determinado modelo. A questão que se discute não é unicamente a presença ou ausência dos aspectos teóricos, mas o modo como se concebe o referencial teórico assumido, como ele é disponibilizado para os participantes e as formas como os professores dele se apropriam.

A proposta formativa desenvolvida ao longo de toda a pesquisa pautou-se no princípio do diálogo, compreendido neste trabalho pelas interações verbais entre os professores, equipe pedagógica, gestores e pesquisador. Assim, muitos posicionamentos se constituíram para nós como a representação do pensamento coletivo, que por vezes tem a sua voz silenciada pela cotidianidade e condições objetivas de trabalho, conforme vemos a seguir

Ravenala: Ah, pessoal **vamos ser sinceras**. A gente tem muita coisa para falar sobre a formação que acontece aqui na escola. **De verdade Fábio, nem sei se posso chamar o que acontece aqui de formação**, com todo o respeito as pessoas, mas as reuniões são para informar. **Quando a gente vai estudar alguma coisa é sempre com aquela fala** [professora coloca o dedo em riste como se apontasse para alguém]. **É para fazer assim, não vai adiantar ficar batendo boca. Façam logo!**

Gérbera: Eu concordo com você. **Tem horas que é mais fácil ficar em silêncio e acatar as ordens.**

Cattleya: **Esse silêncio está me matando** [...] está matando a gente e não estamos percebendo.

Rosa: **Adianta falar? A gente nem é ouvida.**

Ravenala: Mas a gente aceita o papel [referência ao Projeto Político Pedagógico], mas **é aquela história, teoria é teoria e prática é outra coisa.**

Estes depoimentos ratificam a argumentação da necessidade de espaços de diálogos e do quanto o silêncio tem se estabelecido como uma condição desfavorecedora do trabalho docente e do próprio desenvolvimento humano. A diretividade das ações desenvolvidas pela escola apresentadas nas falas *“É para fazer assim, não vai adiantar ficar batendo boca. Façam logo!”* revelam que as ideias e propostas da escola não se constituem a partir dos pares, na tão propalada visão democrática. Essa ação tomada pela equipe diretiva, que destoa fortemente do que identificamos no Projeto Político Pedagógico da escola, corrobora para

afirmar nos professores a cisão entre a teoria e a prática, conforme verbalizam “*é aquela história, teoria é teoria e prática é outra coisa*”.

Nesse movimento, necessário foi tornar os sujeitos participantes ativos e ainda mais, (co)participativos e (co)autores, ou seja, como sujeitos que tomam as decisões e assumem também responsabilidades pelas ações que o grupo desenvolve em conjunto, objetivando transformar uma realidade, e não colocá-los como expectadores do processo, sujeitos passivos, que abrem as portas da escola e de suas salas de aula para que o pesquisador possa desenvolver suas investigações, “coletar informações” e ir embora.

Foi necessária a criação de um espaço de diálogo, de trocas de experiências entre os professores e o formador, entre os próprios professores e principalmente entre os professores e as discussões postas nos textos que embasavam teoricamente toda a proposta ao longo do processo formativo cotejadas com o conhecimento prático dos profissionais envolvidos. Assim, tomar a formação continuada sob essa abordagem permite que os professores deixem de ser

[...] um mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar (IBIAPINA, 2008, p. 12).

Nessa perspectiva apresentada por Ibiapina, ao colocarmos os professores como (co)responsáveis e (co)autores de seu processo formativo, passam a sentir-se parte do processo e não meros objetos de análise; criam-se oportunidades para que reflitam sobre sua própria prática junto com outros profissionais.

A partir desse movimento, podemos criar condições para potencializar o seu desenvolvimento humano e consequentemente profissional, acreditando que “o desenvolvimento de uma pesquisa, que não restringe apenas a sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1178).

Tomados os pressupostos teóricos e os materiais empíricos apresentados, o per(curso) de formação continuada que construímos de forma (co)participativa foi planejado com a intencionalidade de potencializar transformações na forma de agir e pensar sobre a própria formação e sobre a prática pedagógica. Para isso, foram utilizadas estratégias formativas como: estudos teóricos, debates, análises das aulas videogravadas e os relatos das experiências docentes. Essa criação foi marcada desde o seu início por desafios. Parte desses

já foram apontados no começo deste capítulo, sobretudo, quando discutíamos as expectativas iniciais dos docentes, os anseios do pesquisador e a concepção que os professores assumiam sobre formação continuada.

A construção da proposta formativa (co)participativa gerou tensionamentos e dúvidas entre participantes e pesquisador sobre a forma de se posicionar no grupo. Angustiadados pelo momento, pelo tempo e pelos resultados que seriam possíveis de se visualizar, questionamentos sobre como conduzir, quais textos escolher e como proceder, foram constantes.

Na condição de pesquisadores, a cada diálogo estabelecido, novas possibilidades de caminhos foram sendo possíveis, e fazer escolhas foi fundamental. No princípio a angústia se fazia mais intensa, pois à primeira vista parecia que estávamos desviando da nossa rota, estabelecida pelo tempo/prazo da pesquisa do doutorado.

No entanto, a pesquisa real, e (co)participativa tem vida própria, tem necessidades prementes que ora podem se encontrar no tempo e modo da pesquisa acadêmica e ora podem se distanciar. Essas são questões que estão postas quando se assume a postura de não fazer a pesquisa *sobre* professores, mas sim, *com* professores.

Apresentaremos agora alguns pontos que foram desafiadores ao longo do desenvolvimento da proposta formativa. As escolhas para essa análise se fundamentam nas discussões que provocaram nos participantes ou no pesquisador estranhamentos sobre o modo de elaboração e condução da proposta.

Os diálogos apresentados a seguir foram extraídos do 1º encontro formativo, logo após a apresentação para todo o grupo dos princípios norteadores da proposta (co)participativa de formação, sobretudo, a adesão voluntária, a necessidade de envolvimento com o processo formativo e o caráter teórico-prático a ser assumido.

Fábio: Vocês já viram e/ou participaram de alguma proposta (co)participativa?

Violeta: Não.

Gérbera: Isso não.

Azaleia: Formação (co)participativa, isso significa o que? Que a gente vai participar? Que vamos poder falar?

Fábio: Sim. O que vocês pensam sobre isso?

Gérbera: Então aqui não vai ter nada definido? **Vai poder discutir de tudo? Vamos fazer aqui na hora? Vai ser tudo improvisado?**

Fábio: Não é bem assim. Vou explicar novamente.

[...]

Rosa: A Jocasta fazia isso. [risos] [faz referência a alguma professora formadora]

Fábio: Quem é Jocasta? E o que ela fazia? Por que os risos?

Rosa: A Jocasta vinha lá de São Paulo, eu acho, ou Campinas mesmo, de uma faculdade dessas aí importantes. Ela vinha lá em Varginha dar aqueles cursos para toda a rede. Lembro que era naquele teatro enorme. Devia ter quase umas mil pessoas ali. Tinha pessoas que a gente nunca viu na vida.

Fábio: E como era essa formação? Quem organizava?

Violeta: Nós erámos obrigadas a ir. A diretora só falava o dia e a gente se virava. O estado [referência à rede pública estadual] organizava.

Fábio: E os temas apresentados? O que de fato era feito nesta formação?

Rosa: **O discurso da “Jocasta” era o Construtivismo.** Estava rindo porque lembrei que era “um deus nos acuda”. Uma bagunça. A gente ia porque tinha que ir, mas voltava mais perdida do que foi.

Fábio: E vocês acham que era uma formação participativa? Vocês interagiam?

Rosa: **Sim. Era construtivista.**

Violeta: Ah! **Não era bem assim não, pois a gente não participava. Ela já trazia pronto. Não tinha nada a ver com o que estávamos vivendo e precisando nas salas de aula.**

Rosa: Ela demonstrou um pouco disso. Ela não trazia nada muito certo, fazia tudo ali na hora. Ela ia tirando um texto da pasta, ou pegava uma música, vocês lembram? Aquele mundo de gente.

Begônia: Aquilo **era muito complicado. A gente nunca sabia o que ia fazer, ela só falava que íamos construir.**

Rosa: Mas, tem a parte boa que acontecia.

Fábio: Qual?

Rosa: Ela deixava um tanto de atividade, que depois a gente podia aplicar na sala de aula.

Violeta: Mas a gente nem sabia como aplicar aquilo.

Ravenala: **Mas, do mesmo jeito que veio foi embora. Como uma moda. Trocou de roupa acabou. E a gente nem soube por que veio e a que veio.**

Pelas verbalizações apresentadas é possível evidenciar que os professores ainda não haviam tido a oportunidade de vivenciar um processo formativo cujo foco centrava-se na concepção de (co)participação dos envolvidos.

Ao serem instigados a pensarem na proposta com a possibilidade de participação ativa, os professores tendem a fazer referência a modelos formativos que tinham como inspiração ideias construtivistas e chegam a verbalizar a compreensão de que a participação de todos poderia gerar um processo cuja característica principal seria a improvisação, ideia essa comprovada na fala “*Então aqui não vai ter nada definido? Vai poder discutir de tudo? Vamos fazer aqui na hora? Vai ser tudo improvisado?*”.

Fica também evidente que não há clareza e concordância entre os professores quanto a proposta que mencionam, pois enquanto uma afirma “*o discurso da Jocasta era o Construtivismo*”, a outra discorda dizendo “*não era bem assim não, pois a gente não participava. Ela já trazia pronto*”, “*Era muito complicado. A gente nunca sabia o que ia fazer, ela só falava que íamos construir*”.

Diante dessas constatações emerge claramente o problema da descontinuidade das formações oferecidas aos professores pelas secretarias de estados ou municípios, bem como o distanciamento entre a proposta que é oferecida pelas agências formadoras, e os formadores que nelas atuam, e a realidade escolar, como ilustram as falas “*do mesmo jeito que veio foi embora. Como uma moda. Trocou de roupa acabou. E a gente nem soube, porque veio, e a que veio?*”, “*Não tinha nada a ver com o que estávamos vivendo e precisando nas salas de*

aula”.

Oportuno se toma dizer que os problemas apontados pelos professores são os mesmos já anotados nas recentes investigações realizadas por Gatti et al. (2019) nas quais as autoras afirmam que as políticas (des)continuadas de formação são incapazes de promoverem, de fato, uma transformação efetiva na realidade concreta observada no ambiente de ensino.

Outra questão com a qual tivemos que lidar no início do processo formativo foi em relação às expectativas dos professores, diretamente relacionadas com a ideia que poderiam sair da formação com “receitas prontas” a serem aplicadas aos alunos.

Gérbera: Nesse caso, acho até legal participar, mas **seria bom se a gente já saísse daqui com o nosso planejamento pronto, [...] uma receita pronta [risos]. Umhas atividades prontas para aplicar.**

Rosa: Espero que eu adquira coisas para que eu possa aplicar com meus alunos.

Begônia: Minha intenção de vir participar é essa, que eu consiga coisas novas, para que eu possa transmitir para eles.

Gérbera: Seria muito bom. Vocês não acham?

Rosa: Seria ótimo, **porque não dá para ficar só no blá-blá-blá da teoria**, por que depois chega na sala e aí? Lá a gente precisa fazer alguma coisa. Quero ver ficar lá sem nada.

Nessa direção expressões como “*seria bom se a gente já saísse daqui com o nosso planejamento pronto. [...] uma receita pronta [...] atividades prontas para aplicar*”, “*Minha intenção de vir participar é essa, que eu consiga coisas novas, para que eu possa transmitir para eles*”, “*porque não dá para ficar só no blá-blá-blá da teoria*”. Essas eram algumas ideias muito prementes para grande parte do grupo, que ainda que não tenham verbalizado, acenavam com a cabeça em movimento de concordância.

Cabe elucidar que lidamos com esses desafios propostos considerando dois elementos: o primeiro, as experiências formativas pelas quais esses profissionais passaram, sobretudo, levando em consideração informações sobre o período realizado, em grande parte entre o final dos anos de 1980 e primeira década dos anos de 1990, período em que prevaleciam experiências voltadas à valorização da epistemologia da prática e ainda do tecnicismo.

E um segundo elemento, diretamente ligado ao primeiro, refere-se ao fato de que ao serem inseridos em processos formativos que assumem posturas dicotomizadas, ou seja, alguns tendem para ser essencialmente práticos e outros essencialmente teóricos, os professores passam a não ver sentido em discussões teóricas, uma vez que as demandas da prática cotidiana lhes exigem respostas rápidas. Assim, atividades prontas, roteiros pré-estabelecidos se configuram como elementos que de algum modo respondem aos seus anseios, mesmo que iniciais.

Ainda nos diálogos estabelecidos nesse encontro, nos deparamos com a fala da professora Camélia

Camélia: Fábio, pensando na pergunta que você fez sobre as participações em formações, eu posso te dizer que depois da faculdade fiz pós em ensino religioso, depois fiz pós em educação inclusiva, mas, eu nunca trabalhei, nunca segui, não continuei o curso. Acabei de falar para a Gérbera **que estar aqui nesse curso para mim é um desafio**. Quando olho, eu pergunto: **o que eu estou fazendo aqui? Será que esse curso é para mim? Sabe estou acostumada com aquela coisa bem hierarquizada.**

Fábio: Por que você acha que isso daqui não é para você?

Camélia: Nossa, **eu me sinto tão incapaz. E agora essa ideia de que a gente vai ter que participar. Eu sempre, nos cursos que fiz ficava ali no canto quietinha. Nem as dúvidas que eu tinha eu perguntava. Tenho comigo que eu não sei nada, porque quem está na frente, assim como você, nas universidades é quem sabe. Coitada de mim, só aprendi a aplicar a atividade. Eu acho que vocês é que podem trazer para nós algumas atividades que vão resolver os nossos problemas.**

Fábio: Você não precisa se sentir incapaz. Olha o seu relato de vida e as experiências profissionais que já teve. Isso nos mostra o quanto você é capaz.

Camélia: Então... [Silêncio]. Vamos estudar!

Compreendemos que processos formativos nos “moldes hierarquizados” conforme são apresentados no diálogo tendem a distanciar os professores do envolvimento com a própria formação, colocando-os em posturas de silenciamento e ao mesmo tempo passivas em relação ao movimento formativo, como verbalizado pela professora *“Eu sempre, nos cursos que fiz ficava ali no canto quietinha. Nem as dúvidas que eu tinha eu perguntava”*.

A professora Camélia assume, assim como outros professores do grupo, uma postura de exterioridade em sua relação com o saber, uma vez que acredita que esse saber reside de forma acabada nas pesquisas e estudos elaborados nas universidades e centros de investigação. No entanto, cabe destacar que ela apresenta razões diferentes das demais participantes para a não efetiva participação: enquanto os demais participantes se pautam na lógica difundida de que “a teoria na prática é outra” essa professora se coloca em uma posição de inferioridade paralisante, que talvez nunca tenha sido notada, verbalizada, transformada.

Gatti e Barreto (2009) ao discutir a exterioridade assumida pelos professores afirmam que os profissionais entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e passam a atribuir aos formadores a competência de resolvê-los, conforme comprova a verbalização da professora *“Eu acho que vocês é que podem trazer para nós algumas atividades que vão resolver os nossos problemas”*.

Nessa direção, as autoras afirmam que esses profissionais passam a estabelecer em relação à formação continuada uma expectativa ambígua: pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que advogam a valorização de sua experiência, criatividade e poder de

decisão.

Ainda no 1º Encontro Formativo, quando indagamos sobre o que esperavam da formação que estávamos iniciando nos deparamos com mais alguns desafios. O fragmento apresentado a seguir ilustra as questões que estamos mencionando; nele identificamos as várias vozes dos docentes clamando por um assunto a ser tratado na formação.

Violeta: Penso que poderíamos estudar sobre **inclusão**. Mais especificamente sobre o Autismo.

Gérbera: Violeta, eu concordo com você. A gente tem **muito a aprender sobre inclusão**. E tem muitos alunos em nossa escola.

Rosa: Eu penso que poderíamos ver sobre **disciplina**. Essa geração de hoje está sem limites.

Cattleya: Talvez alguma coisa para **melhorar as aulas de matemática**.

Ravenala: Mas o que pega é a **leitura e a escrita**.

Azaleia: Eu já acho que deveríamos aproveitar o Fábio para nos passar essas **questões tecnológicas**, os alunos estão sempre na nossa frente.

Tulipa: Ah, mas e essas aulas de **ensino religioso**, nem sei o que passar, acabo trazendo alguma coisa para colorir, ou uso a aula para dar reforço, enquanto eu ponho um filminho para eles.

Begônia: Eu já prefiro estudar **ciências, geografia e história**.

A dispersão temática apresentada pelos participantes revela um conjunto de necessidades dinâmicas que são legitimamente reconhecidas se pensarmos na complexidade do trabalho pedagógico realizado e na apropriação de cada um dos profissionais dos temas apresentados. Sabemos que a identificação de necessidades se torna princípio e ao mesmo tempo meio de ações eficazes na busca qualitativa de práticas condizentes com as demandas da realidade.

No entanto, esses enunciados revelam também um modo quase ingênuo de conceber o formador como alguém que pode falar sobre tudo, não sendo necessário um esforço consistente de estudos que viabilizem a condição de contribuir, de modo especial, para a formação docente. Nosso objetivo não estava centrado em dar respostas pontuais a cada uma dessas demandas de modo isolado, mas permitir que o professor se desenvolva de modo que ele consiga por meio de estudos, diálogos com os pares promover essa formação. Partimos do princípio de que diante da complexidade do trabalho pedagógico da sala de aula o professor sempre irá se deparar com questões e temáticas com as quais não tem familiaridade e isso não significa que ele sempre precisará de um formador externo para levá-lo a se apropriar desse conhecimento.

É interessante destacar como as problemáticas da profissão/profissionalização e do pensar a própria formação não estão presentes na fala dos professores, movimento esse que pode ser justificado pelos modelos formativos pelos quais se formaram e nos quais estão

inseridos, que supervalorizam a prática, o fazer que produz resultados quantificáveis em detrimento do investimento na pessoa do professor.

É justamente nesse hiato entre as necessidades advindas da prática e o modo de conceber a sua própria formação que essa proposta deseja intervir. Potencializando um desenvolvimento humano/profissional capaz de colocar esse sujeito professor em uma condição ativa de pesquisar, planejar e se apropriar de conhecimentos teóricos para dar respostas às necessidades de sua prática e repensar o trabalho pedagógico.

Nessa direção o percurso formativo foi intencionalmente elaborado tendo em vista a apropriação teórica da abordagem histórico-cultural, tomada como teoria que explica o desenvolvimento humano. Das muitas escolhas que poderiam ser feitas para abordarmos os aspectos teóricos, elegemos (re)elaborações do pensamento teórico. Focalizamos a constituição do psiquismo humano a partir do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial a memória; consideramos que essa concepção permitiria aos professores pensarem e refletirem sobre conceitos específicos, mas, concomitantemente, sobre a própria formação e prática.

Assim, combinamos a data do próximo encontro e fizemos a sugestão de leitura do texto: “*A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação*” (INUMAR; PALANGANA, 2004) como leitura inicial para essa atividade, considerando que essa referência pelo seu nível de complexidade e linguagem adotadas seria adequada para a proposta.

No entanto, no 2º Encontro Formativo, o desenvolvimento da proposta nos mostrou que a realidade era mais complexa e desafiadora do que imaginávamos, uma vez que a maioria dos participantes não realizou a leitura previamente e aqueles que realizaram verbalizaram muita dificuldade com o texto, conforme podemos ver em suas falas

Gérbera: Eu li metade.

Rosa: Eu não li.

Begônia: Eu li e achei difícil e tive que fazer várias anotações e pesquisar tudo na internet.

Cattleya: Eu achei interessante, mas tive dificuldade.

Margarida: Eu também li, mas li com o dicionário do lado, e mesmo assim não entendi muito.

Azaleia: Fábio, eu não tive tempo de ler, só li o que eu li aqui semana passada, na hora que você entregou e eu comecei a ler.

Orquídea: Eu leio, mas realmente não deu tempo mesmo, eu tive visitas esse final de semana.

Tulipa: Eu fiz uma leitura... Como fala o Miosótis [risos]? **Visual? Dinâmica.** Eu fiz uma leitura dinâmica.

Ravenala: Eu li a primeira página, depois fui tendo dificuldade, eu parei. Faz tempo que eu não leio um textão assim.

Fábio: Sem problemas. Podemos fazer a leitura agora.

Rosa: **Fábio**, mas você conhece o texto, **pode passar para nós sem que fiquemos perdendo tempo.**

Violeta: Verdade, **passa um resumo para nós.**

Fábio: Nesse caso não pessoal. Vocês precisam fazer as leituras. Lembram do nosso combinado?

A proposição inicial era de que o grupo realizasse previamente a leitura e no encontro iríamos elencar os pontos principais e iniciar alguns diálogos. Como não foi realizada a leitura prévia, optamos por fazê-la durante o encontro. Essa foi uma dificuldade presente ao longo dos primeiros cinco encontros, nos quais ainda havia professores que não realizavam as leituras.

Ao fazermos a proposição da leitura durante o encontro identificamos nas falas de Rosa e Violeta o desejo que assumíssemos um movimento muito comum nos modelos formativos com que estavam habitualmente acostumadas, nos quais o formador aponta os elementos que ele julga mais importantes de textos ou outros materiais mais extensos e, por vezes, densos, provendo os professores de resumos e sínteses simplificadas das abordagens assumidas.

Cabe problematizar que a dinâmica criada nos encontros favoreceu as relações de confiança e respeito entre os participantes e o pesquisador, de modo que sempre que não realizavam previamente as leituras, os participantes apresentavam seus motivos e argumentos. Elementos esses que nos permitem compreender que a não leitura do texto não deve ser analisada apenas em sua aparência, que em suma, caracterizaria como a não responsabilidade e compromisso dos professores com a proposta formativa, tendo em vista o tempo dispensado para a leitura e os acordos prévios.

Em contraponto a essa perspectiva analítica, que não deve ser descartada, estamos propondo o avanço para a essência, compreendendo a dimensão subjetiva dessa formação para esse professor, que está inserido em condições objetivas de formação por vezes aviltantes. Tomando aqui a elevada carga horária de trabalho, as demandas que se fazem presentes pela própria natureza do trabalho, e ainda como fator forte a questão da não experiência com esse modelo, que é verbalizada pelos professores ao afirmarem a dificuldade de compreensão de textos acadêmicos, incluindo-se aqui dificuldades com o vocabulário.

Devemos, portanto, considerar que esses professores constantemente estiveram inseridos em modelos formativos que exigiam pouco do protagonismo deles, sempre tiveram suas vozes silenciadas e por inúmeras vezes foram, em atendimento a determinações hierárquicas para receber o que alguém iria falar. Desse modo, inicialmente não aderiram à

necessidade de realizar a leitura para fazer as suas próprias elaborações. Nunca tiveram essa necessidade/exigência. No entanto, posteriormente, com o movimento do grupo formativo e a dinâmica adotada os professores compreenderam a necessidade de realizar a leitura previamente.

No 3º Encontro Formativo, ao propormos o trabalho a partir dos pressupostos da THC nos deparamos com outro grande desafio, materializado pelo pseudoconhecimento dos professores acerca da abordagem teórica resultante de uma apropriação aligeirada ou até mesmo indevida da obra vigotskiana, sobre a qual discorreremos a seguir a partir dos diálogos estabelecidos:

Orquídea: Gostei dessa história de pensar na memória. A gente usa o tempo todo, **embora os alunos não tenham memória.**

Rosa: Vai ser bom mesmo a gente estudar a memória. Esses **alunos não decoram mais nada.** Olha a tabuada. Estou cansada de dar castigo. E não vai. **Essa coisa de ter que ficar olhando para lembrar não existe.**

Begônia: Verdade Rosa. Outro dia eu até tirei o cartaz da tabuada da sala. Se esse cartaz fica lá, **eles ficam olhando e não memorizam de jeito nenhum.**

Gérbera: A nossa memória é melhor do que a deles.

Azaleia: **Os alunos também estão muito apegados a memória iconográfica.** Eles vêm o desenho ali, lembram aquilo que significa, eles têm muita preguiça de ler. Mas, a imagem para eles ajuda, pois eles conseguem desenvolver a partir de imagens. A gente pode observar. Mas não sei como mudar isso.

Cattleya: Essa questão é bastante complicada, para mim eu **acho que uns já nascem com a memória mais aguçada que outros. E talvez a gente não consiga fazer muito sobre isso não.**

Azaleia: Você tem razão Cattleya. Isso é nítido quando a gente chega na sala de aula.

Os diálogos iniciais do 3º Encontro foram produzidos a partir da nossa provocação sobre a necessidade de se pensar na importância da memória para a atividade escolar, baseado na leitura anteriormente realizada. As falas dos participantes foram se configurando para nós como desafios da constituição do formador.

À medida que ouvíamos as exposições dos professores nos demos conta de que como formadores estávamos operando com conceitos científicos, pensamento conceitual, e de certo modo esperávamos que as falas dos professores ainda que superficialmente tangenciassem essas questões, idealizadas pelo formador.

No entanto, podemos dizer que os professores operavam suas ações naquele momento com o que poderíamos chamar de conceitos cotidianos, advindos das experiências da realidade profissional vivenciada, conforme podemos evidenciar nas falas nas quais associam a ideia de memória com “*os alunos não tenham memória*”, “*alunos não decoram mais nada*”, “*essa coisa de ter que ficar olhando para lembrar não existe*”, “*eles ficam olhando e não*

memorizam de jeito nenhum”, “Os alunos também estão muito apegados a memória iconográfica”.

Incide nesta constatação, o que consideramos um erro muito comum dos formadores de professores, ou seja, adentram-se os ambientes escolares e ou de formação com a concepção de que os professores já saibam do que eles vão falar. É uma falsa e contraditória ilusão, porque se por um lado acredita-se que o professor conheça e domine os conteúdos e temas a serem abordados, por outro a formação deixaria de ter sentido, se os professores já conhecessem a temática a formação deixaria de ter razão de ser.

