

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ANGELA VENTURELLI

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO
PROGRAMA PESCO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOCENTE**

CAMPINAS

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANGELA VENTURELLI

NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO
PROGRAMA PESCO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Luciana Haddad
Ferreira

Linha de Pesquisa: Formação de
Professores e Práticas Pedagógicas.

CAMPINAS
2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V468	<p>Venturelli, Angela</p> <p>: Narrativas de professoras sobre as contribuições do Programa Pesco para o aperfeiçoamento da prática pedagógica docente / Angela Venturelli. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.</p> <p>121 f.</p> <p>Orientador: Luciana Haddad Ferreira.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Formação continuada. 2. Pesquisa. 3. Práticas pedagógicas.</p>
------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

ANGELA VENTURELLI

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PESCO PARA O
APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOCENTE**

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

APROVADA: 02 de dezembro de 2025.

DR(A) LUCIANA HADDAD FERREIRA
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS

DR(A) RENATA HELENA PIN PUCCI
USF

Com amor e gratidão, ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu companheiro João, que, com sua amorosidade e compreensão, me ajudou a transformar o sonho de cursar o mestrado em realidade.

A minha mãe, sempre presente e pronta para ajudar-me nas coisas práticas da vida permitindo-me assim dedicar a esta pesquisa.

À minha orientadora, prof^a Dr^a Luciana Haddad Ferreira (Nana), que, com seu conhecimento e dedicação, muito me ajudou nesta jornada. Sou grata por cada ensinamento e cada orientação.

Ao apoio e as valiosas contribuições das professoras Cristina e Renata, que generosamente aceitaram fazer parte da minha banca de Qualificação.

Ao Grupo CRIA e ao HiNas, que caminharam comigo nesta jornada acadêmica. Agradeço por cada troca de saberes, pela parceria e por todo aprendizado que compartilhamos ao longo do caminho.

Aos funcionários do PPGE, que estiveram sempre solícitos e dispostos a ajudar no que fosse necessário.

Às professoras participantes da pesquisa: Rafaela, Sandra, Amanda, Alice, Ana Paula e Manuela, pela generosidade e confiança em compartilhar suas experiências e conhecimentos, contribuindo para este estudo e para a minha formação.

Aos colegas do mestrado, que fizeram parte deste capítulo da minha vida.

A todas as pessoas, professores, alunos e amigos que de alguma forma contribuíram para minha formação e para o que sou hoje.

Por fim, agradeço à Capes, pela concessão da bolsa de estudos, que foi fundamental para a realização deste estudo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. (Paulo Freire, 2021, p. 104)

RESUMO

O presente trabalho¹, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas junto ao grupo de pesquisa História de Vida, Narrativas e Subjetividade (HiNas) e do grupo Escola, políticas e subjetividades (Gentes), discute a formação continuada de docentes da educação básica, a partir de um programa de formação de professores da rede municipal de Campinas, denominado Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (Pesco), que tem como característica central a prática de pesquisa como metodologia de ensino e como estratégia de formação do professor no exercício da profissão. O objetivo geral desta pesquisa é identificar e compreender o que as professoras relatam sobre o percurso formativo vivenciado por elas no Pesco, identificando se e como a pesquisa, enquanto estratégia de ensino e formação docente, contribui para o desenvolvimento docente especialmente no que diz respeito à elaboração e aprofundamento de conceitos científicos nas professoras participantes, na relação teoria e prática. Para tanto, apoiamos-nos na perspectiva Histórico-Cultural ao debater o processo de significação como constituidor do desenvolvimento, para que, em diálogo com os autores desta teoria, sejamos capazes de entender de que forma os docentes constroem e aprofundam os conceitos científicos a partir de suas interações e na relação com o conhecimento. Tomamos a narrativa como método de pesquisa e, para a construção das informações, foram realizadas entrevistas narrativas individuais, conduzidas de forma online com seis professoras de diferentes unidades escolares. A compreensão das narrativas tem como processo de aproximação dos dados o 'Paradigma Indiciário', de Carlo Ginzburg. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento do pensamento conceitual das professoras, considerando que o processo formativo contribuiu para mudanças significativas na atuação docente ao fornecer mediação teórica que ampliou e internalizou novos conceitos relacionados às práticas cotidianas. Práticas antes baseadas na intuição tornaram-se mais intencionais, sistemáticas e estruturadas. O Programa Pesco foi um instrumento importante na apropriação de conceitos teóricos e na ressignificação das situações do cotidiano escolar. Além disso, promoveu "situações sociais de desenvolvimento", incentivando trocas de experiências entre docentes, alunos e a comunidade escolar, e facilitou a articulação entre teoria e prática, estimulando uma reflexão mais profunda sobre o ensino. O Pesco criou condições favoráveis ao desenvolvimento docente, mas foi a participação ativa e a apropriação dessas condições pelas professoras que determinaram a efetiva construção do conhecimento. O programa se destacou por proporcionar um espaço no qual as práticas pedagógicas podem ser discutidas, ressignificadas e aprofundadas.

Palavras-chave: Formação continuada; Pesco; Narrativas; Teoria Histórico-Cultural; Pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem;

¹ Este estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financiamento Código 001. CAAE: 82306424.2.0000.5481

ABSTRACT

This study, conducted in the Graduate Program in Education at PUC Campinas, within the research line "Teacher Education and Pedagogical Practices," in collaboration with the research group "Life History, Narratives, and Subjectivity (HiNas)" and the group "School, Policies, and Subjectivities (Gentes)," discusses the continuing education of basic education teachers, based on a teacher training program in the municipal school system of Campinas, called the *Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola* (Pesco). The program's central characteristic is the practice of research as a teaching methodology and as a strategy for teacher development in their professional practice. The main objective of this research is to identify and understand what the teachers report about the formative journey they experienced in Pesco, identifying whether and how research, as a teaching and teacher training strategy, contributes to professional development, particularly regarding the elaboration and deepening of scientific concepts among the participating teachers in relation to theory and practice. To this end, we rely on the Historical-Cultural perspective when discussing the process of meaning-making as constitutive of development, so that, in dialogue with the authors of this theory, we are able to understand how teachers construct and deepen scientific concepts through their interactions and in relation to knowledge. We adopt narrative inquiry as a research method, and in order to construct the information, individual narrative interviews were conducted online with six teachers from different school units. The understanding of the narratives follows the 'Indicative Paradigm,' proposed by Carlo Ginzburg, as the approach to the data. The results highlighted the development of the teachers' conceptual thinking, considering that the formative process contributed to significant changes in teaching practice by providing theoretical mediation that expanded and internalized new concepts related to everyday practices. Practices, previously based on intuition, became more intentional, systematic, and structured. The Pesco Program was an important tool in the appropriation of theoretical concepts and the re-signification of everyday situations in the school context. Furthermore, it promoted "social situations of development," encouraging exchanges of experiences between teachers, students, and the school community, and facilitated the articulation between theory and practice, stimulating deeper reflection on teaching. Pesco created favorable conditions for teacher development, but it was the active participation and appropriation of these conditions by the teachers that determined the effective construction of knowledge. The program stood out for providing a space where pedagogical practices could be discussed, re-signified, and deepened.

Keywords: Continuing education; Pesco; Narratives; Historical-Cultural Theory. Research as a teaching and learning strategy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados da primeira busca.....	39
Quadro 2: Resultados da segunda busca.....	40
Quadro 3: Resultados da terceira busca.....	42
Quadro 4: Resultados da quarta busca.....	43
Quadro 5: Resultados da quinta busca.....	43
Quadro 6: Resultados da sexta busca.....	45
Quadro 7: Resultados da sétima busca.....	46
Quadro 8: Resultados da oitava busca.....	47
Quadro 9: Artigos Analisados.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CSF	Coordenadoria Setorial de Formação
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FEP	Fórum Estudantil de Pesquisa
FPE	Funções Psíquicas Elementares
FPS	Funções Psíquicas Superiores
GEPEC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada
HINAS	Histórias de vida, Narrativas e Subjetividades
MIPID	Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade
MOODLE	Modular Oriented Distance Learning
PESCO	Programa de Pesquisa e Conhecimento na Escola
PMLE	Programa Municipal de Leitura e Escrita
PROERER	Programa de Educação para Relações Étnico-Raciais
PROGEA	Programa Educação Ambiental
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SME	Secretaria Municipal de Educação de Campinas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Tempo Docente Coletivo
TDI	Tempo Docente Individual
THC	Teoria Histórico Cultural
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

ENTRE ATALHOS E APRENDIZADOS.....	13
INTRODUÇÃO.....	20
1. PROGRAMA PESQUISA E CONHECIMENTO NA ESCOLA - PESCO.....	22
1.1. A origem do Pesco.....	23
1.2. Educar pela pesquisa.....	23
1.3. Tecendo saberes.....	24
1.4. A professora que pesquisa, ensina e se forma.....	28
2. A Formação Docente Continuada: Contextos, Dimensões e Desafios para o Aperfeiçoamento.....	31
2.1 A pesquisa como estratégia de formação continuada docente: Revisão de Literatura e contextualização.....	39
3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	56
4. NARRATIVAS DOCENTES: CAMINHOS PARA COMPREENDER AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	76
4.1. As dimensões da pesquisa narrativa.....	77
4.2. As narrativas na área da educação.....	78
4.3. Percurso da pesquisa.....	82
4.4. A construção dos registros.....	85
4.5. Inventário da pesquisa:.....	89
5. ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO E COMPREENSÕES DAS NARRATIVAS.....	92
5.1. Compreensões.....	93
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

ENTRE ATALHOS E APRENDIZADOS

“a lembrança de uma antiga vileza volta ao meu coração.
Como o cavalo morto que a maré inflige a praia, volta ao meu coração”
(Jorge Luis Borges - poema “Quase juízo final”)

Muitas vezes é exatamente disso que se trata quando evocamos uma recordação: a sensação incômoda de encontrar esse “cavalo morto que a maré inflige a praia” de que nos fala Borges. Talvez por isso trago poucas memórias da infância e adolescência. Mas tenho aprendido nas aulas do Mestrado que a memória precisa ser cultivada, como uma planta frágil, caso contrário ela morre. As lembranças que temos do passado, ou melhor, nossas reminiscências, como diria Walter Benjamin, precisam ser trazidas para o presente para que elas continuem vivas e se tornem memórias. Provavelmente por isso, tenho tentado evitar relembrar certos momentos, especialmente aqueles que não foram felizes. No entanto, essas experiências existiram — algumas delas permanecem vivas em minha memória, enquanto outras se perderam com o tempo.

Sou a única da minha família, de três irmãos, que cursou a universidade. Meus pais pouco valorizavam os estudos para além dos níveis básicos. Não deliberadamente, mas por um encurtamento de horizontes que a própria vida talvez tenha lhes colocado. Pude perceber isso quando soube que minha mãe se casou grávida, aos 18 anos, da minha irmã mais velha, enquanto cursava o último ano do magistério. Diante dessa situação, apesar da promessa de apoio familiar para que pudesse prosseguir nos estudos, ela escolheu a vida de dona de casa. Meu falecido pai, filho de imigrantes italianos, estudou até a quarta série, começou a trabalhar aos 12 anos, como ajudante de eletricitista, aprendeu o ofício e com essa profissão cuidou da nossa família. Homem prático, mas não totalmente avesso a leitura e a especulações espirituais. Havia certamente nessa postura uma inquietação intelectual e uma certa tentativa de superação de concepções herdadas. Hoje penso, e me recordo, que provavelmente foi a percepção desse traço de sua personalidade que fez surgir em mim o gosto para aprender e estudar. Isso pode parecer, e é, um clichê, mas para mim isso faz sentido.

Se é da memória que construímos nossas experiências, e da experiência que definimos nossas expectativas de futuro, minha própria trajetória escolar, agora recomposta dentro de um novo contexto, aponta para possibilidades que antes eu mesma não havia vislumbrado. Pois em diversas ocasiões, em momentos críticos dessa trajetória, porque envolviam

encerramento de ciclos e inícios de outros, busquei um certo alargamento dos horizontes que por um motivo ou outro não se concretizaram. Ao final do Ensino Fundamental e início do Médio acabou em frustração minha pretensão de cursar o ensino técnico numa renomada escola em Campinas. Por falta de recursos financeiros para inscrição no processo seletivo, por falta de apoio familiar, por necessidade de entrar no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de convicção, insegurança e iniciativa pessoal? Tudo isso junto certamente. Restou o Ensino Médio noturno numa escola estadual, já num contexto de sucateamento do ensino público no Brasil. O ensino noturno, nas condições que se apresentavam naquele momento, não foi uma boa experiência e o resultado foi um diploma do ensino médio depois de uma trajetória não livre de percalços.

Ao término do Ensino Médio, a oportunidade de dar continuidade a minha formação, agora no nível universitário, levou um certo tempo para apresentar-se de maneira viável. As demandas e as urgências do trabalho e da vida pessoal, foram paulatinamente minando as possibilidades e mesmo meu entusiasmo pessoal. Mas que, de qualquer maneira, nunca se extinguiu totalmente.

Certo dia, estava em casa na hora do almoço, assistindo a um jornal local na televisão, quando vi uma reportagem que mudaria o rumo da minha trajetória acadêmica. A matéria abordava um programa voltado ao incentivo e financiamento da formação universitária. Tratava-se do programa Escola da Família.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, este programa foi criado em 2003 durante o governo de Geraldo Alckmin e tinha como proposta articular a escola e a comunidade local, ampliando seu papel social e promovendo a cultura de paz. Para isso, reunia profissionais da educação, voluntários e universitários bolsistas, que, aos finais de semana, das 9h às 17h, ofereciam atividades gratuitas em diversas áreas para a comunidade local nas escolas estaduais.

Durante os anos em que cursei a universidade, atuei neste programa conduzindo um projeto de xadrez. Essa experiência me proporcionou grande satisfação pessoal, e me permitiu retribuir de forma concreta e significativa a oportunidade que me foi dada.

Foi justamente por meio desta oportunidade que consegui, enfim, ingressar no ensino superior. Minha escolha inicial havia sido o curso Educação Física, por entender que tinha certa vocação ou facilidade no desempenho de algumas modalidades de esportes. No entanto, minha bolsa foi concedida para a segunda opção: Pedagogia. Embora não fosse exatamente o que eu queria, sabia que não poderia abrir mão daquela chance.

Lembro-me perfeitamente do dia que vi a reportagem no jornal, essa memória cultivada até os dias de hoje me faz compreender a importância daquele momento - eu não tinha a dimensão de que aquela informação iria transformar profundamente a minha vida.

Ingressar na universidade foi uma experiência transformadora. Fiquei tão entusiasmada com meus aprendizados que me entreguei inteira nas atividades de estudos. Estudava à noite e aproveitava intensamente as aulas e leituras exigidas. Foi um período muito feliz.

No último ano da faculdade, fui aprovada em um concurso público para trabalhar na rede municipal da cidade de Vinhedo. Muito entusiasmada, assumi minha primeira turma: uma sala do primeiro ano do ensino fundamental, composta por 20 crianças de 6 e 7 anos, com a nobre missão de alfabetizá-las.

Naquele período, vivíamos um momento de transição importante na educação brasileira, marcado pela implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, incluindo a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade. Essa mudança, gerou a criação de novas turmas no ensino fundamental, e com elas, a necessidade de mais educadores.

Confesso que nos primeiros dias de aula, fiquei muito aflita. Embora a graduação tenha me proporcionado embasamento teórico, a prática docente tinha sido quase nula. Os estágios obrigatórios não garantiram a dimensão do que é atuar no chão da escola. Minha sorte foi encontrar professoras generosas, que, de forma muito acolhedora, compartilhavam tudo comigo. Em meio a quatro salas do primeiro ano, elas dividiam, não apenas as atividades planejadas, mas também suas experiências, alegrias e desafios da docência. O apoio que me deram foi como um farol guiando meus primeiros passos na profissão.

Os alunos também me ensinaram muito, confirmando as palavras de Paulo Freire (2021) de que não existe ensino sem aprendizagem. Além da dificuldade didática, tive muita dificuldade com a indisciplina dos alunos e com a questão da inclusão, exigindo sempre mais estudo para conseguir exercer a docência. A cada dia era um aprendizado e a busca por formações continuadas foram sempre uma opção na tentativa de melhorar a minha prática.

Ao olhar para minha trajetória, percebo que muitas vezes busquei nessas formações as respostas prontas para as lacunas que trazia pela minha formação inicial. Esperava encontrar fórmulas que me dissessem como agir, sem perceber, naquele momento, que o crescimento profissional está justamente na reflexão crítica, na dúvida e na construção contínua do saber docente.

Depois de algum tempo atuando na docência, tive a oportunidade de morar fora do Brasil. Porém, isso significava deixar meu cargo efetivo de professora na rede municipal. Havia tentado sem sucesso uma licença do cargo, que era um cargo efetivo no serviço público e que me proporcionava segurança financeira e profissional. Tive muitas dúvidas mas a curiosidade de conhecer uma nova cultura foi maior e embarquei numa viagem para a Itália. Viver em uma nova cultura num país europeu me proporcionou uma nova perspectiva sobre a vida e minha profissão. A arquitetura, o mar, as comidas e as pessoas, ou seja, toda aquela realidade, um novo repertório cultural que despertava novas emoções, significados e sentidos. Os italianos, de modo geral, tem uma boa escolarização, a escola é pública, os professores são profissionais valorizados e estimados. Quando me perguntavam sobre a minha profissão me “parabenizavam”, e isso me causava estranheza devido a minha experiência no Brasil, onde o professor, principalmente do ensino fundamental, não tem tanto prestígio e reconhecimento. No entanto, o país enfrentava uma crise com excesso de mão de obra qualificada. Conheci diversas pessoas que tinham uma formação universitária mas trabalhavam em outras áreas por falta de oportunidade, me recordo, por exemplo, de uma engenheira que trabalhava em um call center. Além disso, muitos italianos buscavam oportunidades de trabalho em outros países.

Ao conviver com italianos, percebi que, muitas vezes, eles pareciam mais diretos e objetivos em suas falas e atitudes. Em diversos momentos, me perguntei se essa forma de se comunicar estava relacionada pela forma que o idioma italiano se estruturava. Anos depois, nas aulas do mestrado com a prof^a Nana, pude conectar essas percepções com a teoria de Vigotski, de que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas também o constroi e transforma. Passei a compreender melhor que o idioma desempenha um papel fundamental em influenciar a maneira como pensamos, estruturando nossa percepção do mundo e nossas capacidades cognitivas.