Nesse encontro nos demos conta de que a processualidade é que nos daria as possibilidades de encaminhamento da formação. Assim, ainda que algumas concepções e conceitos assumidos pelos professores pudessem destoar do referencial que tínhamos em perspectiva e que eles próprios diziam assumir, como por exemplo a ideia do processo de memorização como algo inato, *“acho que uns já nascem com a memória mais aguçada que outros”*, fizemos a opção naquele momento por não confrontá-los e constrangê-los, na tentativa de alguma correção a partir dos pressupostos teóricos que assumimos, acreditando que isso pudesse criar alguma barreira prévia. No entanto, sem explicitar claramente que não concordávamos com as ideias expressas, afirmamos que iríamos fazer outras discussões sobre as questões apresentadas.

Cabe ressaltar que não desconsideramos os conhecimentos prévios já internalizados pelos professores. Ao contrário, seguimos amparados nas ideias de Ibiapina (2008) que nos afirma que valorizar os conhecimentos e a participação dos professores durante o processo formativo representa uma *“oportunidade para que os docentes se reapropriem de sua formação, rearticulando e recontextualizando experiências e conhecimentos”* (IBIAPINA, 2008, p.44).

Frente a esses desafios identificamos que era preciso retroceder com os estudos sobre as funções psíquicas superiores, e retomar pontos iniciais sobre a abordagem da Teoria Histórico-Cultural. Para que isso fosse possível, foi necessário fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre a abordagem, para que pudéssemos estruturar a formação e dar continuidade à proposta (co)participativa. Desse modo, indagamos aos professores sobre quais conhecimentos tinham sobre Vigotski e a abordagem histórico-cultural.

Rosa: Nossa... sobre Vigotski, o que eu vi? Não lembro. Ele é um filósofo, não é? Acho que até já usei algum pensamento dele nas minhas pregações na igreja.

Begônia: Eu acho que nem vi.

Margarida: sociointeracionista?

Cattleya: Eu lembro de ter visto algo sim. **Lembro que tinha um quadro comparando ele [Vigotski], Piaget e Wallon.** E olha que eu fiz graduação a distância.

Miosótis: Eu não vi. Eu me formei na década de 1970. Foi após esse período que você disse que os primeiros textos dele estavam chegando no Brasil.

Margarida: Eu me formei no início dos anos 2000, lembro de as professoras falarem sim. **Principalmente sobre a ZDP, Zona de Desenvolvimento Proximal.** Isso é o essencial dele, não é?

Ravenala: Ah, mas tem aquela **questão de mediador. Professor é mediador por natureza.** A gente vive mediando... mediando briga, mediando os problemas da família, mediando a falta de recurso, quando a gente traz de casa o material para trabalhar. Professor é sempre mediador.

Margarida: Embora eu tenha visto um pouquinho de Vigotski eu lembro da professora passando um resumo no quadro. A gente copiava e estudava aquilo para a prova. Nunca teve um texto assim, escrito por ele. Por isso que eu te perguntei se existiam textos traduzidos.

Violeta: Eu vi muito pouco, foi rápido. **Acho que foi uma aula, porque a professora da faculdade falava que o importante era estudar Piaget, porque ele que dominava, porque tudo era Construtivismo.** E esse Vigotski tinha uns **envolvimentos estranhos lá do país dele, acho que coisa de política.** Então na época era como se a gente tivesse até medo de ficar perguntando, ou como ela nos falava que isso não era importante a gente deixava de lado.

Miosótis: **Eu como fiz Letras, eu lembro que essas disciplinas: didática, psicologia eram bem rápidas. Juntava todas elas e todos os alunos das licenciaturas,** de Biologia, Estudos Sociais, e geralmente eram às sextas-feiras, nos últimos horários. Ninguém ficava na aula. **A gente pensava que para ser professor era preciso apenas aprender a gramática,** nesse caso por ser curso de Letras.

Diante do exposto nos diálogos estabelecidos pelos professores, constatamos que ocorre o que Duarte (2004) denomina de “apropriação equivocada” dos preceitos da teoria histórico-cultural, fato este não vinculado a questões individuais e sim, fruto do modo como essas ideias foram inseridas no Brasil, visando segundo o autor, a fazer coro com o discurso hegemônico no campo das ideias pedagógicas, o neoprodutivismo e seus variantes.

Os discursos dos professores vão também evidenciar outro elemento da análise de Duarte (2004) sobre a apropriação da THC no país, ou seja, o autor vai mencionar em suas discussões a “apropriação eclética”, ou seja, com peculiaridades que a distanciam das discussões, dos conceitos presentes tanto nos clássicos quanto nos pesquisadores contemporâneos, que buscam dar continuidade a pesquisas nesta área. Exemplificam esse fenômeno as seguintes falas dos professores “*sociointeracionista*”, “*lembro que tinha um quadro comparando ele [Vigotski], Piaget e Wallon*”.

Já a fala da professora Violeta “*porque a professora da faculdade falava que o importante era estudar Piaget, porque ele que dominava, porque tudo era Construtivismo*” se inscreve no contexto histórico da década de 1980, período em que a professora realizava sua formação inicial e historicamente no campo das ideias pedagógicas vivenciávamos, segundo Saviani (2011) um período de resignificação do Escolanovismo e do Construtivismo.

Ainda no tocante às apropriações indevidas e valorização de determinadas ideias pedagógicas, Saviani (2011) afirma que é plausível que diferentes teorias se mesquem, já que o mais importante para essas abordagens hegemônicas não é o conhecimento da matriz filosófica, das bases epistemológicas de cada teoria e sim, em que cada uma pode contribuir para se atingir o resultado final, ou seja, não se tem interesse nos elementos processuais ou históricos, o que deve ser ressaltado são os resultados. Segundo o autor, essa é a marca do discurso da pós-modernidade⁵⁵, a insensibilidade à história.

Além disso, as exposições dos participantes, em especial de Miosótis, indicam e confirmam a argumentação de pesquisadores como Gatti e Barreto (2009) sobre o aligeiramento da formação inicial, o condensamento de disciplinas do núcleo pedagógico em detrimento dos conteúdos específicos das licenciaturas, bem como a falta de formação dos professores formadores, nesse caso, os que atuam no ensino superior.

A partir das exposições dos professores, apresentadas até aqui, podemos dizer que nos deparamos com uma trama de **conflitos e con(tra)dições**. Se por um lado ficou evidente a superficialidade dos conhecimentos teóricos da abordagem que havíamos proposto de trabalhar, as **con(tra)dições** nos dirigiram a ver **condições** de novas elaborações, ou seja, um cenário propício para o desenvolvimento, estudo e elaborações conceituais.

Diante dessa perspectiva delineamos previamente a partir do 3º Encontro outro percurso a ser seguido, cujo objetivo se manteve na instrumentalização dos professores de modo teórico para posterior reflexão sobre as práticas desenvolvidas, focando inicialmente na forma como a THC foi concebida, seu contexto histórico e a forma como se chegou no Brasil.

Com esse fim, conforme Batista e Batista (2002) os encontros formativos foram planejados com o objetivo de possibilitar que os professores desenvolvessem “[...] quadros teóricos e analíticos que lhes permitam acompanhar e transformar o desenvolvimento e as demandas de reconversão profissional” (BATISTA; BATISTA, 2002, p.38).

O ponto de partida para problematizar as implicações da THC para a formação de professores foi o estudo do artigo “*Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*” de Melo e Lugle (2014, p. 260) proposto para o 4º Encontro Formativo e cujas discussões se estenderam também para o 5º Encontro Formativo.

⁵⁵ Eagleton (1998) denomina de pós-modernidade o período histórico específico do Capitalismo. Já outros autores como Wood (1999), Moraes (2001) e Della Fonte (2003) referem-se a uma agenda pós-moderna que englobaria diferentes e distintas tendências como o multiculturalismo, o neopragmatismo, o pós-estruturalismo, o pós-marxismo, entre outras (STEMMER, 2006, p. 11).

O texto traz como foco de discussão que a “formação continuada de professores deve ter como princípio o estudo de uma teoria que sustente a prática pedagógica, visando à potencialização do desenvolvimento humano”; selecionamos esse artigo para provocar o grupo por meio de algumas afirmações das autoras que serão discutidas a seguir. Logo no primeiro momento da discussão os professores entraram em conflito com o conceito de inteligência assumido pelas autoras.

Gérbera: Do pouco que eu li do texto, eu vou confessar que achei bem estranho essa parte dizendo que a inteligência é aprendida.

Rosa: O que? [faz expressão de assustada] **onde está isso aqui neste texto?**

Gérbera: Aqui, [mostra a marcação feita] até deixei marcado, porque achei tão estranho.

Rosa: Estranho mesmo, porque inteligência gente, é de cada um. É aquilo que Deus dá para cada um.

Gérbera: Na página 263.

Rosa: Ah! Fábio, isso daqui deve estar errado. Todos nós sabemos que tem aluno que é inteligente e tem aluno que não é.

Fábio: E o que vocês entendem por inteligência?

Gérbera: Não é a capacidade de fazer as coisas? Sei lá... de falar, responder, aprender.

Fábio: E nesse sentido que você coloca, pense bem. Será que todas as pessoas não são capazes de aprender algo em algum momento da vida?

Rosa: Ah! Mas essa de dizer que inteligência é aprendida, é estranho. Porque se fosse assim todos os alunos iam aprender a ser inteligentes e não ia ter esses problemas de aprendizagem. Esse tanto de aluno sem saber ler que a gente tem.

Violeta: Mas não tinha aquela coisa de medir a inteligência? Eu lembro que tinha uns testes que aplicávamos nos alunos lá na escola especial. Não tinha Miosótis?

Miosótis: Tem sim. Que a inteligência para mim é algo passível de quantificação isso é fato. Mas agora pensar a inteligência como algo a ser aprendido, confesso que é novidade.

Violeta e Miosótis dialogam sobre a temática fazendo referência às experiências anteriores. A fala de Miosótis deve ser interpretada considerando a sua formação também em psicologia. Fundamentado em uma visão organicista, amparada em aspectos biologizantes, o professor, ao definir a inteligência como um atributo passível de mensuração está fazendo referência às abordagens classificadas de psicométricas, as quais defendem o uso e aplicação de testes, cuja finalidade é a mensuração do nível de inteligência dos sujeitos e posterior adoção de condutas relativas a essa classificação.

De acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006) esse modo de compreensão dos fenômenos escolares esteve presente desde a constituição da Psicologia como ciência, em um momento em que se tinha como meta a manutenção da ordem e o controle, evidenciando seu compromisso com o projeto social burguês e com as regras do Capitalismo. Ainda segundo as autoras essa abordagem trata os problemas de aprendizagem a partir do diagnóstico realizado,

selecionando os mais ‘aptos’ e depositando nos alunos “menos aptos” a culpa pelo não aprendido.

Na sequência do diálogo estabelecido, os professores passam a discutir a concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem

Gérbera: Mas, se a criança não estiver **madura**, não adianta fazer o que está falando aqui no texto.

Fábio: Como por exemplo?

Gérbera: Penso que primeiro as crianças precisam atingir uma certa **maturidade**, para depois ensinarmos as coisas para elas. **É uma questão de tempo, cada um tem seu ritmo.**

Rosa: Concordo. É coisa de aptidão mesmo. Elas [as crianças] têm que estarem aptas para aprender. **Madura, pronta.**

Gérbera: Mas, se a criança não estiver formada, completamente, como ela vai aprender?

Violeta: É aquilo que a gente sempre aprendeu, ela **amadurece**, depois entra na escola e a cada ano vai **amadurecendo** e progredindo.

Cattleya: Eu penso assim [...] ela primeiro desenvolve, depois ela aprende.

Gérbera: Muito estranho essa ideia apresentada aqui por esse Vigotski.

De modo geral, o fator mais recorrente nas falas dos professores diz respeito à maturação das funções intelectuais como condição para a aprendizagem. Os professores ao terem contato com as discussões propostas no artigo vão se posicionando contrários à ideia de que não vale mais a afirmação “de que primeiro acontece o desenvolvimento, para depois aprender”. Ao serem confrontados com as abordagens vigotskianas sobre o desenvolvimento chegam a verbalizar o estranhamento “*muito estranho essa ideia apresentada aqui por esse Vigotski*”.

Há também menção à noção de ritmo relacionada ao momento e/ou condição de cada indivíduo para aprender, “*é uma questão de tempo, cada um tem seu ritmo.*”

Ao apresentarmos elementos teóricos sobre o desenvolvimento humano a partir da THC, principalmente a afirmação de Vigotski de que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...] (VIGOTSKI, 2001, p.116) há uma movimentação no grupo que os faz questionar, concordar e refutar as ideias apresentadas, em um verdadeiro movimento de conflito e contradição:

Ravenala: Então desenvolvimento e aprendizagem estariam juntos?

Cattleya: **Gente, parece que isso faz sentido.**

Violeta: Ao que parece pelo que está escrito aqui é. Vou até ler de novo, olhem aí na página 264.

Rosa: **Eu discordo.** Se a criança não estiver madura ela não vai aprender a ler.

Margarida: Eu não compreendi essa questão. Estou confusa.

Rosa: As minhas ideias ninguém vai mudar! Eu aprendi isso com **Piaget**. Não é Piaget? É aquela coisa inata do ser humano, que **Piaget** fala. Eu alfabetizo desse jeito.

Begônia: É sim. E a proposta pedagógica da nossa escola é ser construtivista... socioconstrutivista, porque é mais amplo, porque junta o **Piaget** e o **Vigotski** e aquele outro... esqueci o nome, mas vocês sabem. [faz referência a Wallon]

Rosa: É **Piaget**, não é?

Miosótis: Sim. Abordagem Construtivista, do **Piaget**.

Begônia: O aluno tem que estar pronto para **aprender a aprender** e o professor nesse contexto é um mediador.

Orquídea: Deixando de lado esses teóricos, e quem disse o que... porque eu não sei. Eu tive a impressão, pensando nos alunos que essa ideia de desenvolvimento e aprendizagem juntos faz algum sentido. Vocês não acham? [...]

Ao entrarem em contato com a abordagem teórica apresentada, os conflitos passam a fazer parte do grupo, algumas certezas são colocadas em evidência abrindo espaços para questionamentos, contradições e dúvidas que começam a surgir. Por um lado, encontramos professores retomando a ideia da maturação e fazendo a sua defesa tomando como referência a proposta pedagógica da escola e a teoria piagetiana, citando inclusive o autor, “*As minhas ideias ninguém vai mudar. Eu aprendi isso com Piaget*”, “*E a proposta pedagógica da nossa escola é ser construtivista... socioconstrutivista, porque é mais amplo*”.

No entanto, compreendemos que há uso de termos que remetem a conceitos mostrando (re)conhecimento de autores. Porém, os termos vêm amalgamados com ideias do cotidiano, não necessariamente do que viram acontecer em suas práticas, mas em partes, ao menos, do que ouviram alguém dizer, seja no cotidiano da escola ou em momentos de sua formação, inicial ou continuada.

Cabe destacar que na proposta pedagógica da escola existem menções teóricas às concepções de desenvolvimento e de aprendizagem às quais os professores se referem, apresentando, inclusive, comentários sobre a obra piagetiana que explicitam a relação entre o desenvolvimento biológico-maturacional dos indivíduos e a aprendizagem.

No entanto, assim como elucida Duarte (2000) em análise realizada sobre as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que estão presentes nos documentos oficiais relativos à área de educação no país, há uma adoção acrítica destas concepções, muitas vezes equivocadas e a-teóricas; entre outros graves problemas, aproximam aspectos teóricos que em suas matrizes metodológico filosóficas são opostas.

Isso nos permite compreender que a apropriação das concepções teóricas de Piaget e de Vigotski realizadas pelos professores participantes da pesquisa se dão a partir do embasamento no senso comum, e não no conhecimento científico.

Na mesma direção, cabe ressaltar que, embora façam menção aos autores citados, ou em linhas gerais mencionem algumas palavras que aludem às referidas abordagens teóricas,

muitos pressupostos próprios das teorias são desconsiderados e o que é apresentado pelos professores, em algumas ocasiões, mostra-se contraditório à sua abordagem, assemelhando-se às concepções de outros autores, como é o caso de aproximações entre as teorias de Piaget e de Vigotski, bastante comuns nas falas dos professores, como podemos identificar nas seguintes verbalizações: *“a proposta pedagógica da escola é ser construtivista... socioconstrutivista, porque é mais amplo, porque junta o Piaget e o Vigotski e aquele outro [...]”*.

Ao afirmarem que *“o aluno tem que estar pronto para aprender a aprender e o professor nesse contexto é um mediador”* identificamos de acordo com Rossler (2003) a apropriação fragmentada e sobretudo, descontextualizada de abordagens teóricas. Especificamente neste caso, como mencionado há elementos da perspectiva piagetiana “aprender a aprender” e da perspectiva vigotskiana “mediador”.

Essa apropriação descontextualizada segundo Rossler (2003) faz com que o trabalho dos professores seja marcado pelas distorções que isto produz, ou seja, a referida apropriação teórica por parte dos professores pode se dar de forma parcial, superficial e fragmentada, pouco consistente e, assim, impregnada de distorções que podem ter um uso indiscriminado e pouco preciso nas práticas realizadas sem que se tenha clareza sobre eles.

Observamos também nas verbalizações das professoras Cattlyea e Orquídea a ampliação de relações referente ao conceito de aprendizagem e desenvolvimento que para o grupo parece estar vinculado a impressões do cotidiano, mas de forma ainda vacilante: “[...] parece que faz sentido”, “tive a impressão”, “faz algum sentido”.

Com base nos diálogos estabelecidos, nas contradições, e discordâncias essas participantes parecem serem afetadas por um movimento de reflexão.

Sabemos que não há garantias de que, neste momento descrito, as referidas professoras tenham de fato compreendido a complexidade dos conceitos abordados; no entanto, podemos afirmar pelo movimento em que se colocam que há o estabelecimento de novas relações conceituais, mais complexas que as anteriores.

De acordo com Tuleski et al. (2018, p. 159) “esse movimento constante de desenvolvimento do pensamento que subjaz a apropriação de teorias científicas é a prova cabal do que “Vygotski denomina de desenvolvimento do pensamento teórico”. Conforme as autoras, o que afirmamos aqui em relação ao movimento das participantes da pesquisa é “condição plena e constante de desenvolvimento dos enlaces conceituais”.

5.3.2 Os processos de apropriação e significação conceitual: ações com os professores na busca pela formação do pensamento teórico

Nesta subcategoria são explicitadas as mudanças nas concepções dos professores sobre o conhecimento teórico apresentado ao longo do processo formativo e o consequente impacto em suas práticas educativas. Desencadeadas pelas ações desenvolvidas no grupo de formação, as concepções dos professores revelam movimentos de **apropriação e significação conceitual** nos modos de pensar e agir, relativos aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mediação instrumental e humanização, caracterizando, desse modo, uma significação de sua atividade profissional e sobretudo, humana.

A partir da compreensão da abordagem microgenética, que lança o olhar para as minúcias, a análise foi realizada, tomando como foco a observação do fenômeno em movimento. Ou seja, são apresentados recortes dos episódios de formação com o objetivo de expor o fenômeno apreendido, estabelecendo assim coerência com as premissas anteriormente declaradas nas quais Vigotski ressalta a importância da análise do processo ao invés do objeto ou produto.

Outra premissa metodológica que será explorada nesta seção está baseada naquilo que Vigotski coloca como a necessidade de “ir à gênese da questão”, isto é, a necessidade de se investigar não somente as ações em curso, mas o que impulsiona tais ações. Nesse contexto, entendemos que não basta revelar que as formas de pensar dos professores se alteraram. Interessa-nos, principalmente, compreender o que impulsionou tal transformação e quais ações praticadas no curso de formação incidiram na mudança da qualidade das ações e práticas de ensino dos professores, ou seja, no pensamento teórico que mobiliza a ação.

Reiteramos nesse momento a ideia desenvolvida e defendida ao longo de todo este trabalho de que a formação continuada do professor é imprescindível, pois para articular teoria e prática há necessidade de reflexão, estudo e apropriação teórica acerca do desenvolvimento humano, como um processo social, do cotidiano da sala de aula, da escola e realidade de seus sujeitos, professores e alunos. Nesse sentido, o professor precisa ser provocado a esse movimento, pois é por meio de um *continuum* na sua formação que se chegará à superação das problemáticas postas para o exercício profissional, e consequentemente a uma prática pedagógica humanizadora.

Posta assim a questão, destacamos que entendemos o conceito de apropriação, assim como exposto por Rossler (2003, p.26), como o processo no qual “[...] o indivíduo torna seu, transforma em parte de seu ser, aquilo que foi produzido (objetivado) por outros indivíduos ao

longo da história”. Ou seja, “[...] apropria-se dos produtos materiais e simbólicos da atividade histórica e social dos homens, acumulados de forma objetiva ao longo da história” (ROSSLER, 2003, p.26).

A seguir apresentamos um episódio extraído do 6º Encontro de Formação, no qual as discussões foram realizadas em torno da temática “formação continuada como atividade de trabalho: implicações para o pensar e o agir docente”. Para embasar e provocar as discussões foram escolhidos dois textos: “*Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes*” (TEIXEIRA; BARCA, 2017) e o texto “*O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento*” (MARTINEZ, 2017).

Ambos os textos fazem parte de um livro que, segundo as suas organizadoras, Costa e Mello (2017) tem como objetivo discutir com os professores as implicações da abordagem histórico-cultural para a educação de crianças. A opção por esses materiais levou em conta o caráter didático que as autoras assumem ao abordar os conceitos da THC, estabelecendo diálogos com as práticas pedagógicas e sobretudo, utilizando de uma linguagem mais acessível e, como afirmam as organizadoras, sem perder a complexidade da teoria.

As discussões apresentadas no fragmento a seguir foram provocadas por nosso questionamento: “A formação continuada faz parte da atividade de trabalho de vocês? [...] Que importância vocês acreditam ter o trabalho que realizam para a promoção do desenvolvimento dos alunos?”

Rosa: Sobre a formação, eu acho que faz sim. Quando a gente é obrigada a fazer ela faz. Quando o governo nos obriga.

Gérbera: Não sei se eu concordo com a Rosa. Já concordei muito, mas agora vou discordar nesse ponto. Mas, eu gosto muito de você! Olha tudo que a gente leu aqui. **Eu fico pensando, qual é o nosso compromisso com a nossa formação. Assim, para além de pensar em governo, penso o que eu faço, o que nós estamos fazendo,** afinal é o nosso trabalho.

Rosa: Governo quer saber disso não! Quer saber só do resultado da avaliação externa. Governo não quer saber dessa aprendizagem que fala no texto não.

Cattleya: **Eu me preocupo sim com a aprendizagem dos alunos, com a avaliação externa, mas agora estou me preocupando em como eu vou aprender para melhor ensinar, isso faz parte do meu trabalho.**

Ravenala: **Pensando com a ótica desse texto, eu chego a concordar que a gente precisa ter uma outra atitude em relação a formação.** A gente reclama que não tem, eu mesmo já falei isso. Que esse espaço que temos aqui na escola não é de fato formação, **acho que a gente mais desaprende do que aprende às vezes, tamanha é a mistura de coisas que vamos vendo, cada hora um assunto, um autor,** mas se eu pensar que é o meu trabalho, eu acho que precisa mudar.

Margarida: **Nosso trabalho é o que dá razão à nossa vida.**

As discussões realizadas nesse encontro provocaram nos sujeitos reflexões sobre a

formação continuada como uma atividade de trabalho. E sob a compreensão de que o trabalho potencializa o desenvolvimento humano identificamos que há um duplo movimento: o primeiro que revela os conflitos e contradições de um modelo formativo que está centrado na escola, mas não reconhece o professor como elemento central desse processo, e que tem como consequência para esse profissional a não apropriação de conceitos fundamentais para o seu desenvolvimento, caminhando por vezes em direção oposta a isso, como expressa a fala “*a gente mais desaprende do que aprende [...] tamanha é a mistura de coisas que vamos vendo, cada hora um assunto, um autor*”.

E o segundo, é o movimento no qual alguns professores passam a ser inseridos a partir da proposta desenvolvida em grupo, que os coloca em conflito com os elementos discutidos teoricamente e vivenciados na prática. Nessa perspectiva, a formação é desencadeada por processos a partir dos quais os professores podem se apropriar de objetos que são produzidos por meio do trabalho, e o espaço coletivo de formação se torna espaço de produção de conhecimento, contribuindo para a superação de formas espontâneas e hegemônicas de pensamento, como exemplifica a fala de Gérbera ao se questionar e ao mesmo tempo trazer o questionamento para os demais colegas: “*Eu fico pensando, qual é o nosso compromisso com a nossa formação. Assim, para além de pensar em governo, penso o que eu faço, o que nós estamos fazendo*”.

Identificamos na fala de Cattleya a preocupação com valores, princípios e ideais, que estão ligados não somente ao trabalho que realiza em sala de aula, mas também à sua formação, que agora passa a ser considerada por ela como parte do seu trabalho: “*eu me preocupo sim com a aprendizagem dos alunos, com a avaliação externa, mas agora estou me preocupando em como eu vou aprender para melhor ensinar, isso faz parte do meu trabalho*”. Portanto, consideramos que Cattleya após as discussões realizadas estabelece uma relação não apenas com o produto de seu trabalho, neste caso, o resultado da aprendizagem que aparece na avaliação externa, mas passa a desenvolver uma atitude subjetiva em relação ao trabalho que desenvolve, conforme apresenta em sua fala:

Cattleya: Eu também preocupo se estou atuando bem. Tem dias que eu termino minha aula e penso: não foi legal; outros dias eu penso: hoje foi bom. Então me questiono se sou ou não uma boa professora. **Porque eu quero ser uma boa professora. Eu quero me sentir uma boa profissional.** No dia que eu chego na escola me sentindo uma boa professora eu acho que até a minha aula é diferente. Sabe? Eu me sinto bem. Acho que eu entro na sala de aula de outra forma. **Eu me coloco de outra forma.** Não sei bem explicar, mas acho que é isso. [...] Até que ponto eu consigo fazer a diferença, até que ponto eu sirvo de fato o público que tenho. Não posso entrar na sala e fingir que estou trabalhando. Penso isso, porque afinal de contas eu sou uma servidora pública e estou aqui em função desses alunos que tenho.

Do exposto, evidencia-se que Cattleya a partir das discussões realizadas foi levada à reflexão. O que ela apresenta consideramos que também seja uma atitude subjetiva em relação ao trabalho. Ela consegue refletir sobre a postura ética de seu trabalho docente, ao mencionar por exemplo, sua condição de servidora pública e ao fato de fazer jus ao cargo que ocupa. Ao mesmo tempo identificamos o movimento em direção à obtenção de satisfação pessoal a partir do trabalho que desenvolve, “*quero ser uma boa professora [...], quero me sentir uma boa profissional*”.

Dessa maneira, a análise que realizamos da fala da professora nos permite compreender que a partir do trabalho que realiza ela constrói uma imagem de si e passa a significar sua prática docente a partir dela. Identificamos que há um movimento para se reconhecer no trabalho que faz, uma vez que ele produz e reflete o que ela sintetiza sobre si: “*afinal de contas eu sou uma professora*”.

No decorrer do encontro, as discussões vão acontecendo, tomando os pontos que os participantes vão chamando atenção e os que como pesquisadores desejamos realçar. Nessa direção, foi inevitável que algumas falas fossem evidenciando as con(tra)dições existentes na relação que estabelecem com o trabalho que realizam, tais como:

Rosa: Mas se eu for pensar nessa relação de trabalho, eu vou dizer que o que faço na escola é pelo meu salário. Poucas vezes eu consigo ver que eu desenvolvo da forma que esse texto fala. Nem sei se me importo mais em fazer desse jeito ou de outro, o salário é o mesmo. E não tem reconhecimento de ninguém.

Orquídea: Eu também já cheguei a pensar assim. Claro que não dá para pensar que a gente vem para a escola apenas por amor, porque precisamos viver. Mas, acho que esse texto vem dizer para além disso. Fico pensando nas relações que estabeleço com os alunos, no tanto que eu aprendo com eles também, no tanto que esse dia a dia me muda.

Rosa: Ah, não sei. Eu trabalho o dia todo porque eu preciso. Não gosto muito de florear as coisas. Já fiz muita novena para ver se ganhava na Loto. Mas até agora nada [risos]. Enquanto isso eu vou seguindo com o peso da minha cruz. [...] quando me pergunto se eu ainda sou professora, eu digo que sou sofridora. E assim a gente vai levando, o bom disso é que a gente às vezes até consegue desconto nas lojas por isso.

Orquídea: Não sei se concordo totalmente com essa visão. Me parece ser muito triste.

Rosa: Triste, mas é a realidade. Todo mundo sabe, quem faz faculdade para ser professor é porque não teve outra chance e já sabe que vai ganhar pouco, apesar de trabalhar muito. Afinal de contas somos pais, mães, médicas, enfermeiras, psicólogas, assistente social desses alunos. De tudo um pouco, talvez o que a gente menos faça seja ensinar.

Fábio: Mas como você se sente diante disso?

Rosa: Às vezes impotente. Mas, de verdade, aceito para doer menos. Fecho os meus olhos.

Aqui evidenciamos no diálogo estabelecido entre Rosa e Orquídea que se o sentido do trabalho reside unicamente em garantir o salário e a sobrevivência, de fato pouco importa

o tipo de atividade que se realiza, porque a atividade passa a não ter valor social como Rosa chega a afirmar *“nem sei se me importo mais em fazer desse jeito ou de outro [...] não tem reconhecimento de ninguém”*. Dessa forma, se o trabalho não tem sentido, o trabalhador passa a vivenciar essa atividade como uma carga, um peso, um sofrimento, *“vou seguindo com o peso da minha cruz”*.

Portanto, passam a estabelecer uma relação de exterioridade com o trabalho, não tem envolvimento, o que potencialmente expande para outras relações que estabelece na vida, *“quando me pergunto se eu ainda sou professora, eu digo sou sofredora”*. Desse modo, tendem a estabelecer relações sociais espontâneas e não conscientes do mundo e de si mesmo, que vão em relação oposta ao desenvolvimento.

Passam, em consequência, a não refletirem na realidade em que vivem. Assumem comportamentos e discursos estereotipados, ou seja, modos que são vendidos pela força do Capital para o trabalhador, que no caso específico dos professores, se materializam nos modismos formativos, no posicionamento (a)crítico e sobretudo, na manutenção do *status quo*, como exemplifica a fala *“todo mundo sabe, quem faz faculdade para ser professor é porque não teve outra chance e já sabe que vai ganhar pouco”*.

As falas de Rosa, podem ser consideradas como representativas de um discurso que se assenta em concepções ideológicas hegemônicas de educação e de formação de professores. Isto é, quando o professor é desapropriado na sua formação dos seus necessários instrumentos de trabalho, conhecimentos teóricos, mais fácil se faz a sua alienação. Entretanto, em direção oposta, (re)afirmamos que quanto mais sólida se torna a sua formação, menos o seu trabalho é alienado e menos refém se torna das mercadorias (cursos de formação aligeirados) que o Capital investe na forma de produtos educacionais colocados dentro das escolas.

Dentre as várias con(tra)dições que o discurso da professora Rosa possa nos ilustrar, ainda lançamos luz para as concepções assumidas, a partir dos conceitos cotidianos do que seja a profissão e o trabalho docente, *“afinal de contas somos pais, mães, médicas, enfermeiras, psicólogas, assistente social desses alunos. De tudo um pouco, talvez o que a gente menos faça seja ensinar”*. Evidenciamos aqui uma das faces do esvaziamento do trabalho do professor, conforme discutido por Facci (2004).

Dessa forma, como consequências dessas vivências/experiências encontramos na fala dos professores a adoção de posturas de resignação, e até abandono, como evidenciadas nas expressões *“aceito para doer menos”*, *“fecho os meus olhos”*, que nos permitem compreender que não visualizam possibilidade de mudanças e são levados ao sofrimento.

Frente ao exposto, é preciso elucidar que, a cada diálogo desafiador que era travado no interior do grupo, buscávamos respaldo na teoria para dialogar com a prática formativa em desenvolvimento. Desse modo, apostando sobretudo na tese de Vigotski de que é possível estabelecer mediações conceituais a partir da atividade de estudo, as (re)elaborações do percurso formativo eram sempre constantes o que exigiu novas escolhas bibliográficas.

Nessa direção, propusemos o estudo do texto “*Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski*” (VIGOTSKI, 2010). Especialmente a partir do 7º Encontro de Formação, ações e relatos de alguns professores participantes vão dando pistas de um movimento de superação de suas concepções de trabalho, formação continuada, meio e desenvolvimento humano em direção a uma visão não mecanicista/espontânea, construída pela apropriação teórica conceitual adotada na formação.

Aqui destacaremos um relato em especial que permite vislumbrar tal movimento de mudança. A professora Gérbera, numa narrativa emocionada, conta como se sentiu “*desestabilizada*” a partir da leitura e discussões realizadas em encontro anterior no qual se discutiu a perspectiva de desenvolvimento humano:

Gérbera: Gente, eu queria fazer um depoimento. É sobre o encontro passado que discutimos aqui tantas coisas, mas eu **fui embora muito preocupada**.

Fábio: Preocupada? O que houve?

Gérbera: Depois de tudo que a gente leu aqui, eu saí **desestabilizada**. Parece que tudo que a gente leu aqui sobre desenvolvimento, meio e aprendizagem foi muito forte para mim. Mexeu muito comigo.

Margarida: Eu também fiquei preocupada.

Fábio: Como assim pessoal?

Gérbera: Fábio, eu até pensei em te ligar, pois realmente **eu fiquei desestabilizada**. Eu falei para mim mesma que a escola não está preparada e que [pausa]. Nossa! [professora se emociona e chega a chorar], [houve uma breve pausa] nós estamos no caminho errado. Fazendo errado a tanto tempo.

Cattleya: **Eu também me senti incomodada com tudo isso. Mas, um incômodo que me fez pensar em mim como professora.**

Gérbera: Eu entrei em parafuso. Confusa mesmo, me questionando em tudo. De verdade eu fiquei incomodada. Nunca um curso mexeu tanto comigo na minha vida. E olha que eu não comecei ontem, já estou na estrada há bem tempo. Eu fui me deitar e ficava pensando: **nós não estamos dentro de uma proposta coerente com os nossos alunos. Esse estudo mexeu e vem mexendo com aquilo que eu sempre acreditei**. E eu vou te dizer: não é fácil. Não é fácil você se questionar de coisas que você sempre acreditou que estavam certas. É como se sua casa viesse ao chão. Eu me senti assim.

Fábio: Compreendo. Mas, o que te deixou tão incomodada? O que te provocou esse sentimento? Você acha que foi a forma como texto abordou as temáticas? Os conceitos? O que foi?

Gérbera: Para mim aprendizagem, inteligência sempre foi uma coisa inata. Aquela coisa que você nasce com. Aquela coisa que você ganha de Deus. Daí eu pensava uns tem mais e outros tem menos. E assim eu lidava com aqueles alunos que não aprendiam.

Fábio: E com a discussão da semana passada o que você percebeu?

Gérbera: No outro dia vim trabalhar e fiquei pensando que a escola está fora da realidade. Nós estamos vivendo um papel de mentira. Que ensino é esse? Nós não

estamos levando em conta essa relação que vimos nesse texto sobre a aprendizagem. **É como se esse texto nos abrisse os olhos para coisas que estão aí no nosso dia a dia e não enxergamos. É como se nos fosse dada uma nova possibilidade de pensar a escola e a nós mesmos e de certo modo é como se tivéssemos passado por uma profunda reflexão sobre nós mesmos.**

Cattleya: Eu também me senti assim com esse texto. Como se ele iluminasse a nossa forma de ver as coisas. Só que eu também refleti sobre a minha postura.

Fábio: Qual postura Cattleya?

Cattleya: Antes a gente não estudava. Eu mesma, depois que saí da faculdade, foram raras às vezes que eu peguei um texto desse aqui para ler.

Partindo do pressuposto que o processo de apropriação da cultura humana é resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediados pela comunicação, percebemos nas falas dos professores indícios de apropriação de novos conceitos em relação à aprendizagem e desenvolvimento, potencializados a partir das discussões estabelecidas nos encontros de formação.

Nas falas apresentadas pelos professores é possível identificar que os conceitos cotidianos se desenvolvem a partir da prática social dos indivíduos, se organizam e se elaboram cada vez mais a partir do aprendizado dos conceitos científicos. Dito de outro modo, os professores participantes, ao tomarem contato com os vários conceitos científicos apresentados a partir dos estudos teóricos realizados, passam por um processo de transformação em suas formas de pensar, como evidenciado: *“esse estudo mexeu e vem mexendo com aquilo que eu sempre acreditei”, “é como se nos fosse dada uma nova possibilidade de pensar a escola e a nós mesmos”*.

A internalização dos conceitos científicos é decorrente de abstrações como ilustram as falas *“é como se esse texto nos abrisse os olhos para coisas que estão aí no nosso dia a dia e não enxergamos”, “é como se tivéssemos passado por uma profunda reflexão sobre nós mesmos”*. Assim, somente quando o indivíduo abstrai o conceito é que se pode dizer que ele o internalizou e de fato aquela ideia tornou-se um aprendizado. Cabe dizer que esse desenvolvimento é sempre dinâmico e ininterrupto, já que as estruturas psíquicas, em desdobramento contínuo, propiciam o aparecimento de formas elaboradas de pensamento, denominadas de pensamento teórico, permitindo a pessoa a capacidade de interpretação consciente de suas relações com o mundo.

Os conceitos vão sendo afetados por diversas mediações que o indivíduo vivencia em seu contexto social. Porém, um conceito deve ser considerado como mais do que a soma de conexões associativas, pois, exige a atenção deliberada, a memorização e a intencionalidade.

De acordo com Vigotski (2000) a apropriação de conceitos é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento. Desse modo, devemos

compreender que não se trata de desenvolver as estruturas mentais *a priori*, mas de se trabalhar com os conceitos científicos, sabendo que sua apropriação pelos sujeitos não ocorre sem o “encontro”, mediação, desses conceitos com aqueles aprendidos no cotidiano, como ilustram as falas das professoras, que tomam os conceitos anteriormente assumidos como base para o desenvolvimento de outros.

Para que os processos de formação continuada cumpram com a função de formação do pensamento teórico dos professores, a partir da apropriação dos conceitos científicos, constatamos que se faz necessário modificar os princípios didáticos que regem as práticas formativas, sobretudo, o papel que ocupa o professor, ou seja devem permitir que o professor assumira um papel ativo frente ao seu aprendizado, conforme indicam as falas da professora Orquídea.

Orquídea: A fala da Gérbera me provocou a pensar nesse processo de formação que estamos vivendo. Eu também tenho ficado incomodada com a minha prática e modo como eu conduzo as minhas aulas. **Posso dizer que depois que passamos a estudar esses textos aqui passei a refletir mais sobre tudo que faço.** Não estou 100%, porque não sou perfeita, mas já não estou também estagnada. **Esse modo de estudar aqui, nesse grupo, é diferente. Eu me sinto mais responsável por tudo que eu faço [...] estou participando e isso é diferente.**

Ante o exposto, mostra-se imprescindível a substituição de um modelo formativo de caráter transmissivo, memorístico, mecânico, reprodutivo, marcadamente superficial, aligeirado e descontínuo, conforme discutimos ao longo do capítulo II, por um modelo formativo que se fundamente nos conhecimentos científicos da profissão, por meio de novas e constantes (re)elaborações, e que sobretudo, possibilite aos professores tomarem seus conhecimentos como objetos de análises e reflexões e, assim, envolverem-se de modo mais intenso no processo de estabelecer ressignificações com as necessidades da prática.

O episódio descrito a seguir nos permite compreender a importância de espaços de formação continuada, materializados em movimentos de estudos teóricos sistematizados, como temos defendido, pois quando o professor se torna sujeito da sua atividade formativa, passa a existir a possibilidade ativa de apropriação do conhecimento científico e, com isso, a formação do pensamento teórico, que o levará a novas elaborações e uma prática também voltada ao desenvolvimento dos alunos.

Gérbera: [...] para mim o que fica é essa coisa de me sentir capaz de estudar, de buscar. **Essa coisa de ler um texto, uma teoria e ir colocando em xeque com a realidade que a gente vive.**

Camélia: Do meu jeito eu também fui pensando em tudo que faço. No decorrer do que a gente lia aqui e debatia eu ia pensando nos problemas que surgem no dia a dia da sala de aula. **Eu ficava pensando: como essa teoria pode me ajudar a resolver esse problema.** Até pensei [pausa] se Vigotski estivesse aqui na sala de aula como

ele faria. [risos] fui pensando nessas coisas. Fui pensando em ser uma professora melhor.

[...]

Orquídea: [...] quando nós estudamos a questão da aprendizagem, da memória. **Eu tinha muito comigo que a aprendizagem era natural.** Igual a Gérbera falou, sabe, algo natural mesmo. Mas eu fui percebendo o quanto não é. **Fui percebendo que não era como eu pensava.** A questão da memória que temos estudado também, para mim memorizar era decorar, tinha que repetir, repetir, até decorar. **Hoje eu sei que não é bem assim, que existem outros modos. Se me perguntarem hoje o que é a memória, ou o que é aprendido eu tenho uma nova concepção e trabalho diferente disso.** Eu tento pegar essas ideias para as coisas que preciso trabalhar com os alunos.

Como ocorrido em outras situações, as falas dos professores marcam um processo de modificação em suas formas de pensar “*fui percebendo que não era como eu pensava*”, “*hoje eu sei que não é bem assim*”, “*tenho uma nova concepção*”, “*fui pensando em tudo que faço*”, “*ficava pensando como essa teoria pode me ajudar a resolver esse problema*”. Essas novas formas de pensar se materializam em suas práticas “*trabalho diferente disso*”, “*tento pegar essas ideias para as coisas que preciso trabalhar com os alunos*”.

Ao serem confrontados com conceitos científicos passam por um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Com base nos pressupostos vigotskianos, Martins (2005) afirma que saltos qualitativos no processo de desenvolvimento humano ocorrem quando os indivíduos ampliam seu campo de atividade, isto é: “[...] quando passam a ser implementadas ações nas quais a pessoa produz, desenvolve e operacionaliza novas capacidades, aptidões e propriedades individuais a se colocarem a serviço de sua humanização” (MARTINS, 2005, p.135).

Um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de toda a potencialidade do indivíduo se encontra na apropriação dos conhecimentos científicos. Entretanto, assinalamos que não é qualquer tipo de conhecimento, mas sim, o conhecimento teórico que está representado nas inter-relações entre o interno e o externo, entre a totalidade e a aparência, entre o original e o derivado.

Nesse sentido, Vigotski defende a ideia de que a apropriação da produção cultural universal é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano. Para o autor, a formação do indivíduo é sempre um processo educativo no qual o ser humano, desde o seu nascimento, por meio das relações sociais, apropria-se das atividades da vida cotidiana, constituídas pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes, de forma espontânea, isto é, por meio de processos que não exigem reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações.

No entanto, esse processo avança para uma apropriação de caráter intencional, ou seja, a partir da sua consciência, diferenciando-se dos animais, podendo acumular as experiências e interferir na natureza de forma a garantir cada vez mais satisfatoriamente a sua sobrevivência

O processo educativo se configura como forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Desse modo, amparados em Saviani (2011) realçamos que é tarefa da educação escolar - e aqui inserimos a formação continuada de professores - mediar a formação dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.

Em outras palavras, os conhecimentos de distintas naturezas, a saber: científicos, artísticos e filosóficos, produzidos pela humanidade expressam elaborações teóricas sobre os fenômenos sociais e naturais. E isso não ocorre sem intencionalidade, ou seja, espontaneamente/acidentalmente. Essas elaborações requerem um processo intencional, articulado e, fundamentalmente, direcionado. Por isso, os espaços formativos não devem ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não podem se tornar reféns desse conhecimento. É preciso superá-los.

No caso do processo formativo em tela, foram trabalhados os conceitos de aprendizagem, mediação simbólica, intencionalidade e trabalho educativo, interação social, meio e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial, a memória, com enfoque na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, por acreditarmos que esses conceitos permitem que os professores orientem suas práticas em direção a um ensino humanizador.

A seguir apresentamos um episódio extraído do 7º Encontro de Formação, no qual as discussões foram realizadas em torno da temática da prática pedagógica. Para provocar as discussões foi escolhido o texto *“Professora é verdade que ler e escrever é coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino aprendizagem na perspectiva vigotskiana”* (FACCI, 2007). A escolha do texto foi feita tomando como princípio a abordagem realizada pela autora, que analisa de forma dialética aspectos de uma experiência prática em uma sala de aula de alfabetização, contexto que se aproximava ao dos professores inseridos no grupo de formação.

Em linhas gerais, a autora vai tangenciando conceitos como a superação da concepção natural de aprendizagem, meio como fator determinante de desenvolvimento e lança luz para a importância de que as práticas dos professores sejam guiadas por um conhecimento teórico sólido.

Durante as discussões realizadas sobre o referido texto, Cattleya e Orquídea expõem elementos de suas práticas pedagógicas, e de algumas de suas colegas, ao trabalharem na escola com os conceitos de aprendizagem, memória e meio, a partir dos estudos realizados.

Orquídea: A partir dessas ideias que a gente estava aprendendo aqui eu disse para a Cattleya para a gente começar a preparar algumas atividades juntas, tentando desenvolver o que estávamos aprendendo. **Eu fiquei incomodada com aquela história do meio. Pensando no quanto a gente deixa de ensinar a partir do preconceito que a gente assume por eles serem crianças carentes, alguns filhos de pais envolvidos com drogas, e outros crimes.**

Cattleya: Foi mesmo, a gente tentou não se prender a essa ideia do meio deles como impossibilidade de ensinar e deles aprenderem. A gente começou a conversar no nosso horário de módulo [horário em que os alunos têm aulas de Educação Física com outro profissional], que geralmente era o mesmo. **Praticamente tudo que a gente discutia aqui, chegava no outro dia a gente conversava lá. A gente levava os textos e estudava lá na sala dos professores novamente.** [...] Então, motivadas por esses textos estudados, nós esboçamos um plano de aula para trabalhar de forma mais significativa.

Orquídea: No começo, a ideia que ficava em nossa cabeça era como que a gente ia ajudar os alunos a pensarem. Depois que lemos aquele texto aqui sobre a memória e o uso de calendários, nós pensamos: Vamos testar? Vamos ver se a gente consegue fazer?

Cattleya: A gente pegou o calendário que a gente já tinha na sala. Então, nós confeccionamos algumas atividades que nos ajudariam, tipo alguns desafios, perguntas para que eles pudessem localizar as respostas no calendário.

Orquídea: Foi. **Acho que a primeira mudança foi na gente. Porque para mim era como se o aluno não pudesse olhar para nada para lembrar. Depois do estudo eu entendi que era justamente o contrário.**

Cattleya: Eu também. Na verdade, a gente aprendeu que precisa dos recursos mediadores que são colocados no ambiente [...]. **Parece que aprendi a pensar de outra forma. Parece que eu me transformei nessa formação.**

As falas das professoras demonstram impactos e mudanças qualitativas na relação que estabeleciam com o conhecimento teórico acerca do desenvolvimento cultural da memória e da concepção que assumiam sobre o meio, proporcionada, em especial, pelo estudo dos textos “Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições” (ROCHA, 2013) e “*Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças da educação infantil*” (ROCHA, 2018). As falas também atestam a superação da compreensão inicial que assumiam na qual aprender significava repetir, memorizar, para a compreensão de que aprender significa pensar e todas essas ações são resultantes das mediações sociais.

Nessa direção, as falas dos professores ratificam as pesquisas desenvolvidas por Vigotski (2000) que evidenciam que em qualquer nível do desenvolvimento o conceito é um ato de generalização, ou seja, reforçam a tese do autor, segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. No episódio as professoras apresentam as concepções que assumiam sobre o meio social dos alunos e as

modificações que o processo formativo provocou em suas formas de pensar. Esse movimento, segundo o autor, é a essência do desenvolvimento, ou seja, representa a transição de uma estrutura de generalização a outra.

Para Vigotski, quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pelo sujeito, o desenvolvimento teve o seu início; esse momento consiste em uma generalização de caráter essencialmente elementar. No entanto, à medida que o sujeito se desenvolve, essa primeira generalização é substituída por outras, mais elevadas, culminando no processo de formação dos verdadeiros conceitos.

Vale ressaltar que, apesar de não termos acompanhado e observado as ações praticadas e mencionadas pelas professoras Cattleya e Orquídea, nos pautamos nesse caso, pelas suas falas, pois, acreditamos que também refletem as ações desenvolvidas. Isso significa que algumas ações são constatadas de maneira indireta, ou seja, por meio do discurso que apresentaram no encontro de formação.

Nesse movimento, as próprias professoras verbalizaram suas ações ocorridas na escola e na prática da sala de aula. Para isso, relataram como estavam enxergando suas ações por meio de outras elaborações sobre como agiam antes e após os estudos realizados. Para nós, essas informações são muito importantes, pois indiciam reelaborações das professoras e movimentos de apropriação dos conceitos trabalhados na formação. Consideramos que as professoras também se desenvolvem por meio dessa ação, pois se organizam e avaliam o que realizaram na prática desenvolvida.

Desafiados pela verbalização *“se você voltar aí na fita, vai ver o quanto eu estava descrente dessa história de aprendizagem e meio”* buscamos nas filmagens dos encontros anteriores, nos quais discutíamos mais detidamente essa temática, identificar possíveis evidências nas ações das professoras que desencadearam a mudança relatada.

Assim, identificamos nos diálogos estabelecidos, especialmente no 8º e 9º encontro, a modificação na forma de pensar à qual as professoras fazem referência, em suas falas, elas demonstram o movimento de mudança desencadeado ao longo do processo formativo. Nos primeiros encontros identificamos verbalizações tais como: *“mas fica difícil a gente pensar que o meio não é determinante no aprendizado e desenvolvimento do aluno”*, *“o meio influencia sim. É só olharmos a família e vamos ver que se um não presta toda a família vem no pacote”*, proferidas pela professora Orquídea, e outras proferidas pela professora Cattleya *“é quase certo que esses alunos não aprendem vindo de onde eles vêm e tendo a família que tem”*, *“o meio determina sim, filho de peixe, peixinho é”*.

O exame detalhado e microgenético das filmagens dos encontros nos autoriza a dizer

que após as discussões sobre conceitos da Teoria Histórico-Cultural como desenvolvimento, aprendizagem, meio, mediação e vivência os professores participantes foram envolvidos por outras formas de pensar, como sinalizam: “*a primeira mudança foi na gente*”, “*parece que aprendi a pensar de outra forma*”.

A intenção dos encontros de formação era justamente a de colocar os professores no movimento de apropriação dos conceitos, por nós elencados como centrais para se pensar o trabalho do professor e, sobretudo, fazer o enfrentamento das questões cristalizadas nas concepções dos professores. Desse modo, os encontros eram iniciados com uma discussão coletiva sobre as propostas colocadas, convergindo para a identificação dos conceitos considerados essenciais e que potencialmente pudessem ser trabalhados em suas práticas.

Os diálogos realizados no e a partir do grupo de formação estimulavam o movimento de apropriação dos conceitos, mas o impacto nas concepções relativas à própria formação ocorreu, principalmente, a partir da mediação realizada pelos conhecimentos científicos, pelo grupo e pelo formador. Essa relação está evidenciada nos modos de conduzir a formação, nos princípios formativos adotados, nos quais a mediação tem um papel essencial.

Entendemos, assim, que a reflexão feita pelos professores a partir das mediações teóricas, do grupo e do formador, podem contribuir para o desenvolvimento do processo formação e favorecer práticas pedagógicas situadas, intencionais e sistematizadas para a constituição do ser humano como sujeito que precisa apropriar-se dos conhecimentos científicos como maneira de colocar-se no mundo, fundando sua própria historicidade.

Desse modo, retomando desde o princípio o movimento assumido no processo de formação, a verbalização de Cattleya, “*parece que me transformei*” revela que as concepções das professoras sobre os conceitos discutidos e seu ensino começam a sofrer (trans)formações, que serão apresentadas na próxima seção.