Durante o período em que vivi na Itália, obtive a cidadania italiana, o que me permitiu, mais tarde, morar e trabalhar na Inglaterra. A realidade inglesa me pareceu, então, muito desafiadora para os imigrantes que iam em busca de uma vida melhor. Trabalhei na linha de produção de duas diferentes fábricas: uma de medicamentos e outra de pães. O trabalho era alienante e exaustivo. Os trabalhadores, em sua grande maioria, eram provenientes do Leste Europeu. Muitos não se integravam à cultura local. Falavam o idioma de origem - usavam o idioma inglês somente para o essencial - compravam em mercados de sua nacionalidade, assistiam programas televisivos de seu país de origem. Esse comportamento parecia funcionar

como uma forma de preservar sua identidade cultural. Estar fisicamente em um país mas não se integrar à sua cultura. Seria isso uma proteção?

Lembro-me também de ver esses imigrantes consumindo alimentos industrializados e bebendo refrigerantes o tempo todo. Isso seria uma forma de compensar a rotina pesada que enfrentavam? A dura realidade das fábricas os obrigava a buscar um prazer momentâneo, uma maneira de tornar a vida um pouco menos insuportável? Hoje, após as aulas de Vigotski, consigo olhar para aquele período com outros olhos e perceber melhor a influência que o meio exerce sobre nós, nos transformando, endurecendo-nos, talvez. Além disso, vivi na pele a dura realidade de quem precisava trabalhar muitas horas para se sustentar e enviar dinheiro para as suas famílias. Ainda hoje, penso nos trabalhadores que, ao contrário de mim, talvez não tivessem outra opção senão enfrentar o que a realidade lhes impunha.

O interessante é que essa experiência me fez perceber as novas dimensões da relação entre o trabalho e a formação escolar, entre a economia e a educação, especialmente no contexto de desenvolvimento do capitalismo industrial na atualidade. O grau de automação das fábricas inglesas desqualificava de tal modo o exercício cotidiano do trabalhador que, muitas vezes, nem mesmo a disciplinarização dos corpos, presentes nos sistemas escolares articulado ao taylorismo, parecia fazer sentido. Poloneses, indianos e latinos americanos como eu, vinham de diferentes realidades escolares, exigindo dos novos esquemas fabris diferentes mecanismos de controle e treinamento do trabalhador do chão de fábrica.

Foi essa experiência no chão da fábrica que me fez perceber o quanto o chão da escola era, na verdade, mais desafiador, e também mais gratificante. A alegria e entusiasmo das crianças, o desafio diário de lidar com a complexidade das relações humanas, o trabalho com o intelecto, a imprevisibilidade da sala de aula.... sem contar a sensação de querer contribuir e transformar essa realidade, com todas as dificuldades e desigualdades, porque era ali que me sentia em casa.

Quando retornei ao Brasil, trabalhei algum tempo em outras áreas antes de conseguir retornar à docência. Em 2018, ingressei na prefeitura de Campinas como professora do ensino fundamental. No ano seguinte, me inscrevi em um programa oferecido pela rede, atraída pela sua proposta inovadora: desenvolver pesquisa em sala de aula em conjunto com os alunos. Esse programa era o Pesca - Programa de Pesquisa e Conhecimento na Escola. A escolha não foi aleatória, pois sempre tive o desejo de aprender a pesquisar. Trabalhar com pesquisa na sala de aula, com os alunos, foi uma experiência transformadora. Aprendi muito e percebi que eles também adquiriram um aprendizado mais significativo.

O Pesco foi, sem dúvida, um divisor de águas na minha trajetória como professora. O programa me desafiava constantemente, exigindo habilidades que eu ainda não havia desenvolvido e me tirando da zona de conforto. Embora trabalhoso, ele também era profundamente instigante, despertava em mim o desejo de aprimorar minha prática e me fazia refletir sobre minha formação. Retornei ao programa no ano seguinte e, para minha surpresa, fui convidada a atuar como tutora, integrando a equipe responsável pela elaboração e acompanhamento das atividades formativas.

Ao longo desse percurso, o desejo de cursar um mestrado ainda me acompanhava. Foi então que reconheci que o Pesco, além de um espaço formativo significativo pra mim, poderia ser também uma realidade interessante para a investigação sobre a formação continuada de professores. Essa percepção me motivou a me inscrever no Programa de Mestrado da PUC-Campinas. Posso dizer que foi o Pesco que me conduziu até aqui.

É uma lembrança clara que, durante a graduação, os professores não incentivavam a busca por mestrado ou doutorado, ainda assim eu sempre alimentei esse desejo. Vinte anos após meu ingresso na universidade, e depois de algumas tentativas frustradas, consegui finalmente ingressar no mestrado, foi um momento de grande realização pessoal e profissional. Receber uma bolsa de estudos tornou possível, mais uma vez, dar continuidade ao meu percurso formativo.

As aulas do mestrado têm ampliado minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Conhecer novas teorias e metodologias me trouxe outras perspectivas e instrumentos para lidar com os desafios do chão da escola. Esse percurso formativo também tem me levado a constantes momentos de reflexão e avaliação sobre mim e sobre minha atuação profissional.

Com o repertório cultural ampliado pelas aulas, leituras e grupos de estudo tenho percebido mudanças na minha prática pedagógica. Um exemplo disso é a forma como passei a lidar com o “falatório” constante das crianças em sala de aula; principalmente com a fala dirigidas a si mesmas, muitas vezes desconsideradas no cotidiano escolar. Ao aprofundar meus estudos sobre a linguagem e sua importância na formação e organização do pensamento, compreendi melhor o papel da chamada “fala egocêntrica” e, com isso, desenvolvi uma postura mais tolerante e atenta a esses momentos.

Outro ponto importante nesse processo de formação têm sido os encontros realizados nas com o grupo colaborativo HiNas - Histórias de vida, Narrativas e Subjetividades. Os estudos realizados têm me impulsionado a assumir posturas mais críticas e reflexivas, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e conscientes. Além disso,

sempre tive certa dificuldade em pedir ajuda e, muitas vezes, adotei uma postura mais individualista. Participar de um coletivo como o HiNas me fez perceber o quanto a troca de experiências e a escuta fortalece a nossa prática docente. Essa vivência tem me levado a valorizar e construir espaço de colaboração também na escola.

Porém, conciliar trabalho e estudo tem sido um desafio constante. As demandas da minha turma de primeiro ano, no ensino público, aumentam a cada ano, tanto pelas exigências administrativas quanto pelas necessidades dos alunos. A rotina em sala de aula tem se tornado mais intensa e exaustiva e me falta tempo para realizar tudo o que gostaria.

Apesar das dificuldades, sigo comprometida com meu processo de formação, ciente de que aprender é uma construção contínua, marcada por desafios, dúvidas e descobertas. A convivência com colegas, professores e pesquisadores tem sido fundamental nesse percurso, ampliando meus horizontes e me ajudando a ressignificar tanto minha prática na sala de aula quanto minha própria experiência como professora. Finalizo este memorial reafirmando meu desejo de seguir aprendendo, questionando e transformando, a mim mesma, minha prática e, se for possível, o espaço escolar que compartilho com tantas vidas.

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa proposto estabelece como recorte temático este campo complexo e amplo envolvendo as questões referentes à formação para a docência, sobretudo aquela que ocorre no exercício efetivo dessa profissão.

Dentro desse cenário, estabelecemos como contexto específico de estudo, a partir do qual o tema será abordado, o Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (Pesco). Trata-se de um programa de formação continuada, criado em 2015 pela Prefeitura Municipal de Campinas, destinado aos professores da educação básica da sua rede de ensino. Este programa tem como característica central a prática de pesquisa como metodologia de ensino e aprendizagem e como estratégia de formação da professora² no exercício da profissão.

Dentro do contexto, a problemática central da pesquisa pode ser formulada nos seguintes termos: O que as professoras contam sobre as contribuições do programa Pesco para o aperfeiçoamento da prática docente, bem como dos elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à formação e aprofundamento de conceitos científicos? Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa em questão visa identificar e compreender o que as professoras relatam sobre o percurso formativo vivenciado por elas no Pesco, identificando se e como a pesquisa, enquanto estratégia de ensino e formação docente, contribui para o desenvolvimento docente especialmente no que diz respeito à elaboração e aprofundamento de conceitos científicos nas professoras participantes, na relação teoria e prática. Além disso, é necessário que se considere a posição específica que o docente desempenha nesse contexto, ou seja, não meramente um mediador, mas um dos instrumentos de mediação articulado com o meio social no qual a aprendizagem se efetiva. Para isso, deverão ser analisados os seus elementos constitutivos, reordenando-os com o propósito de propiciar a compreensão dos resultados obtidos, mesmo que tais resultados nem sempre estejam explicitados nas intenções propostas pelos docentes envolvidos no processo. Pretendemos atingir os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções teóricas, pedagógicas e políticas orientadoras deste programa; apresentar e contextualizar o programa Pesco no âmbito das políticas públicas de formação continuada de professores, no contexto das reformas neoliberais; compreender as experiências que as professoras tiveram dentro desse programa a partir de suas narrativas.

Ao longo do estudo, surgiram algumas discussões e reflexões sobre o Pesco ser, de fato, o meu objeto de pesquisa. O ponto central da pesquisa é a investigação sobre a produção

² A flexão no feminino “professora” é uma escolha política, pautada na representatividade da categoria, considerando que a maioria dos profissionais da docência na educação básica são mulheres.

do conhecimento científico pela professora, no contexto de sua formação. Nesse percurso, o Pesco se apresenta como uma realidade possível e concreta, que adoto como referência. Ele constitui o contexto em que essa formação acontece e funciona como um eixo reflexivo, a partir do qual posso acessar informações e elaborar considerações relevantes para a pesquisa. Meu olhar está voltado para os processos formativos que ocorrem nesse contexto específico, o que me permite investigar e compreender, de forma mais ampla, o fenômeno da produção do conhecimento científico pela professora.

Desta forma, o primeiro capítulo é dedicado à descrição detalhada do Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola, o Pesco. No segundo capítulo, abordamos o tema central da pesquisa, explorando suas dimensões, justificativa e relevância, com base na revisão de literatura. No terceiro capítulo, discutimos a Teoria Histórico-Cultural, sua importância e como ela contribui para a compreensão do desenvolvimento humano no contexto educacional. No quarto capítulo, apresentamos o caminho percorrido para compreender as experiências das professoras. O quinto capítulo é dedicado às compreensões das narrativas das participantes, evidenciando as diferentes contribuições que surgem a partir delas. Por fim, trazemos as considerações finais, resumindo as principais descobertas sobre o percurso desta investigação.

1. PROGRAMA PESQUISA E CONHECIMENTO NA ESCOLA - PESCO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola, o Pesco, uma proposta de formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), que tem como eixo central a pesquisa como metodologia de ensino e estratégia de desenvolvimento profissional. O texto busca compreender como o Pesco se insere no contexto das políticas públicas, quais são seus fundamentos teóricos, objetivos, estrutura e a dinâmica do programa. Além disso, traz um olhar situado e reflexivo sobre a experiência vivida no Pesco, tanto como professora cursista quanto como tutora.

O movimento de municipalização do ensino fundamental também englobou o processo de municipalização dos programas de formação continuada. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) implementou um programa sistemático de formação continuada para os profissionais que trabalham em sua rede de ensino. Esse programa consiste em uma variedade de cursos e grupos de estudos abrangendo uma ampla gama de temas, técnicas, linguagens e recursos de ensino.

A Coordenadoria Setorial de Formação (CSF), vinculada ao Departamento Pedagógico da SME, é o setor responsável por essas ações formativas. Compete a ela também a elaboração curricular participativa e o desenvolvimento de políticas de avaliação institucional, conforme estabelecido pelo Decreto nº 20.278/2019 (CAMPINAS, 2019). A CSF organiza suas atividades em núcleos voltados à Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, e atualmente coordena cinco programas principais de formação continuada: o Programa Cinema e Educação; o Programa Educação Ambiental (ProgEA); o Programa Municipal de Leitura e Escrita (PMLE); o Programa Educação para as Relações Étnico-Raciais (ProErer)³ e o Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (Pesco) (CAMPINAS, 2019), que é o foco deste capítulo.

Articulado aos princípios das Diretrizes de Campinas, o Pesco usa a pesquisa como metodologia de ensino e como estratégia de formação docente. Ele foi criado para oferecer suporte aos professores que atuam na rede de ensino, do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2015). Em 2021, o programa ampliou seu alcance para Educação Infantil

³ O Programa foi instituído em 2025 de acordo com a Resolução SME nº 09, de 16 de junho de 2025

1.1. A origem do Pesco

A origem do Pesco está associada a uma parceria da Prefeitura de Campinas com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Em 2008, teve início o projeto “Geotecnologias na elaboração de material didático para o ensino fundamental: Atlas Escolar da Região Metropolitana de Campinas-SP”, com o objetivo de produzir um material didático regionalizado e formar professores da rede municipal no uso de geotecnologia e dados públicos. A iniciativa buscava promover uma escola mais crítica e ativa, incentivando a produção de conhecimento local e o sentimento de pertencimento dos alunos (CRISCUOLO, GRECO E RODRIGUES, 2019).

A Embrapa, vinculada ao governo federal, é uma empresa voltada para a inovação, com foco na produção do conhecimento e no desenvolvimento de tecnologias para a agropecuária brasileira. A Embrapa Territorial, uma de suas unidades temáticas sediada em Campinas, foi parceira fundamental neste processo. Especializada em soluções em pesquisa, inovação em inteligência, gestão territorial e monitoramento territorial com ênfase na sustentabilidade e competitividade da agricultura nacional, a unidade é reconhecida como um importante polo de ciência e tecnologia. A unidade desenvolve e compartilha tecnologias baseadas em geotecnologia e sensoriamento remoto para aprimorar o entendimento do território, contribuindo para a eficiência da produção agropecuária em todo o país. Em suas finalidades está o desenvolvimento e promoção de conhecimento, tecnologias e inovações relacionadas ao uso de geotecnologias, o que possibilitou a concretização da parceria mencionada acima (EMBRAPA, 2025).

A parceria permitiu que, entre os anos de 2009 e 2013, aproximadamente 40 professores da rede municipal de Campinas, atuantes em diferentes componentes curriculares, participassem de programas de formação voltados ao uso de geotecnologia, à produção e sistematização de informações, contribuindo de forma coletiva e colaborativa para a elaboração do Atlas Escolar da Região Metropolitana de Campinas. Como resultado desse processo, foram publicados dois volumes, em 2013 e 2016. Em 2014, foi firmado um convênio entre a Prefeitura e a Embrapa com o objetivo de incentivar a utilização do material nas escolas da rede, e no ano seguinte, em 2015, a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a EMBRAPA cresceu com a criação do Pesco.

1.2. Educar pela pesquisa

O Pesco se fundamenta no referencial teórico de "pesquisa como princípio educativo" formulado pelo professor e pesquisador Pedro Demo. Para o autor, a pesquisa desempenha um

papel fundamental na promoção da educação emancipatória na qual o aluno deixa de ser um mero receptor passivo de conteúdos para se tornar protagonista do seu próprio desenvolvimento educacional.

Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo no da pesquisa como princípio educativo. O estudante que queremos formar não é apenas técnico, mas fundamentalmente cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo. Tem pela frente o duplo desafio de fazer o conhecimento progredir, mas mormente de o humanizar. (DEMO, 2001, p.6)

Para Demo, a pesquisa vai além de uma postura acadêmica; ela deve ser adotada como uma atitude diária, uma forma crítica de observar o mundo e uma busca constante pela reconstrução do conhecimento. Mesmo que os alunos não criem novos conhecimentos como acontece nas universidades, aprender a usar essa metodologia os ajuda a entender melhor os conteúdos e a pensar de forma mais crítica. Assim, os alunos passam a participar mais ativamente da própria aprendizagem, tornando-se parte da construção do conhecimento, oferecendo oportunidades para que alunos e professores desempenhem papéis de protagonismo, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

1.3. Tecendo saberes

Anualmente, no início do ano letivo, a Prefeitura de Campinas disponibiliza aos professores de sua rede um calendário de formações continuadas. A participação nos cursos é opcional, mas inclui certificação e remuneração pelas horas de estudo.

No caso do Pesco, após a composição das turmas, os professores cursistas iniciam as interações com o grupo de formadores, que são chamados de tutores. A comunicação é feita por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), plataforma gratuita Moodle (Modular Oriented Distance Learning). O suporte e manutenção do Ava são realizados pela equipe técnica da Prefeitura de Campinas.

O programa tem suas atividades reformuladas anualmente permitindo que um mesmo cursista participe diversas vezes do Pesco. No ano de 2024, que tomarei como referência, o programa foi estruturado em quatro módulos: “Conhecendo o Programa Pesco: estrutura e princípios”; “Planejamento da Pesquisa”; “Tecendo saberes: explorando a pesquisa colaborativa”; e “Registrando e socializando as pesquisas”. Cada módulo tinha em torno de um mês e meio a dois meses de duração e era organizado semanalmente, incluindo propostas teóricas e práticas, em diálogo com os fundamentos da pesquisa como princípio educativo.

Neste ano de referência, o percurso formativo teve início com a acolhida aos cursistas, incluindo vídeos de apresentação sobre a estrutura e organização do Pesco. Os cursistas também elaboraram vídeos de apresentação e suas expectativas em relação à pesquisa na escola, mobilizando memórias e motivações, e preencheram um formulário de identificação. Foram disponibilizados vídeos tutoriais para auxiliá-los nas produções incentivando o uso de ferramentas tecnológicas para a produção de registros. No entanto, enfatiza-se a importância de uma discussão contínua sobre o uso consciente e crítico dessas ferramentas.

As atividades realizadas sempre são compartilhadas no fórum coletivo e os cursistas são orientados a assistir e comentar a postagem de outro colega, possibilitando, desta forma, um espaço de interação e troca entre os cursistas.

Nas semanas seguintes, os participantes foram convidados a se familiarizar com os referenciais teóricos do programa, por meio da leitura e materiais de apoio elaborados pela equipe do Pesco, além de conhecerem ferramentas tecnológicas para o registro e comunicação da pesquisa. Atividades iniciais também incluíram a caracterização das turmas de alunos participantes e a exploração do Atlas Escolar da RMC, incentivando o olhar atento ao território e às especificidades do contexto escolar.

A partir desse momento, professores cursistas, em diálogo com seus alunos, elaboraram uma pergunta de pesquisa, a qual poderia surgir da exploração do Atlas da RMC ou ser motivada por um problema, interesse ou curiosidade da turma. Essa pergunta norteadora, por sua vez, poderia estar articulada ao Projeto Pedagógico de cada unidade escolar, fortalecendo a integração entre a proposta investigativa e o cotidiano escolar.

Após ser delineada a proposta temática a ser estudada, foram estabelecidas as abordagens e estratégias de trabalho, resultando na elaboração do Projeto de Pesquisa em diálogo com os estudantes. O desenvolvimento da investigação envolve a produção coletiva das informações para construção do conhecimento sobre o tema, incluindo atividades como estudo do meio, registro, sistematização e síntese dos saberes construídos; além da definição das estratégias de comunicação dos resultados alcançados.