5.4 Diálogos (Trans)formadores: o movimento dialógico como criação de novas relações e a ampliação do poder de agir

Nesta seção, apresentamos a categoria analítica que denominamos de “**diálogos (trans)formadores**”. Essa categoria expõe reflexões referentes ao terceiro movimento da pesquisa: **Sondagem e Avaliação** e busca responder aos objetivos: **Discutir as práticas pedagógicas** com base nessa teoria, analisando o que foi possível aprender sobre as mudanças dos participantes e **Analisar transformações** das práticas pedagógicas à luz do conceito

vigotskiano de memória e das contribuições dos sistemas externos de representação para seu desenvolvimento;

Para as discussões que serão desenvolvidas aqui partimos das ideias apresentadas por Kosik (2002) de que o conhecimento se constrói mediante a atividade.

Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou mera reflexão, mas sim mediante uma determinada *atividade*. Não é possível penetrar na “coisa em si” [sem] responder à pergunta – que coisa é a “coisa em si”? – sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida; ao mesmo tempo, esta análise deve incluir também o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à “coisa em si”. Estas atividades são vários aspectos ou modos da apropriação do mundo pelos homens (KOSIK, 2002, p. 28, grifos no original).

Nesse sentido, compreender a atividade mediadora de (trans)formação dos professores, sob a perspectiva histórico-cultural implica compreender como essa prática se constitui historicamente.

É mediante a atividade de **“(re)organização e (re)significação das práticas pedagógicas”** seguidas do **diálogo como possibilidade de (co)análise do trabalho, desenvolvimento e mudança: refletindo para a (trans)form(ação)** que compreendemos que professores e pesquisador se colocam como sujeitos produtores de significados e sentidos sobre o objeto em perspectiva. Isto é, compreendemos que é por meio de uma relação dialógica, que se acessa efetivamente e se torna possível compreender a “coisa em si”, que nesta pesquisa se refere ao processo pedagógico no interior do qual se desenvolve tanto o pensamento teórico e conceitual dos professores em processo de formação continuada, como dos alunos por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas, analisadas e transformadas.

Para esta categoria tomamos como elementos de análise recortes do material empírico, sobretudo, dos registros produzidos por meio do Diário de Campo do pesquisador, do Grupo Focal, das entrevistas de Autoconfrontação, realizadas sob inspiração da Clínica da Atividade, bem como das observações das práticas pedagógicas após o processo formativo.

Importou para a análise do material recortado, a fundamentação nos pressupostos estabelecidos por Vigotski (1993) sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico, bem como o papel do ensino no desenvolvimento humano, por meio da estruturação de sua atividade e com foco no conhecimento teórico e nas generalizações teóricas (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 329).

Desse modo, analisar a atividade por meio da qual o pensamento teórico conceitual se constitui e a partir da qual se constrói conhecimento sobre ele, em específico, conhecimento

sobre a utilização de sistemas externos de representação como signos mediadores, contribui para a compreensão do trabalho educativo intencional com a memória, como parte do processo de humanização.

5.4.1 A (re)significação da formação e (re)organização da prática pedagógica

Os diálogos apresentados nesta subcategoria foram produzidos no 8º e 9º Encontro de formação, cuja temática abordada foi a (re)organização das práticas pedagógicas tendo como foco o desenvolvimento cultural da memória mediada dos alunos. Para a organização e desenvolvimento do 8º Encontro foram utilizados como suportes mediadores os textos “Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições” (ROCHA, 2013), “*Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças da educação infantil*” (ROCHA, 2018).

Já no 9º Encontro Formativo subsidiaram as discussões os textos “*Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*” (CHAVES, 2015) e “*Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino*” (CHAVES, et al., 2014).

Sustentados nos pressupostos apresentados por Kosik (2002), na citação que abre essa seção constatamos que não era possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si, que em nosso caso se refere à apropriação do pensamento conceitual do professor acerca do desenvolvimento humano e, especificamente, do desenvolvimento cultural da memória, mediante a contemplação ou mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade, que para nós se configura como a própria atividade docente, materializada pelo trabalho de ensinar.

Nesse sentido, ao longo dos encontros de formação, à medida que nos movimentávamos em direção à “**(re)significação da formação**” identificamos a necessidade de “**(re)organizar as práticas pedagógicas**” realizadas pelos professores. Ao trabalharmos com os conceitos de (re)significação e (re)organização estamos tomando como princípio a unidade dialética entre o processo de ensino aprendizagem e a formação de sistemas conceituais.

Para subsidiar as discussões sobre a (re)significação e (re)organização da prática pedagógica amparada nos pressupostos teóricos estudados apresentamos a seguir três episódios. O 1º Episódio, que intitulamos de “**Palavras Mágicas**” narra o diálogo

estabelecido pelos participantes a partir das provocações por nós realizadas a fim de pensarem a utilização dos sistemas externos de representação como elementos mediadores da memória. Na sequência, apresentamos dois episódios referentes às discussões que se deram no grupo a partir das práticas das professoras Gérbera e Rosa que se propuseram, estimuladas/provocadas pelas discussões apresentadas no episódio “Palavras Mágicas”, a desenvolver algumas atividades e ter suas ações discutidas em grupo. Esse segundo episódio, que intitulamos de “**Datas Comemorativas**”, diz respeito a práticas desenvolvidas pela professora Gérbera tomando o uso do calendário como sistema externo de mediação da memória e o terceiro episódio “**Conta que eu te conto**” retrata as práticas da professora Rosa em uma atividade de leitura e interpretação de textos.

Para fins didáticos e analíticos apresentamos uma breve descrição dos episódios e, em seguida, as discussões que essas cenas provocaram no grupo.

5.4.1.2 Episódio I: “Palavras Mágicas”

Neste episódio, após os apontamentos realizados pelos professores participantes a respeito das leituras feitas, foram propostas problematizações sobre o uso dos Sistemas Externos de Representação que estavam presentes na escola e, mais especificamente, no espaço da sala que ocupávamos para realizar o encontro.

Miosótis: É muito interessante quando você Fábio traz a ideia de que o texto é um mediador, de que o cartaz é um mediador. Acho interessante porque na prática a gente não pensa isso.

Fábio: Isso. Assim, temos que pensar no papel do professor como responsável de uma prática intencional. Nesse sentido, pode ser o texto, pode ser um jogo. **O que precisa ficar claro é que a existência dos recursos não garante a mediação da aprendizagem.** Isso nos provoca a pensar no nosso papel de professores. **Porque não adianta eu dizer que uso de recursos variados, jogos, cartazes, livros etc. Como são utilizados esses instrumentos para que de fato sejam elementos mediadores? Mediadores da memória, da aprendizagem?**

Violeta: Eu uso os materiais que estão expostos na minha sala.

Fábio: Ótimo. Nesse sentido eu chamo a atenção de vocês para a prática, sobretudo, para aqueles materiais que estão expostos nas salas de aulas, nas paredes da escola como um todo. Podemos citar aqui os cartazes, as regras em forma de “**palavras mágicas**”, de tudo que está exposto sob a defesa da construção de um ambiente alfabetizador. **Qual a intenção que está colocada em cada um desses materiais? Vamos fazer esse exercício agora? Vamos analisar o espaço que estamos? Temos exposto no lado direito dessa sala um quadro com “as palavras mágicas”, eu questiono: qual a intenção?**

Rosa: Retomar as regras disciplinares.

Fábio: Todos concordam?

Todos respondem: Sim.

Miosótis: Essas palavras mágicas seriam para a **construção do aspecto social. A aprendizagem é social.**

Fábio: Certo. Então nós **temos aqui um sistema externo de representação**, para ativar a memória de quem olha. Vocês concordam?

Gérbera: Sim.

Fábio: Então continuemos a análise. **A ideia é que eu olhe para aquele mural, no caso os alunos, e eles lembrem que precisam fazer uso daquelas palavras. Certo?**

Gérbera: Sim.

Fábio: Continuemos a problematização: o que está em foco aqui não é professora Gérbera que fez o mural, mas sim a prática. Porque vamos pensar: **Nas outras salas tem murais como esse?**

Orquídea: Todas as salas têm, é uma regra da escola.

Fábio: Não vamos nem entrar na questão da solicitação da escola. Já que todas as salas têm eu pergunto: **Em que momentos da prática de vocês há a retomada desse sistema externo?**

Gérbera: **A gente fala...fala.** [pausa] Bom, **na verdade a gente não fala.**

Fábio: De que modo?

Gérbera: **Fica sempre exposto.**

Ravenala: Então Gérbera, mas **veja bem o que estamos construindo aqui. Tudo que está exposto deve atuar como mediador da memória, se eu entendi bem, mas isso só acontece se eu como professora fizer esse uso.** O que estamos pensando aqui é se a gente volta ou não volta no mural, nos cartazes, não é isso? Se a gente faz ou não faz esse uso, essa mediação.

Gérbera: Não. **Isso a gente não faz mesmo. Fica ali bonitinho, pendurado, enfeitando.** Não volta. **Na verdade, eu fiz para dizer que tem na sala.**

Begônia: Eu trabalho no momento que acontece alguma coisa. **Mas não volto no que está exposto na sala.**

Gérbera: **Mas voltando no mural, eu não retomo, porque eu achava que se já estava exposto o aluno já ia olhando e aprendendo. Eu nunca retomei junto com eles. Eu deveria voltar.** Não é isso Fábio?

Fábio: O que estou querendo chamar a atenção de vocês é o seguinte: estamos falando de desenvolvimento, de elementos mediadores. O que vocês estão relatando de lembrar com eles sem utilizar o sistema, talvez seja um simples ato de mencionar a existência do cartaz. Quero destacar com vocês é a presença de sistemas externos de representação, de elementos que são potencialmente ricos para fazer a mediação com a aprendizagem, mas que pela nossa rotina, colocamos na parede e está dado que os alunos vão olhar para aquele quadro e aprender. **Vocês acham que os alunos olham com essa intenção?**

Gérbera: **Acho que não. É como se não existisse.**

Fábio: **E por que será que os alunos agem como se não existisse? Vamos pensar na construção desse sistema? Por que a figura de balões para palavras como “muito obrigado, com licença etc.”?**

Gérbera: Esse mural foi aproveitado dos aniversariantes do mês, temos que reciclar.

Fábio: **Para a nova finalidade que se pretende, por que do uso dos balões?**

Gérbera: **Nem sei. Nunca pensei que isso precisava fazer sentido. Fiz o que foi mais fácil na verdade.**

Fábio: **Por que o título: “Palavras Mágicas”?**

Gérbera: **Não sei.**

Violeta: Porque a gente faz mágica com essas palavras. **Eu falo para os alunos, que ao utilizarem essas palavras eles conseguem fazer mágica.**

Fábio: **Mágica? Em qual sentido? Vocês conseguem perceber que com essa forma de trabalhar não possibilitam nos alunos aproximação com o real, com algo que seja mais próximo do sentido real das palavras. E com isso se perde a intencionalidade do que se desejava antes.**

Orquídea: **Na verdade a gente não pensa em nada disso. E agora você colocando isso, a gente se questiona. Talvez seja por isso que a gente faz o mural, prega os cartazes e nada muda.**

É possível notar nos diálogos que são desenvolvidos ao longo da discussão por nós provocada de que os professores, ao utilizarem de recursos visuais em suas salas de aula tem a

intenção de utilizá-los como instrumentos pedagógicos. Do ponto de vista da THC, o uso desses recursos, sobretudo, com signos e símbolos se constitui em uma estratégia fundamental de mediação da memória, de modo que, ao serem utilizados, os alunos possam encontrar e acessar as informações que estão expressas nesses recursos e, preferencialmente, regularem suas condutas em função desses recursos.

Porém, ao problematizarmos um desses instrumentos, que era intitulado como “Palavras Mágicas” percebemos que essa intenção dos professores não passa do nível da prescrição, ou que ainda no nível conceitual operam com o conceito de aprendizagem baseada no espontaneísmo, ou seja, ainda trabalham com concepção de que o instrumento por si só é capaz de potencializar a aprendizagem. Da mesma forma, nos chamou a atenção o fato de que um mural de regras de convivência, construído sob um formato de balões de aniversário parecem não lhes causar estranhamento no que se refere ao sentido a ser construído pelos alunos, como chegam a verbalizar: *“Nunca pensei que isso precisava fazer sentido”*.

Na mesma direção se inscreve o questionamento sobre o título do instrumento “Palavras Mágicas”, pois ao questionarmos os professores evidenciamos que não é incomum o uso de palavras aleatórias, descompromissadas com seus significados, e as justificativas parecem não estabelecer umnexo causal coerente com o que se propôs na utilização do recurso, *“eu falo para os alunos, que ao utilizarem essas palavras eles conseguem fazer mágica”*.

Quando questionados sobre as tensões existentes entre o formato e modo de utilização do recurso e a sua intencionalidade e os aspectos teóricos estudados, os professores, procurando se justificarem, passam a apontar que a existência desse recurso era uma solicitação da direção da escola. No entanto, intencionalmente, deixamos de lado essa justificativa e confrontamos os professores sobre o uso que fazem do recurso, com a finalidade que haviam dito que existia. Nesse momento verbalizam que a construção do recurso, de fato, cumpre a outra finalidade, *“na verdade, eu fiz para dizer que tem na sala”*.

Em contrapartida a essas concepções e verbalizações, há indícios de que os questionamentos apresentados, iluminados pelas discussões teóricas desenvolvidas tenham provocado questionamentos identificados nas expressões: *“Na verdade a gente não pensa em nada disso”*, *“a gente [agora] se questiona”*, *“Talvez seja por isso que a gente faz o mural, prega os cartazes e nada muda”*.

Nessa direção não podemos perder de vista o pressuposto nuclear da abordagem histórico-cultural de que toda função psíquica bem como suas alterações têm como origem as relações sociais. E assim sendo, cabe dizer que a depender das experiências sistematicamente

organizadas no contexto escolar pelos professores podemos vislumbrar inúmeras possibilidades educativas, que por sua vez podem movimentar operações importantes para o desenvolvimento humano, dentre as quais a mediação da memória.

Provocados por esses diálogos, o grupo de professores se mobilizou para (re)elaborar as práticas que estavam em foco. A partir do trabalho (co)participativo, sintetizaram princípios norteadores que subsidiariam a elaboração e desenvolvimento das atividades para as práticas pedagógicas, tomando por fundamento as leituras realizadas ao longo dos encontros. Acreditamos ser oportuno registrar aqui que os professores, por iniciativa própria e autonomia, se organizaram em subgrupos e definiram a (re)leitura dos textos.

Cattleya: Pessoal, precisamos nos organizar.

Gérbera: Você tem alguma ideia?

Cattleya: Penso que o primeiro passo seja a gente retomar todos os textos que lemos aqui. Talvez mais esses que falam das práticas e tentar tirar as ideias centrais para embasarmos a nossa prática.

Rosa: Então vamos começar pela teoria?

Cattleya: Sim. Acho que para mim ficou claro que sem teoria não tem prática.

Gérbera: É um casamento. Uma não pode andar sem a outra.

Margarida: Vamos nos dividir em pequenos grupos.

Violeta: Podemos ir montando uma tabela com as ideias principais.

Cattleya: Sim. Então vamos fazer assim. Eu fico com [...]

A ideia dessa elaboração consistia como perspectiva orientadora de uma prática pedagógica teoricamente amparada nos pressupostos da teoria histórico-cultural. O grupo de professores sistematizou conceitos fundamentais, elencando os princípios norteadores em três categorias, a saber: i) Como o aluno aprende segundo a THC; ii) Que papel cumpre o professor segundo a THC; iii) Como deve ser desenvolvida a prática pedagógica. (ANEXO XX).

Do nosso ponto de vista evidenciamos aqui uma (trans)formação nos professores participantes do grupo de formação, pois começam a demonstrar indícios de que compreenderam que não há prática pedagógica sem uma sustentação teórica; dito de outro modo, compreendemos aqui um processo de transformação conceitual. Professores que antes do processo formativo afirmavam que “a teoria na prática é outra” passam agora a outro discurso “sem teoria não tem prática”.

Cabe destacar que, como processo de desenvolvimento, a apropriação conceitual é também marcada por evoluções, involuções, saltos qualitativos e marcadamente não linear. Isso se nota na fala da professora Gérbera ao pensar na relação teoria e prática, ou seja, o conceito de “práxis” a partir da analogia com o seu pensamento cotidiano, expresso na palavra

“casamento”. Realçamos, assim, uma equivalência funcional entre os conceitos utilizados pelas professoras, mas em um nível de generalização bastante diferente.

Ao associar o conceito de “teoria e prática” como um “casamento” a professora está mobilizando as suas experiências pessoais, conceitos cotidianos, trazendo aqui a ideia de união. Sinalizamos, dessa forma, que a apropriação conceitual, constituída na dialética singular-particular-universal é um processo complexo que exige continuidade e constância de estudos e mediações.

5.4.1.3 Episódio II: “Datas Comemorativas”

O episódio descrito a seguir é um recorte da filmagem realizada da aula da professora Gérbera trabalhando com sua turma de 2º ano no dia 05/11/2018. A filmagens total tem duração de 45 minutos e o recorte analisado pelos participantes durante o encontro de formação tem a duração de 20 minutos. A turma era composta por 18 alunos, sendo 8 meninas e 10 meninos e neste dia todos os alunos estavam presentes. Para desenvolver a aula a professora elencou uma sequência de atividades que denominou em seu planejamento como: “Datas Comemorativas” do mês de novembro.

Episódio: “Datas Comemorativas”

Duração: 20 minutos

Descrição: Gérbera inicia a aula e explica para os alunos o que irão desenvolver e, em seguida, entrega para cada um deles as atividades xerocopiadas. Na sequência, ela se posiciona de frente ao calendário da sala e começa a questionar os alunos: Em que mês nós estamos? Quantos dias tem esse mês? Quais são os dias da semana?

Alguns alunos respondem as perguntas. Após cada resposta, ou mesmo o silêncio dos alunos a própria professora responde, retoma cada pergunta e destaca a resposta correta. Em seguida, a professora vai para o quadro e escreve “Datas comemorativas do mês de novembro” e faz a leitura para os alunos. Após a sua leitura a aluna Joice questiona a professora sobre o que são datas comemorativas. A professora responde e começa a dar exemplos: dia das mães, dia dos pais e nesse mês de novembro nos vamos ter o dia do bandeirante, o dia da proclamação da República, dia da bandeira, o dia da consciência negra. Outro aluno, Pedro, interrompe a professora e pergunta o que é dia da consciência negra. A professora não responde e prossegue com a atividade. Ela vai para o quadro e escreve as datas que vai trabalhar. Sendo assim, faz o registro no quadro 14 de novembro dia do bandeirante, 15 de novembro dia da proclamação da República, 20 de novembro dia da Consciência Negra. Enquanto a professora faz esse registro no quadro é possível perceber que a turma se dispersa, alguns alunos levantam e outros começam a mexer em uma caixa de brinquedos que estava no fundo da sala. Ao terminar o registro a professora pede silêncio e solicita que os alunos se sentem. Alguns, no entanto, permanecem de pé. Nesse momento o aluno Carlos pergunta quando poderão colorir as atividades. O aluno faz menção aos materiais que foram entregues no início da aula, nas quais constavam imagens a serem coloridas, a saber, de um soldado, da bandeira do Brasil e de um escravo sendo liberto de correntes. A professora diz que logo irão fazer. Nesse momento ela retoma o registro do quadro, faz a leitura, pede para que os alunos repitam e vai indicando com o dedo as datas no calendário. Na sequência pede para que os alunos marquem as datas e façam um desenho em cada quadrícula do calendário que possuem no caderno. Beatriz pergunta a professora o que ela deve desenhar. A professora responde para a aluna desenhar algo que lhe ajude a lembrar o que representa cada data. A professora usou do exemplo do dia da bandeira, dizendo que para lembrar do dia da bandeira, desenhe

uma bandeira. Os alunos começam a desenhar e a colorir a atividade proposta pela professora. Júlia diz: **“Tia então essas marquinhas coloridas no calendário são essas datas comemorativas?”**. A aluna diz isso apontando para o calendário. Em seguida Beatriz complementa: **“Tia, os calendários deveriam ter os desenhos, assim a gente não se esquecia de nada**. Nesse momento Carlos pergunta para a professora qual vai ser o dia que eles vão ganhar o picolé que ela havia prometido. Gérbera responde que no final do mês. E pede para o aluno voltar as atividades. Carlos insiste e pergunta para a professora qual o dia. Ela responde no final do mês. Ele insiste e pede para ela falar um dia, porque será uma data comemorativa. Ela diz que será dia 30. Então o aluno responde: **“Tia vou desenhar um picolé aqui para me lembrar, assim a gente não esquece o dia que vai ser, vai ser uma data comemorativa, uma sexta feira”**, responde apontando para o calendário no seu caderno. **“Verdade Carlos, responde Beatriz, eu também vou fazer”**.

Após a exibição das cenas que são retratadas neste episódio houve um momento de silêncio entre os professores. Para quebrar o silêncio que se instaurou, questionamos aos professores sobre o que acharam da atividade desenvolvida. Percebemos que inicialmente não se sentiam à vontade para realizar comentários, muitos ficando apenas nas verbalizações monossilábicas *“boa”*; *“sim, boa”*; *“fez tudo direitinho”*.

A professora Gérbera, durante toda a exibição da cena, ficou praticamente imóvel, evitando olhar para os colegas. É possível perceber nas cenas que em alguns momentos chega a se virar completamente de costas para os colegas.

Insistimos com os professores para que retomassem os pontos por eles elencados como diretrizes para os comentários. Nesse momento, o diálogo prossegue de outra forma.

Violeta: Eu acho que atendeu aos critérios.

Fábio: Quais? Como?

Violeta: A Gérbera tentou criar uma atividade utilizando dos recursos de memória que são importantes para o aprendizado.

Fábio: Como?

Violeta: Ajuda aí gente.

Begônia: Eu vejo como ponto forte o fato dela ter chegado no início da aula e explicado para os alunos qual a finalidade da aula. Eu aprendi muito isso aqui, que precisamos ter uma intenção clara.

Margarida: Já eu acho que ficou claro que ela redefiniu o uso do calendário em sala de aula. Eu mesmo não faço dessa forma.

Violeta: Eu achei interessante o fato de o aluno no final ter pegado a ideia do desenho para lembrar e fazer o desenho do picolé.

Ravenala: E você viu que ele fala até o dia da semana. Na hora que ele falou ali no vídeo eu fui olhar no celular para ver se seria sexta-feira mesmo.

Cattleya: Gente e a fala da Bia? Ela foi minha [aluna] ano passado. Ela entendeu direitinho. Você percebe que ela fala que tinha que ter desenho nos calendários para que pudesse lembrar.

Rosa: Tem aquela Joice também que não sabe nada. Não muda. Ano passado era a mesma coisa. Não saber o que são datas comemorativas. Estou dizendo que é difícil trabalhar a memória dessas crianças.

Gérbera: Eu posso falar Fábio?

Fábio: Claro que pode. Como você se vê nesta atividade? Tem alguma coisa que te surpreendeu?

Gérbera: **Eu vejo uma diferença muito grande de antes e de agora. Antes eu deixava o calendário ali para enfeitar a sala, porque tinha que ter, mas agora ele passa a ter uma finalidade mais real.** Gostei muito de ver essas imagens. Depois que **aprendi aqui esse novo olhar**, nessas discussões eu **estou fazendo um**

pouco diferente na sala. E vejo que os alunos agora estão perguntando menos, eles mesmos conseguem encontrar as informações. Eles desenvolveram bem.

Gérbera: E olha que eu não estava acreditando nessa teoria, e hoje eu estou vendo mudança. Como é diferente um processo de formação de verdade, me sinto diferente.

Fábio: Como assim, consegue explicar melhor?

Gérbera: Eu sei que você pode olhar e ver muitos defeitos, eu sei que tenho. Mas eu consigo pensar mais antes de preparar as aulas. Eu penso no como o aluno vai aprender.

Fábio: E dessa cena em específico?

Gérbera: Eu fico pensando nessa memória que aprendemos aqui. Fui assistindo e fui pensando: e não é que essa coisa de mediar a memória parece dar certo?

Olha como os alunos vão utilizando o calendário. Olha o Carlos, eu fiquei boba com ele. Na hora que eu perguntei no começo da aula ele nem abriu a boca para falar, mas depois ele consegue até descobrir o dia da semana, antes não era assim. Na sala não dá para a gente ter essa noção, vendo aqui, é diferente.

O episódio descrito nos permite apontar que a importância da memória no processo de ensino aprendizagem parece ser indiscutível, tanto do ponto de vista teórico, quanto das práticas pedagógicas que são colocadas em funcionamento na escola. A cada conhecimento desenvolvido nos espaços escolares evoca-se a necessidade de utilização da memória, quer seja para relembrar ou armazenar as informações.

Carlos foi o aluno que mais chamou a atenção de todos, inclusive da própria professora. Carlos estabelece a partir da ação da professora um modo para operar com o calendário e, conseqüentemente, com sua memória. Ao perceber a associação que o aluno faz com a data que ganharia o picolé e a possibilidade/importância de marcar esse dia no próprio calendário, com uma imagem, outros alunos começam a estabelecer relações semelhantes.

Foi possível notar que, de modo geral, a apropriação da estratégia de mediação estabelecida pelos alunos se aperfeiçoa na medida em que eles buscavam relações com as quais desejavam lembrar. Desse modo, podemos constatar que os alunos passam a estabelecer relações próprias que partem de seu universo, constituído por suas experiências em seus meios socioculturais, e usam dessas apropriações na relação que estabelecem com o funcionamento de sua memória. Entenderam, precisamente, a potência mediadora do instrumento e dos signos para seu psiquismo.

Outro elemento analisado que merece ser destacado diz respeito à mediação da linguagem da professora, que foi constitutiva das relações de apropriação das estratégias de mediação da memória dos alunos em relação ao calendário. Essa ação fica evidente ao sugerir aos alunos que desenhassem coisas que lhes fizesse lembrar das datas comemorativas.

Com base no episódio apresentado é possível compreender que os alunos começam a estabelecer relações entre as imagens que produzem (signos) como elementos intermediadores do processo de lembrar (memória). A partir dessa observação é possível afirmar a

potencialidade da prática pedagógica desenvolvida que toma o princípio geral do desenvolvimento humano proposto por Vigotski de que toda função intrapsíquica foi antes intersíquica.

E nesse processo de transformação estão implicadas ações mediadoras constituídas a partir do contexto social. Nesse caso, o processo pedagógico desenvolvido pela professora Gérbera, de caráter intencional, se coloca como elemento mediador, atuando na zona de desenvolvimento iminente. Ou seja, afirmamos que as práticas pedagógicas devem se inscrever nas situações interpsicológicas, nas quais professores e alunos se relacionam, tomando para isso, o uso dos conhecimentos científicos, que elevam o pensamento do nível espontâneo para o teórico, que promove o desenvolvimento humano.

Para tal, as práticas pedagógicas devem favorecer possibilidades relacionais entre os alunos e o meio; aos professores cumpre o papel de organizar o ambiente social de aprendizagem utilizando-se para isso, de vários recursos, sobretudo, os signos.

No que se refere à própria professora, destacamos que, ao ver a cena de seu trabalho, Gérbera expressa que se dá conta de que o processo de apropriação de conhecimentos ocorre de maneira mediada, pela utilização de instrumentos e signos psicológicos, como chega a verbalizar *“e não é que essa coisa de mediar a memória parece dar certo”, “olha como os alunos vão utilizando o calendário, antes não era assim”*.

A partir do que diz a professora, percebemos que o calendário criado e utilizado na atividade proposta se transforma em um dispositivo de memória, se constituindo de fato como um instrumento psicológico e deixando de ser um artefato meramente decorativo na estrutura da sala de aula, como registra a professora: *“eu vejo uma diferença muito grande de antes e de agora. Antes eu deixava o calendário ali para enfeitar a sala, porque tinha que ter, mas agora ele passa a ter uma finalidade mais real. Gostei muito de ver essas imagens”*.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural o instrumento psicológico gera mudanças nos processos comportamentais e na estruturação das funções psíquicas dos sujeitos, passando de atos comportamentais naturais para instrumentais ou artificiais. Para Vigotski, o comportamento natural está relacionado aos processos de evolução da espécie, enquanto os instrumentais são resultados da evolução histórica, construídos a partir de mediações sociais.

Vigotski (2004a) destaca que os instrumentos psicológicos surgiram no decorrer do processo de desenvolvimento da humanidade (são causa e efeito desse processo) e precisam ser apropriados por cada sujeito em seu processo de imersão na cultura e de desenvolvimento individual. São dispositivos artificiais, sociais e não orgânicos ou individuais cuja função é o domínio dos processos próprios. Desse modo, o instrumento psicológico não elimina os

processos psíquicos naturais, mas os relaciona ao ato instrumental, ampliando suas possibilidades, ou seja, superando-os por incorporação a uma nova forma de atuação.

Há indícios de que o pensamento teórico elaborado ao longo do processo formativo possa ter sido internalizado pela professora, que verbaliza *“Depois que aprendi aqui esse novo olhar, nessas discussões eu estou fazendo um pouco diferente na sala. E vejo que os alunos agora estão perguntando menos, eles mesmos conseguem encontrar as informações. Eles desenvolveram bem”*.

Nesse ponto, destacamos a potencialidade das intervenções realizadas no grupo formativo, uma vez que há indícios de movimentos de (trans)formações na forma de pensar e agir da professora em relação a sua prática, ratificando o pressuposto marxista assumido por Vigotski de que o homem ao modificar a natureza modifica também a si mesmo, como exemplifica a verbalização *“e olha que eu não estava acreditando nessa teoria, e hoje eu estou vendo mudança”*, *“como é diferente um processo de formação de verdade, me sinto diferente”*.

Compreendemos essa afirmação como um processo de transformação que foi provocado pelas mediações realizadas nos encontros formativos cuja essência fundamentava-se na ideia de estabelecer correspondência entre os conceitos cotidianos dos professores, nesse caso, a prática materializada no modo como usualmente trabalhavam com o calendário e outros dispositivos mnemônicos e os conceitos científicos, a apropriação teórica desenvolvida nos encontros.

Outro ponto importante para se destacar diz respeito à heterogeneidade do grupo de alunos e à preocupação com a quantificação e parametrização do aprendizado.

Rosa: Mas, sem querer ser chata. Vocês percebem que nem todos os alunos estão agindo assim? Muitos ainda estão dispersos e não conseguem se orientar sozinhos só utilizando o calendário.

Gérbera: Eu concordo com você. Mas, eu senti a diferença. Antes eram todos desse jeito.

Ravenala: Nesse caso eu penso que seja importante continuar trabalhando. É aquilo que colocamos com princípio, a ideia da continuidade do desenvolvimento. Falamos sobre isso. Você lembra Rosa?

Gérbera: Sem querer me defender, porque se tiver errado a gente pode mudar. Mas eu considero que foi um avanço. **E outra, não podemos esquecer que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem. Tem o seu tempo. Eu já sofri muito com essa ideia de todos juntinhos, aprendendo tudo igual. Quero me libertar dessa compreensão e encontrei nessas ideias aprendidas aqui essa possibilidade. Se eles não aprenderem assim, a gente tenta outro recurso.**

Rosa: É, mas, a avaliação externa está aí. Diz isso para ela.

Os argumentos que a professora Rosa realça podem ter efeito paralisante para o desenvolvimento de cada professor (e de seus alunos). Ao argumentar que todos sempre precisariam aprender sincronicamente e ao mencionar a necessidade de submissão às avaliações externas, ela esvazia a força das mudanças que Gérbera reconhece no que realizou com a sua turma. No entanto, a professora Gérbera resiste e esforça-se por destacar a concepção de desenvolvimento como uma atividade processual “[...] *não podemos esquecer que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem. Tem o seu tempo. Eu já sofri muito com essa ideia de todos juntinhos, aprendendo tudo igual. Quero me libertar dessa compreensão*”.

Evidencia-se nessa resposta a apropriação do conceito de desenvolvimento como um processo que tem avanços e retrocessos, possibilidades e impossibilidades, no qual as diferenças entre os alunos nos seus ritmos de aprendizagem não são consideradas como incapacidades naturais, conseqüentemente problemas sem solução, mas sim, como possibilidades de intervenção e mediação, pois “*se eles não aprenderem assim, a gente tenta outro recurso*”.

5.4.1.4 Episódio III: “Conta que eu te conto”

A seguir apresentamos o episódio “Conta que eu te conto”, o qual foi extraído da aula da professora Rosa, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, realizada em 16/11/2018. Apesar de a turma ter 19 crianças matriculadas, neste dia devido a uma forte chuva estavam presentes apenas 8 alunos, Juliana, Cristina, Cátia, Marcela, Maressa, Samuel, Jonas e Igor. No total foram filmados 50 minutos de aula, que foi composta de diversas atividades com a mesma temática da história proposta. Selecionamos nesse episódio a contação de história realizada pela professora que se utilizou de recursos visuais com o intuito de mediar a memória dos alunos.

Episódio: “Conta que eu te conto”

Duração: 30 minutos

Descrição: Neste episódio a professora Rosa inicia organizando o espaço da sala de aula. Ela afasta as carteiras e pede aos alunos que venham até a frente apenas com as cadeiras; solicita que os meninos ocupem os espaços detrás e as meninas, os espaços na frente, perto dela. Sem questionar a professora os alunos assim o fazem. Em seguida, a professora continua explicando que é a última aula da semana e por isso ela resolveu fazer uma atividade diferente. Ela diz aos alunos que vai contar uma história de um modo diferente. Na sequência ela anuncia que vai contar a história “*Menina bonita do laço de fita*”, da autora Ana Maria Machado. De acordo com a professora, a escolha da história foi intencional como forma de se trabalhar o dia da Consciência Negra que se aproximava. Ela explicou para os alunos que a história seria contada por meio de imagens e que depois que ela contasse a história eles deveriam fazer o reconto para a turma em uma atividade que estava preparada. Ela chega a dizer para os alunos: “Quero ver quem tem memória boa”. Nesse momento a professora, que estava sentada ao lado dos alunos se levanta e afixa 10 imagens, no tamanho A4 no quadro. (São cópias em preto e branco das páginas do livro). Ao contar a história a professora não retoma as imagens que colocou no quadro. Por vez ou outra, é possível perceber que os alunos olham para as imagens, mas logo se

dispersam, alternando a atenção entre outros elementos da sala, dos colegas e da professora, que eventualmente mostra alguma imagem do livro. Ao longo da narrativa da história, a professora vai fazendo interferências, acrescentando informações de modo que a contação de história se estendeu, os alunos se cansaram e não conseguiram avançar para a realização da atividade xerocopiada, que consistia em um desenho a ser colorido. Isso normalmente acontecia nas aulas da professora ao trabalhar com as histórias. Ao terminar a história ela pede para que os alunos olhem para as imagens. Em seguida vai nomeando alguns alunos e pedindo para descrever parte da história que estavam retratadas nas imagens. No geral, os alunos não conseguem contar a história de forma linear, muitas vezes se limitando a descrever o que viam na imagem. Como por exemplo a aluna Cristina que, ao descrever a imagem da personagem com o seu coelho, não consegue realizar nenhum outro comentário que não seja “a menina tinha um lindo coelhinho”. Os alunos ao serem questionados pela professora passam a pedir ajuda, como por exemplo o aluno Igor diz: “Tia me ajuda”. E a professora respondia: “Conta que eu te conto”, repetidamente. Assim foi para todos os alunos que pediam ajuda, ela repetia: conta que eu te conto... conta que eu te conto... conta que eu te conto.

A partir dos pressupostos teóricos assumidos, nos quais vigora a premissa de que os homens e suas ideias são resultados de sua existência material, olhar para a prática desenvolvida pela professora Rosa, implica a necessidade de considerar a dinâmica da sociedade capitalista na qual se insere.

Partimos, portanto, da compreensão de que o ensino que se realiza nas escolas, de forma explícita ou não, tende a revelar o conjunto de valores que predominam na sociedade. Para melhor expressar essa questão citamos o observado na organização da professora Rosa para iniciar sua aula. Ao organizar os alunos no espaço da sala de aula ela separa os meninos das meninas, colocando as meninas à frente, evidenciando aspectos da sua compreensão de mundo e das relações entre gênero.

Outro elemento que nos chamou a atenção foi a linguagem utilizada com os alunos. Ao término da contação de história, na qual realiza a leitura conforme são apresentadas da página do livro, a professora abre espaço para dialogar com os alunos a respeito da temática. Nesse momento, ao se referir à cor da personagem ela se utiliza de expressões como “*menininha marronzinha*”, “*corzinha*” e “*moreninha*”, não utilizando em nenhum momento de sua intervenção a nomenclatura “negra”, apesar de em seu caderno de plano constar o título da atividade “*atividade para se trabalhar o dia da consciência negra*”.

Pelo que nos mostra o registro, a temática não foi de fato abordada, em seu aspecto específico e com a finalidade de um ensino que problematiza a questão do preconceito e do racismo na atual sociedade, pelo contrário, do nosso modo de compreender essa prática ilustra que as vivências das crianças estão empobrecidas, o que nos permite afirmar que correspondem aos princípios de uma sociedade capitalista. Os alunos são submetidos a práticas rotineiras de contação de histórias, nas quais não se potencializa o desenvolvimento da imaginação, da memória, da linguagem, dos afetos, da capacidade crítica.

Nas observações anteriormente realizadas e, em específico, neste episódio, a professora havia preparado para depois da contação de história uma atividade para que os alunos pudessem colorir imagens da personagem principal. Imagens essas que serviram para montar um mural externo da escola cujo título era “Semana da Consciência Negra”.

Tais estranhamentos nos levaram a problematizar essas questões, para além de outras com a própria professora e com todo o grupo. No entanto, o nosso desconforto com o fato de atividade não ter atingido a proposta planejada parece não ser consensual com a avaliação feita pela professora e parcialmente pelo grupo, conforme apresentamos no diálogo a seguir.

Fábio: E aí pessoal? O que vocês têm a dizer?

Rosa: **Eu tentei fazer da melhor forma possível. Claro que tenho erros.** Podem falar.

Fábio: A questão não são erros Rosa. Estamos problematizando a nossa prática, discutindo e (re)planejando.

Ravenala: Olhando aqui nos critérios que a gente elencou anteriormente eu achei interessante o fato de tentar aproximar a questão da memória com a questão da contação de histórias, a gente utiliza muito.

Rosa: **Eu trabalhei direitinho a questão da memória, vocês viram as imagens? Eles podiam lembrar da história.**

Fábio: E eles lembraram?

Gérbera: **Parece que não. Eles [os alunos] não conseguiram nem situar os personagens.**

Rosa: Mas, eu trabalhei.

Violeta: **Será que não ficou confuso você contando a história e eles olhando as imagens de vez em quando?**

Rosa: **Ah, mas eu não posso controlar os olhos deles. [Professora se exalta, alterando o tom da voz e batendo na mesa]**

Fábio: Calma Rosa. Estamos problematizando para pensarmos em aspectos potenciais da prática.

Gérbera: Desculpa Rosa, mas ficou bem confuso essas imagens no quadro, você contando no livro e mostrando de vez em quando.

Orquídea: **Talvez tenha faltado você explorar mais as imagens que colocou no quadro.**

Cattleya: **Explorar mais.**

Rosa: Explorar mais. **Vocês não têm noção do tempo que eu levei para preparar essa aula! Tive que xerocar essas imagens, gastei do meu bolso. Elaborei essas outras atividades.**

Fábio: E a temática da aula? Consciência Negra, vocês acreditam que foi bem abordada?

Ravenala: Acho que sim.

Rosa: [sobrepondo a fala] foi sim! Diante das condições que eu tenho para trabalhar foi.

Fábio: A quais condições você se refere?

Rosa: Tudo. Esses alunos dispersos. O barulho da escola. Falta de recursos. Você conhece bem escola pública Fábio. Sabe o que estou falando.

Fábio: E o uso das expressões “*menininha marronzinha*”, “*corzinha*” e “*moreninha*”, vocês acham adequado?

Rosa: Sim. A gente precisa adequar a linguagem, isso faz parte da didática de se trabalhar com crianças. **Eu sempre ouvi esses tipos de histórias assim, desde que era aluna e agora também nos cursos que a gente faz, usando essas palavras.**

Fábio: E como você vê a conclusão da atividade?

Rosa: Normal, foi muito boa. No outro dia eu tirei uns minutinhos da educação física deles, eles coloriram e eu coleí lá no mural lá fora. Eles ficaram felizes. Eu

faço assim, sempre enfrento uma dificuldade, eu faço adaptações na aula. Você viu. Você acompanhou minhas aulas.

Fábio: E uso das imagens como mediadoras da memória? Funcionou?

Orquídea: Eu acho que não.

Ravenala: Não.

Ravenala: E por quê?

Gérbera: Talvez tenha faltado explorar mais. Chamar a atenção dos alunos.

Interessante destacarmos as mudanças que vão se operando nos modos pelos quais Rosa fala e vê seu trabalho/a atividade que desenvolveu. Ao finalizarmos a exibição das cenas, Rosa imediatamente parece querer se justificar de seus atos e reconhecer que as práticas nunca são perfeitas, sempre podem ser revistas/transformadas/aprimoradas: *“eu tentei fazer da melhor forma possível”, “claro que tenho erros”*. Compreendemos o movimento da professora, pois de fato a sua prática agora estava sob o nosso olhar analítico, enquanto pesquisadores e principalmente dos próprios colegas de trabalho.

Entretanto, na medida em que os comentários vão sendo feitos e que a proposta e o modo com que conduziu a atividade são criticados/problematizados, Rosa se defende justificando e validando, de muitas maneiras, suas ações, sem deixar brechas para réplicas: *“trabalhei direitinho a questão da memória, vocês viram as imagens? Eles podiam lembrar da história”*; *“foi muito boa”* Essas falas evidenciam para nós que embora a apropriação assumida por Rosa no desenvolvimento da aula ainda não esteja totalmente coerente e ou potencializadora desse desenvolvimento, houve um movimento de tentativa de mudança, de esforços de apropriação.

Ao ser confrontada por uma colega que questiona o modo de conduzir a prática em relação a mediação da memória, *“Parece que não. Eles [os alunos] não conseguiram nem situar os personagens”*, Rosa demonstra os primeiros sinais de desestabilização com a situação, ficando nervosa, o que se evidencia no tom de sua voz, que se altera e que se agrava quando a professora Violeta chama a atenção para as cenas nas quais os alunos não atentam para as imagens e começam a se dispersar.

Quando desafiada a pensar na possibilidade de ter explorado mais as imagens com as quais decidiu trabalhar *“talvez tenha faltado você explorar mais as imagens que colocou no quadro”*, Rosa atribuiu a sua ação às dificuldades e precariedades nas quais está inserida *“Vocês não têm noção do tempo que eu levei para preparar essa aula! Tive que xerocar essas imagens, gastei do meu bolso. Elaborei essas outras atividades”*. Rosa, então, insistia em mostrar que aquela atividade de contação de histórias, muito vinculada a um modo didático tradicional, centrado no professor, tinha sido boa.

Considerando que o uso que a professora faz das imagens para a mediação da memória ainda se circunscreve na ideia de que a mera exposição de recursos pode gerar as aprendizagens desejadas, resolvemos chamar a atenção para o objetivo da escolha temática. Rosa também considera que a temática foi trabalhada de forma satisfatória e justifica-se pelo fato de ter conseguido montar o mural a exposto do lado de fora da sala.

Ao ser questionada pelo uso das expressões “*menininha marronzinha*”, “*corzinha*” e “*moreninha*”, a professora se justifica dizendo que é uma forma carinhosa de tratar os temas e diz fazer parte da “didática de se trabalhar com crianças”, na qual precisa fazer adaptações na linguagem, que, nesse caso, parecem restringirem-se ao uso do diminutivo.

Sabemos, pelas filmagens realizadas e pelas observações, que esse modo de trabalhar já havia sido incorporado por Rosa em seu estilo profissional, compreendendo, a partir de Clot (2007), que gênero e estilo são conceitos centrais para analisar o trabalho. De acordo com autor, o gênero profissional é a lei comum, a atividade social do trabalho, compartilhado por todos que exercem essa atividade, enquanto o estilo é a apropriação individual desse gênero, com marcas pessoais que recriam o social partilhado.

Nesse caso, Rosa está reproduzindo um estilo que pode ser considerado predominantemente tradicional. Outra tendência que encontramos nas ações de Rosa se configura pelo movimento de buscar em suas experiências formativas, nesse caso, como aluna e como professora mecanismos que justifiquem a sua prática, “*sempre ouvi esses tipos de histórias assim, desde que era aluna e agora também nos cursos que a gente faz, usando essas palavras*”.

De acordo com Oliveira (2008), os professores têm tendência a reproduzir suas próprias experiências nas relações que estabelecem com seus alunos e nas suas práticas pedagógicas. Essas experiências são assinaladas por emoções, frustrações e outros sentimentos. Do ponto de vista teórico assumido, esse modo de proceder pode ser preocupante, porque as ações docentes passam a não ser pautadas em referenciais teóricos, mas em memórias afetivas da própria vivência do professor. Isso seria o que Duarte (2006) denomina de construção subjetiva de significados, ou seja, o conhecimento deixa de ter a referência na realidade objetiva. Em outras palavras, o subjetivo não é superado, fazendo com que o conhecimento tácito acabe por valer mais que o teórico.

5.4.2 O diálogo como possibilidade de (co)análise do trabalho, desenvolvimento e mudança: refletindo para a (trans)formação

Nesta última subcategoria são apresentadas as análises realizadas a partir das observações da rotina pedagógica das professoras no período de setembro a dezembro de 2018 e dos diálogos produzidos como possibilidade de (co)análise do trabalho, desenvolvimento e mudança deflagrados em três sessões de entrevistas em autoconfrontação desenvolvidas com as professoras Rosa e Cattleya, sob a inspiração das ideias de Yves Clot, na abordagem teórica da Clínica da Atividade (CA).

A autoconfrontação é um dispositivo metodológico que se caracteriza em nossa pesquisa pela videogravação de uma atividade desenvolvida pelos professores participantes, e se decompõe em outra etapa, na qual o trabalhador, nesse caso, os professores, são confrontados com a imagem do próprio trabalho, fazem comentários sobre essa situação e respondem a questionamentos do pesquisador.

A opção que se fez pelas abordagens teóricas e inspirações metodológicas da Clínica da Atividade para esta seção é, sobretudo, uma escolha fundamentada em uma concepção de homem como um ser em movimento, capaz de imprimir algo de singular naquilo de que participa e também capaz de intervir em sua própria história. Desse modo, em contato com a sua imagem e em diálogo com o outro, o sujeito tem a possibilidade de construir “[...] vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito, ou ainda, o que seria a refazer (CLOT, 2010, p. 240).

Nossa escolha também se sustenta em uma concepção de trabalho, nesse caso, as práticas pedagógicas e formativas como um processo coletivo e singular, de criação e recriação da história de um ofício e da atividade de trabalho como processo de produção não só de coisas ou serviços, mas também de subjetividades que mobilizam pensamento, ação e desenvolvimento.

De acordo com Soares e Barbosa (2010) essas possibilidades contribuem para que o trabalhador supere a apreensão da realidade em movimento e restaure o seu poder de agir. Nas palavras de Clot, permitem “[...] ampliar o seu poder de ação [...] e [...] servir-se de sua experiência para fazer outras experiências (CLOT, 2010, p.240).

Partindo do princípio de que o trabalho realizado corresponde a uma parte do trabalho real, ou seja, aquilo que é visível, a CA, que toma como pressupostos concepções vigotskianas, defende a ideia de que a observação direta de um observador externo não é suficiente para compreender o real da atividade, ou seja, as razões pelas quais o que se fez foi

feito e tudo que não foi feito, mas poderia ter sido para a realização da atividade (CLOT, 2010).

O objetivo da Clínica da Atividade é propor o desenvolvimento e seus impedimentos como seu objeto, ou seja, “a Clínica da Atividade conclui que a única maneira de concretizar seus objetivos é através da criação de contextos que provoquem esse desenvolvimento de modo a poder estudá-lo posteriormente” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 118). Dessa forma, o desenvolvimento da atividade, bem como os seus impedimentos precisam ser analisados, interpretados pelo próprio trabalhador a partir de métodos indiretos.⁵⁶

Nesse contexto se inserem as autoconfrontações realizadas, uma estratégia que favoreceu a análise da atividade dos/pelos professores. Utilizando as imagens capturadas nas filmagens como apoio principal, o sujeito se torna observador e avaliador de sua própria atividade, em uma perspectiva dialógica em que o profissional se torna ativo e reflexivo, favorecendo as transformações dos sentidos atribuídos ao seu trabalho.

Para a realização desse procedimento selecionamos de todo o material produzido episódios nos quais os professores estavam desenvolvendo atividades a partir do uso de sistemas externos de representação, tendo como objetivo potencializar o desenvolvimento da memória mediada. Portanto, para a seleção dos episódios utilizados nas sessões de autoconfrontação, consideramos como critério o uso de cenas que suscitassem reflexão e análise crítica das questões investigadas, de acordo com os objetivos da pesquisa e a relação com o objeto pesquisado.

Durante as sessões de autoconfrontação, que foram realizadas na própria escola, propusemos um conjunto de indagações acerca da atividade analisada, visando provocar nos professores, a almejada reflexão sobre a atividade de trabalho que estava em foco. Conforme apontam Silva, Barros e Louzada (2011), em um aspecto mais amplo, os questionamentos podem alcançar as discrepâncias entre o trabalho realizado e o real da atividade.

Todo esse processo foi feito com o objetivo de analisar uma atividade, entendê-la e ressignificá-la. Para Clot (2007) a atividade é complexa e não é possível mensurar um tempo de início e fim, uma vez que em toda atividade desempenhada sempre há uma preparação anterior e uma implicação posterior, que durante a sua realização não se tem a ideia do que seja de fato.

Assim, podemos entender que por detrás de uma aula de 50 minutos de duração

⁵⁶ Segundo Clot (2011), Vigotski utiliza em seus estudos a defesa por métodos indiretos, ou seja, ele preconiza que a observação direta não é suficiente para a investigação dos movimentos internos não realizados pelos sujeitos, dessa forma, sendo essencial a utilização de métodos indiretos, que consistem em reorganizar a reduplicação da experiência vivida.

existem outras atividades que não são visualizadas, que vão desde o planejamento realizado, ou a falta dele, o preparo de materiais, a formação do professor, bem como suas experiências profissionais e pessoais. E depois dessa aula, outras atividades podem surgir, tais como: correção das atividades, preenchimento de diários, relatórios e até mesmo a reflexão sobre o que foi feito. Portanto, a partir desse olhar, consideramos o trabalho do professor como uma atividade complexa que congrega inúmeras tarefas encarnadas em uma e sob essa concepção é que analisamos as autoconfrontações realizadas.

Ao realizarmos o procedimento de autoconfrontação com a professora Rosa é preciso registrar o quanto a relação com a professora nos deixava apreensivos. Durante todo o percurso formativo sempre houve o receio de nossa parte do modo como a professora compreenderia os questionamentos e os pontos sobre os quais lançávamos luz para a discussão.

Rosa foi uma participante muito ativa ao longo do grupo de formação, muitas vezes demonstrando não concordância com os aspectos teóricos apresentados e por vezes apresentando ideias que geraram conflitos, dessensibilizaram o grupo e provocaram acaloradas discussões. Rosa geralmente tendia a ter uma visão mais naturalizada de aprendizagem, dicotomizada entre alunos que aprendem e não aprendem, em relação aos quais pouco os professores poderiam fazer, já que as razões para aprenderem ou não, encontram-se em dimensões inalcançáveis para mudanças: as características inatas de cada um, as características das famílias. Apesar disso, ela sempre se propôs a participar das discussões e das intervenções realizadas. Cabe ainda destacar que Rosa foi uma das participantes que esteve presente em todos os encontros.

Episódio I: “19 é ímpar ou par?”

Duração: 15 minutos

Breve descrição e contextualização: o episódio a seguir apresenta a professora Rosa atuando em sua turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma aula no dia 19/11/2018. Nesse dia estavam presentes todos os 26 alunos. O objetivo da atividade desenvolvida tinha como foco o trabalho com o calendário. O episódio recortado e apresentado à professora para a sessão de autoconfrontação teve a duração de 15 minutos.