Todo esse percurso foi documentado por meio de registros reflexivos e sistemáticos, como o Mapa Conceitual, o Projeto de Pesquisa e o Relato da Prática. O Relato da Prática, é um registro escrito sobre o processo da pesquisa realizado com os alunos ao longo do programa, sob acompanhamento das tutoras. Em 2018, foi lançada a Pescoteca, um repositório que abriga os Relatos da Prática produzidos ao longo da formação, proporcionando um acervo valioso de conhecimento e experiências compartilhadas. Ao longo

do processo formativo, o acompanhamento formativo individual e coletivo foi garantido por meio de encontros síncronos, fóruns de discussão e devolutivas das tutoras.

Além da construção do conhecimento, o percurso incluiu momentos de preparação para a Mostra de Trabalhos do Pesco e para o Fórum Estudantil de Pesquisa (FEP), com atividades voltadas à elaboração de banners, organização dos estandes e participação em apresentações culturais. Ao final, os cursistas também realizaram a entrega do Relato da Prática final, a autorização para publicação na Pescoteca e a avaliação institucional do curso, encerrando um ciclo de formação colaborativa, crítica e situada.

Até o ano de 2024, anualmente, o programa contou com a participação de aproximadamente 140 professores da rede, envolvendo cerca de 3.000 alunos do Ensino Fundamental e EJA, com carga horária de 110 horas.

Embora o Pesco seja realizado de forma virtual, ao longo do ano, são realizados diversos eventos presenciais, tais como seminários, fóruns, mostras de vídeos, entre outros, que servem como um espaço para compartilhar experiências e ideias antes da conclusão dos projetos, os quais serão apresentados posteriormente no Fórum Estudantil de Pesquisa (FEP). O FEP é o único evento obrigatório e é realizado de forma presencial. Ele é o ponto culminante do trabalho de pesquisa desenvolvido. Durante esse evento, todos os projetos de pesquisa são expostos, e apresentados por alunos e professores em estandes, seguindo o formato de uma feira de ciências, em locais de grande circulação, como ginásios esportivos.

As pesquisas realizadas por meio do Pesco são consideradas situadas, ou seja, são pensadas a partir da realidade vivida por alunos e professores em suas próprias escolas e comunidades. Isso quer dizer que os temas surgem de questões que fazem sentido para aquele grupo, ligadas ao lugar onde vivem.

Mas isso não quer dizer que os estudos se limitem apenas ao que é local. A ideia é olhar para o que acontece no território e conectar com situações maiores, como problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos que também afetam outras regiões. Assim, os alunos e professores podem comparar, aprender com experiências de outros lugares e pensar em soluções mais completas e bem informadas para os desafios que enfrentam.

A elaboração do curso e acompanhamento das postagens é realizada por uma equipe de professores formadores em colaboração com pesquisadores e analistas da Embrapa Territorial. Essa equipe, composta por uma coordenadora pedagógica e onze professoras, chamadas de tutoras, desempenha um papel central no desenvolvimento do programa. Eles se reúnem semanalmente para realizar estudos, debates, planejamento e criar materiais que serão disponibilizados aos participantes na plataforma online. Os cursistas são distribuídos entre as

tutoras, que assumem a responsabilidade de orientar, sugerir e fornecer devolutivas durante o desenvolvimento das atividades propostas, além de acompanhar de perto o progresso das pesquisas em andamento.

Essa abordagem visa incentivar a apropriação da pesquisa como um princípio educativo, integrar metodologias de pesquisa ao cotidiano escolar, desenvolver uma postura investigativa voltada para questões locais, aprender sobre o processo de construção do conhecimento por meio da prática investigativa e criar espaços para compartilhar o conhecimento construído.

O objetivo central do Pesco é promover a prática de pesquisa como metodologia de ensino-aprendizagem e como estratégia de formação docente no exercício da profissão. Trata-se de uma pesquisa realizada em parceria entre professores e alunos, que parte de um problema ou interesse presente na realidade dos alunos, ou seja, parte do contexto deles. O que se pretende é que os alunos aprendam a fazer perguntas, que aprendam a buscar respostas para suas perguntas; que registrem suas dúvidas, suas descobertas; que aprendam a sistematizar e registrar essas respostas. Neste sentido, o aluno desempenha o papel de protagonista na construção do conhecimento, sendo ativo no processo e contribuindo para tornar a aprendizagem mais significativa e crítica. Frequentemente, as pesquisas envolvem a comunidade escolar e o entorno da escola.

A escola é lugar privilegiado de enriquecimento cultural e desempenha um papel insubstituível na formação do indivíduo. O trabalho da pesquisa como metodologia em sala de aula pode impulsionar um progresso significativo ao criar um ambiente de aprendizado que facilita a transição do conhecimento baseado no senso comum para o conhecimento científico. O papel do professor é fundamental nesse processo, pois ele atua como mediador pedagógico, fornecendo conhecimento de maneira intencional e estruturada aos alunos.

Um programa de formação continuada que adota a pesquisa como eixo metodológico, como o Pesco, oferece a oportunidade única para que diversos professores de uma mesma escola possam desenvolver a pesquisa em conjunto, explorando um tema em comum e adaptando-o aos interesses e necessidades específicas de cada turma. Essa colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional docente pois promove uma cultura de trabalho em equipe, fortalece o senso de pertencimento ao grupo entre os colegas e estimula a reflexão conjunta sobre a prática. Essa contribuição reverbera positivamente não apenas entre os docentes, mas também entre os alunos, que se beneficiam de um ambiente de aprendizagem mais coeso e estimulante.

1.4. A professora que pesquisa, ensina e se forma

Do ponto de vista do meu interesse e trajetória individual, gostaria de destacar alguns aspectos que considero relevantes. Ingressei na rede municipal de Campinas em 2018, após ter tido experiências em outras redes públicas de municípios vizinhos. Optei pela rede de Campinas por ser uma rede ampla e bem estruturada e também pelos benefícios que ela oferecia aos seus docentes, incluindo oportunidades de formação continuada incorporada na carga horária docente.

Desde que concluí minha formação em Pedagogia, tenho buscado constantemente cursos para aprimorar minha prática pedagógica. Como muitos profissionais da educação, por muito tempo acreditei que as respostas para os desafios enfrentados em sala de aula estariam “do lado de fora”. A pesquisa, nesse sentido, capacita o docente a investigar a própria prática, a questionar suas concepções e a construir novas soluções a partir de uma compreensão crítica e fundamentada da realidade escolar.

No início do ano letivo de 2019, entre dezenas de cursos ofertados anualmente pela rede de Campinas, me inscrevi no Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola, o Pesco, atraída pela proposta de pesquisa como princípio educativo, algo inovador para a minha prática docente. Além disso, a modalidade online e a flexibilidade das atividades ao longo da semana se mostraram bastante convenientes, considerando a correria do meu dia a dia.

Minha experiência como cursista do Pesco foi de muito aprendizado, embora minha falta de experiência na área de pesquisa tenha representado um desafio constante para mim durante a formação. No entanto, apesar das dificuldades, achei a experiência valiosa, tanto que, em 2022, participei novamente, incentivada por uma colega docente da escola, que também já havia participado do programa, e ambas compartilhavam da mesma percepção: embora o trabalho exigido fosse considerável, os benefícios eram maiores, tanto para nós professoras, pois nos fez refletir sobre uma nova metodologia de ensino, quanto para os alunos, que ainda se lembravam das atividades realizadas em 2019, demonstrando, ao meu ver, que a aprendizagem tinha sido significativa. E novamente, foi uma experiência muito enriquecedora e de muito aprendizado.

Em 2023, fui convidada para ser tutora do Pesco, o que me permitiu uma imersão nas complexidades de potencialidades da formação continuada. Hesitei num primeiro momento, me questionando se seria suficientemente capaz de exercer bem essa função, porém a coordenadora me informou sobre a dinâmica do grupo das tutoras, os estudos semanais e sobre o trabalho colaborativo que desenvolvem e decidi enfrentar esse desafio.

Outro ponto importante que merece destaque é o fato de o programa ser elaborado e conduzido por professores que atuam diretamente no contexto escolar e, portanto, conhecem de perto as necessidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas. Nesse sentido, é relevante ressaltar que, embora o programa tenha sido formulado num contexto de políticas educacionais de caráter neoliberal, a dinâmica do curso, realizado por docentes com autonomia para a elaboração do curso e diálogo com a realidade escolar, permite que o Pesco consiga superar e até reverter essa característica do contexto em que surgiu.

O contato com as produções, dúvidas, anseios, expectativas de outros professores em formação evidenciou o potencial do programa em propiciar uma rica experiência no sentido de criar condições para uma atuação docente mais autônoma e mais autorreflexiva. Bem como a possibilidade de um trabalho dialogado com professores inseridos em diferentes realidades escolares.

Como professora cursista do Pesco, rapidamente constatei que o programa proporcionou aprendizados significativos tanto para mim quanto para meus alunos. Pude observar que o uso da pesquisa como metodologia de ensino mostrou-se uma prática muito formativa, promoveu um maior engajamento dos alunos no desenvolvimento das atividades, oferecendo uma outra relação com o processo de aprendizagem e com conhecimento.

Além disso, essa abordagem pode promover a independência intelectual dos alunos, melhorar sua autoestima e desmistificar a ciência, tornando-a mais acessível. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos. Além disso, o trabalho colaborativo e da interação inerentes ao processo de pesquisa rompem com o individualismo pedagógico, historicamente presente na cultura escolar.

Por todas essas razões, o impacto social e educacional de um programa como o Pesco, demonstra sua relevância no desenvolvimento dos participantes, evidenciando a importância de sua continuidade e expansão. Ampliar o alcance de iniciativas semelhantes para outras redes escolares poderia ser uma maneira de multiplicar esse efeito positivo e proporcionar oportunidades de crescimento e aprendizado para um número ainda maior de indivíduos. Investir no desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, reflexivo e transformador que seja capaz de responder aos desafios de uma sociedade em constante mudança.

Diante do exposto até agora, espero ter conseguido deixar claro que meu ponto de partida é desenvolver um olhar de dentro e de perto do programa em questão. Identificar os princípios e as categorias a partir das quais o próprio programa se organiza e se movimenta. Categorias e princípios autoconscientes dos participantes do programa e que podem ser

também utilizados como categorias analíticas. No entanto, é necessário um esforço voltado para o desenvolvimento de um olhar de fora e de longe. Buscar e explorar quais seus significados, contribuições e limites mais gerais do ponto de vista do desenvolvimento de políticas públicas, bem como do ponto de vista das teorias acadêmicas voltadas para o estudo da temática de formação continuada.

2. A Formação Docente Continuada: Contextos, Dimensões e Desafios para o Aperfeiçoamento.

Neste capítulo, iremos refletir sobre a formação docente continuada no Brasil, abordando seus contextos, dimensões e desafios que envolvem o processo de aperfeiçoamento dos professores. A formação de professores tem sido historicamente marcada por limitações e dificuldades estruturais, que influenciaram tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Apesar das mudanças nas políticas educacionais e das crescentes discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, persiste uma série de desafios, como a separação entre teoria e prática, falta de uma regulamentação e a necessidade de integrar a formação acadêmica com a realidade escolar. Iremos explorar também como as diferentes abordagens para a formação continuada têm implicações no desenvolvimento da identidade profissional dos docentes e na influência de sua prática pedagógica. Ao explorar essas questões, buscamos compreender como a formação continuada pode ser repensada para promover um professor que sempre reflita sobre si mesmo e sobre o seu trabalho.

A Educação no Brasil enfrenta diversos desafios, sendo a formação docente um dos mais complexos. Compreender a formação docente exige mais do que uma análise isolada, é necessário situá-la em seu contexto histórico, social, político e cultural. Ignorar este cenário seria desconsiderar os elementos que influenciam e também limitam as possibilidades de formação de professores. Nesta reflexão, busco contextualizar a formação docente no Brasil explorando suas dimensões e os desafios enfrentados para o seu aperfeiçoamento.

Em seus estudos, Gatti (2019) realiza um retrospecto histórico para compreender as razões pelas quais a formação docente é deficitária, destacando que o processo de profissionalização da docência seguiu um percurso diferente de outras profissões. Enquanto áreas como Medicina e o Direito se consolidaram por meio da sistematização e transmissão de saberes específicos, com médico formando outro médico ou jurista formando outro jurista, a docência seguiu um percurso marcado pela informalidade, frequentemente associada à ausência de uma formação especializada desde sua origem.

Além disso, a prática docente foi assumida por pessoas sem formação específica. “Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras” (Gatti, 2019, p.20). Essa lógica alimentou um imaginário social que persiste até hoje: de que para ensinar basta ter jeito, vocação ou dominar um conteúdo, desconsiderando completamente os saberes

pedagógicos que estruturam o trabalho docente. A profissão vai se formando por uma necessidade. Mais adiante, com a regulamentação da carreira pelas leis e diretrizes, aqueles que já estavam atuando foram reconhecidos com uma formação mínima, o que acabou, de certa forma, institucionalizando a precariedade formativa no campo da docência.

Embora o contexto histórico mostre que a formação docente no Brasil tenha sido marcada por limitações e desafios, o cenário educacional brasileiro tem experienciado mudanças significativas nos últimos tempos, e essas mudanças também refletem na formação dos professores.

Ao estudar a formação docente, podemos perceber que este é um tema bastante complexo, que pode ser abordado de diferentes perspectivas e que para compreendê-la é preciso olhar para suas múltiplas dimensões. Quando falamos sobre formação de professores, estamos tratando de duas perspectivas principais para sua discussão: a formação inicial e a formação continuada.

Nos últimos anos, tem-se observado uma mudança no enfoque das discussões sobre a formação de professores. Como destaca André (2010), estudiosos como Nóvoa (2008) e Marcelo (2009) vêm propondo o conceito de desenvolvimento profissional docente como uma alternativa às categorias tradicionais de formação inicial e continuada, apontando para uma compreensão mais ampla e contínua da trajetória formativa dos professores. Essa nova perspectiva aponta para uma compreensão mais ampla e contínua da trajetória dos professores. O uso do termo “desenvolvimento” reflete a ideia de que a carreira docente é um processo em constante crescimento e aperfeiçoamento, em vez de ser dividida em etapas distintas.

Contudo, apesar dessa perspectiva mais integradora, no contexto educacional brasileiro e nas políticas públicas, a distinção entre formação inicial e continuada permanece. Desta forma, faz-se necessário compreender ambas de forma articulada, porém considerando suas especificidades e os desafios que cada uma delas apresenta.

Quando falamos sobre formação inicial, estamos nos referindo à formação acadêmica, que ocorre nos cursos de graduação e licenciatura. Ela envolve currículos, disciplinas e uma regulamentação legal bem definida, e tem como finalidade habilitar o profissional para exercer a profissão docente. De acordo com o Artigo 62: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" (BRASIL, 1996).

A formação continuada, por sua vez, ocorre no exercício da profissão e está centrada no terreno profissional. Trata-se do aprendizado que ocorre após a formação inicial, ou seja, o

professor continua se formando enquanto trabalha. Essa formação pode ser compreendida em três dimensões: a formação em serviço, a formação institucional e a formação do cotidiano.

A formação em serviço ocorre na escola, sendo diretamente relacionada ao aprimoramento do trabalho docente. “Seria uma formação complementar dos professores em exercício, propiciando lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede” (GATTI, 2008, p.59). Ela também inclui tudo que a rede de ensino oferece aos seus professores, mesmo que de forma opcional, que possa melhorar a prática pedagógica e alterar o olhar sobre sua prática, como o Tempo Docente Coletivo (TDC), Tempo Docente Individual (TDI) da rede pública de Campinas e também do Pesco.

A formação institucional é aquela oferecida pelas universidades, geralmente por livre demanda do professor. Ela pode ou não estar diretamente relacionada ao seu trabalho cotidiano, como é o caso das especializações, mestrados e doutorado. No meu caso, sou professora da rede básica de ensino e atualmente estou cursando mestrado sobre formação docente, que está diretamente ligado a um programa da rede na qual trabalho e participo. Essa experiência tem sido uma forma concreta de articulação entre a prática docente e a formação continuada, permitindo-me aprofundar minhas reflexões e práticas pedagógicas no contexto escolar em que atuo.

A formação do cotidiano ou cotidianista é aquela que ocorre de forma mais informal, entre os próprios professores, sem a presença de um formador externo. Apesar de não ser sistematizada, essa formação também tem um grande potencial reflexivo, promovendo espaços para compartilhar experiências, angústias, dúvidas e expectativas.

O autor português Nóvoa (2024), fugindo desta estrutura tradicional, defende a formação contínua e permanente. Ele propõe o conceito de uma “terceira via” ou “casa comum”, que seria um ponto de encontro entre a educação básica e a educação superior. A “casa comum” seria o espaço simbólico onde a escola e universidade se encontram, um espaço de reflexão contínua, onde os professores poderiam dialogar com a academia, sistematizando e levando questões do cotidiano para a pesquisa, considerando que a formação é permanente e ocorre o tempo todo ao longo da vida, independentemente de estar ou não em serviço (ultrapassando as divisões entre momentos formais e informais).

Nesse sentido, Paulo Freire (2021) também utilizava o termo educação permanente para se referir a essa dimensão ampla da formação docente, embora sem a sistematização institucional proposta por Nóvoa. Para Freire, os professores estão sendo permanentemente

formados pois tudo o que atravessa a vida do professor altera a sua prática pedagógica, seu jeito de olhar para as coisas, permeando seu trabalho e sua racionalidade.

Assumir a formação como contínua e permanente é reconhecer que o professor, como pessoa, está em constante processo de formação. Cada experiência pessoal e cada acontecimento da sua vida influencia seu modo de ensinar. Por isso, pensar a formação docente também envolve refletir sobre as condições de vida desse professor ao longo de toda a sua trajetória.

Apesar dos estudos de valorização da formação continuada docente, ela ainda é tratada de maneira bastante heterogênea. Gatti (2008, p.01) anuncia “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada”, termo que, às vezes se refere aos cursos estruturados oferecidos após a graduação, e outras vezes, pode ser entendido como qualquer atividade que possa contribuir para o desenvolvimento profissional. Para Gatti a educação continuada não é um “conceito”, é um rótulo.

Embora esteja prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de acordo com o artigo 67, que garante o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 2017, p. 27), em sua maioria, por se tratar de atividades realizadas em caráter de extensão, não existe uma regulamentação específica (GATTI, 2008). Além disso, provém de inúmeros setores: públicos (municipais, estaduais, federais), como também privados, não governamentais, fundações, entre outros. Assim como podem durar anos, também podem durar horas.

Algumas regulamentações nacionais, no entanto, foram definidas, como os dois exemplos que seguem, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 2/2015 que determina a formação continuada como parte integrante do desenvolvimento profissional docente e propondo uma articulação entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica. Podemos citar também, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as competências profissionais fundamentais que os professores devem desenvolver, garantindo sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e destacando a importância dos programas de formação em considerarem o contexto escolar e os desafios do mundo contemporâneo.