A professora organizando o começo da aula, pergunta para os alunos como foi o final de semana, o feriado. Na sequência faz uma oração e os alunos repetem. Comunica para os alunos a presença do pesquisador. Informa à turma que irão trabalhar com o calendário. A professora se aproxima do calendário e pergunta o que aconteceu na semana passada. As crianças não respondem. A professora insiste e pergunta porque não teve aula. Os alunos respondem porque foi feriado. Os alunos respondem sem olhar para o calendário. A professora pergunta, se foi feriado, foi o que no calendário? Os alunos não respondem, ficam olhando para a professora. Nesse momento a professora começa a apontar para o calendário. Ela começa dizendo que o calendário está errado, porque o último dia que fizeram alteração foi no dia 15 de novembro. Ela faz a mudança no calendário e diz que hoje é dia 19 de novembro. Na sequência ela pergunta: 19 é ímpar ou par? Os alunos não respondem. Ela insiste por ainda três vezes: 19 é ímpar ou par? O aluno Victor Hugo diz para ela que é segunda-feira. A professora diz: 19 é ímpar ou par? Os alunos respondem: Ímpar. Depois ela pergunta quais são os números ímpares de 1 a 20.

Apenas os alunos Marcos e Júlia respondem. E a professora demonstra irritação, retira o calendário do mural e segue trabalhando questões do conteúdo da matemática, não estabelecendo nenhuma relação com o calendário.

Sessão de autoconfrontação

Turnos

- 01 **Fábio:** O que houve? Que cara é essa? [professora fica muito séria]
- 02 **Rosa:** **Estou pensando em tudo que vi. Me ver me fez refletir em muita coisa.**
- 03 **Fábio:** Como por exemplo?
- 04 **Rosa:** **Fábio, eu sempre fui uma professora muito tradicional, eu sei disso. Mas eu nunca fui ensinada a ser diferente. Participar desse curso foi uma tentativa de mudar. Mas, abandonar o que nos dá segurança não é fácil. Eu pensei em desistir várias vezes.**
- 05 **Fábio:** Por quê?
- 06 **Rosa:** Eu me sentia um peixe fora d'água. Você ia falando sobre as mudanças e eu me vendo.
- 07 **Fábio:** E o que te fez continuar?
- 08 **Rosa:** Primeiro foi a **vontade de me transformar**, depois foi o modo como você conduzia os encontros. Mesmo eu discordando de algumas coisas, **você me respeitava.**
- 09 **Fábio:** Que bom que você não desistiu. Vamos falar sobre a filmagem que assistimos?
- 10 **Rosa:** Antes de você começar, eu já quero dizer que embora pareça que estou perdendo tempo nesse começo de aula, eu acho que precisa acontecer esse momento de organização. Você percebe que eu não começo a aula enquanto isso não acontece? Não percebe? Se você começa a falar sem que eles tenham se organizado, eles não prestam atenção. Isso é um ponto bom da minha prática.
- 11 **Fábio:** Por que você acredita que eu vou pensar que você está perdendo tempo?
- 12 **Rosa:** Ah se alguém olhar de fora vai ver que eu fiquei muito tempo quieta esperando-os se organizarem. [A professora se refere ao fato de ter cruzado os braços na frente da sala esperando os alunos se organizarem nas carteiras]. **Eu inovei. Eu não fiquei gritando.**
- 13 **Fábio:** Você acredita que essa seja a melhor forma?
- 14 **Rosa:** Tem dias que eu fico muito brava. Mas nesse dia estava gravando. Então...
- 15 **Fábio:** Então?
- 16 **Rosa:** Então a gente tenta outros recursos para não parecer tão tradicional. [risos]
- 17 **Fábio:** O que é ser tradicional para você? E ser tradicional é ruim?
- 18 **Rosa:** É Fábio. Não é? Ou você não acha? Ninguém quer parecer tradicional, apesar que acho que todo mundo é um pouco. **Eu quis trabalhar um pouco essa coisa do social que aprendemos. De organizar o ambiente. De ser social mesmo.**
- 19 **Fábio:** Isso depende da concepção que cada um tem do que é ser de fato tradicional. Existem coisas tradicionais que são excelentes. Nós não falamos de tradições. Voltemos aqui a sua aula.
- 20 **Rosa:** Olha, antes de você falar alguma coisa, quero que perceba que eu peço sempre o retorno. Você observou que eu pergunto o tempo todo: Podemos? O que eu estou querendo é que eles aprendam a se organizar. [A professora retoma o fato de ao chegar à sala de aula ela cruza os braços diante da turma e aguarda até que eles se organizem. Ela não fala nenhuma outra coisa que não seja: podemos, em tom interrogativo. Ela chega a repetir 12 vezes essa pergunta]
- 21 **Fábio:** Você lembra de quando discutimos as práticas amparadas na THC? Uma das características que colocamos lá estava direcionada à ação: a organização do espaço e o envolvimento dos alunos. Vamos pensar agora no uso do calendário?
- 22 **Rosa:** Eu sei que o que estudamos diz respeito a uma organização com finalidade. [Altera o timbre da voz e gesticula]. Faça essas intervenções. Vou ajudando-os no processo. **Você está me achando tradicional?**
- 23 **Fábio:** Ajudando de que forma? Fale mais sobre isso.
- 24 **Rosa:** **Você está me achando tradicional?**
- 25 **Fábio:** Vamos falar sobre as suas intervenções.
- 26 **Rosa:** Na verdade eu definindo... Acho que olhando aqui na gravação eu vou determinando. Vou apontando os dias no calendário. Vou fazendo a leitura do calendário com eles. **Você está me achando tradicional? Você está me achando tradicional? Por favor me diga com sinceridade.**
- 27 **Fábio:** Percebemos que essa sua condução não deixa espaços para que ocorra a participação dos alunos e isso nós discutimos bastante, ou seja, é preciso envolvê-los.

28	Rosa: Você está me achando tradicional? Por favor, me diga! Não quero ser uma professora tradicional.
29	Fábio: Antes de eu responder, vamos fazer um exercício. Assista novamente e você vai me responder de acordo com o que você considera tradicional, se você está ou não está tradicional. [Retornamos a gravação]
30	Rosa: Estou sim. Não precisa nem responder. Mas, vou te falar, eu luto contra isso. Eu tento não fazer assim. Estou tentando não me apoiar nessas ideias. Essa formação me fez pensar e perceber o quanto eu ainda preciso mudar.

Os diálogos estabelecidos com a professora Rosa durante a sessão de autoconfrontação nos permitiram compreender que tornar-se sujeito em desenvolvimento significa refletir sobre as próprias ações simbólicas ou instrumentais, entender as contradições das relações sociais e transformar-se como resultado de um processo de conscientização mediado por apropriações conceituais. Essas considerações resultam, sobretudo, da verbalização da professora *“Fábio, eu sempre fui uma professora muito tradicional, eu sei disso. Mas eu nunca fui ensinada a ser diferente, participar desse curso foi uma tentativa de mudar.”*

Sob essa perspectiva, se o objetivo principal desse encontro era inicialmente de compreender a visão da professora sobre sua prática, podemos afirmar que esse foi ampliado e o diálogo estabelecido se tornou possibilidade para desenvolver a análise do trabalho, do professor e nosso.

Enquanto pesquisadores entendemos que não éramos observadores passivos que procuram entender o outro. Ambos, participantes e pesquisador devem ser compreendidos como (co)participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de (trans)formação.

Quando a professora, ao iniciar o diálogo, afirma que a sua participação no curso de formação foi uma tentativa de mudança, compreendemos que ela estabelece uma análise crítica sobre a sua própria atuação, embora ainda não mencione nenhuma de suas ações visualizadas na filmagem. Ao verbalizar *“abandonar o que nos dá segurança não é fácil”* ela se coloca em um movimento de dúvida sobre sua prática e assume que a transformação das crenças e valores que dão forma à sua ação é necessária, embora não seja, de modo algum, tarefa fácil.

Essa afirmação nos remete à discussão que fizemos no segundo capítulo a respeito da formação dos professores, onde refletimos com Gatti (2010) que esta dificuldade por vezes é motivada pelo isolamento do professor em sua sala de aula, pela falta de conhecimento teórico e/ou pelas inadequações na compreensão de conceitos, tomadas pela dificuldade em relacionar teoria e prática e pela complexidade que caracteriza a sala de aula, espaço no qual inúmeras variáveis convivem simultaneamente e aviltam a possibilidade de movimentos formativos e, conseqüentemente, reflexivos.

Ainda cabe ressaltar que os sujeitos vivenciam experiências singulares, mas esses sujeitos são afetados por modos de pensar, modos de agir produzidos historicamente e “[...] a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana [...]” (PINO, 2005, p. 51).

Como um dos objetivos da pesquisa e de parte dos estudos realizados nos encontros era a verificação das implicações do uso dos sistemas externos de representação para a constituição da memória mediada, chamamos a atenção da professora para o episódio apresentado para a sua atuação nesse sentido. Ao finalizarmos a apresentação do episódio a professora busca se justificar: *“embora pareça que eu estou perdendo tempo, eu acho que precisa acontecer esse momento [...] isso é um ponto bom da minha prática”*. A professora nesse momento se refere à organização inicial que estabelece com os alunos na chegada e ao fato de ficar de pé na frente da sala, sem falar quase nada até que os alunos se silenciem.

Nos parece que ao tentar apontar os pontos positivos de sua prática, a professora Rosa acredita ser necessário assumir um padrão de comportamento que possa ser considerado por nós como inovador no sentido de se adequar aos pressupostos teóricos que foram abordados ao longo da formação. No entanto, ao buscar estabelecer essa relação ela faz o uso da palavra “social” com particularidades que distinguem do seu sentido conceitual na THC, assim verbalizando: *“Eu quis trabalhar um pouco essa coisa do social que aprendemos. De organizar o ambiente. De ser social mesmo”*. Desse modo, podemos dizer que no uso que faz, Rosa reduz o conceito à organização do ambiente, simplificando e ressaltando apenas uma das dimensões possíveis do conceito; portanto, pela sua fala, ela ainda não reconhece as outras dimensões que estão implicadas na importância crucial da dimensão social para o desenvolvimento humano.

No momento em que chamamos atenção dela para a utilização do calendário, ficaram evidentes (mudança no timbre da voz e gesticulação aceleradas com as mãos) os indícios de insegurança pela atividade realizada. A professora mostra, pelo seu repetido questionamento: *“Você está me achando tradicional”*, a sua grande preocupação em ser classificada dessa forma, o que para ela significa ser criticada. Ela clama por essa resposta na tentativa de validar as suas ações.

Optamos por não respondermos ao questionamento da professora e fazê-la confrontar-se com o real de sua atividade. Desse modo, voltamos às cenas e pedimos para que ela mesma fizesse a análise. Nesse momento em uma atitude bastante reflexiva ela chega à conclusão que está sendo tradicional, do modo como é temido. Quando questionada sobre o que é ser tradicional a professora menciona a atitude prática centrada no seu fazer docente e no

silenciamento dos alunos. Ela termina sua verbalização afirmando “*Não precisa nem responder. Mas, vou te falar, eu luto contra isso. Eu tento não fazer assim*”.

Em nossa análise para além de a professora se considerar ou não como “tradicional”, problematizamos: qual a implicação desses sentimentos para o desenvolvimento das suas funções psíquicas, relacionadas ao seu desempenho profissional? Até que ponto ela se sente perturbada pela tensão emergente entre os apelos à transformação propostos pelo curso de formação e os saberes há longo tempo postos em prática?

Esses questionamentos nos levaram compreender que essa tensão na qual a professora se insere pode ser enquadrada como um conflito identitário entre a professora que era, a que está sendo e a que “tem” de vir a ser/quer vir a ser. Assim, o seu poder de agir se encontra em choque entre o abandono e silenciamento das concepções que ela já havia internalizado em anos de atividade profissional e os apelos para agir de modo diferente, como chega a verbalizar “*estou tentando não me apoiar nessas ideias*”.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as rupturas que constituem esse conflito identitário, entre os recursos psicológicos de um indivíduo e os novos recursos que lhe são propostos pelo meio, funcionam como um “motor para o desenvolvimento” que no caso da professora Rosa, a impulsiona a continuar, a insistir na assunção da nova identidade em relação à sua profissão.

No cerne desse desenvolvimento reside o conflito ou contradição com os conceitos anteriormente internalizados, em grande parte teoricamente empobrecidos pela fragmentação e aligeiramento da formação, com os que agora estão postos a partir do processo formativo. Essa contradição conflituosa constitui a zona de tensão, sobre a qual as tomadas de consciência possibilitam uma reestruturação de operações psíquicas nas representações sobre o mundo físico, social e subjetivo, como confirma a sua verbalização “*Essa formação me fez pensar e perceber o quanto eu ainda preciso mudar*”.

Cabe aqui reafirmar com os aportes de Vigotski que a tomada de consciência é parte do processo e é um meio que permite o desenvolvimento do indivíduo. Nessa perspectiva, entendemos que o desenvolvimento humano é de fato um movimento permanente de apropriações conceituais e atribuições de significações. Então, podemos compreender que a atribuição de significações ao agir docente pressupõe uma identidade profissional, construída, sobretudo, no e a partir do trabalho docente, aqui considerando os processos de formação continuada como uma das dimensões desse trabalho.

Apresentaremos a seguir dois episódios extraídos das aulas e observações da professora Cattleya em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. O primeiro episódio

“Utilizando o calendário” foi extraído da aula do dia 13 de novembro. A autoconfrontação com a professora ocorreu no dia 16 de novembro. O segundo episódio “Quem é o ajudante do dia” foi extraído da aula do dia 04 de dezembro, e a autoconfrontação com a professora ocorreu no dia 13 de dezembro.

Selecionamos dois episódios das práticas da referida professora para explorar as potências transformativas que ocorrem entre a primeira autoconfrontação, seguida de discussões no grupo formativo e a segunda na qual a professora evidencia e verbaliza apropriações e transformações significativas em sua maneira de pensar e agir.

Episódio I: “Utilizando o calendário”

Duração: 18 minutos

Breve descrição e contextualização:

A professora Cattleya está recepcionando os alunos no início da aula e, de forma sistemática, organiza os materiais a serem trabalhados. A professora organiza os alunos em duplas, as quais ela mesma seleciona. Durante todo o processo ela é interrompida por várias vezes, ou por alunos que chegam atrasados, ou pelos alunos que já estão na sala e fazem perguntas. Após repassar todos os combinados (regras) do dia a professora realiza a oração do “pai nosso” com os alunos. Na sequência a professora pede para os alunos que peguem seus cadernos porque iriam trabalhar com o calendário. Enquanto vai falando com os alunos ela se aproxima do calendário da sala que fica do lado direito do quadro. Na sequência ela se dirige aos alunos: Que mês nós estamos? Os alunos ficam em silêncio. Ela mesma responde. Percebemos que os alunos ainda não compreenderam o objetivo da atividade e se dispersam. Cattleya continua com as perguntas: O que teve semana passada que nós não tivemos aula? Foi dia normal? Foi o que no calendário? Alunos: feriado. A professora utiliza o calendário explorando os números, faz a leitura. Após a leitura do último número, ela pergunta: quais são os dias da semana?

Sessão de autoconfrontação

Turnos

- | | |
|----|--|
| 1 | Fábio: A partir desse episódio que assistimos, você gostaria de fazer algum comentário? |
| 2 | Cattleya: Esse começo da aula eu acho muito complicado. É muito tumulto. Eu sempre soube que era difícil, mas quando a gente vê assim, do lado de fora, parece que toma outra proporção. Você viu? [Apontando para a tela do computador]. Seria interessante se tivesse uma sala só para essa turma. Ou seja, que nenhuma outra turma pudesse utilizar essa sala. |
| 3 | Fábio: Sério? Por quê? |
| 4 | Cattleya: Porque eu poderia colocar os nominhos de cada um na carteira, e eles iam chegar e não ficariam tão perdidos. E essa chegada... Você começa e é interrompida o tempo todo. Até chegar todo mundo. Eu fiquei vendo agora e não tinha essa dimensão. Porque a gente está ali fazendo e não consegue parar para pensar no que está acontecendo. Se eu pudesse eu faria tudo diferente. |
| 5 | Fábio: Você está se referindo a organização e a rotina inicial? |
| 6 | Cattleya: Sim. |
| 7 | Fábio: Você disse que faria tudo diferente. O que gostaria de realizar? O que você havia planejado? |
| 8 | Cattleya: Nossa! Nesse momento mesmo, que eu estou trabalhando o calendário, eu poderia ter mostrado o dia no calendário. Agora vendo, eu vejo que ficou tão abstrato. Eu poderia... |
| 9 | Fábio: Poderia... poderia o que? |
| 10 | Cattleya: Nossa, fico pensando nas coisas que eu planejei e não consegui fazer. Tem uma diferença grande entre o que a gente planeja e o que a gente consegue fazer. Se você olhar o meu planejamento você vai ver quantas coisas eu planejei. Eu tinha pensado em pedir que eles fossem até o calendário. Nossa, mas essa rotina inicial me atrapalhou toda. Nem sempre o que a gente planeja a gente consegue fazer. Acabei trabalhando só os números. Na minha cabeça estava super planejado, bem organizado, envolveria os alunos na atividade. |
| 11 | Fábio: Observe as cenas. [Exibimos novamente]. Você consegue ver que as crianças não estão olhando para você e sim para o calendário? |
| 12 | Cattleya: Eles parecem perdidos. Se eu pudesse fazer essa atividade novamente eu faria |

	diferente. Eu preciso ficar do lado do calendário. E preciso identificar os números para os alunos. Acho que eu preciso retomar aquele texto que você passou. E poderia ter pedido...
13	Fábio: Pedido?
14	Cattleya: Para ver o caderno dos alunos. O tempo todo eu estou na mediação. Eu acho importante termos o retorno do aluno. Quando eu exploro o alfabeto eu vou pedindo a participação de cada um deles. Eu sempre faço isso. Eu gosto do retorno da sala toda.
15	Fábio: Mediação?
16	Cattleya: Ah! Sei que você já falou que mediação não é isso. Eu compreendi. Desculpa, mas é força do hábito. Acho que vai um tempo para a gente ir internalizando tudo que a gente aprendeu. Eu falo, ou faço alguma coisa, parece que já acende aquela luz vermelha. Tipo, espere aí. Sabe, parece que algo já vem na cabeça da gente. Essa teoria é demais.
17	Fábio: Essa teoria é demais? Como assim? Como é essa história do pare, da luz vermelha?
18	Cattleya: Não sei se consegui explicar bem. Mas assim, com certeza que a gente já estudou muitas teorias. Nem sei se a palavra correta é estudar. Porque estudar foi isso que a gente fez aqui. Nós lemos os textos difíceis, nos voltávamos, debatíamos, íamos o tempo todo comparando com a nossa realidade, com a sala de aula. Isso eu nunca tive.

Identificamos na primeira fala de Cattleya, ao se deparar com as imagens do episódio selecionado para a autoconfrontação, que ela acessou o que Clot denomina de real da atividade e identificou algumas questões que permeavam sua prática e que ainda não havia percebido, “*mas quando a gente vê assim, do lado de fora parece que toma outra proporção*”, “*agora vendo eu vejo que ficou tão abstrato*”.

Segundo Clot (2010, p. 35) a autoconfrontação permite que o trabalhador assuma a posição de sujeito observador de sua própria prática. Nessa direção, somente “a experiência vivida pode se tornar um meio de viver outras experiências” levando a um desenvolvimento real da consciência.

Percebemos na fala anteriormente retomada, o primeiro movimento que a autoconfrontação provocou na professora: a tentativa de explicar por que a sua atividade não deu certo sem olhar para si ou para a própria atividade. Passando pela contradição entre o planejado e o realizado. Ela tende a querer justificar a desorganização inicial da aula atribuindo ao fato de a sala ser utilizada no contraturno por outra turma e não associa a desorganização à própria prática ou à organização da escola, como identificamos ser.

Ao tempo em que atribuiu as dificuldades da organização inicial ao espaço físico, Cattleya não reconheceu inicialmente a sua responsabilidade em promover uma melhor organização da rotina de recepção dos alunos, considerando assim o seu papel de organizadora do ambiente.

Por outro lado, logo em seguida, a professora parece se dar conta do seu poder de agir sob a ação e verbaliza “*se eu pudesse eu faria tudo diferente*”. Quando confrontada sobre o que faria diferente ela já se insere em um movimento analítico de seu próprio trabalho, trazendo agora para a reflexão o trabalho desenvolvido com o calendário. Ao tomar

consciência de sua atividade por meio da autoconfrontação de seu trabalho podemos dizer que a professora reorganiza, ainda que mentalmente, sua atividade e passa a ter a oportunidade de fazer de outra forma a atividade que foi objeto de sua própria experiência.

Nessa direção, três outros conceitos da Clínica da Atividade nos ajudam a analisar a atividade desenvolvida pela professora. O primeiro deles é o conceito de “trabalho prescrito” que está evidenciado na fala da professora, quando a essa afirma ter tudo no caderno. *“Se você olhar o meu planejamento você vai ver quantas coisas eu planejei”*, ou seja, o trabalho prescrito, no campo educacional, circunscreve-se à dimensão daquilo que é definido pela instituição escolar, nesse caso, o caderno de planejamento.

O segundo conceito é o de “trabalho realizado”, ou seja, aquilo que foi de fato executado *“Tem uma diferença grande entre o que a gente planeja e o que a gente consegue fazer”* e o terceiro é o “real da atividade” que corresponde a duas dimensões, a que o trabalhador foi capaz de realizar *“nem sempre o que a gente planeja a gente consegue fazer”* e ao que deveria/gostaria ter feito. No caso em tela, evidenciamos na fala da professora, quando ela diz que *“Eu tinha pensado em pedir que eles fossem até o calendário”, “na minha cabeça estava super planejado, bem organizado, envolveria os alunos na atividade”*. Ficando evidente assim, a premissa vigotskiana de que o homem é pleno a cada minuto de possibilidade não realizadas, e estas, por não serem realizadas, não são menos reais.

Ao ser confrontada com o próprio trabalho a professora teve a possibilidade de refletir sobre as ações planejadas, executadas e não executadas. A partir do momento em que ela deixa de buscar justificativas para a atividade impedida e procura em seu repertório de conhecimentos e recursos pedagógicos, alternativas para superação da própria atividade, ela amplia o seu poder de reflexão e ação sobre novas intervenções, *“se eu pudesse fazer essa atividade novamente eu faria diferente. Eu preciso ficar do lado do calendário [...] identificar os números para os alunos”*.

Percebemos, assim, pelo movimento de (co)análise, principalmente via os diálogos estabelecidos, que ao termos selecionado um episódio que apontava algumas contradições do trabalho realizado pela professora, especialmente no que se refere aos sistemas externos de representação para a mediação da memória, potencializamos processos de (re)elaborações conceituais e busca de embasamento teórico para a prática: *“preciso retomar aquele texto que você passou”*.

Evidenciamos, portanto, o seu nível de desenvolvimento real das questões conceituais que estavam postas e o nível de desenvolvimento potencial por meio do aprofundamento teórico ainda a ser realizado. Aqui é possível recuperar a ideia vigotskiana da constituição do

psiquismo humano por meio da transformação do interpsicológico em intrapsicológico, por meio da linguagem (diálogo). A tese de Vigotski (2000) apontando que a linguagem é um instrumento de mediação apoiada nos signos que, por sua vez, têm significados, emergem das relações sociais e servem de substrato para o desenvolvimento do pensamento, ganha corpo e forma.

A linguagem passa, portanto, a ser a responsável pela materialização das significações que são produzidas no âmbito social, que irão dar significado às experiências humanas particulares, constituindo a sua consciência que mediará de forma singular o seu sentir, pensar e agir no mundo.

Portanto, compreendemos que, por meio da linguagem, o homem, ao se apropriar da produção social, transforma-a em novas significações. Nesse sentido, situamos o grupo de formação como um elemento mediador da zona de desenvolvimento iminente da professora, por meio do pensamento conceitual, como ela mesmo verbaliza *“porque estudar foi isso que a gente fez aqui. Nós lemos os textos difíceis, nos voltávamos, debatíamos, íamos o tempo todo comparando com a nossa realidade, com a sala de aula. Isso eu nunca tive”*.

A partir dos posicionamentos da professora Cattleya durante a autoconfrontação continuamos a acompanhar e registrar suas atividades tendo em vista que já identificávamos movimentos de transformação em sua forma de pensar e agir. Apresentamos agora um último episódio em que essas questões de fato se evidenciam:

Episódio II: “Quem é o ajudante do dia?”

Duração: 10 minutos

Breve descrição e contextualização:

Este episódio é um recorte das ações desenvolvidas pela professora no início da aula. Nesse dia, após fazer a chamada nominal de cada aluno, ela faz a leitura do silabário, realiza as atividades do calendário, retomando dias da semana, meses do ano e feriados do mês. Ao anunciar que irão desenvolver uma atividade de Língua Portuguesa, Cattleya é interrompida pelo aluno Davi, que questiona a professora, conforme o diálogo que apresentamos:

Davi: Tia, antes da atividade a senhora precisa dizer quem é o ajudante do dia!

Cattleya: Verdade Davi. E quem será o ajudante do dia?

Nesse momento, parte dos alunos voltam o olhar para o alfabeto, parecendo procurar algo que os fizessem lembrar. A professora Cattleya questiona novamente:

Cattleya: Quem é o ajudante do dia?

Nesse momento o aluno Vitor levanta a mão e responde:

Vitor: Tia, sou eu.

Cattleya: Quem é o ajudante do dia? [Faz a pergunta voltando-se para toda a turma]

Nesse momento todos os alunos se voltam novamente para o alfabeto afixado no lado direito da sala.

Cattleya: Vamos ver então. Ontem quem foi?

Vitor: Ontem foi a Sara, e hoje sou eu. Olha lá o marcador.

Nesse momento identificamos que havia um marcador (prendedor de roupas) na letra S, que indicava a letra inicial do aluno que seria o ajudante do dia.

Sessão de autoconfrontação

Turnos

1 Fábio: Selecionei esse episódio por nele conter elementos importantes do que estamos discutindo. Você consegue perceber para onde os alunos estavam olhando?