Estas são medidas relevantes em relação à formação docente continuada, no entanto, é fundamental considerar o contexto histórico e social em que se inserem. Nesse cenário, os inúmeros problemas na formação inicial docente contribuíram para que a formação continuada deixasse de ser entendida como um aprimoramento profissional, passando a

assumir um caráter de formação compensatória, na tentativa de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial (GATTI E BARRETTO, 2009). Desta forma, a formação continuada, que deveria ser focada no desenvolvimento profissional contínuo dos professores, acabou se afastando desse objetivo para tentar amenizar deficiências da formação inicial.

Independentemente disso, a formação de professores tem sido amplamente discutida e estudada nas universidades, como evidenciado pela extensa produção acadêmica (ANDRÈ, 2009, 2010) e pela variedade de cursos e ações oferecidas⁴ para aprimorar as práticas educacionais. Esses estudos são importantes porque podem informar sobre as políticas educacionais e práticas institucionais, ajudando no desenvolvimento de programas de formação docente mais eficazes e alinhados às necessidades reais dos professores e alunos.

No entanto, apesar da vasta quantidade de publicações e estudos sobre o tema, ainda persistem desafios evidentes nas abordagens de formação de professores, o que revela que, apesar do avanço do conhecimento acadêmico, essa questão continua sendo um grande desafio para a Educação

No Brasil, existe uma experiência consolidada no modo como a formação continuada vem sendo pensada, segundo os autores Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018) diferentes concepções, objetivos e métodos historicamente orientaram as propostas e intervenções neste campo. Esquemáticamente a tabela abaixo indica resumidamente essa trajetória⁵.

Reciclagem	Referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.
Treinamento	Foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento
Aperfeiçoamento	Significava tornar perfeito, ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto.
Capacitação	Tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar.
Educação Permanente Formação Contínua Formação Continuada	Foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

⁴ De acordo com o site do Ministério da Educação, desde 2023 foram ofertadas por eles mais de 950 mil vagas em formação presencial e 1,8 milhão de profissionais concluíram cursos em ambiente virtual.

⁵ Tabela extraída do texto Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018, p.154).

No geral, os estudos indicam uma ineficiência nos programas de formação de professores. Dentre os motivos, podemos citar a separação entre teoria e prática, bem como a falta de conhecimento dos programas sobre a realidade escolar, muitas vezes elaborados por equipes desvinculadas do cotidiano docente.

Além disso, o campo de pesquisa sobre formação e o trabalho docente está em constante transformação, impulsionado pelas rápidas mudanças do mundo atual. Essas transformações demandam novos desafios à educação, exigindo que o trabalho escolar responda a essas demandas de forma mais efetiva. (BRAZIER, ROCHA, 2024).

Atualmente, existe uma maneira de compreender a formação continuada que, refletida em políticas públicas, orienta para a formação prescritiva de trabalhos docentes em uma perspectiva utilitarista. Ou seja, a ideia de que é necessário ensinar aos professores a fazer as coisas porque eles não sabem como fazê-las. Este modelo de formação destitui o saber e a experiência do próprio professor, colocando-o em um lugar de mero receptor de conteúdo, de reprodutor de técnicas. “Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais” (NÓVOA, 1994, pg. 6). No entanto, é importante destacar que este movimento vem de fora da área, estando associado às demandas econômicas alinhadas à racionalidade tecnicista neoliberal.

Por outro lado, há uma maneira de compreender a formação que dá menos ênfase aos estudos teóricos e à formação acadêmica, e valoriza a autoformação ou a formação reflexiva, centrada principalmente na prática e nas experiências do cotidiano (SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1991). Essa abordagem pode ser interpretada como uma forma de compreender a formação que reduz a importância do estudo formal, da mesma maneira que a abordagem prescritiva tende a desconsiderar a experiência e o saber dos professores. No entanto, os autores que discutem essas questões não fazem afirmações tão definitivas.

Essa tensão entre os dois modelos, revela a persistência de uma ruptura entre teoria e prática. Rocha e Brazie (2024, p.2) sintetizam esse cenário ao afirmarem:

A ausência de uma prática formativa que supere a visão dicotomizada entre teoria e prática, ou seja, há ainda a prevalência da forte tradição disciplinar brasileira, o que faz com que as instituições acabem por priorizar aspectos muitas vezes teóricos em detrimento da prática. E no caso das formações continuadas tendem a centrar-se exclusivamente na prática.

Podemos observar que o problema da formação docente não reside apenas nos modelos assumidos pelas instituições, mas também na postura dos próprios professores em relação ao conhecimento e aos processos formativos. Gatti (2009 p.221) observa:

Não raramente, os pesquisadores identificam uma postura de exterioridade dos professores em sua relação com o saber, que acreditam estar pronto nos estudos e pesquisas elaborados nas universidades e centros de investigação. Entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e atribuem aos formadores a competência de resolvê-los. Mantêm em relação à formação continuada uma expectativa ambígua: pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que advogam valorização de sua experiência, criatividade e poder de decisão.

Podemos observar uma certa contradição na atitude dos docentes: embora esperem que a ajuda venha de fora, também esperam ter autonomia. Além disso, de acordo com Gatti (2009) para os professores, embora não seja um consenso, existem aspectos positivos com a formação continuada, pois veem nela uma forma de aprofundarem seus conhecimentos. No entanto as queixas são unânimes:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (GATTI, 2009, p.221)

No debate acadêmico, o que mais se observa é a defesa por uma formação docente que reconheça os professores como centrais no processo educativo e fundamentais para a promoção de mudanças significativas no sistema de ensino, fundamentada em sólidas bases científicas. Contudo, lamentavelmente isso ainda não reverbera de forma efetiva em políticas e práticas educacionais. Isso ocorre tanto devido aos interesses políticos e econômicos em jogo quanto pela inviabilidade de se pensar a formação numa escala mais ampla no Brasil e porque isso ainda não se articula num debate abrangente envolvendo todos os atores interessados na questão.

A formação continuada deve servir como um ambiente para aprofundar tanto teoricamente quanto praticamente a formação docente, consolidando a autonomia intelectual

do professor. Deve estabelecer um espaço contínuo de reflexão sobre os limites e avanços de sua própria prática.

No entanto, segundo Nóvoa, a profissão docente, além de ter perdido prestígio, se tornou cada vez mais desafiadora no dia a dia escolar, fazendo com que os professores assumam um papel de funcionários, em vez de profissionais autônomos. Nesse sentido, Nóvoa menciona as palavras de Mark Ginsburg (1990, p.335):

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Em meio a essa contradição, uma alternativa que tem ganhado destaque é a abordagem que vê a atividade docente como um espaço de investigação e crítica na formação de um professor autônomo, criativo e reflexivo, capaz de organizar as situações de aprendizagem. A formação é um processo que exige dedicação pessoal, trabalho independente e criativo sobre o caminho percorrido e o próprio projeto, com o objetivo de construir uma identidade, que no caso do professor, se torna sua identidade profissional. Ou seja, o professor além de um profissional, ele também é uma pessoa que se desenvolve e se transforma ao longo do tempo, com base nas suas experiências e escolhas, criando sua própria maneira de ser e ensinar. Como afirma Nóvoa (1992, p.13):

A formação não se constroi por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Além disso, é importante destacar a importância do diálogo entre os professores, que é essencial para a troca de experiências e consolidação dos saberes. Decorre disso, a necessidade de um espaço coletivo de formação, atrelado aos projetos escolares. Nesse sentido, a escola deixa de ser meramente uma unidade administrativa, tornando-se um ambiente que consolida as possibilidades de autonomia docente. A escola não é resultado de uma somatória de professores e sim a articulação entre eles. A escola se torna um lugar melhor, um locus de produção coletiva de saber.

As decisões no domínio educativo tem oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro sala de aula. Emerge hoje um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar (NOVOA, 1992, p.18).

É reconhecido que o desempenho escolar está diretamente ligado, embora não exclusivamente, à postura do professor nesse professor, visto que este desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento escolar. É importante destacar que uma formação de qualidade, embora fundamental, não é suficiente para resolver os problemas educacionais. É imprescindível que haja condições de trabalho adequadas, boa remuneração, infraestrutura adequada e políticas de valorização profissional.

2.1 A pesquisa como estratégia de formação continuada docente: Revisão de Literatura e contextualização.

Na reflexão anterior, buscamos explorar a formação continuada docente com suas dimensões e delimitações. Após a descrição detalhada do Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (Pesco), no primeiro capítulo, é fundamental situá-lo no contexto mais amplo das discussões acadêmicas e políticas sobre formação continuada dos professores, especialmente quando a pesquisa é adotada como estratégia tanto de ensino-aprendizagem quanto de formação profissional.

A partir dessa base, a revisão de literatura a seguir busca mapear os principais conceitos, debates e lacunas presentes na produção científica relacionada à formação continuada de professores, com foco no uso da pesquisa em sala de aula como ferramenta formativa. Nesse sentido, buscamos evidenciar os desafios e as contribuições que a prática investigativa oferece para o desenvolvimento profissional dos docentes, ampliando a compreensão sobre como a pesquisa pode se tornar um componente essencial na construção de uma identidade docente crítica e autônoma.

A revisão da literatura é um instrumento essencial para o desenvolvimento de qualquer pesquisa, pois possibilita determinar algumas exigências fundamentais relacionadas à escolha do tema e do problema a ser investigado. Ao identificar lacunas no conhecimento existente e determinar áreas ainda não exploradas, ela valida a pertinência e a relevância social e teórica do trabalho a ser realizado (CRESWELL E CRESWELL, 2021, p.21).

Nesta revisão, o objetivo inicial foi delinear de forma clara os critérios que nortearam as três etapas fundamentais deste levantamento. Primeiramente, definiram-se os critérios de

escolha e seleção do elenco de textos a serem analisados. Em seguida, estabeleceu-se uma classificação para esse elenco e, por último, foi desenvolvido um conjunto de critérios para avaliá-los (DESTRI, MARCHEZAN, 2021).

Quanto aos critérios de seleção do elenco, seguimos uma trajetória que partiu do contexto onde objeto específico da pesquisa se insere e se estendeu para os campos temáticos mais amplos nos quais esse objeto está inserido.

A linha de busca geral concentrou-se em artigos do Portal de Periódico da Capes⁶ por ser uma ferramenta eficiente para o acesso à informação científica confiável e de alta qualidade, com acesso gratuito e aberto a uma vasta gama de publicações eletrônicas de todo o mundo pela Internet.

Para a busca inicial, não foi feito um recorte temporal, assim como não foram feitos filtros de idiomas, com o objetivo de incluir uma vasta variedade de publicações.

Os critérios de inclusão foram aplicados aos estudos que estavam centrados no ambiente escolar, como ênfase na pesquisa como metodologia de ensino ou como estratégia de formação docente. Na seleção dos artigos, primeiramente, realizou-se uma triagem com base na leitura dos títulos, excluindo ou incluindo-os conforme a relevância. Posteriormente, quando necessário, procedia-se à leitura dos resumos para uma avaliação mais detalhada

Ao selecionar os descritores da pesquisa, lembrei-me das reflexões de Gatti (2012), que ressalta a recorrente imprecisão terminológica no campo da Educação, onde diferentes termos são frequentemente utilizados para designar conceitos semelhantes. Essa reflexão me acompanhou durante o processo, e foi a partir dela que os descritores foram escolhidos, buscando um equilíbrio entre a amplitude necessária e a especificidade do objeto de estudo.

Em seguida, consultei os autores Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018) para identificar os termos utilizados para descrever a trajetória da formação continuada no Brasil. E busquei os termos mais recorrentes relacionados à pesquisa como estratégia de ensino.

Para a primeira busca, utilizei os descritores: “Pesco”; “Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola”; e “Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola” AND “Pesco”, que é o termo específico para caracterizar o objeto de estudo da minha pesquisa e nenhum registro foi encontrado, indicando que ainda não há uma produção acadêmica sistematizada no formato de artigo nas bases exploradas sobre esse programa.

Para compreender o panorama da produção científica no campo da formação continuada e a pesquisa como metodologia de ensino, foram levantados os resultados para cada descritor de forma isolada, conforme descrito no Quadro 1.

⁶ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>

Quadro 1. Resultados da primeira busca

Descritores A:	Resultados	Descritores B:	Resultados
Treinamento docente	9	Pesquisa como metodologia de ensino	4
Aperfeiçoamento	23	Pesquisa como estratégia de ensino	1
Capacitação	328	Pesquisa como princípio educativo	79
Educação permanente	3623	Pesquisa-formação	702
Formação continuada	8339		
Formação contínua	934		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Em seguida, com o objetivo de investigar a existência de estudos que articulam a formação docente com a pesquisa enquanto prática pedagógica, foram feitas combinações entre os descritores da Coluna A e da Coluna B, utilizando o operador booleano AND. Dentre todas as combinações realizadas, apenas a associação entre os termos “Educação permanente” AND “Pesquisa-formação” resultou em cinco publicações. No entanto, após compreensão dos resumos e critérios de elegibilidade previamente estabelecidos, constatou-se que nenhum desses estudos atendia aos critérios de inclusão definidos para esta revisão.

Neste primeiro momento, observamos que, embora haja um grande volume de publicações sobre formação continuada e sobre pesquisa como estratégia de ensino, são escassos os estudos que articulam diretamente esses dois temas. Essa ausência pode evidenciar a necessidade de investigações que explorem como a formação docente pode incorporar, de maneira efetiva e prática, a pesquisa no cotidiano escolar, promovendo uma educação mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas reais de professores e alunos.

A seguir, realizamos uma nova busca utilizando os descritores: “Formação de professores” AND “Pesquisa científica”, que resultou em dezoito artigos. Após a aplicação dos critérios de exclusão previamente definidos, apenas quatro desses estudos foram considerados relevantes para a compreensão.

Quadro 2: Resultados da segunda busca

Descritores: Formação de professores AND Pesquisa científica

Amostra	Títulos	Ano de publicação	Resumos
1	A pesquisa como estratégia de inovação educativa: a formação continuada e os problemas da Educação Básica	2013	O texto é um estudo teórico sobre a pesquisa científica considerada como uma importante estratégia de formação continuada docente porque ela possibilita ao professor uma mudança na forma de tratar o conhecimento e refletir sobre sua prática. Além disso, defendem a implementação da pesquisa na educação básica desde que o professor domine a metodologia de pesquisa. E concluem que a pesquisa relaciona teoria e prática (práxis). Pesquisa teórica sobre a pesquisa como estratégia de ensino e formação docente.
2	Desafios na educação brasileira: a pesquisa científica e a formação de professores Entrevista com o prof ^o Roberto Valdés Puentes	2019	Entrevista com um professor sobre pesquisa acadêmica e formação docente. Ele defende que a formação docente deve considerar as necessidades de professores e alunos e por isso deve ocorrer no chão da escola. Crítica o predomínio das pesquisas acadêmicas teóricas - descolada da prática, defendendo que a pesquisa acadêmica precisa ser articulada com a prática (pesquisa da práxis) para que promova o desenvolvimento humano e a transformação da educação.
3	A Abordagem da Pesquisa Científica Envolvendo os Temas Emergentes no Cenário EAD e Formação Continuada	2019	Revisão sistemática sobre as publicações (stricto sensu) que abordam a formação continuada em ambientes virtuais, para identificar as tendências dessa modalidade formativa. Defendem a pesquisa como uma ferramenta essencial para refletir sobre as práticas pedagógicas e garantir uma formação docente alinhada com a necessidade e a realidade da escola. Concluem que a tendência é estudar tecnologia mas sem conexão com pesquisa científica formal, apontando para a necessidade de articular teoria e prática.
4	Formação continuada de professores do Ensino Fundamental:	2020	Estudo com 81 docentes para entender como entendem a pesquisa científica e sua aplicação na sala de aula. Eles participaram de uma formação continuada e ao final responderam um questionário onde

	percepções a respeito da pesquisa científica e sua contribuição para auxiliar na Feira do Conhecimento		reconheceram os benefícios da pesquisa para os alunos, mas que a falta de tempo, recursos e preparo são obstáculos. O estudo destaca a necessidade de investir em formações que fortaleçam o uso da pesquisa em sala de aula e promovam o protagonismo dos alunos. Embora abordem a pesquisa como metodologia de ensino, foi um estudo/curso teórico.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Embora os artigos apresentem diferentes objetivos e metodologias, todos reconhecem a pesquisa como elemento fundamental para o desenvolvimento educacional, seja como metodologia de ensino, ferramenta de formação docente ou prática acadêmica.

Sendo assim, uma terceira busca foi realizada com os descritores: “Formação de professores” AND “Pesquisa escolar”, que resultou em apenas um artigo. Essa escolha considerou as discussões desenvolvidas no Pesco, que destacam a importância de compreender a pesquisa escolar como uma prática investigativa com estrutura semelhante à pesquisa acadêmica. Ambas compartilham etapas fundamentais do processo científico, ainda que voltadas a contextos distintos.

Quadro 3: Resultados da terceira busca

Descritores: Formação de professores AND Pesquisa escolar

Amostra	Títulos	Ano de publicação	Resumos
1	A Formação Continuada de Professores e a Promoção da Pesquisa Escolar: Articulações Necessárias	2024	Este estudo é parte de um tese que investigou uma formação docente continuada proposta por uma universidade (pesquisa-ação) por meio de oficinas e pesquisa em sala de aula para compreender como os docentes percebem a pesquisa científica e sua aplicação prática. Conclui-se que a formação docente deve ser realizada a partir da realidade escolar, que a pesquisa como metodologia de ensino promove reflexão crítica e valorização do trabalho docente; estimula autonomia e engajamento dos alunos. Os problemas enfrentados foram a falta de tempo, infraestrutura e desinteresse estudantil, porém, os professores reconheceram ganhos na prática pedagógica. A pesquisa conclui que a

			formação é mais efetiva quando articulada à prática e à universidade. Pesquisa como metodologia de ensino com olhar no aprendizado e na formação.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Uma nova busca foi feita com o descritor “Formação docente pela pesquisa” dado a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a pesquisa pode atuar como eixo formativo na prática docente. Esse termo direciona a busca para produções que não apenas tratam da formação de professor, mas que evidenciam a pesquisa como um recurso metodológico e formativo central no desenvolvimento profissional dos docentes. Como resultado, foram encontrados dois artigos pertinentes, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4: Resultados da quarta busca

Descritores: Formação docente pela pesquisa

Amostra	Títulos	Ano de publicação	Resumos
1	Heurística e educação: formação docente pela pesquisa	2006	É um estudo teórico sobre a pesquisa como formação inicial docente. Abordam diversas perspectivas e questões envolvendo formação e pesquisa. A perspectiva do texto é do professor como um intelectual-pesquisador, que reconstrói continuamente sua identidade profissional por meio da reflexão sistematizada sobre suas experiências.
2	Articulações entre pesquisa e estágio: a pesquisa-ação enquanto estratégia de formação em educação física	2021	É um estudo teórico que analisou 23 TCCs entre 2009 a 2019, de estudantes de graduação de Educação Física que fizeram o TCC articulado ao estágio obrigatório e que tivessem a pesquisa-ação como metodologia. Apenas um pesquisador fez a auto-reflexão sobre sua prática pedagógica, os demais olharam para o aprendizado do aluno. É formação inicial. Concluem que é preciso avançar nas discussões e estratégias de formação pela pesquisa. Estudo teórico sobre pesquisa como estratégia de ensino (apenas 1 dos trabalho olhava para a formação, os demais era para o aprendizado).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Uma quinta busca foi realizada com os descritores: “Prática pedagógica investigativa” resultando em oito artigos, porém um deles não estava acessível e dois deles não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 5: Resultados da quinta busca

Descritores: Prática pedagógica investigativa

Amostra	Títulos	Ano de publicação	Resumos
1	Educação Matemática, Etnomatemática E Recursos Tecnológicos: Potencialidades Da Prática Pedagógica Investigativa	2014	O texto relata o estudo de uma professora/pesquisadora que desenvolve uma prática pedagógica investigativa com alunos de uma escola rural no RS. Fundamentada na Etnomatemática e nas teorias sobre o uso da tecnologia, tinha como objetivo ensinar um conteúdo de matemática (considerada difícil pelos alunos) de forma contextualizada a realidade deles. Com ênfase no aprendizado dos alunos, concluiu-se que é preciso repensar as práticas do ensino de matemática. Pesquisa como metodologia de ensino com foco no aprendizado.
2	Práticas Pedagógicas No Ensino De Matemática Financeira	2014	O artigo descreve uma prática pedagógica investigativa realizada com 19 alunos da educação básica (não diz se é pública ou privada) com o objetivo de entender como a matemática financeira pode ajudar a mudar o comportamento do consumidor; Embora tenham feito uso da pesquisa como metodologia de ensino, o trabalho estava voltado para o aprendizado da matemática financeira.
3	Modelagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta para o 5º ano.	2016	O artigo apresenta uma prática pedagógica investigativa, fundamentada nos estudos da “Modelagem”, realizada com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública, que buscou identificar os limites e contribuições dessa prática. Os resultados mostraram avanços no aprendizado dos alunos. Pesquisa como metodologia de ensino no chão de escola (por meio da modelagem) ênfase na aprendizagem.
4	Etnomatemática e regularização fundiária um modo	2016	Este estudo é resultado de uma dissertação sobre uma prática pedagógica investigativa realizada com 19 alunos do 1º ano do

	de ensinar e aprender diferentes matemáticas.		Ensino Médio, fundamentada na Etnomatemática. O objetivo era examinar aspectos sobre uma regularização fundiária da cidade. Conclui-se que o envolvimento ativo dos alunos com o conteúdo proposto desenvolveram reflexões críticas e novas formas de aprender. Pesquisa como metodologia com ênfase na aprendizagem do aluno;
5	Geometria e educação infantil: um estudo de inspiração etnomatemática	2019	O artigo relata os resultados de uma prática pedagógica investigativa com crianças de 5 e 6 anos de uma escola pública, fundamentada na Etnomatemática, com o objetivo de observar as aprendizagens sobre a Geometria Espacial, considerando a cultura e o contexto das delas; Concluiu-se que as crianças pequenas já constroem saberes importantes sobre Geometria; que o aprendizado é mais significativo quando relacionado às experiências culturais das criança e que a pesquisa pode inspirar outros professores a pensar formas diferentes de ensinar. Pesquisa como metodologia com ênfase na aprendizagem do aluno;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Todos os artigos do Quadro 5 analisam práticas pedagógicas investigativas que buscam integrar o aprendizado escolar com a realidade social e cultural dos alunos, proporcionando uma educação mais crítica, reflexiva e significativa. Porém, o olhar está voltado para o aprendizado dos alunos e são sobre a formação dos professores. Ou seja, há lacunas, como a falta de uma compreensão aprofundada sobre a formação de professores para implementar essas metodologias.

Ampliou-se a pesquisa com a inclusão dos termos: "Pesquisa em sala de aula" e "Formação continuada". conforme descrito no Quadro 6.

Quadro 6: Resultados da sexta busca

Descritores: "Pesquisa em sala de aula" AND "Formação continuada"

Amostra	Títulos	Ano de publicação	Resumos
----------------	----------------	--------------------------	----------------

1	Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de epistemologias	2019	Este artigo investiga como a “pesquisa-ação multicultural” pode contribuir para a construção de novos saberes na formação docente continuada; foram analisadas 3 experiências envolvendo essa metodologia buscando um diálogo entre teoria e prática; Concluíram que a pesquisa-ação consegue dialogar teoria e prática, chão de escola e universidade, fomentando novos saberes Prática pedagógica investigativa como formação docente e princípio educativo.
2	A escola como espaço de formação de professores em comunidade: O movimento de pensar o desenvolvimento de projetos investigativos em Ciências	2021	Este estudo é um relato de projeto investigativo realizado com alunos da educação básica de uma escola estadual, envolvendo o professor de sala e outros professores parceiros. Enfatiza a eficácia da pesquisa como uma estratégia de ensino e formação de professores. Observou-se que a prática investigativa apoiada na colaboração entre pares propicia uma renovação teórica e prática. Pesquisa como metodologia de ensino e formação docente continuada.
3	Reflexões de professores participantes de um espaço formativo: a pesquisa como modo de aprender e ensinar	2024	Este estudo investigou como a participação de professores em curso de formação continuada sobre os pressupostos teóricos e práticos da “pesquisa em sala de aula” pode ampliar o conceito deles sobre a pesquisa; Os dados foram obtidos por questionário aplicados aos participantes no final da formação e constatou-se uma ampliação na concepção dos professores tanto sobre pesquisa em sala como princípio educativo quanto na valorização das perguntas dos alunos para a implementação da pesquisa. Estudo empírico sobre pesquisa em sala com foco no professor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Na busca utilizando o termo "pesquisa como metodologia de ensino", foram identificados inicialmente quatro resultados. Após aplicar os critérios de exclusão, selecionamos três artigos relevantes. Conforme descrito no Quadro 7.

Quadro 7: Resultados da sétima busca

Descritores: "Pesquisa como metodologia de ensino"

Amostra	Títulos	Ano de publicação	Resumos
1	Iniciação científica na educação infantil: as dificuldades ao trabalhar pesquisa com os alunos das turmas de jardim de infância	2020	O artigo investigou as dificuldades enfrentadas por professoras ao utilizar a pesquisa como metodologia de ensino. Para isso, aplicou um questionário online a 24 professoras da educação infantil da rede municipal. Conclui-se que as dificuldades foram a falta de estrutura, recursos e materiais para condução da pesquisa, além do desafio do envolvimento dos alunos no processo. Apesar disso, o estudo ressalta a importância da pesquisa na promoção da curiosidade e o protagonismo no processo de construção do conhecimento. Estudo empírico de coleta de dados por meio de questionário online.
2	A pesquisa como metodologia de ensino na geografia escolar: Reflexões a partir de vivência no Ensino Fundamental	2021	O estudo traz uma prática pedagógica investigativa realizada com alunos da educação básica da rede pública estadual por meio de um projeto de ensino da rede. O artigo defende que a pesquisa é uma inovação pedagógica que incentiva a reflexão do professor e torna os alunos mais ativos, reflexivos e críticos. Pesquisa como metodologia de ensino e formação docente.
3	Quando educar pela pesquisa se torna uma metodologia ativa.	2021	O estudo, realizado em um curso de Licenciatura, investiga a prática pedagógica de uma professora, por meio de sondagem, observação e entrevista, se a metodologia "educar pela pesquisa" pode ser considerada uma metodologia ativa. Os resultados sugerem que, embora poucas pesquisas relacionam de forma direta "educar pela pesquisa" com "metodologia ativa", o envolvimento, autoria, interesse dos alunos na construção do conhecimento, indica que ela pode ser considerada como metodologia ativa. Pesquisa empírica sobre pesquisa como metodologia de ensino com ênfase no aprendizado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

E como última busca, utilizei os descritores “Formação continuada” AND “Conceitos científicos” AND “Vigotski”, três resultados foram encontrados porém apenas um atendia os critérios de inclusão. Como descrito no Quadro 8. Estes descritores foram incluídos na busca porque o estudo que proponho busca compreender como a pesquisa, utilizada como

metodologia de ensino e estratégia de formação, contribui para a formação docente especialmente no que se refere à compreensão dos conceitos científicos, conforme a abordagem de Vigotski e seus interlocutores.

Quadro 8: Resultados da oitava busca

Descritores: “Formação continuada” AND “Conceitos científicos” AND “Vigotski”

Amostra	Títulos	Ano de publicação	Resumos
1	Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores: perspectivas e possibilidades a partir da elaboração do pensamento conceitual	2024	O artigo analisou uma experiência de formação continuada, participativa, com professores dos anos iniciais da rede estadual de MG, fundamentada na THC. O foco foi desenvolver o pensamento conceitual dos docentes por meio de diálogos, estudos e observação da prática. Os resultados indicam que a formação, quando teoricamente fundamentada e mediada, pelos diálogos com os professores, pode transformar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Os critérios de classificação seguiram uma ordem cronológica, organizando os artigos de acordo com o ano de publicação.

Foram analisados 19 artigos no total. Destes, um deles aborda sobre a elaboração de conceitos na formação continuada. Quatro artigos eram de natureza teórica e defendiam a pesquisa como estratégia fundamental para o desenvolvimento docente. Dentre esses, dois destacam também os benefícios da pesquisa para o aprendizado do aluno. Outros seis artigos abordaram a pesquisa como metodologia de ensino, porém o material empírico produzido se deu por meio de cursos, oficinas, questionários e entrevistas. Desses, quatro enfatizaram a formação docente; um deles contemplou tanto a formação docente quanto a aprendizagem do aluno e um investigou se a pesquisa poderia ser considerada uma metodologia ativa. Oito artigos abordaram a pesquisa como metodologia de ensino realizada com os alunos no chão da escola, como é o caso do Pesco, porém, destes, cinco enfatizaram o aprendizado dos alunos, enquanto apenas 3 abordaram a pesquisa como metodologia de ensino e como estratégia de formação docente,

Quadro 9: Artigos analisados

Foco	Teóricos	Empíricos	Pesquisa em sala
Professor	2	4	
Aluno			5
Profº e aluno	2	1	3
Pesquisa		1	
Conceitos		1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este trabalho

A seguir, destacamos as contribuições que os artigos analisados trouxeram para a compreensão do tema, especialmente no que se refere à articulação entre pesquisa, ensino e desenvolvimento profissional. Cada um desses artigos, de diferentes formas, ampliou o entendimento sobre a importância do uso da pesquisa como estratégia de formação docente.

A concepção predominante de formação continuada de professores, conforme os artigos analisados, é entendida como um processo contínuo, transformador e contextualizado nas realidades escolares, voltado para o aperfeiçoamento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. Essa visão é alinhada à proposta do Pesco, que busca, por meio da pesquisa, integrar teoria e prática, permitindo aos professores refletirem sobre sua prática e promovendo uma educação mais significativa.

O artigo *“Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores: perspectivas e possibilidades a partir da elaboração do pensamento conceitual”* traz contribuições importantes para a temática aqui debatida, ao evidenciar que o desenvolvimento conceitual dos professores é fundamental para a construção de uma prática docente crítica e reflexiva. Consequentemente, essa postura irá reverberar positivamente na aprendizagem dos alunos. O texto defende que esse desenvolvimento pode ocorrer de maneira mais efetiva quando há articulação entre estudos teóricos e prática

Da mesma forma, o artigo *“Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes”* e o artigo *“A Formação Continuada de Professores e a Promoção da Pesquisa Escolar: Articulações Necessárias”* reforçam a importância dessa articulação entre teoria e prática, promovendo o diálogo entre o chão da escola e o espaço acadêmico com o objetivo de desenvolvimento e transformação da prática pedagógica docente. Ambos consideraram que a pesquisa, como eixo central da formação continuada de

professores, é essencial para aprofundar conhecimentos, refletir sobre as práticas pedagógicas, inovar nas metodologias de ensino e promover a autonomia profissional. Esse princípio está alinhado à proposta do Pesco, que propõe a integração entre teoria e prática, quando articula atividades de leitura e materiais de apoio com atividades práticas em sala de aula com os alunos.

O artigo *“Articulações entre pesquisa e estágio: a pesquisa-ação enquanto estratégia de formação em educação física”*, embora tenha como foco a formação inicial, ainda assim oferece contribuições relevantes para a formação docente. O texto defende que “a prática da pesquisa no processo de formação de professores pode provocar uma mudança na percepção do próprio sujeito, da sua realidade e da futura atuação docente”, apontando para o potencial da pesquisa como instrumento de reflexão e ressignificação da prática pedagógica.

Os autores do artigo *“Heurística e educação: formação docente pela pesquisa”* contribuíram para a reflexão sobre a concepção de pesquisa no contexto educacional argumentando que a pesquisa não se restringe à investigação que produz um conhecimento novo, inédito no sentido tradicional, mas que o ato de investigar em si constitui uma forma legítima de produção de conhecimento. O Pesco propõe uma abordagem de pesquisa realizada em parceria com os alunos, que, embora nem sempre resulte em descobertas inéditas como ocorre na universidade, promove uma “reconstrução” do conhecimento, e defende que quando o aluno aprende a usar essa metodologia isso o ajuda a entender melhor os conteúdos e a pensar de forma mais crítica.

Este artigo também ampliou minha compreensão sobre o conceito de “entre dois” proposto por Nóvoa (1992), ao destacar a posição ambígua e contraditória que marca a identidade docente. O autor chama a atenção para a dicotomia presente na profissão afirmando que o professor: “não devem saber nem demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.” (NÓVOA, 1992, p. 16). Acrescenta que o professor não é visto como cientista ou intelectual e, nem tampouco, um mero transmissor do conhecimento. Evidenciando a dificuldade histórica de se atribuir um lugar claro ao professor.

Os autores também ressaltam a necessidade de “definição de norteados contextualizados” especialmente quando ela se fundamenta em uma “práxis pedagógica que envolve a docência e a pesquisa”. Essa reflexão remete à proposta do curso Pesco, que apresenta atividades sistemáticas que orientam as professoras na condução da pesquisa, mas sem tirar a autonomia do professor.

Além disso, a pesquisa proposta pelo Pesco é situada, ou seja, é vinculada ao contexto e à realidade local, para depois se conectar com situações globais, reforçando seu caráter formativo, crítico e transformador

Diversos artigos reforçaram a importância de um ensino contextualizado, investigativo e conectado à realidade dos alunos. O artigo, *“Educação Matemática, Etnomatemática e Recursos Tecnológicos: Potencialidades Da Prática Pedagógica Investigativa”*, embora centrado no ensino da matemática, destaca que “os resultados aqui explicitados apontam para a produtividade da inserção, nas aulas de Matemática, de elementos para discussão que estejam em consonância com a forma de vida dos alunos” (2014, p.49). De modo semelhante, o artigo, *“Modelagem Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta para o 5º ano”*, embora também centrado na matemática, especialmente na Modelagem (entendida como uma aprendizagem que envolve problematização e investigação de situações da realidade dos alunos), ressalta que o ensino se torna significativo quando parte da realidade dos alunos:

Foi extremamente significativo poder trabalhar a Modelagem Matemática como estratégia de ensino, já que permitiu aos alunos aprenderem não apenas conhecimentos matemáticos, mas os que faziam/ fazem parte de seu cotidiano, levando-os a refletir sobre suas atitudes, escolhas, formas de viver (2016, p.18) .

Apontando, inclusive, para o crescimento da turma frente às questões sociais abordadas ao longo do processo: “De fato, com esse trabalho, as aulas foram se constituindo de tal forma que propiciaram aos alunos a prática de reflexão sobre seu contexto social” (GIONGO, KUHN, 2016, p.18).

Essa perspectiva também aparece em *“Etnomatemática e regularização fundiária um modo de ensinar e aprender diferentes matemáticas”* ao relatar que alunos e professora aprenderam juntos, investigando um tema real e relevante, reforçando, mais uma vez, a potência do conteúdo escolar quando vinculado ao cotidiano do aluno. No artigo, *“Práticas Pedagógicas no Ensino de Matemática Financeira”*, ainda que voltado ao ensino de matemática, destaca-se a aprendizagem mais efetiva quando dialogada com o cotidiano dos alunos. Os autores revelam:

Mesmo que de forma incompleta e restrita, que alunos do Ensino Fundamental aprendem de maneira mais efetiva os conteúdos curriculares de Matemática quando podem aproveitá-los na resolução de situações do seu dia a dia e quando os deixam mais preparados para exercer cidadania consciente e crítica”. (STAHLHÖFER; GRASSI; REHFELDT, 2014, p.35)

Novamente, aspectos que se aproximam da proposta de pesquisa situada do Pesco, voltada a resolver um problema reais ou de interesse dos alunos.

No artigo *“Geometria e educação infantil: um estudo de inspiração etnomatemática”*, evidencia-se como o aprendizado pode ser mais significativo quando parte das experiências culturais dos alunos. O texto também aponta que a pesquisa pode inspirar outros professores a pensar diferentes formas de ensinar. O texto também contribui para a compreensão do que é fazer pesquisa, ao citar Costa (2002, apud CIMADON; GIONGO, 2019) que afirma que, embora não exista um método único de fazer pesquisa, não significa que seja possível fazer pesquisa sem qualquer método. O trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho” (COSTA, 2002, apud CIMADON; GIONGO, 2019, p.154). Essa perspectiva é especialmente relevante ao se considerar a proposta do Pesco, que busca formar o professor pesquisador, ensinando as etapas do processo investigativo mas ao mesmo tempo incentivando a construção de um percurso metodológico alinhado à realidade dos alunos, uma vez que envolve estudantes de diferentes faixa etárias e diferentes condições sociais. Em outras palavras, embora o trabalho seja fundamentado e sistematizado, incentiva a autonomia docente na escolha de diferentes percursos investigativos de acordo com a diversidade de cada realidade.

O artigo: *“A escola como espaço de formação de professores em comunidade: O movimento de pensar o desenvolvimento de projetos investigativos em Ciências”* destaca a importância da colaboração e da troca de experiências entre as professoras envolvidas na pesquisa. Ressalta que a investigação permite refletir sobre a própria prática docente, promovendo o desenvolvimento profissional de forma coletiva e contextualizada. Além disso, o artigo enfatiza a valorização do processo investigativo em si reconhecendo a pesquisa como um caminho formativo que se constroi ao longo do percurso.