-
- 2 **Cattleya:** Sim. Isso é mágico, não é? Você que viu que tem um prendedor lá que marca a letra de quem foi o ajudante no dia anterior? **A partir do que eu aprendi, essa foi uma forma que eu achei de ajudar a minha memória, porque antes eu precisava ficar escrevendo. E agora eu percebi que ajudou a memória deles também.**
-
- 3 **Fábio:** Isso daqui é a materialização daquilo que discutimos ao longo da formação. Quando o Davi pergunta quem é o ajudante do dia ele realmente não sabe, mas ele se lembra de que existe um recurso na sala que pode mediar a sua memória de modo que ele saiba quem é o ajudante daquele dia. Você percebe a diferença?
-
- 4 **Cattleya:** Sim. Inclusive **eu passei usar essa mesma lógica para trabalhar com questões do meio ambiente. Sobre os passos para preservação ambiental. Eu aproveito para trabalhar duas questões ao mesmo tempo, o meio ambiente e as questões de alfabetização, como por exemplo, ordem alfabética. Peguei essa lógica para trabalhar com outros conteúdos.**
-
- 6 **Fábio:** Isso é importante.
-
- 7 **Cattleya:** Mas eu quero dizer mais uma coisa. Quando você me chamou a atenção para o fato de que todos os alunos olharam para lá eu não tinha percebido. A gente não consegue ver isso na hora. Essa coisa de filmar a nossa aula é muito legal. No começo eu até fiquei com vergonha, mas depois eu percebi que era bom. É enriquecedor isso que a gente está fazendo aqui. Eu estou achando fantástico. Porque a gente estudou a teoria, desenvolveu a prática e agora estamos aqui podendo refletir sobre tudo isso. Isso mostra o quanto a gente precisa disso. Eu só estou vendo essas coisas por causa desse vídeo.
-
- 8 **Fábio:** Realmente. Aqui estamos analisando o trabalho desenvolvido. Reavaliando práticas. Observando o uso de um signo. Mas isso vai ocorrer o tempo todo com cada aluno na sala de aula. Nessa direção, você consegue entender o processo de memorização acompanha o desenvolvimento dos alunos. Digo isso, porque no começo das nossas discussões no grupo era entendimento, praticamente geral, de que para lembrar não era possível utilizar nenhum recurso.
-
- 9 **Cattleya:** Lembro. Eu mesmo achava que memória era quando falava e eu já trazia essa informação de cara. Falou e eu puxava aqui dentro da cabeça.
-
- 10 **Fábio:** Sim, existe esse tipo de memória. Mas ela é construída por um processo de internalização. Por exemplo, se eu perguntar o seu endereço, na maior parte dos casos você vai dizer sem precisar retomar nada. Nessa direção passamos inicialmente por um processo inicial, de anotar o endereço, o número da casa, mas depois vamos internalizar, e nesse sentido, não vamos mais precisar da anotação. Percebe, um processo de internalização.
-
- 11 **Cattleya:** **Hoje eu vejo que é possível intervir na memória. Antes eu achava que não.** Através das nossas conversas, eu pude entender que mesmo que eles tenham dificuldades de aprendizagem, isso não significa que eles não aprenderam nada. Não memorizaram nada. Hoje eu vejo que ele aprendeu. Hoje eu procuro sempre pensar nos alunos que apresentam dificuldades.
-
- 12 **Fábio:** Do ponto de vista da teoria histórico-cultural a utilização de signos é uma estratégia que visa funcionar como elemento mediador da memória. Isso já colocamos. A sala está cheia de sistemas, mas se eles não forem explorados eles serão apenas instrumentos potenciais, mas que sozinhos, ou pela simples existência, dificilmente eles poderão ser mediadores de aprendizagem. Essa ideia foi bastante colocada em nossos encontros, da intencionalidade da ação planejada.
-
- 13 **Cattleya:** Eu vi muito isso com as letras que eu ia introduzir. Porque eles ainda estão aprendendo a escrever. Então eu uso imagens para que eles possam conhecer e lembrar a grafia correta das palavras.
-
- 14 **Fábio:** Perfeitamente, porque o uso associado de desenhos (signos) e palavras indica que mesmo que a criança não saiba ler, possa se beneficiar do recurso semiótico. (Organizador do funcionamento psicológico).
-
- 15 **Cattleya:** Isso para mim é muito visível. Se eu dou uma atividade para fazer no caderno, eu vejo que eles já ficam procurando na sala para encontrar algo que ajude a responder a atividade. Eles começam a olhar, a pensar. Parece que eles estão refletindo.
-
- 16 **Fábio:** Muito importante isso.
-
- 17 **Cattleya:** Que mágica é essa que você fez? [risos]
-
- 18 **Fábio:** Como assim?
-
- 19 **Cattleya:** **Olha aí nessa cena. Essa sou eu? Não pode ser, acho que mudei minha forma de trabalhar depois dessa formação.**
-

Elegemos esse episódio para auxiliar a autoconfrontação da professora pelo fato de abordar diretamente as questões teóricas acerca da memória que foram desenvolvidas ao longo do processo formativo. Podemos acompanhar aqui o movimento de (trans)formação da professora em relação à sua forma de *pensar*, que se materializa em sua concepção.

A partir das apropriações conceituais que faz da abordagem histórico-cultural, Cattleya em sua fala evidencia em diversos momentos a superação de um modo de pensar espontâneo em direção ao pensamento conceitual; especialmente, destacamos suas exposições *“hoje eu vejo que é possível intervir na memória. Antes eu achava que não.”*

Há também evidências em relação ao seu modo de *agir*, confirmando assim a premissa de que o pensamento e a ação estão intrinsecamente ligados. Ao pautar suas práticas a partir do pensamento conceitual sobre a memória para discutir outras temáticas a professora nos evidencia modos de compreensão do princípio que pretendíamos desenvolver ao longo do curso de formação, ou seja, nosso intento formativo não visava circunscrever-se na utilização de calendários e ou novos modos de contação de histórias, apenas. Pelo contrário, a formação que se objetivava buscava interferir nos modos de *pensar e agir*, ou seja, teórico e prático.

Nessa direção, Cattleya ao verbalizar que *“passei usar essa mesma lógica para trabalhar com questões do meio ambiente [...] para trabalhar [...] o meio ambiente e as questões de alfabetização, como por exemplo, ordem alfabética [...] peguei essa lógica para trabalhar com outros conteúdos”*, *“eu uso imagens para que eles possam conhecer e lembrar a grafia correta das palavras”* confirma a ideia da (trans)formação nas práticas mediada pelo pensamento conceitual.

Isso fortemente se evidencia pela apropriação conceitual que coloca em ação, de modo autônomo, para criar outros mecanismos de mediação da memória que a prática cotidiana vai lhe exigindo *“a partir do que eu aprendi, essa foi uma forma que eu achei de ajudar a minha memória, porque antes eu precisava ficar escrevendo. E agora eu percebi que ajudou a memória deles também”*, verbalizações com referência ao marcador que utilizam, professora e alunos para lembrar da sequência dos ajudantes. Um prendedor numa cartolina é produto e produtor de elaborações com tão grande importância.

Estas constatações apresentadas fortalecem e corroboram nossa defesa acerca da potencialidade do percurso formativo sobre as formas de pensar e agir dos professores, como podemos identificar na verbalização de Cattleya que, ilustra e encerra os diálogos estabelecidos nesta seção *“Essa sou eu? Não pode ser, acho que mudei minha forma de trabalhar depois dessa formação”*.

DIÁLOGOS (IN)ACABADOS

“O homem está a cada minuto pleno de possibilidades não realizadas” (CLOT, 2010, p.103).

Comecei⁵⁷ este trabalho apresentando a metáfora do equilibrista e os seus desafios diante da arte de manter os pratos girando. Neste momento quero retomar essa metáfora. Há um momento em que o espetáculo acaba, a cortina se fecha e o equilibrista precisa tomar seus objetos que estavam em movimento ou caíram no chão. É chegada a hora de finalizar. É necessário a saída de cena, dar espaço para outras atrações (novas formulações).

Ao se abaixar para recolher cada haste ou retirar cada prato que ainda está girando, o equilibrista se divide entre as emoções dos aplausos imaginados e os diálogos internos, nos quais reflete sobre a sua própria atuação. A análise é inevitável. Refletir é tarefa fundamental. Assim como na arte que metaforicamente retomei, ao final desse processo de pesquisa é preciso tecer algumas finalizações, mas não com a concepção da terminalidade, da completude e do acabamento, mas com a concepção da (trans)formação e do movimento de mudança, com a concepção que intitula a presente seção: **diálogos (in)acabados**, na certeza/esperança de que, por este trabalho, que aqui se finaliza, dialeticamente a voz da teoria, dos participantes e a minha, como pesquisador, continuarão ecoando em muitos outros indivíduos, espaços e condições sobre as quais muitas vezes nem terei a dimensão.

Iniciei minha trajetória de pesquisa temeroso pelo processo, pelo rigor que uma pesquisa de doutoramento exigia, sobretudo, pelo ineditismo e contribuições que pudessem ser dadas à área. Aos poucos fui me envolvendo no movimento da pesquisa e por vez ou outra o medo do fracasso se distanciava, mas registro que ele nunca deixou de existir. Por vezes me perguntei, estaria eu assumindo um espaço, um lugar apropriado para pensar, refletir e buscar transformações no modo de ver, fazer e sentir a formação continuada de professores?

Se por um lado a legitimidade desse lugar ocupado nunca me foi uma certeza, e isso de fato hoje pode ser considerado muito bom, por outro, tornar a escola e os seus espaços de formação docentes, em um espaço significativo para o desenvolvimento desses sujeitos sempre foi. Desse modo, o lugar que doravante ocupo, e ousa assumir, é de um formador de professores que se (trans)formou para e no processo de pesquisa, que se viu imerso de questionamentos, desafios, angústias, e porque não falar, que vislumbrou novos modos de ensinar, aprender e formar, que foram se descortinando em minhas ações e tornando cada vez

⁵⁷ Nesta seção final do presente trabalho retornaremos ao uso da 1ª pessoa do singular.

mais objeto de atenção, quer seja na própria pesquisa, que seja na prática cotidiana enquanto formador.

Nesse processo vivenciado, no sentido vigotskiano do conceito, reside a máxima teórica de que o desenvolvimento se dá de forma processual, a partir das mediações sociais, das novas elaborações e apropriações de formas de pensar e agir. Assim, ao pensar em processos de formação continuada para os professores, também me transformei. Por isso, dialeticamente, durante o processo, ao assumir os pressupostos teóricos da THC, especialmente, as abordagens de Vigotski me vi imbuído e sobretudo, responsável por propor mudanças nos cenários em que vivemos e nas ações que praticamos, estabelecendo assim coerência teórica e metodológica com os princípios amplamente assumidos da abordagem histórico-cultural; principalmente, a superação e a transformação de uma sociedade assinaladamente marcada por desigualdades sociais e regida pela lógica do capital.

A concepção de formação na perspectiva humanizadora enunciada ao longo da defesa deste trabalho prevê a construção da indissociabilidade entre a teoria e a prática, ou seja, considerando as dimensões do conhecer, materializada pela atividade teórica, e as dimensões do transformar, constituídas pela prática, por meio da práxis. Nesse processo, uma afirmação vigotskiana se tornou o meu mote de ação, “[...] uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 115), sobretudo, pelo seu aspecto provocativo e ao mesmo tempo desencadeador de inúmeras reflexões, questionamentos e possibilidades.

Embora a referência feita por Vigotski fosse para a infância, amparo-me em seus continuadores, que afirmam ser essa premissa válida para se pensar todo o desenvolvimento humano. Dessa forma, assumi essa concepção para olhar os processos de formação continuada de docentes como um processo de desenvolvimento humano. Assim, as análises que fizemos do material empírico, anteriormente apresentado, e aqui focado, corrobora a ideia de que a formação de professores, que potencializa transformações é resultante de um processo que deve estabelecer mediação entre os conhecimentos teóricos e os sujeitos proporcionando-lhes a apropriação desses em direção a um pensamento elaborado, conceitual, teórico.

A experiência vivida, amparada nas discussões teóricas estabelecidas, construídas a partir de inúmeras (re)leituras dos referenciais adotados e das novas e constantes significações que se deram, permite afirmar que essa formação precisa contemplar diferentes dimensões, que tangenciam por questões didáticas, sociais, políticas, econômicas e culturais que envolvem e são constituintes da condição humana do homem. Nesse percurso de investigação,

pude constatar a partir das análises empreendidas princípios didáticos formativos que se mostram favoráveis ao desenvolvimento humano e profissional dos professores.

Assim, se inicialmente questões como a cisão entre teoria e prática foram colocadas em questionamento, ao final do processo as interlocuções estabelecidas evocam a necessidade da unidade entre elas. Portanto, foi constatado que tão somente a unidade entre teoria-prática pode construir a *práxis* transformadora da realidade.

Se havia questionamentos sobre os modos de envolvimento dos professores com a formação desenvolvida no espaço escolar, a resposta a essa indagação emergiu no próprio desenvolvimento da proposta, evidenciando que é possível mobilizá-los, a partir de suas necessidades e avançando da aparência para a essência, isto é, avançando das necessidades cotidianas e urgentes para problematizações mais amplas e elaboradas, de modo que se tornem capazes de olhar a própria prática de um outro lugar e principalmente, pensarem os próprios processos de formação que orientam suas práticas.

Para que ocorra uma prática de formação transformadora e humanizadora, as análises empreendidas nos mostraram ser fundamental que os envolvidos, professores e formadores saibam pensar suas práticas pelo viés teórico, de modo a analisar situações do contexto educativo, como apresentado ao longo desta pesquisa, em sua totalidade, isto é, considerando os sujeitos ativos em seus contextos singulares, histórico-culturais.

Elevada à condição de atividade humana, essa perspectiva de formação, tem o poder potencial e peculiar de transformar o mundo natural e social em um mundo humano, marcado pelas construções e significações tipicamente humanas em contraposição a modelos formativos que centram suas ações apenas com base em competências, ligadas ao saber-fazer, denominado de praticismo, ou de prática pela prática, que pouco ou em nada transformam o instituído e estatuído.

As análises empreendidas ao longo de todo o processo mostraram que o conhecimento acerca da realidade só pode ser acessado por meio do saber teórico, que é capaz de indicar caminhos para transformação, e essa somente ocorre quando os professores são capazes de alcançar as objetivações humanas historicamente concebidas, ou seja, quando se tornam capazes de gerar novos conhecimentos, que se tornam generalizados em situações próprias do cotidiano de formação e atuação docente.

Nessa direção, evidenciei que o grupo de professores participantes da pesquisa passou por fases de (trans)formações de caráter acumulativo, quantitativo, situações de crises, conflitos, avanços, retrocessos e controvérsias a partir das provocações realizadas com o subsídio da abordagem teórica. A partir desses movimentos foi possível aos participantes

atingir saltos qualitativos e a formação de novas possibilidades de consciência sobre o próprio trabalho, considerando aqui sua atividade de ensino e de estudo. Aqui, portanto cabe uma observação: tomei o processo de transformação como um processo de desenvolvimento, por isso afastamos da compreensão da completude e acabamento, o que nos permite dizer que as elaborações precisam continuar.

Em outros momentos, esses referidos saltos e transformações não foram possíveis de serem evidenciados, porém considero que isso não significa que não aconteceram, ou mesmo que alguns participantes tenham se mantidos estagnados. Afirmo isso com fundamentação metodológica do método que delineou toda a pesquisa, que permite afirmar que nem sempre o tempo cronológico da pesquisa coincide com o tempo da transformação proposta. Assim faço a defesa de que os professores continuam em seu processo de mudança, movidos pelas inquietações realizadas e pelas possibilidades vislumbradas.

Ainda sobre a questão da temporalidade é preciso considerar que, se, o que se almeja são processos formativos duradouros, contínuos e (trans)formadores deve-se preconizar e sobretudo, se respeitar a questão do tempo para que esses processos sejam viabilizados e mobilizados. O tempo dos encontros, o tempo do processo, o intervalo entre os encontros, o tempo dos professores. Ou seja, inúmeros âmbitos que necessitam estancar o apressamento dos “fast-tudo” da sociedade capitalista.

Portanto, como formador voltado para a construção de uma formação de professores crítica e humanizadora, defendo a ideia de que precisamos nos opor veementemente ao pragmatismo de caráter neoliberal que se instaurou sobre os processos de formação docente, que tem se caracterizado essencialmente na relação da prática pela prática, pelo desprezo à teoria, pela aversão pós-moderna à noção marxista de totalidade, que sobretudo, tem favorecido uma formação de professores de segunda categoria, aligeirada, descontextualizada, não orgânica que induz a rejeição ao conhecimento acadêmico, científico e teórico.

Nessa direção, a afirmação vigotskiana anteriormente apresentada nos suscitou a pensar na potência dos processos de formação tomados a partir do aspecto nuclear da organização do ensino, apresentado na hipótese inicial da investigação e que agora se sustenta como *Tese de que um processo formativo, de caráter intencional e (co)participativo, amparado teoricamente na Teoria Histórico-Cultural, fornece subsídios potentes e peculiares para impactar o trabalho docente, de modo a afetar qualitativamente as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento humano e profissional.*

Contribuindo assim, como **um caminho potente, promissor e desencadeador de (trans)formações que encaminham o desenvolvimento humano**, como via de luta,

superação, tal como é entendido na abordagem histórico-cultural.

Por fim encerro esse momento, pois o movimento é contínuo, cheio de possibilidades ainda não realizadas e grande é o desejo e a necessidade de seguir em frente. Portanto, seguirei na luta, sem ignorar as necessidades de mudanças relativas à ação docente, sobretudo as condições e contextos sociais que marcam a constituição da profissão na atualidade. Assim, concluo que os processos de formação continuada de professores efetivamente submetidos à reciprocidade entre teoria e prática, configuram-se como espaço real da práxis, portanto do conhecimento, do agir e da (trans)formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ler é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro. Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria prima para o trabalho de nossa própria reflexão (CHAUI, 2003, p. 21).

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003. p. 99-122.
- ALMEIDA, B. de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALVES, G. **Dimensões da Precarização do Trabalho** – Ensaio de sociologia do trabalho. São Paulo: Editora Práxis, 2013.
- ALVES, G. **Trabalho e estranhamento: saúde e precarização do homem-que-trabalha**. São Paulo: LTr, 2012.
- ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**. O espírito do toyotismo e a era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Eds.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- ANDRÉ, M. A. (et al.). Pesquisa sobre a formação de professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 152-159, ago./dez. 2010a.
- ANDRÉ, M. A. **Formação de professor: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010b.
- ANDRÉ, M. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- ANDRÉ, M. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. A. Produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 273-283.
- ANDRÉ, M. A. et al. Registro sintético da mesa redonda no II Simpósio de Grupos de pesquisa sobre formação de professores. In: Simpósio de grupos de pesquisa sobre formação de professores, 2., Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 336-341.

ANDRÉ, M. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M.; ENS, R. T. A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação e Trabalho**. Representações sociais, competências e trajetórias profissionais. Aveiro, Portugal, 2005. p. 90-104.

ANJOS, D. D. **A profissão docente em questão**: Gênero de atividade, gênero do discurso e habitus. 2013. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008.

ANTUNES, R. Século XXI: A nova era da precarização estrutural do trabalho? In S. Dal Rosso & J. A. A. S. Fortes (Orgs.), **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília, DF: Época, 2008. p. 13-19.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, ago. 2004.

ARAGÃO, A. M. F. de. **Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente**. 2020. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2010.

ARAUJO, C. M. de; ARAUJO, E. M.; SILVA, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015.

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE – Construindo a prática profissional na educação para todos, IX, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Mackenzie, p. 1-15, 2009.

ARAUJO, E. S.; FERREIRA, S.; LONGAREZI, A. M. **A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente**. Série-Estudos (UCDB), v. 23, p. 65-78, 2007.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 337-357.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set/dez. 2005.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. de; UHLE, A. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 29-35, 1992.

BATISTA, S. H. S.; BATISTA, N. A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 185-205.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagens e som**

– **um manual prático**. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010.

BLANK, J. G. **Vygostsky: o homem e sua causa**. In: MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 31-35.

BOSI, E. **Memória e Sociedade** - Lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BOTA, C.; BRONCKART, P. **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

BRAGA, E. dos S. Narrar, escrever, lembrar: o romance El Entenado de Juan José Saer. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.) **Emoção, Memória, Imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 105-136.

BRAGA, E. dos S. Tensões Eu/Outro: na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.) **Questões de Desenvolvimento Humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 151-170.

BRAGA, E. S. **A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: maio de 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

BRAZIER, F. **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas/MG, 2017.

BRAZIER, F. **Formação Continuada de professores: contribuições do coordenador pedagógico**. 2015. 44f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) -

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2015b.

BRAZIER, F. **Formação Continuada de professores: implicações e desafios na consolidação da gestão democrática da escola.** 2015. 61f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2015a.

BRITTO, V. M. V. de; LOMONACO, J. F. B. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago./dez. 2009.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992 a 1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 1-19, set./out./nov./dez. de 2001.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 2013.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.**

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. **Formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática.** Vitória: UFES, 1996.

CARVALHO, J. R. **Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional no Brasil.** Fortaleza: Konrad Adenauer, 2005.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio & CUNHA, Maria Teresa Santos (org.) **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CERQUEIRA, HUGO E. A. DA GAMA. Breve história da edição crítica das obras de Karl Marx. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 825-844, Dez. 2015.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória In. BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2003. p. 17-33.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 56-60, abr. 2015.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In.: **Educação e Desenvolvimento humano – Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014. P. 119-140.

CHAVES, M; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G.G.S. **Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino.** Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014.

- CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade. **Fractal: Revista da Psicologia**, v. 22, n.1, p. 207-34, jan.-abr. 2011
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecautum, 2010.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. et al. **Clínica do trabalho, clínica do real**. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. *Le journal des psychologues*, n. 185, mar. 2001.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 2000. p. 75-124.
- COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.), **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.
- DAVIDOV, V. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, dez. 2011.
- DEL RIO, P.; ÁLVAREZ, A. El Desarrollo Cultural y Las Funciones Superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, A. L. B. & NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.) **Estudos na Perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 15-70.
- DELARI, JR. A. A. Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto: em diálogo com a história da psicologia. Curitiba (PR): **Coletivo Eras e Dias**, 2017. Mimeo. 8 p.
- DELARI, JR. A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.
- DELARI, JR. A. Notas introdutórias sobre o conceito de desenvolvimento em Vigotski. Umuarama (PR): **Coletivo da Vila Operária**, 2014. Mimeo. 46 p.
- DELARI, JR. A. Quais são as funções psíquicas superiores? Anotações para estudos posteriores. **Mimeo**. Umuarama. 6 p. 2011.
- DELARI, JR. A. Introdução a princípios metodológicos de L. S. Vigotski: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural. **Mimeo**, 2010.
- DEMO, P. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: NUPES, 1996. p. 267-297.
- DESTRO, M. R. P. Educação continuada dos professores de ensino: algumas considerações. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 21-27, abril, 1995.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEN e a Formação de Professores: armadilhas ou consequências? In: RESCIA, Ana Paula O. et al (Org). **Dez Anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007, p. 167-193.

- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In E. Eggert et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação Continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C, VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2000a. p. 75-94
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES – A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea**, Campinas: CEDES, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.
- DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ELHAMMOUMI, M. Is back to Vygotsky enough? The legacy of sócio histórico-cultural psychology. **Psicologia em Estudo** n° 15 (4), p. 661- 673. 2010.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-34.
- ENGELS, F. Humanização do Macaco pelo Trabalho. In: ENGELS, Friedrich. **Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), **Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-156.
- FACCI, M.G.D.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. da. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Intermeio**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.216-237, jan./jun. 2010.
- FACCI, M. G. D.; TESSARO, N.S.; LEAL, Z. F. de R.G.; SILVA, V.G. da.; ROMA, C. G. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 323-338, Dec. 2007.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, Mar. 2006.
- FAZENDA, I. C. A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 11-20.
- FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.
- FERNANDES, F. (Org.). **K. Marx, F. Engels**. História. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- FERNANDES, M. J. S. Formação de professores no Brasil: Algumas reflexões a partir do trabalho docente. In.: **Educação e humanização as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas 2007**. 268 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais, Eduardo Cordeiro. Veja/passagens, 1992.
- FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. **Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 25, n.50, p. 557-582, jul./dez., 2011.
- FREITAS M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.20-39, jul 2002c.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007
- FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **Rev. Adm. Empresas.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 1-6, Mar. 2002a.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002b.

- FREITAS, L. C. de. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. In: PISTRÁK, Moisey. *A Escola-Comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.
- FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2010, Uberlândia**. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. p. 35-50.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.
- FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILLI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Políticas Educativas em Portugal e no Brasil. Campinas: Cedes, v.24, nº 82, p. 93-130, 2002.
- FUSARI, J.C. Em defesa de uma política de formação contínua de educadores. **Educação em Debate** (CESA/UFC), São Paulo, n.1, p. 64-66, 1998.
- FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Ideias**, São Paulo, n.12, p. 25-34, 1997.
- FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: GHEDIN, E. (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007. p.33-59
- FUSARI, J.C.; RIOS, T.A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.
- GAMBA, L. M. F. **Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil**. 2009. 160 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia, 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2011.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, nº 37, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. **Revista Científica Umbral**, 2000.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita,

São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIOVANE, F. **O diário reflexivo na formação inicial visto à luz da dialogia bakhtiniana**. Olhares, Guarulhos, v.1, n. 2, p. 432-451, 2013.

GLADSCHEFF, A. P. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GÓES, M. C. R. de. A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Relações de Ensino**: análises na perspectiva Histórico-cultural. Cadernos Cedes. Campinas: Cedes. 2000, p. 9-25.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cad. CEDES**, n.º 24, S.P.: Papyrus, 1991, p.65-78.

GRANDE, P. B. de. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. 2010. 120f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GRASS, I. B. P. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L.A. A.; MILLER, S. **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 62-77.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010**: Características da População e dos Domicílios: resultados do universo. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/nestatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 10 maio. 2019.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004.

JACOBUCCI, D. F. C. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. 2006. 215f. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

KASSAR, M. de C. M. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 60-73, jan./abr. 2006.

- KINCHELOE, L. Joel. BERRY, S. Kathlee. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escuta: formação de professores em curso**. São Paulo, 2002.
- KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.
- LAPO, F. L. BUENO, O. B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, março/2003 p.65-88.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n.19, jan./fev./mar./abr., 2002.
- LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203- 210, out./dez. 2009.
- LEHER, R. **Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, nº1, 1999.
- LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEVY, M. I. C. de; PUIG, N. S. **Melhoria do processo ensino-aprendizagem da ciência a partir da reflexão dialógica entre professor e orientador, das concepções e práticas**. Barcelona: FURG/UAB, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil **Professor reflexivo no Brasil: Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 63-93.
- LIBANEJO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012b.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P.A. e D'ÁVILA, C. (org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 60-77.
- LIBÂNEO, J. C. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula** (texto de uso didático), 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004a.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004b.

- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev e Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C. e SUANNO, Marilza V. R. **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, J. C. Paradoxos do trabalho associado. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 113-132, 2009.
- LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/intervenant em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016. p. 113- 129.
- LINHARES, R. **A contribuição da psicologia histórico-cultural de Vigotski para formação de professores e educação escolar**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- LINHARES, R; BITTAR, M. A psicologia histórico-cultural nos planos de curso de formação de professores da UFG. 2013. **Trabalho apresentado no XXI Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, 2013.
- LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. Pesquisa e produção sobre Didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 165-191.
- LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.
- LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, set./dez., 2004.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral: atenção e memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LURIA, A. R. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ed. Cone, 1988.
- MACHADO. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Rubens Garcia. Machado/MG, 2018.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991.
- MAINARDES, J. Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 55-64, set. 1998.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

- MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, M. A.; MIZUKAMI, M. das G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 153-165.
- MARIN, A. J.; (Org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.
- MARTINEZ, A. P. de A. O lugar do professor e da professora em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento In: S. Almeida da Costa & S. Amaral Mello (Org.), **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 51-63
- MARTINS, I. M. de L. **PROEB e o contexto do Ensino Médio: um estudo de caso em duas escolas de Coronel Fabriciano - Minas Gerais**. 2013. 92p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2015a.
- MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015b.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 286-300, 19 nov. 2013b.
- MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 118-138.
- MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- MARTINS, R. B. **De uma experiência de “treinamento” a algumas lições e desafios**. Ponta Grossa: UEPG, 1994.
- MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004.
- MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 3ª edição, São Paulo, Global, 1986.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. v. 1. t.1 e t.2. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARX, K. H. Teses contra Feuerbach. In: MARX, K. H. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Os Pensadores). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1978. p. 17-34.
- MARZARI, M. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de Pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davíдов**. 2010. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2010.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In:

- TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M (orgs.) **Psicologia e Educação**. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 2000. p. 63-86.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. >. Acessos em 07 set. 2020.
- MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: UNESP Marília Publicações, 1999.
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.
- MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, SC, v. 14, n. 2, p. 259-274 maio-ago. 2014.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum**. Belo Horizonte, 2005.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência**. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUUFSCar, 2002
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCar, 1996.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, 11(1), p. 56-68. 2008. p. 131-159
- MOLON, S. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski**. São Paulo: EDUC, 1999.
- MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. 208f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 143-162.
- MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.
- MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. 242f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- NACARATO, A. M (Org.). **Pesquisas (com)narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes**. São Paulo: LF Editorial, 2018.
- NAGEL, L. H. **O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80**. In: Estado e políticas sociais no Brasil. Cascavel: 2001.

- NOGUEIRA, G.; PERES, E. T. O ensino fundamental de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 1-17.
- NONO, M.A.; MIZUKAMI, M.G.N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2012.
- NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.
- NÓVOA, A. **Profissão docente**. Lisboa: Porto Editora, 1991a.
- NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991b.
- OCTAVIANI, M. I. C. **As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural**. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- OLIVEIRA, J. F. et al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 anos de ENDIPE. IN: CANDAU, Vera M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª ed. p.161-176.
- OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. (org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. p. 48-62.
- PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PASSEGGI, M. C. **Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de. (Org.). (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFERN, 2008. p. 103-132.
- PATTO, M. H. S. O que a História pode nos dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: Bock, A.M.B. (Org.). **Psicologia e Compromisso Social**. São Paulo: Cortez, 2003, v.1, p. 29-35.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1992. p. 353-379.
- PÉREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras**. 2002. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002.
- PETRILLI, S. R. P. **A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada**. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.
- PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N, R.; RICOLDI, Arlene M. (Org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 117-132.

- PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004. 225f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 45-60.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- RAMALHO, B. L. et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In: **25ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu - MG, 2002.
- RAMOS, G. **Linhas Tortas**: obra póstuma. 8.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1980.
- RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- REGO, T. C. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, S. M. de O. X. **Formação Continuada na cidade de São José dos Campos**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Marcos, São Paulo/SP, 2008.
- ROCHA, M. S. P. M. L. Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças da Educação Infantil. **PRÓ-POSIÇÕES** (UNICAMP. ONLINE), v. 29, p. 66-91, 2018.
- ROCHA, M. S. P. M. L. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 99-124.
- ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Salamandra, 1997.
- RODRIGUES, C. I. **Uma proposta de ensino de frações no 6º ano do ensino fundamental a partir da teoria histórico-cultural**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- ROEHRIG, S. A. G. **Formação continuada de professores de física**: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente. 2016. 204f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ROMANOWSKI, J. P. **Tendências da pesquisa em formação de professores**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013.
- ROMANOWSKI, J. P. **Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores**:

contribuições para o debate. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol.6, n.19, set.-dez. 2006.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

ROSENTHAL, R. **Experimenter Effects in Behavioral Research**. New York: Appleton Century Crofts, 1966.

ROSSLER, J. H. **Sedução e modismo na educação**: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. 292f. (Tese Doutorado) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2003.

SÁ-CHAVES, I. **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da educação Básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, E. S. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista**: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010). 2012. 170f. Tese (Doutorado em Educação) História Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2012.

SANTOS, J. R. C. **Formação de Conceitos**: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS, L. L. de C. P. **A implementação de políticas do Banco Mundial para formação docente**. *Cad. Pesquisa.*, São Paulo, n. 111, p. 172-181, dez. 1998.

SANTOS, L. L. Problemas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.318-224, set/dez. 1991.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A função docente e a produção de conhecimento. **Educação e Filosofia**, v.11. n. 21 2 22, p. 127-140, jan., 1997.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, dez. 2004.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **Anais**: Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da Anped, GT 05- Estado e Políticas Educacionais, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SERRÃO, M. I. B. **Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural**. *In*.: Educação e Desenvolvimento humano – Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p.

101-118.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

SFORNI, M. S. de F.; VIEIRA, R. de A. **Ensinar e aprender**: o acadêmico em atividade docente. Educação, Porto Alegre, v.31, n.3, set./dez., 2008, p. 239-244.

SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetização: percurso feito, percurso por fazer. In: KLEIMAN, A, B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação de professor alfabetizador de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, p. 210-222.

SILVA, F. C. **O conceito de fetichismo da mercadoria cultural de T.W. Adorno e M. Horkheimer**: uma ampliação do fetichismo marxiano”. *Kínesis*, v.2, n.03, abr. 2010, p. 375-384.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cad. Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, dez. 2004.

SILVA, O. da; BARROS, C. M. E. B.; LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, P.F. SOBOLL, L.A.P (org.) **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e Significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.) **Questões de Desenvolvimento Humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras. 2010. p. 107-128.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e Discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições**, v. 17, n. 2 (50) – maio/ago. 2006.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256 f. Tese. (Doutorado em Educação). 2008. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOARES, L. S. **Formação contínua: caminhos e descaminhos**. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOARES, M. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. IN: CANDAU, V. M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ed. p. 177-186.

SOARES, M. **Metamemória - memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, J.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, A, J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de (Orgs.). **Estudos sobre atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; Maceió: EDUFAL, 2010. p. 41-54.

SOUSA, S. Z. Avaliação de Cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, A. M. M.; MACEDO, F. M. T. et al. (orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino.

Recife: ENDIPE, 2006.

SOUZA, A. R. de, GOUVEIA, A. B. Os trabalhos docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 19, nº 35. dez. 2011.

SOUZA, E. E. P. de. **A Formação Continuada Do Professor Alfabetizador Nos Cadernos Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

SOUZA, J. V. Apresentação. In C. Cunha, J. V. Souza, & M. A. Silva (Eds.), **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 1-12.

SOUZA, T. C. B. de O. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, S.R.; MELLO, S. A. Formação de professores: uma teoria para orientar as práticas. In: CORREA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas. (Org.). Formação de professores em perspectiva. 1. ed. Manaus: EDUA – Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016. p. 85-108

STEMMER, M R G da S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emília**. 2006, 182f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-133, Porto Alegre, 1991.

TEIXEIRA, S. R; BARCA A. P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes In: S. Almeida da Costa & S. Amaral Mello (Org.), **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**, Curitiba: CRV, 2017. p. 29-40.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 2000.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A.; CAMBAÚVA, L. G. **Cinema e formação de conceitos científicos no ensino superior**. Curitiba: Appris Editora, 2018.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**, Tradução de VINHA, M. P.; WELCMAN, M. *Psicol. USP*, São Paulo, v 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In L. S. Vigotski. **Teoria e método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 203-417.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S.

- Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-118.
- VIGOTSKI L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. tomo I. Madrid: Visor, 1991.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. tomo II. Madrid: Visor, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. tomo IV. Madrid: Visor, 1996.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos da história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, v. 21, n.71, p.21-44, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLERSTEIN, I. **Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. dos; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, ago. 2007.
- ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**. Rússia: Editorial Progreso 1984.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO ⁵⁸

ESCOLA ESTADUAL
APROVADO POR DECRETO LEI 36.759 DE 31/03/95
RUA

MACHADO - MG

e-mail: escola_1@educacao.mg.gov.br



CARTA DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

Por ter ficado ciente do conteúdo do projeto de pesquisa intitulado "Formação Continuada de professores e desenvolvimento profissional à luz da teoria histórico-cultural: uso dos sistemas externos de representação e a constituição social da memória", sob a responsabilidade do pesquisador Fábio Brazier, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, da PUC-Campinas/SP, venho, por meio desta, manifestar minha autorização para a realização da Pesquisa, no ano de 2018, junto a professores e alunos desta instituição.

Estou ciente de que a pesquisa envolverá os professores e conseqüentemente seus grupos de alunos, na faixa etária de 6 a 11 anos de idade. A participação destes ocorrerá desde que devidamente autorizada pelos professores e pelos pais ou responsáveis dos alunos, por sua manifestação de aceite espontâneo e esclarecido, assegurando-lhes a desistência em qualquer de suas fases, sem explicações, prejuízos ou danos; os participantes terão também o direito a esclarecimentos que solicitarem antes e durante a pesquisa, assim como após o seu encerramento. O principal objetivo da pesquisa é desenvolver um processo de intervenção didático-formativa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando contribuir para o seu desenvolvimento profissional, tanto no que se refere à fundamentação teórica e transformações de suas práticas, quanto nos modos de envolvimento com sua própria formação. Para tal, delineamos os seguintes objetivos específicos: (i) Diagnosticar o contexto da prática pedagógica dos professores de modo a levantar as suas necessidades formativas; (ii) Construir um processo de intervenção didático-formativa (co)elaborado tendo em vista um processo de instrumentalização teórico-metodológica das práticas pedagógicas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; (iii) Elencar que tipo de ações de formação e materiais podem desencadear nos professores tomada de consciência a respeito de seu próprio desenvolvimento profissional amparados na Teoria Histórico-Cultural; (iv) Analisar transformações das práticas pedagógicas à luz do conceito vigotskiano de memória e das contribuições dos sistemas externos de representação para seu desenvolvimento; (v) Discutir as práticas pedagógicas com base nessa teoria, analisando o que foi possível aprender sobre as mudanças dos participantes da pesquisa ao longo do processo de intervenção. Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa serão: a intervenção didático formativa com os professores, a observação participante, o grupo focal com os professores e a autoconfrontação, a partir das atividades desenvolvidas, que serão videofilmadas. Os dados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, acima descrito, sendo que o material de vídeo produzido pelas filmagens após sua utilização para o alcance dos objetivos deste trabalho será guardado com o pesquisador por cinco anos, e após esse período destruído.

Estou, ainda, ciente de que o projeto da referida pesquisa será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; que não oferece riscos ou incômodos; que os dados de todos/as participantes serão mantidos em sigilo e que seus resultados serão utilizados apenas para fins científicos, incluindo sua possível publicação em periódicos acadêmicos.

Machado, 21 / 11 / 2017.



Diretora da E. E

⁵⁸ Por questões éticas optamos por não mencionar os nomes da instituição e da direção.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professores)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Formação Continuada de professores e desenvolvimento profissional à luz da teoria histórico-cultural: uso de sistemas externos de representação e a constituição social da memória**”. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC CAMPINAS), cujo número de telefone e e-mail estão colocados abaixo, para contato, caso haja necessidade. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento número de telefone e e-mail do pesquisador responsável pela pesquisa, para contatos quando necessários. O objetivo da pesquisa é desenvolver um processo de intervenção didático-formativo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando contribuir para o seu desenvolvimento profissional, tanto no que se refere à fundamentação teórica e transformações de suas práticas, quanto nos modos de envolvimento com sua própria formação. Este objetivo será alcançado através da análise da pesquisa de campo. Os procedimentos a serem utilizados consistem no desenvolvimento de Intervenção didático-formativa, realizada através de encontros coletivos, aplicação de questionário, realização de grupo focal e de encontros para confrontação e autoconfrontação cruzada com o trabalho realizado. Estão previstos 10 encontros formativos, todos serão vídeo-filmados e áudio-gravados, para possibilitar a transcrição das atividades e análise dos resultados. Além de observações no contexto da prática pedagógica. As informações obtidas servirão exclusivamente para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. Espera-se com esse estudo apontar caminhos para o desenvolvimento profissional dos professores a partir de encaminhamentos de modelos alternativos de formação continuada. O material recolhido será preservado até no mínimo cinco (5) anos após sua utilização para esta pesquisa. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida quando desejar, sem penalização ou prejuízos. A pesquisa não lhe trará riscos e nem incômodos e você poderá em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos ao pesquisador. Garantimos-lhe que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-lo (a). Esclarecemos ainda, que você não pagará ou será remunerado (a), pela participação. Caso aceite o convite e concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Você receberá uma cópia deste documento na íntegra, assinado pelo pesquisador. Agradecemos sua colaboração.

Fábio Brazier

CONTATOS:	
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS	CONTATO COM O PESQUISADOR
Telefone: (19) 3343-6777 Fax (19) 3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516. Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida. Campinas-SP CEP: 13087-571 Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 12h00 e das 13h00 às 17h00.	Telefones: (35) 98883 - 9926 (35) 99863- 8607 E-mail: fbrazier@hotmail.com

Estou esclarecido (a) e dou consentimento livre para participar da pesquisa acima citada, ciente de que, se desejar, a minha participação poderá ser interrompida a qualquer momento, excluindo as informações por mim prestadas do conjunto de dados.

Nome:

Assinatura: Data:/...../.....

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Prezado pai/mãe/responsável

Convidamos o (a) seu/sua filho (a) e ou menor que está sob sua responsabilidade, para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“Formação Continuada de professores e desenvolvimento profissional à luz da teoria histórico-cultural: uso de sistemas externos de representação e a constituição social da memória”**. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC CAMPINAS), cujo número de telefone e e-mail estão colocados abaixo, para contato, caso haja necessidade. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento número de telefone e e-mail do pesquisador responsável pela pesquisa, para contatos quando necessários. Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com o pesquisador, e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde não haverá penalização nem para o (a) Sr. (a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

O objetivo da pesquisa é desenvolver um trabalho de intervenção junto a professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando contribuir para o seu desenvolvimento profissional, tanto no que se refere à fundamentação teórica e transformações de suas práticas, quanto nos modos de envolvimento com sua própria formação. Este objetivo será alcançado através da análise da pesquisa de campo, realizada na escola. Os procedimentos a serem utilizados consistem no desenvolvimento de grupos de estudo com os professores, realizados por meio de encontros coletivos, aplicação de questionário. Estão previstos 10 encontros formativos, que compreendem os grupos de estudos e o acompanhamento em sala de aula das práticas desenvolvidas. Todos serão vídeo-filmados e áudio-gravados, para possibilitar a transcrição das atividades e análise dos resultados. As informações obtidas servirão exclusivamente para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. Espera-se com esse estudo apontar caminhos para o desenvolvimento profissional dos professores a partir de encaminhamentos de modelos alternativos de formação continuada. O material recolhido será preservado até no mínimo cinco (5) anos após sua utilização para esta pesquisa. A pesquisa não lhe trará riscos e nem incômodos e você poderá em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos ao pesquisador. Garantimos-lhe que os seus dados pessoais, bem como do menor sob sua responsabilidade serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-los (as). Esclarecemos ainda, que você não pagará ou será remunerado (a), pela participação. Caso aceite o convite e concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Você receberá uma cópia deste documento na íntegra, assinado pelo pesquisador. Agradecemos sua colaboração.

Fábio Brazier

CONTATOS:	
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS Telefone: (19) 3343-6777 Fax (19) 3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516. Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida. Campinas-SP CEP: 13087-571 Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 12h00 e das 13h00 às 17h00.	CONTATO COM O PESQUISADOR Telefones: (35) 98883 - 9926 (35) 99863- 8607 E-mail: fbrazier@hotmail.com

<p>Eu, _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação na pesquisa “Formação Continuada de professores e desenvolvimento profissional à luz da teoria histórico-cultural: uso de sistemas externos de representação e a constituição social da memória”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.</p> <p>Assinatura: Data:/...../.....</p>
--

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

INSTRUÇÕES:

Com este questionário pretende-se contribuir para o conhecimento de algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente aquelas que são relativas às condições organizacionais e contextuais, às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, bem como às disposições de caráter pessoal. A sua colaboração é muito importante. O questionário é anónimo e todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas relativamente aos respondentes. Ao longo do estudo os resultados serão dados a conhecer aos professores desta escola.

1. SEXO Feminino Masculino**2. IDADE: FAIXA ETÁRIA** Até 20 anos Entre 21-30 anos Entre 30-45 anos Entre 45-55 anos Entre 55-65 anos Acima de 65 anos**3. FORMAÇÃO ACADÊMICA** Licenciatura Bacharelato Especialização: Qual área? _____ Mestrado Doutorado Outra. Qual? _____**4. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:** Efetivo Designado (contratado) Outra. Qual? _____**5. JORNADA DE TRABALHO:** Até 20 horas Acima de 20 e até 30 horas Acima de 30 até 40 horas Acima de 40 horas**6. TRABALHA EM:** Somente nessa escola Em mais de uma escola Em mais de duas escolas Acima de três escolas

7. Tempo de serviço na educação em anos contados até março de 2018:

8. Tempo de serviço na escola onde trabalha atualmente contados até março de 2018:

9. Além da função de professor já ocupou algum cargo da Gestão Escolar? Qual? _____

10. Indique quantas ações de formação continuada frequentou de curta e de longa duração (nos últimos 3 anos):

() de curta duração (de 1 a 3 dias)

() de longa duração (mais de 3 dias)

11. Por favor, identifique o conteúdo/temática das ações de formação continuada que frequentou: _____

12. As ações que frequentou nos últimos dois anos foram organizadas por: Assinale com um x a(s) opção(ões) que corresponde(m) à sua situação.

() uma universidade ou instituição do ensino superior

() uma escola e/ou agrupamento

() um centro de formação de associação de escolas

() uma associação profissional

() um sindicato

() outra entidade. Qual?

13. Especifique a(s) modalidade(s) de formação contínua que frequentou. Por favor, indique o número de vezes que frequentou cada modalidade (caso tenha frequentado mais do que uma vez).

	Modalidade	Número de vezes que frequentou
()	curso	
()	oficinas	
()	Círculo de estudos	
()	seminário	
()	palestras	
()	congressos	
()	projetos	
()	Cursos de pós-graduação	
()	Outra. Qual _____	

14. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo? Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem: 1=não importante; 3= algo importante; 5= muito importante

<input type="checkbox"/> Progredir na carreira
<input type="checkbox"/> Prazer associado ao estudo
<input type="checkbox"/> Aumentar/melhorar oportunidades profissionais
<input type="checkbox"/> Promover o meu desenvolvimento pessoal
<input type="checkbox"/> Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino
<input type="checkbox"/> Aumentar a minha autoestima
<input type="checkbox"/> Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho
<input type="checkbox"/> Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspetivas/ideias pedagógicas
<input type="checkbox"/> Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem
<input type="checkbox"/> Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz
<input type="checkbox"/> Saber mais vale sempre a pena
<input type="checkbox"/> Desenvolver as minhas destrezas profissionais
<input type="checkbox"/> Desempenhar funções específicas na escola
<input type="checkbox"/> Partilhar ideias e experiências com colegas
<input type="checkbox"/> Implementar as políticas/medidas da Administração Central
<input type="checkbox"/> Implementar as políticas/medidas da Gestão local
<input type="checkbox"/> Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas
<input type="checkbox"/> Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas
<input type="checkbox"/> Construir recursos didáticos com colegas
<input type="checkbox"/> Outra. Qual(ais) _____

APÊNDICE E - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL**ROTEIRO DE DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL****I - Contextualização**

A partir do processo de intervenção didático formativa realizado ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa por meio da participação dos (as) professores (as) e do pesquisador de maneira compartilhada os participantes foram envolvidos em reflexões sobre a prática profissional com objetivo de se transformarem nesse processo. Nesse sentido, o presente instrumento, visa orientar a discussão com o intuito de se efetivar a construção metodológica do Grupo Focal, atendendo aos objetivos descritos abaixo.

II - Objetivos do Grupo Focal

- i) Conhecer as concepções dos professores sobre o processo formativo desenvolvido em colaboração;
- ii) Identificar/compreender dinâmicas de colaboração existentes na escola;
- iii) Identificar os fatores que favorecem e/ou dificultam o trabalho colaborativo entre os docentes na escola (contextos, condições, sujeito);
- iv) Conhecer as potencialidades no interior da equipe no que respeita à colaboração entre os seus membros

III - Blocos Temáticos/Tópicos norteadores da discussão:

- i) Formação Continuada e desenvolvimento profissional;
- ii) Teoria Histórico-Cultural e desenvolvimento humano;
- iii) Funções psíquicas superiores e a relação com a educação escolar;
- iv) Constituição social da memória e o uso dos sistemas externos de representação;
- v) Modificações na concepção sobre a formação continuada;

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada de professores e desenvolvimento profissional à luz da Teoria Histórico-Cultural: uso de sistemas externos de representação e a constituição social da memória

Pesquisador: Fabio Brazier

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82979417.3.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.606.292

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que objetiva analisar as implicações e contribuições de uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculados à rede pública estadual de Minas Gerais, cujo enfoque será examinar as funções psíquicas superiores, especialmente a memória mediada e seu desenvolvimento a partir da construção e uso de sistemas externos de representação.

Objetivo da Pesquisa:

Por meio de estudo de caso, objetiva-se testar empiricamente a seguinte hipótese: um processo formativo, de caráter intencional e co-participativo, amparado teoricamente na Teoria Histórico-Cultural, fornece subsídios para impactar o trabalho docente, de modo a afetar qualitativamente as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento profissional? Assim, a investigação estará centrada no percurso formativo de um grupo de professores, proposto como Intervenção didático formativa, e a metodologia adotada alinha-se às concepções de método na abordagem histórico-cultural. Os instrumentos metodológicos utilizados consistem no desenvolvimento de Intervenção didático-formativa, realizada através de encontros coletivos, aplicação de questionário, realização de grupo focal e de encontros para autoconfrontação (segundo proposição de Yves Clot). A análise do material empírico produzido na pesquisa será realizada tendo como referência a abordagem microgenética.

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 2.806.292

Embora as categorias de análise venham a ser definidas a posteriori, teremos especial interesse em compreender de que modo o processo de formação modifica os aspectos da prática pedagógica e como a dimensão da colaboração do professor modifica o seu modo de pensar a própria formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos da pesquisa, pode-se classificar como pesquisa de riscos mínimos, pois a pesquisa em tela não oferece aos participantes nenhuma exposição diferente daquelas em que já vivenciam nas suas atividades cotidianas. Cabe ressaltar que o pesquisador ficará atento a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições, ou ainda de cansaço no decorrer das interações, possíveis constrangimentos ou desconfortos pessoais, que podem deflagrados pelos participantes. Frente à ocorrência de qualquer manifestação dos participantes, o pesquisador tomará as devidas providências e serão realizados os devidos acolhimentos e encaminhamentos de acordo com a necessidade dos participantes.

Quanto aos benefícios, nota-se que haverá um esforço para dar um retorno dos benefícios para a população estudada. Assim, o pesquisador assinalou que os resultados do trabalho serão socializados com os participantes pelo pesquisador. Espera-se que esta socialização seja configurada como um espaço de discussão e debate com o objetivo de que participantes pensem sobre as emoções que estão envolvidas na sua relação com os alunos e possa a partir desses espaços, refletirem sobre sua atuação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa em tela está bem elaborada e bem ancorada pela teoria Histórico-Cultural, cujos resultados poderão dar suporte para uma ação mais reflexiva na atuação de professores em suas atividades cotidianas de ensino nas escolas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatórias foram todos adequadamente elaborados no sentido de dar todas as garantias éticas para os participantes da pesquisas e dos sujeitos da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conforme o que foi exposto acima, conclui-se pela aprovação pelo CEP do projeto de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.606.292

atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.
 Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1040383.pdf	01/04/2018 13:02:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	01/04/2018 13:00:30	Fabio Brazier	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS.pdf	01/04/2018 12:56:57	Fabio Brazier	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	01/04/2018 12:56:12	Fabio Brazier	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_paisresponsaveis.pdf	01/04/2018 12:56:01	Fabio Brazier	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	30/11/2017 21:35:14	Fabio Brazier	Aceito
Outros	Autorizacao_instituicao.pdf	26/11/2017 20:58:53	Fabio Brazier	Aceito
Outros	Questionario.pdf	26/11/2017 20:49:42	Fabio Brazier	Aceito
Outros	Roteiro_grupo_focal.pdf	26/11/2017 20:49:10	Fabio Brazier	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
 Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.067-571
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.806.292

CAMPINAS, 18 de Abril de 2018

Assinado por:
Silvana Mariana Srebernich
(Coordenador)

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comfedeetica@puc-campinas.edu.br