Ao evidenciar uma dificuldade da prática docente, o artigo *“Reflexões de professores participantes de um espaço formativo: a pesquisa como modo de aprender e ensinar”* contribui para desvincular a pesquisa como uma simples busca bibliográfica que o aluno faz em casa e apresenta na sala de aula. Essa concepção reforça uma visão tradicional de ensino, na qual o conhecimento é entendido como algo pronto, a ser transmitido, e não como um saber construído por meio de investigação e reflexão.

O artigo *“Iniciação científica na educação infantil: as dificuldades ao trabalhar pesquisa com os alunos das turmas de jardim de infância”* oferece contribuições ao afirmar que a pesquisa, como metodologia de ensino, estimula a curiosidade e o protagonismo das crianças no processo de construção do conhecimento; ao mesmo tempo, o artigo aponta

desafios significativos enfrentados pelas professoras, como falta de estrutura, recursos e materiais para a condução da pesquisa, além do desafio do envolvimento dos alunos no processo investigativo. O Pesco busca sistematizar a prática investigativa ajudando a legitimar esse tipo de trabalho nas escolas. Será que isso pode contribuir para superar esses desafios?

Para finalizar, o artigo “*A Pesquisa Como Metodologia De Ensino Na Geografia Escolar: Reflexões a partir de vivência no Ensino Fundamental*” apresenta contribuições relevantes para esta discussão ao afirmar que a pesquisa, como metodologia de ensino, está alinhada aos paradigmas educacionais atuais. Segundo os autores, essa abordagem possibilita a formação de pessoas críticas, autônomas e participativas na sociedade. Como destaca Pereira, Morais e Garcia (2020, p.27):

A partir da experiência vivenciada constatou-se que a pesquisa como procedimento metodológico na Educação Básica contribui para o processo de ensino e aprendizagem alinhado aos paradigmas educacionais contemporâneos, permitindo a formação de sujeitos ativos, reflexivos e capazes de atuar crítico e construtivamente na sociedade em que vivem, exercendo, assim, sua cidadania.

Diante do exposto, há um consenso sobre a importância de integrar a pesquisa como metodologia de ensino, pois ela estimula a criatividade e o protagonismo dos alunos. Embora a maioria dos artigos tenha como foco o aluno, muitos defendem que a pesquisa, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos professores.

Além disso, defendem que a pesquisa deve promover a articulação entre teoria e prática, ou seja, a defesa de uma formação que ocorra no ambiente escolar, centrada nas necessidades concretas de professores e alunos, levando em conta suas subjetividades, realidades locais e desafios cotidianos. Neste sentido, o Pesco apresenta uma proposta de formação continuada que se fundamenta na realidade das escolas e dos alunos, que articula teoria e prática, valorizando a autoria docente e dos alunos na produção do conhecimento.

Podemos observar que algumas soluções podem ser construídas na escola, como mostram alguns artigos analisados que evidenciam que pesquisas realizadas a partir dos desafios reais do contexto dos alunos promovem uma aprendizagem mais significativa, desenvolvimento pessoal e transformação da prática pedagógica.

Outro ponto importante é observar que muitos textos tratam a pesquisa como algo pontual, uma experiência específica, faltando uma concepção de pesquisa como postura permanente do docente, como parte integrante do trabalho pedagógico, incorporada ao

cotidiano. O Pesco pode contribuir propondo uma formação que incentiva a professora a pesquisar continuamente.

Outra lacuna importante identificada se refere a ausência de uma concepção que reconheça a professora como pesquisadora ou intelectual autônoma. A formação docente poderia, neste sentido, empoderar a professora como autora de saberes e não apenas como aplicadora de teoria externas. Será, então, que o Pesco pode contribuir para essa mudança de perspectiva, ao demonstrar que o professor é capaz de investigar, refletir e construir conhecimento com seus alunos?

Falta também uma articulação mais sistemática entre os fundamentos da THC e a prática investigativa docente e como esse tipo de formação pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento conceitual e conseqüentemente ampliar a consciência crítica e autônoma.

Embora a pesquisa seja reconhecida como instrumento importante para uma proposta de ensino mais significativo e para a promoção da formação docente mais crítica e reflexiva, ainda há escassez de estudos e propostas que integrem essas dimensões de maneira prática e contextualizada. Essas lacunas abrem caminho para investigações que articulem de forma mais consistente a pesquisa como metodologia de ensino e estratégia formativa, com vistas a promover uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora. Outras buscas poderão ser realizadas em outras bases de dados para confirmarem essa constatação.

Apesar de ser amplamente reconhecida como fundamental, a formação continuada docente ainda enfrenta desafios quanto à sua efetividade, aplicabilidade e articulação com a prática. Ao final, as contribuições dos artigos ajudaram a apontar lacunas existentes na literatura e nas propostas de formação continuada, como a necessidade de uma maior valorização da pesquisa como prática cotidiana do docente e a ausência de propostas formativas que integrem, de maneira prática e contextualizada, a pesquisa como estratégia de ensino e transformação pedagógica voltada para o desenvolvimento docente. O Pesco, com sua proposta de integração entre ensino, pesquisa e realidade local, se apresenta como uma possível resposta a esses desafios, oferecendo uma formação mais crítica, contextualizada e transformadora.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos que consideramos mais relevantes da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a compreensão do fenômeno educacional e da importância da formação de conceitos científicos no desenvolvimento humano refletindo sobre como eles dialogam com a proposta que estamos construindo, destacando a importância do contexto social e das interações. Ao longo do texto, procuraremos apontar de que maneira esses conceitos serão incorporados ao trabalho de pesquisa que estamos propondo, contribuindo para fundamentar e orientar nossa prática investigativa.

A Teoria Histórico-Cultural surgiu como uma corrente da psicologia que busca entender o desenvolvimento humano por meio do contexto histórico e cultural em que as pessoas estão inseridas.

Embora essa teoria seja frequentemente associada a Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), ela foi resultante de um trabalho colaborativo desenvolvido, em seus primórdios pelo chamado “Círculo de Vigotski”, liderado por Vigotski, com a participação fundamental de um grupo de pesquisadores e estudiosos como Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) que desenvolveram, de forma coletiva, ideias inovadoras neste campo.

Essa abordagem teve sua origem entre as décadas de 1920 e 1930, na antiga União Soviética, em um contexto histórico, social e político específico decorrente de intensas transformações provocadas pela Revolução Russa de 1917. É importante entendermos esse contexto pois esse grupo de pesquisadores tinha interesse na construção de uma nova psicologia que firmasse compromisso com uma nova visão de sociedade e de sujeito, rompendo com as abordagens idealistas e mecanicistas predominantes na época. É uma psicologia de base materialista histórico-dialética, alinhada aos princípios de Marx e Engels, e a maneira como compreendem o desenvolvimento é a partir das contradições de classes e a das relações do sujeito com o mundo.

Essa perspectiva compreende o desenvolvimento humano, não como um processo puramente biológico ou natural, como defendiam as abordagens da época (e ainda hoje presentes em algumas teorias), mas como resultado das relações sociais e da apropriação da cultura historicamente acumulada. Uma integração entre o biológico e o social, o individual e o coletivo, o interno e o externo. Ou seja, quem somos não depende apenas daquilo que herdamos dos nossos pais, depende também do resultado das nossas experiências ao longo da vida a partir das nossas relações sociais.

As contribuições da Teoria Histórico-cultural ultrapassaram os limites da psicologia, causando grande repercussão também no campo da Educação ao oferecer fundamentos para entender como ocorre o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento e qual é o papel fundamental das professoras nestas conquistas.

Para essa abordagem, a cultura e a vida em sociedade são determinantes para o processo de formação e desenvolvimento humano. “Para nós - diz Vigotski - o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (VIGOTSKI, 1989, p.66). É na interação com o meio que o indivíduo se desenvolve, adquire conhecimentos, constroi sentidos e transforma sua maneira de pensar e agir ao mesmo tempo que transforma a sua própria realidade.

Um dos conceitos centrais para a compreensão do pensamento e obra de Vigotski é o de cultura. A cultura é considerada um elemento fundamental no desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste sentido, este texto apresenta algumas ideias importantes sobre o conceito de cultura na perspectiva histórico-cultural, destacando sua importância tanto para o desenvolvimento individual quanto para o campo educacional.

No artigo, “O social e o cultural na obra de Vigotski”, Angel Pino apresenta uma definição importante do conceito de cultura na perspectiva vigotskiana:

Vigotski define a cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (1997, p. 106). [...] Se assim for, para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. Evidentemente, isso não é suficiente para explicar a natureza da cultura. Como aparece em outros textos do autor e na literatura especializada que trata esta questão, a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana. (PINO, 2000, p.54)

No entanto é preciso ressaltar que, para a Teoria Histórico-Cultural, a cultura não está separada do mundo natural, como frequentemente se apresenta em algumas abordagens que estabelecem uma separação entre o mundo natural e o mundo cultural. É muito comum e equivocado o pensamento de que existe a natureza e existe a cultura, e que a cultura é o produto da ação e transformação do ser humano sobre a natureza. É importante reconhecer que, embora a cultura seja uma produção humana, ela se dá em continuidade e interação com a natureza.

De acordo com Pino (2000), o surgimento da cultura está diretamente ligado às relações sociais humanas. Ou seja, a capacidade de viver em grupo e de se relacionar com os outros existe antes da cultura. À medida que as relações sociais se tornaram mais complexas, elas possibilitaram o surgimento da cultura. Assim, o social é condição para a cultura e também resultado dela.

Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (PINO, 2000, p. 53).

Ao interagirmos com a cultura, seja aprendendo valores, conhecimentos, símbolos ou práticas, também contribuímos para a criação de novas formas de cultura. Esse processo de troca e contribuição entre o indivíduo e a sociedade é o que leva ao desenvolvimento das formas superiores de pensamento.

Essa interação influencia os processos psicológicos, tanto individuais quanto coletivos, transformando simultaneamente o indivíduo e a realidade ao seu redor. Por essa razão, à medida que o indivíduo se apropria dos elementos culturais e da realidade que o cerca, seus processos psicológicos se desenvolvem. Ao mesmo tempo que se desenvolvem, também modificam o meio cultural, ou seja, a própria realidade. Estamos constantemente produzindo cultura, assim como estamos continuamente nos constituindo enquanto humanos. Fica evidente, portanto, que essa abordagem só considera os indivíduos dentro de seus contextos históricos.

Para Vigotski, a cultura constitui-se justamente como um sistema simbólico, um processo sócio socialmente construído, pactuado e validado para representar, interpretar e transformar a realidade. Os elementos naturais estão integrados à cultura e à cultura integrada na natureza. Não existe, portanto, cultura sem elementos reais, sem as “coisas em si”, pois os signos sempre se referem a algo concreto, material ou ideal. Ao mesmo tempo, não existe conhecimento das “coisas em si” sem os conceitos e os signos que nos permitem elaborar e conhecer a realidade.

Como dissemos, a cultura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, influenciando a maneira como as pessoas pensam, sentem e agem. Ela orienta as percepções individuais e coletivas do mundo, fornecendo os meios pelos quais os indivíduos interpretam a realidade e dão sentido às suas experiências.

Nesse caminho, é fundamental compreender que o desenvolvimento cultural está sempre associado à apropriação da linguagem e ao papel social da memória coletiva. A cultura, juntamente com a linguagem, a memória, as funções psíquicas, produzem um meio social propriamente humano por meio de suas interações e desenvolvimento. A cultura emerge quando nos apropriamos de práticas já existentes, alterando nosso comportamento com base nelas e as transmitindo às futuras gerações.

Uma característica importante, é que ao longo do tempo, o sistema simbólico que constitui a cultura vai se adensando, se complexificando por meio das interações sociais. Esse processo não é linear ou homogêneo, ele vai se alterando de acordo com as demandas da sociedade. Importante ressaltar que, embora a cultura se transforme continuamente, ela não se altera totalmente, ela preserva em si a tradição, a história e a historicidade da humanidade, incorporando e resignificando o conhecimento produzido pelas gerações anteriores.

Um desdobramento interessante do pensamento de Vigotski, feito pelo estudioso Angel Pino (2005), que introduz um elemento novo, que se traduz no conceito de “nascimento cultural”. Para ele, trata-se de um momento em que um indivíduo começa a interagir com a cultura ao seu redor, adquirindo símbolos, significados e valores compartilhados socialmente. Esse processo, marcado pela imersão gradual na cultura, influencia o desenvolvimento humano, condicionando percepções e ações. Nascer em uma cultura capacita-nos a realizar feitos que um organismo isolado não conseguiria, como o desenvolvimento da linguagem e a adaptação à vida em sociedade.

No contexto educacional, a cultura assume uma importância ainda maior, pois quanto mais diversificado e acessível for o repertório cultural no ambiente educacional, maior será a capacidade de alunos e professores se apropriarem e subjetivarem a realidade ao seu redor, ampliando suas compreensões e transformando a maneira como interagem com o mundo.

Por isso, é fundamental refletir sobre o trabalho educacional e as atividades que a escola pode desenvolver, pensando numa maneira mais organizada e sistemática de criar um meio favorável ao desenvolvimento dos alunos. Para a THC, a apropriação da cultura necessita que o ser humano desenvolva uma atividade consciente e intencional, é preciso agir de maneira ativa para entender seu uso, significado e importância. Esse processo de apropriação é algo que envolve esforço e interação com que já foi desenvolvido antes por outras pessoas. Neste sentido, a pesquisa, quando adotada como metodologia de ensino e estratégia formativa, pode oferecer atividades que exijam este esforço, além da interação com o conhecimento acumulado.

Além disso, a escola é um espaço de "nascimento cultural" contínuo, onde o aluno, com a mediação da professora e por meio de interações sociais significativas, vai se apropriando da cultura, ao mesmo tempo vai sendo transformado por ela. Evidenciando a importância da imersão e interação cultural como condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A escola é um espaço privilegiado de transmissão e produção cultural e tem papel decisivo neste processo ao propiciar aos alunos acesso ao conhecimento de forma sistemática e intencional.

O conceito de mediação é um conceito chave para explicar como as pessoas se apropriam dos elementos que formam as características humanas, isto é, as funções psíquicas superiores. Isso significa que usamos instrumentos e símbolos para ajudar a organizar e transformar nosso pensamento.

Entender o desenvolvimento humano, segundo Vigotski, requer compreender os processos mentais que o constituem, requer compreender que o indivíduo precisa ser capaz de pensar de maneira mais complexa e mais sofisticada, evoluindo das funções psicológicas elementares para as funções psíquicas superiores.

Vigotski defende que as funções psicológicas humanas se desenvolvem pela interação social, como destaca Góes (2000, p. 12): “a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e [...] a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada”. Com base nessa ideia, é fundamental compreendermos as funções psíquicas e como elas se relacionam com o desenvolvimento.

As funções psíquicas definem nossa maneira de interagir com o mundo. Todas elas têm base biológica, são interligadas, não existem separadas uma da outra. Operam nos seres vivos, permitindo o pleno desenvolvimento das habilidades vitais, as quais, no caso dos seres humanos, são definidoras da nossa personalidade. Ao longo do tempo, os seres humanos desenvolveram instrumentos técnico-semióticos para aprimorar tais funções, as quais são preservadas de geração em geração. As principais funções psíquicas são: memória, atenção, percepção, emoção, pensamentos, linguagem.

No campo da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (1995) propõe uma distinção fundamental entre os tipos de funções psíquicas: funções psíquicas elementares (FPE) e funções psíquicas superiores (FPS), que também podem ser nomeadas como funções mediadas/funções culturais. As funções psíquicas elementares são comuns a todos os seres vivos e operam em grande rede e na coletividade. Por outro lado, as funções psíquicas superiores operam de maneira individualizada e são desenvolvidas culturalmente.

Embora os processos de desenvolvimento das funções psíquicas sejam distintos, eles estão ligados entre si:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que, à primeira vista, parecem completamente heterogêneos, mas que, de fato, são dois braços fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolúvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, num segundo momento, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. (VIGOTSKI 1995, p. 29)

A diferença fundamental entre elas está no fato de as funções superiores se manifestarem em duas etapas distintas. Primeiramente, elas surgem como funções elementares, de forma involuntária, de modo similar à ocorrência em outros seres vivos. Porém, por meio da mediação e da experiência cultural, quando adquirem relevância cultural, desenvolvem-se de maneira mais complexa.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2010, p.114).

Diferentemente das funções elementares, as funções psíquicas superiores não são inatas, mas construídas culturalmente. Elas têm origem nas interações sociais. Inicialmente, elas se apresentam como funções elementares e, somente depois, por meio da mediação e da experiência cultural, complexificam-se em funções superiores. Esse processo revela o papel essencial da cultura, da linguagem e da coletividade no desenvolvimento humano, reforçando a ideia de que as pessoas se constituem nas relações com o outro, e no caso deste estudo, se constituem nas relações sociais das crianças, através de mediações sistemáticas de adultos, familiares, professoras e pares.

Quando falamos de funções psíquicas temos que ter clareza que elas atuam como funções integradoras nos sujeitos e integrativas entre elas. Embora todos os seres vivos possuam funções psíquicas elementares, somente os seres humanos desenvolvem as funções psíquicas superiores, o que nos permite afirmar que as funções psíquicas superiores são tipicamente humanas.

Outro ponto importante da THC é que o ser humano somente desenvolverá essas funções psicológicas superiores se estiver imerso numa rede de relações sociais e culturais que possibilitem, exijam e consolide essas funções.

No contexto educacional, essa perspectiva reforça o papel da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na medida em que oferece um meio de mediação intencional e sistemática. Esse desenvolvimento é potencializado quando a prática pedagógica incorpora a pesquisa como metodologia de ensino e aprendizagem, propondo atividades que demandam reflexão, argumentação, compreensão, tomada de decisão e construção ativa do conhecimento.

Além disso, tais práticas demandam também: atenção a certos aspectos do meio, incluindo detalhes que, sozinhos, não teriam potência para serem percebidos pelas crianças; formas de registro que mobilizem a memória, permitindo recuperar e reelaborar informações ou situações em momentos futuros: relações afetivas com o conhecimento, com as descobertas e com a própria construção do conhecimento; a capacidade de ultrapassar o conhecimento cotidiano e alçar o pensamento para níveis de maior abstração e complexidade, na construção de conceitos científicos que ampliam a compreensão da realidade.

Nesse processo, o professor, consciente do seu papel como mediador, pode favorecer ainda mais esse desenvolvimento das funções elementares às funções superiores. Essa transformação ocorre por meio da interação do indivíduo com a cultura, mediada por instrumentos simbólicos historicamente produzidos, o que nos leva ao conceito de mediação.

É por meio da interação com o meio social e cultural que o indivíduo se desenvolve. Essa interação não se limita ao ambiente físico, mas envolve, sobretudo, os elementos simbólicos, como a linguagem, os saberes acumulados e as relações humanas.

Entretanto na THC, embora a realidade exista concretamente, este contato com ela não é direto nem objetivo. Ao contrário, ele é sempre mediado por um processo chamado “significação”, ou seja, o sentido que cada indivíduo atribui às suas experiências. É quando conseguimos articular os significados sociais (palavras, valores, ideias) com os sentidos pessoais construídos com base na nossa experiência. É na constante negociação entre o sentido e significado que o sujeito se desenvolve e constrói conhecimento. Isso reforça a ideia que não acessamos a realidade de forma objetiva mas sempre por meio de mediações simbólicas.

Para que haja desenvolvimento é preciso mediação. Pino (2005) observa que em nossa vida, tudo é mediado pelo outro, até mesmo nosso nome, que é o símbolo maior da nossa identidade, foi escolhido por outro. No entanto, isso não significa que somos passivos, é

uma relação dinâmica, marcada pela troca e interação constante - uma dinâmica de interação em constante movimento. A mediação sempre envolve o outro, envolve pessoas, já que mesmo livros, filmes, ou qualquer outro tipo de conteúdo foram criados por pessoas.

A ideia contemporânea de mediação pedagógica destaca que não é o professor quem fornece diretamente significados aos alunos, mas sim os instrumentos e signos. A mediação pedagógica, entendida como a mediação dentro do ambiente escolar, ocorre quando o professor, de forma intencional e planejada, utiliza os signos e instrumentos que já domina para proporcionar ao aluno o acesso a esses instrumentos e signos. Apesar de um ambiente estar repleto de marcadores culturais, isso não garante que a criança, por si só, será capaz de acessar esses significados. Mediação pedagógica ocorre quando o professor cria um ambiente socialmente enriquecido para que a criança possa se apropriar do conhecimento científico, Vigotski usou o termo “situação social de desenvolvimento” para descrever a maneira como organizamos um ambiente de modo a favorecer o desenvolvimento. Para Vigotski (2010, p.967):

“o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança”.

A “situação social de desenvolvimento” se refere à maneira como organizamos o meio para favorecer o desenvolvimento. Isso implica tornar os signos e instrumentos mais acessíveis às pessoas, facilitando sua interação com o conhecimento. Essa é, essencialmente, a função central da docência; proporcionar aos alunos ferramentas adequadas para seu aprendizado. O papel do professor, nesse contexto, é atuar no processo de instrução do sujeito, sendo o mais experiente que oferece ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado, à cultura em sua forma mais elaborada.

Diante disso, a pesquisa como princípio educativo, da forma que o Pesco propõe pode proporcionar aos alunos e professoras essa situação social de desenvolvimento? Além disso, ela consolida nos docentes envolvidos a consciência sobre o papel da mediação? Ou seja, como as suas atividades realizadas em sala de aula favorecem o desenvolvimento do pensamento conceitual, uma vez que essas dependem de um processo sistemático, organizado e consciente do trabalho docente?

Vigotski descreve a mediação como um processo, não ligado a uma pessoa específica. Isso não nega o papel do professor na mediação pedagógica, ele exerce intencionalmente essa mediação, mas não é o mediador em si - essa distinção é fundamental e altera completamente

a dinâmica. Quando escolho não realizar essa ação pedagógica orientada, abro espaço para que o discurso hegemônico assuma essa função. A grande questão, seja como professor ou como adulto que interage com um indivíduo em desenvolvimento, é proporcionar acesso aos instrumentos e signos que ampliem sua visão de mundo, aproximando-o mais da realidade.

Outro aspecto relevante, diz respeito à consciência sobre outros desdobramentos da mediação pedagógica. Seria razoável pressupor que as atividades desenvolvidas no Pesco conduziram os docentes a percepção mais clara de que a mediação pedagógica é um processo? Ou seja, que ela não está ligada a um indivíduo específico? Essa compreensão altera totalmente a dinâmica do professor em sala de aula. Ele passa a compreender seu papel na mediação pedagógica, não simplesmente uma instância transmissora de conhecimento, mas como aquele que cultiva um meio estimulante, permitindo que os alunos construam seu próprio entendimento e promovam o desenvolvimento. O professor precisa ter claro que, se ele não realizar essa ação pedagógica orientada, abrirá espaço para que o discurso hegemônico assuma essa função.

A mediação faz parte das relações humanas pois ninguém aprende sozinho, sempre por meio do outro. Na escola, o papel do professor é ir além do que os alunos já sabem de forma intuitiva e promover a formação de conceitos científicos.

Para Vigotski, a atuação do professor é vista sob a ótica de que a escola tem muita importância para a definição e para o funcionamento psíquico do educando, uma vez que os estudantes fazem parte de um processo ininterrupto de construção, tendo na sua linguagem um poderoso dispositivo produtor de conceitos e de dialógica com o mundo. (CASTRO, 2019, p.2).

A linguagem é o principal instrumento utilizado por nós, seres humanos, para “mediar” a realidade, além disso, a linguagem se destaca entre as funções psíquicas superiores, justamente pelo seu papel essencial na formação de conceitos. Por isso, é fundamental entendermos a relação intrínseca entre o pensamento e a linguagem, que nessa perspectiva é vista como forma de comunicação e também como instrumento que estrutura o pensamento. O domínio da linguagem é uma etapa importante no desenvolvimento do ser humano.

Nesse sentido, a linguagem é um conjunto de significados que organizam e estruturam o pensamento, são signos que acessamos e compartilhamos. Embora a palavra não seja a única forma de linguagem já que podemos nos comunicar também pelos gestos, tom de voz, pelo corpo, etc., ela é a unidade central entre a linguagem e o pensamento e essa relação é a chave para compreendermos o desenvolvimento humano.

Vigotski (2001) procurou uma forma de compreensão que não olhasse para as partes de forma separada e descobriu que o significado de uma palavra carregava ao mesmo tempo uma parte do pensamento (o que queremos dizer e o que entendemos) e uma parte da linguagem (a forma que usamos para expressar isso). Desta forma, o significado da palavra é a conexão do que pensamos com o que dizemos, ou seja, é o encontro do pensamento e da linguagem.

A palavra, além de um meio de comunicação, é também instrumento de formação do pensamento conceitual, permitindo a generalização, abstração e organização da experiência humana. Para Vigotski (2001), primeiramente a criança age no mundo, experimenta, e somente depois aprende a falar e pensar com palavras. Neste sentido, “a palavra representa a fase superior do desenvolvimento humano, acima da mais elevada forma de ação” [...] “está mais próxima do final que do início do desenvolvimento. A palavra é o fim em que a ação culmina” (VYGOTSKI, 1993a, p. 345).

Quando Vigotski (2001) se refere à palavra, ele está falando dessa representação simbólica que contém a ideia da coisa em si e que pode ser compartilhada com outros. Essa palavra não precisa necessariamente ser expressa em fonemas ou grafemas, até mesmo aqueles que não falam podem ter uma palavra, como na linguagem gestual das Libras, que não é escrita, mas ainda assim é uma palavra no sentido simbólico.

O desenvolvimento da capacidade de pensar e da linguagem, por meio da palavra, não ocorre instantaneamente no momento do nascimento, mas sim em respostas às nossas interações culturais. Inicialmente, a criança associa diretamente a palavra ao objeto de forma concreta e imediata. Na medida que se desenvolve, ocorre um processo mais complexo de formação de conceitos, no qual a palavra deixa de representar apenas coisas e passam a articular ideias. Nesse processo de abstração e generalização, compreendemos que uma mesma palavra pode representar diferentes ideias, e, inversamente, uma mesma ideia pode ser expressa por diferentes palavras.

Além disso, a palavra é dinâmica e se desenvolve ao longo do tempo, pois os significados se desenvolvem e se modificam no decorrer do desenvolvimento da criança. E isso quer dizer que a formação de conceitos é um processo contínuo que vai se aprimorando com o desenvolvimento. As palavras continuam a evoluir em seu significado. Não é necessário conhecer toda a história da palavra desde o início até a sua complexidade atual para entender essa evolução. Além disso, “o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VIGOTSKI,

1993, p.333). Ou seja, o significado de uma palavra vai depender do contexto em que está inserida e de pessoa para pessoa.

A relação entre palavra e pensamento é uma relação de interdependência, não de subordinação. Embora o pensamento não dependa exclusivamente de palavras em sua forma literal, estas desempenham um papel vital no processo cognitivo. Enquanto é possível conceber um pensamento sem a presença imediata das palavras, elas são fundamentais, já que existem previamente.

Considerando que todas as funções psíquicas superiores são mediadas por signos, e que a linguagem, especialmente por meio da palavra, é o principal sistema simbólico da mediação, podemos afirmar que a linguagem tem papel fundamental na construção de um conceito. Essa construção é inseparável do contexto social e ocorre na relação com os outros (GOES, & CRUZ, 2006).

Neste contexto, Vigotski defendeu a escola como fundamental na formação psíquica dos alunos, entendendo que isso ocorre porque os alunos fazem parte de um processo contínuo de construção de conhecimentos, no qual a linguagem é o principal instrumento para a produção de conceitos e pela interação dialógica com o mundo.

Neste estudo, destacamos o pensamento conceitual, por entendê-lo como uma forma mais elaborada de pensamento. “De acordo com Vigotski (2001) o pensamento conceitual se constitui na forma mais elaborada para compreender a realidade e, por isso, o trabalho do professor e sua formação devem se orientar para essa direção” (BRAZIER, ROCHA, 2024, p.06)

A formação de conceitos foi um dos temas centrais estudados por Vigotski e contribuiu de forma significativa para o ensino escolar. De acordo com a Teoria Histórico Cultural, a formação de conceitos é processo central pelo qual organizamos nosso pensamento e compreendemos o mundo e se desenvolvem por meio das interações culturais e sociais, especialmente pela linguagem. Para Vigotski (2001, p.486), “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”. É na palavra que o pensamento e a linguagem se unem. Vigotski distingue dois tipos de conceitos, que se desenvolvem de maneiras diferentes mas interligadas: os cotidianos e os científicos.

A característica principal da formação de um conceito é a sua relação com a palavra. Como destaca Vigotski (2001, p.161), “no processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, toma-se seu símbolo”. Nesse sentido, ao falar da palavra, Vigotski está se referindo a sua função como representação simbólica, “a linguagem tem um papel primordial na formação

dessas funções na medida em que é o sistema de signos mediador por excelência” (ASBAHR, 2014, p.103). Isso quer dizer que a palavra é expressão do conceito.

Pensar por conceito sempre vai estar ligado a duas ideias: generalização e abstração. Então, pensar por conceitos é ser capaz de generalizar e abstrair e também de enxergar a realidade e explicá-la a partir destas abstrações e generalizações.

A palavra permite a generalização da realidade. Para Vigotski, qualquer palavra é uma generalização, isto é, uma forma de representar a realidade na consciência. Assim, a palavra nomeia as coisas que existem na realidade como também categoriza e organiza o que percebemos e pensamos.

Um conceito é composto por várias categorias internas, e a palavra fornece a base semântica para entender e organizar essas categorias dentro do conceito. Ter a ideia de algo é uma abstração, mas ainda não é conceito. Será conceito quando conseguirmos nos apropriar dos significados socialmente compartilhados. Esses significados são os agrupamentos semióticos, ou signos, que foram criados e conservados pela cultura e que circulam socialmente.

A formação de um conceito ocorre quando conseguimos compreender a complexidade das relações entre as diferentes categorias. No entanto, às vezes, essa compreensão pode ser limitada pela falta de palavras para expressar essa complexidade. À medida que a criança vai nomeando as coisas ao seu redor, ela vai ampliando seu campo semântico, o que, por sua vez, permite o pensamento por conceito. Vigotski argumenta que o pensamento por conceitos só é viável por meio da organização verbal.

A palavra e o conceito estão sempre ligados à realidade. Não existe conceito descolado da realidade, o conceito é uma abstração da realidade. A dialética do conceito está no fato de que, embora o conceito seja a abstração máxima da realidade e justamente por sermos capazes de pensar conceitualmente, isto é, abstratamente, que nos aproximamos mais da realidade. Pensar por meio de conceitos também nos permite generalizar, ou seja, criar uma lei geral.

É por meio da palavra que o ser humano consegue superar o pensamento concreto e desenvolve o pensamento abstrato, fundamental para a formação de conceitos. Vigotski afirma: “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p.409). Ou seja, é na linguagem que o pensamento se organiza, se estrutura e se comunica.

Além disso, a palavra também estabelece a relação entre o conhecimento construído socialmente, o significado, e a experiência individual, o sentido. O significado é o conteúdo socialmente construído e compartilhado da palavra. Já o sentido se refere a maneira como

cada pessoa irá se apropriar desses significados com base em suas vivências. Em outras palavras, o significado é coletivo, enquanto o sentido é pessoal. Vigotski (2001, p. 465) afirma:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Gradualmente, com a internalização desses significados, chegamos a um estágio em que a palavra pode desaparecer, e ainda assim a ideia permanece. Podemos nos comunicar por um olhar, gestos ou até mesmo pelo silêncio, mas isso só é possível pois a palavra já foi internalizada anteriormente. Isso evidencia que a linguagem, ao ser interiorizada, transforma-se em pensamento, tornando possível a comunicação simbólica e o entendimento mútuo, mesmo em silêncio.

“A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”. (VIGOTSKI, 2001, p.168). Formar um conceito a partir de uma palavra é um processo que exige um grande esforço mental envolvendo as funções intelectuais trabalhando juntas. Isso nos mostra que aprender é um processo complexo de construção de sentidos. Desta forma, para ensinar conceitos é preciso criar situações de desenvolvimento que sejam ricas de interação, investigação e reflexão, de modo que possibilite aos alunos construir sentidos.

Sob este ponto de vista, o Pesco, como um programa de formação continuada que aborda a pesquisa como metodologia de ensino, propõe este tipo de atividade? As atividades propostas oferecem às professoras e alunos situações de desenvolvimento que propiciem esse complexo processo de construção de sentidos.

Assim, podemos compreender que os significados atribuídos pelos seres humanos às coisas, relações, objetos, circunstâncias e pessoas constituem núcleos de conceitos. Eles representam ideias, mais ou menos estáveis, que são compartilhadas pelo grupo e socialmente pactuadas. No entanto, essa estabilidade é relativa pois, os significados são dinâmicos e se transformam ao longo do tempo e de maneira coletiva adaptando-se às transformações da sociedade e dos valores culturais. Alguns significados são conservados ao longo do tempo, no entanto, a variação desse significados ocorre conforme são mais acessados e circulam socialmente.

A cada nova experiência, acessamos e compreendemos esses significados, e os conectamos com nossas experiências pessoais, atribuímos sentido ao que vivemos. Atribuímos sentido às coisas porque nos relacionamos com esse significados.

Desta forma, o sentido representa a forma como nos apropriamos desses significados. Ao mesmo tempo que nos apropriamos deles também o alteramos. O sentido é sempre uma construção pessoal, individual e subjetiva, enquanto o significado é coletivo. Quando comunico um sentido, o outro vai receber como significado e vai atribuir seu próprio sentido a esse significado.

Portanto, para que a comunicação ocorra, é necessário acessar significados comuns para garantir que o outro compreenda. Ainda que o sentido que cada pessoa atribui seja sempre único, o uso de significados comuns é o que viabiliza a compreensão, ou seja, a partilha ocorre sempre por meio de significado. O sentido é sempre acessado indiretamente. No entanto, é possível acessar o sentido do outro, é para isso que existe significado, embora jamais alcançaremos sua subjetividade máxima.

Nesse processo, à medida que generalizamos, estamos, na verdade, formando conceitos. Pensar por conceito, então, pode ser entendido como essa engrenagem entre o sentido e o significado trabalhando juntos. Sendo assim, o conceito é um processo de significação. Vale lembrar que “significação” é um conceito que Vigotski utilizou para explicar a transformação da função psíquica elementar em função psíquica superior, através da reelaboração cultural.

Quando aprendemos a nomear algo ou alguém, estamos, na verdade, nomeando a ideia que temos do objeto em si. Essa capacidade de nomeação indica que já compreendemos que o nome representa um conceito e não a coisa em si. Esse é o processo que marca o início da formação de conceitos e representa sua base fundamental. Ele pode estar mais ou menos finalizado, ou provisoriamente acabado, mas permanece em constante reelaboração. Esse processo de significação constitui uma negociação constante entre sentido e significados dentro do contexto cultural. Em outras palavras, é esse jogo simbólico entre significado e sentido que dá origem ao conceito. Vale ressaltar que o conceito não é uma construção individual, mas sim coletiva, pertencente à humanidade como um todo.

Além disso, é essencial ensinar aos alunos, desde muito pequenos, a conectar conceitos com experiências práticas ou simbólicas, permitindo-lhes a pensar de forma conceitual. E este é outro ponto importante que mostra a relevância do programa Pesco como programa de formação de professoras pois, em sua metodologia de pesquisa como princípio educativo, propõe a pesquisa situada e dialogada, ou seja, a pesquisa deve ter como ponto de

partida a realidade e o interesse do aluno, favorecendo essa conexão da realidade com o simbólico.

Quando ampliamos nosso campo de significação, passamos a perceber que uma mesma realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas. Essa mudança de olhar altera o sentido que atribuímos às coisas. Essa ampliação nos permite compreender a realidade de forma mais próxima do que as coisas realmente são, ao invés do que se supõe que sejam. O significado que atribuímos e os conceitos que temos desempenham um papel orientador em nosso comportamento, podendo tanto negar quanto afirmar determinadas ações e ideias. Assim, os conceitos funcionam como lentes pelas quais percebemos e agimos no mundo.

Neste ponto, podemos compreender a importância de ampliarmos o nosso campo de significação, especialmente das professoras. Quando uma professora expande seu repertório conceitual, ela passa a enxergar seus alunos, o processo de ensino e aprendizagem, e até mesmo sua própria prática pedagógica de forma mais crítica e transformadora. Os comportamentos infantis podem ser vistos de outras perspectivas. Além de compreender o conhecimento como uma construção coletiva, situada e mediada pela linguagem.

Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento humano não é necessariamente conflituoso, mas sim permeado por uma tensão inerente. Isso se deve ao constante processo de negociação de significados, no qual os sentidos são continuamente modificados à medida que acessamos novos significados. Ele destaca a importância fundamental do meio no desenvolvimento psíquico do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito, por sua vez, exerce influência na transformação do meio em que vive.

Para Vigotski, o processo de construção do conhecimento pode assemelhar-se a uma parede, cujo os alicerces são os aprendizados prévios, fornecendo uma base sólida e contínua para o desenvolvimento cognitivo. Quando pensamos no desenvolvimento de conceitos, podem ser comparados a uma teia de aranha, onde há um núcleo de conhecimento, representado pelos conceitos que construímos, que se estende em diversas direções, formando uma rede intrincada de significados que vamos acessando ao longo do tempo. Em alguns momentos, essa rede parece organizada e clara, enquanto em outros pode parecer confusa, refletindo a complexidade do processo de desenvolvimento humano.

Os conceitos cotidianos são aqueles que aprendemos no dia-a-dia, na interação informal. Eles surgem da prática social da criança, de forma não sistemática, da generalização das experiências cotidianas e servem como ponto de partida para o desenvolvimento do conceito científico.

O conceito científico é uma construção mais elaborada, típica do ambiente escolar, que implica numa sistematização mais complexa do conhecimento, numa generalização das experiências acumuladas de toda a humanidade. É quando aquilo que eu penso dialoga com o conhecimento compartilhado e reconhecido de elaborações e sistematizações científicas.

Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que ainda não são dominadas pela criança. Desse modo, o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade. Portanto, os dois processos diferem, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento. (GÓES; CRUZ, 2006, p;35)

Embora o conceito cotidiano e científico se influenciam mutuamente, a diferença consiste no fato do conceito cotidiano nasce da experiência concreta e não formal, enquanto o científico direciona-se aos conhecimentos obtidos de forma sistematizada e por meio das interações proporcionadas pelo ensino formal. Diante disso, o que se aprende na escola ajuda a entender melhor o mundo do dia a dia, e vice-versa (CASTRO, 2019).

O desenvolvimento de conceitos é favorecido pela consolidação da linguagem verbal. Tanto o conceito cotidiano quanto o científico generalizam, porém, o conceito científico é uma abstração que vem sendo conservada e apropriada entre gerações de forma sistemática e coletiva. Além disso, os conceitos científicos se diferem dos cotidianos pela complexa interação entre eles. À medida que ampliamos nossas relações com o mundo, os conceitos científicos se tornam cada vez mais complexos.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p.246)

Os conceitos se desenvolvem de forma dialética, eles se encontram e se influenciam no desenvolvimento do pensamento, Vigotski esclarece como isso ocorre:

Para efeito de clareza, poderíamos conceber esquematicamente o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado nível no ponto em que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima. Se designássemos convencionalmente como

inferiores as propriedades do conceito mais simples, mais elementares, que amadurecem. A construção do pensamento e da linguagem mais cedo, designando como superiores aquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade e que se desenvolvem mais tarde, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científico e espontâneo com o objeto. (VIGOTSKI, 2001, p. 347).

O desenvolvimento dos conceitos científicos acontece, preferencialmente, na escola por meio de situações educativas planejadas pela professora. A colaboração sistemática entre professora e alunos favorece o desenvolvimento dos conceitos científicos assim como o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Essa parceria é fundamental no cotidiano escolar, pois é nesse processo de mediação que os alunos têm a oportunidade de se apropriar dos saberes e se desenvolverem integralmente.

A essa colaboração original entre a criança e o adulto - momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema- deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 244)

Para Vigotski (2001), a escola tem como uma de suas funções centrais o ensino de conceitos científicos, pois é por meio deles que a criança avança no pensamento abstrato e na compreensão de mundo. Desde muito pequenos, é essencial ensinar os alunos a conectar conceitos com experiências práticas ou simbólicas, desafiando-lhes a pensar de forma conceitual. Como afirma Vigotski (2001, p.241):

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão de prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.

O desenvolvimento de conceitos cotidianos para os conceitos científicos é fundamental para o desenvolvimento intelectual, pois permite que o aluno avance das experiências imediatas para níveis de pensamento abstrato e generalizado. É importante ressaltar que o desenvolvimento não ocorre como um salto de um para o outro, ao contrário, eles se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Os conceitos científicos organizam o conhecimento e contribuem para estruturação e sistematização dos conceitos cotidianos. É por meio deles que acessamos o conhecimento

científico historicamente acumulado produzido pela humanidade. Assim, o aprendizado de conceitos científicos amplia a consciência sobre os próprios processos mentais e proporciona maior controle sobre o próprio pensamento, além de servir como base para novas aprendizagens, pois facilitam a compreensão de novos conceitos e conteúdos.

Contudo, para que esse processo ocorra, é indispensável a mediação pedagógica. Vigotski (2021) ressalta que os conceitos científicos não se desenvolvem de forma natural e cotidiana mas exigem condições específicas que possibilitem sua apropriação, como a interação com o outro, o uso dos signos e o contato com instrumentos culturais. Nesse sentido, a mediação, especialmente no contexto escolar, é um elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual. É por meio da mediação que o aluno tem acesso ao conhecimento sistematizado, reorganiza suas experiências e amplia seu nível de consciência.

Sabemos que a formação de conceitos é fundamental para o desenvolvimento humano, pois permite organizar o pensamento, aprofundar a compreensão da realidade, pensar sobre o próprio pensamento e como base para novos aprendizados. Os conceitos se desenvolvem, principalmente, no contexto escolar e dependem da mediação pedagógica, ou seja, da atuação intencional do professor para se desenvolverem. No entanto, para que o professor possa organizar o ensino de forma a favorecer o pleno desenvolvimento de seus alunos, é essencial que ele próprio tenha se apropriado desses conceitos e os incorpore em sua prática pedagógica.

Compreender como a mediação atua nesse processo de desenvolvimento de conceitos, é, portanto, essencial para entender tanto a função educativa da escola quanto o papel formativo do professor. A educação escolar, ao propiciar a formação de conceitos científicos, transmite informações aos alunos, assim como reestrutura o pensamento elevando a níveis mais abstratos e conscientes, fundamentais para o seu pleno desenvolvimento.

Além disso, Vigotski (2001) adverte que para aprender um conceito ou o significado de uma palavra é preciso muito mais que decorar a palavra ou seu significado pois para desenvolvimento de um conceito envolve diversos processos psicológicos. É preciso criar situações que façam pensar, comparar, relacionar, experimentar. Caso contrário, “a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado” (VIGOTSKI, 2001, p.247).

Este é um ponto importante: a compreensão de que o conceito científico se desenvolve prioritariamente no ambiente escolar, através de atividades sistemáticas, intencionais e

planejadas. Nesse sentido, o Pesco propõe este tipo de atividade aos seus participantes? O programa amplia o campo de significação dos envolvidos, proporcionando as mediações necessárias para a ressignificação de suas práticas pedagógicas e das concepções sobre o ensino e aprendizagem?

O Pesco é um programa que tem como característica central a prática de pesquisa como metodologia de ensino e ao mesmo tempo como instrumento de formação docente em exercício, fortalecendo a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar. O programa aposta nas transformações de significações sobre o mundo, já construídas pelos alunos que dele participam, a partir de seus conceitos cotidianos e de seus conceitos científicos provisórios, pela atuação do programa “orquestrado” pelas professoras. Aposta, também, na transformação das significações já construídas pelas próprias professoras sobre o mundo, sobre os alunos, sobre o ensinar, sobre a pesquisa, sobre o aprender.

Como indicamos no início deste texto, nossa pretensão foi de identificar e enfatizar alguns aspectos da formulação teórica em questão. O problema que se coloca agora diz respeito à função da teoria no tipo de trabalho de pesquisa que estamos propondo. Como sabemos, muitas vezes, a teoria é utilizada na interpretação do material empírico da pesquisa, outras vezes, o material empírico apoia um teste da teoria ou sua revisão. Outra vez ainda a pesquisa se direciona para a construção de teorias.

Nossa pretensão aqui volta-se para a tentativa de estabelecer um diálogo entre as experiências e as propostas teóricas interpretativas, ou seja, as atividades do programa Pesco com formulações de Lev Vigotski. A teoria, nesse caso, aparece como instrumento não de aplicação mas de avaliação dos desenvolvimentos presentes na prática.

Sendo assim, o conjunto de ideias e formulações discutidas aqui apresentam-se muito relevantes para o nosso trabalho de pesquisa. Questões como a construção de significados e sentido, pensamento e linguagem, conceitos cotidianos e científicos, mediação, ampliação do repertório mostram-se fundamentais para o entendimento, compreensão e também dos limites e características gerais apresentadas do programa Pesco.

Nosso foco, na compreensão desse projeto, está, sobretudo, nas suas contribuições para a formação continuada docente. Nesse sentido, buscamos compreender em que medida o trabalho com pesquisa contribui para o desenvolvimento e ampliação da percepção docente sobre as diferentes dimensões da sua prática pedagógica, ou seja, como ocorre a tomada de consciência por parte das professoras sobre os diversos aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando amplio meu campo de significação, percebo que posso abordar as coisas a partir de diferentes perspectivas, isso altera o sentido que atribuo a elas. Essa ampliação me permite compreender a realidade de forma mais próxima do que as coisas realmente são, ao invés do que se supõe que sejam. Sendo assim, podemos destacar a importância do aluno ter acesso a diferentes significados, a ampliação de repertório e significação, para atribuir sentido às coisas e desenvolver esse núcleo de conceitos. Essa ampliação irá permitir ao aluno compreender a realidade de forma mais próxima.

Dessa forma, o acesso a uma educação sistemática, organizada e intencional é favorecedora da apropriação de conceitos e para o desenvolvimento humano. É importante destacar que a escola tem seu papel, mas não pode ser a única fonte de acesso ao conhecimento, desenvolvimento e transformação do pensamento.

Existe um saber estruturado em nossa sociedade, o que significa que a luta contra a desigualdade social não pode ser travada apenas pela escola, mas também por meio de políticas sociais. Embora a escola seja uma ferramenta poderosa para promover a conscientização, ela por si só não é capaz de alcançar esse objetivo, mesmo quando é de alta qualidade.

Ao longo deste capítulo a teoria Histórico-Cultural, aqui pensada como referência geral e avaliativa das experiências desenvolvidas em um programa de formação continuada de professoras. Essa abordagem oferece ferramentas valiosas para pensarmos a escola como parte de um projeto maior de transformação social.

Sem querer esgotar todas as possibilidades desta abordagem, este texto buscou apenas indicativos das contribuições que essas formulações podem dar para um melhor entendimento das características do meu objeto de pesquisa.

4. NARRATIVAS DOCENTES: CAMINHOS PARA COMPREENDER AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, narro o processo seguido para a construção dos registros deste estudo, destacando as escolhas metodológicas feitas e como elas estão diretamente relacionadas ao objetivo da nossa pesquisa. Início, apresentando uma breve apresentação sobre o que consiste o conceito do método e o porquê da escolha pelo método narrativo, especialmente na área da Educação. Em seguida, apresento os instrumentos utilizados para a produção e compreensão dos registros, descrevendo como cada um deles contribuiu para o entendimento dos fenômenos investigados.

Mais do um procedimento prático, o método reflete a postura do pesquisador em relação ao objeto de estudo e a mobilização de conceitos analíticos, portanto integra igualmente uma dimensão teórica. Ele orienta nossa percepção e abordagem do objeto, ao mesmo tempo que estabelece uma estratégia e procedimentos para a construção de informações, configurando-se como uma atitude e um meio de reunir e analisar as informações básicas da pesquisa.

Método são os procedimentos sistemáticos, para reunir e analisar as informações básicas das pesquisas. Em linhas gerais, estas são as formulações mais comuns nos manuais de metodologia científica. O que vamos propor é uma tentativa de incorporar essas características, mas, ao mesmo tempo, reelaborá-las no contexto das propostas de pesquisa narrativa, de modo a oferecer uma abordagem mais dinâmica e contextualizada

Quando falamos sobre pesquisa na educação, é essencial considerarmos que o conceito clássico de ciência foi construído historicamente com base nas ciências naturais, pressupondo a não identidade entre pesquisador e objeto. Isso implica tratar os objetos de estudo como entidades externas ao pesquisador, sobre as quais ele tem controle total das características intrínsecas. Além disso, esse conceito busca identificar leis universais que regem o funcionamento e as transformações desses objetos.

Muitas pesquisas atuais ainda se baseiam em um referencial teórico-metodológico que enfatiza a objetividade como meio de garantir confiabilidade e autoridade. Isso implica que os pesquisadores devem se distanciar da realidade estudada. A neutralidade dos instrumentos utilizados é frequentemente pressuposta e valorizada. Entretanto, no campo da educação, é justamente essa neutralidade e distanciamento que impedem o pesquisador de compreender as dimensões que envolvem toda a realidade escolar. Ao lidarmos com fenômenos sociais, históricos e humanos, essa abordagem clássica se torna problemática. Ao contrário dos

fenômenos naturais, os fenômenos humanos possuem sentido e vão além de relações de causa e efeito.

As ações e pensamentos humanos carregam consigo um significado específico que só se revela dentro de contextos particulares. A investigação narrativa possibilita essa aproximação entre pesquisador e o pesquisado, possibilitando acesso aos sentidos. O pesquisador precisa ser capaz de estabelecer uma conexão com seu objeto de estudo, uma vez que o acesso aos sentidos pressupõe a capacidade de “experimentar com”, ou seja, um sentimento de empatia no sentido original da palavra.

Ao invés de buscar dados objetivos ou quantitativos, essa abordagem valoriza as experiências de vida, as histórias pessoais e narrativas individuais como fonte de conhecimento e compreensão. Isso significa que, ao estudar um determinado conteúdo, os pesquisadores se concentram em como as pessoas descrevem suas experiências e como essas narrativas refletem suas percepções, emoções e os significados atribuídos a eles. Uma das características principais está no fato de falar “com” os professores e não “sobre” os professores.

É importante destacar que, embora essa abordagem aparente ser bastante lógica e coerente, ela não é consensual no campo da Educação. Muitos pesquisadores ainda defendem que a pesquisa só alcança legitimidade quando segue padrões empiristas das Ciências Naturais. No entanto, diante dessa reflexão, a escolha feita por mim e pelo meu grupo de pesquisa é caminhar na direção que apresentarei a seguir.

Pretendo descrever de maneira sucinta o método narrativo, como uma possibilidade de explorar as experiências individuais e subjetivas que ocorrem em um ambiente escolar, por meio do desenvolvimento do projeto específico Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola, o Pesco, descrito em detalhes posteriormente. Entendemos que este método permite compreender aspectos do mundo escolar tal como ele foi vivenciado pelos participantes do projeto, tal como este mundo se apresenta à consciência desses participantes. Além disso, a base que fundamenta esse estudo está centrada na teoria Histórico-Cultural, que entende a produção do conhecimento como resultado das experiências sociais, desta forma, compreende que as relações humanas são complexas e precisam ser compreendidas e contextualizadas.

4.1. As dimensões da pesquisa narrativa

Narrativa é uma construção textual, um texto, seja oral, escrito ou visual, que está na nossa tradição cultural há séculos e é comum em diferentes culturas. Elas nos humanizam

porque por meio dela estabelecemos relações com diferentes gerações, permitindo que tomemos consciência do momento que estamos vivendo, permitindo comparar esses momentos com outros. Ela também permite a construção de uma identidade, pois ao narrar suas experiências de vida, as pessoas se modificam, aprendem, se desenvolvem. Contar histórias ajuda a tornar os desafios e sentimentos mais fáceis de entender e lidar. É como se, ao colocarmos nossas experiências em palavras, elas se tornassem mais simples e compreensíveis, nos ajudando a processar melhor o que foi vivenciado. Por meio delas, as pessoas relembram acontecimentos, organizam experiências, buscam explicações e lidam com os eventos que constroem suas trajetórias individuais e coletivas. Ou seja, contar histórias está ligado à formação e transformação das pessoas, de forma individual e também coletiva. Quem conta, assim como quem escuta ou lê as histórias, permite conhecer o passado e compará-lo com o presente.

Ela é mais que uma contação de história porque ela se articula com a teoria, é dinâmica porque se atualiza ao longo do tempo, tem movimento, pois está sendo narrada no presente, sobre algo que aconteceu no passado e vai orientar nossas escolhas futuras. Uma narrativa é uma sequência única de situações, organizada de forma sequencial, com temporalidade, onde as memórias se cruzam, é seletiva porque o narrador escolhe o que considera importante narrar e está ligada ao contexto bem como ao público para o qual se narra.

Ela é importante para a pesquisa porque envolve uma tomada de posição do narrador, porque seleciona, recompõe. Toda narrativa é expressão do que somos, nas nossas emoções, interesses, identidades, intelecto.

É importante destacar que o narrador relata os fatos, sem a intenção de explicá-los, enquanto o pesquisador busca o estranhamento, reconhecendo a existência de múltiplas possibilidades de explicação. E mais importante daquilo que foi dito é o como foi dito.

4.2. As narrativas na área da educação

Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento já utilizavam as narrativas em seus estudos reconhecendo algumas de suas características e contribuições para a produção de conhecimento. Assim como apontado no estudo de Soares (2024), as narrativas no Brasil são temas de estudos há mais de três décadas. Segundo a autora, as pesquisas narrativas apresentam algumas características principais em seu percurso no Brasil. Na década de 1990, surgiram a partir do diálogo com autores internacionais, especialmente europeus e

latino-americanos, e com outras abordagens, como a etnografia, a história oral, os estudos da memória e do cotidiano. Desde o início, foram construídas de maneira coletiva e democrática, por meio da articulação entre diferentes ideias e métodos, sem a centralidade de um único autor como referência principal. Vale destacar que, nesse período inicial, o campo ainda tinha poucos pesquisadores e algumas dificuldades para definir claramente sua base teórica.

Entre 2000 e 2010, houve um crescimento expressivo na produção acadêmica, pluralidade de temáticas e aprofundamento teórico-metodológico, além do aumento no número de pesquisadores que passaram a se identificar com a pesquisa narrativa como campo específico de estudo. Já entre 2010 e 2020, o campo passou a se consolidar como uma base teórica própria e bem definida, adquirindo autonomia. Nessa década, as pesquisas narrativas se fortaleceram, houve um crescimento de grupos de pesquisa, uma diversificação dos tipos de narrativas e a criação de redes de colaboração no Brasil e no exterior, valorizando as memórias e histórias de vida.

Os pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly (2011), influenciados pelo pensamento de John Dewey, argumentam que “estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação”. Em outras palavras, para compreender a dinâmica da escola e seus processos de ensino e aprendizagem, é preciso estudar as experiências dos envolvidos. Porém, eles observaram que as pesquisas tradicionais na área de Educação frequentemente tentavam medir a experiência e desta forma, perdiam sua complexidade e riqueza. A experiência vai além da medição. Por isso, para compreender suas complexidades, surgiu uma nova abordagem metodológica: a pesquisa narrativa.

Diferentes maneiras de fazer pesquisa narrativa surgiram, cada uma com suas peculiaridades e focos, mas todas centradas na ideia de explorar as experiências de vida das pessoas para entender como elas constroem significado em suas experiências. “A narrativa tornou-se um caminho para o entendimento das experiências” (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 26). A pesquisa narrativa nos permite acessar as vivências e experiências pessoais de quem as compartilha.

Neste sentido, a pesquisa narrativa é utilizada nas áreas de formação de professores, pois oferece uma visão detalhada e íntima do cotidiano escolar, revelando as complexidades e particularidades desse ambiente. São consideradas ideais para as pesquisas em formação docente porque, ao focar nas experiências vividas, elas revelam contradições e aspectos que muitas vezes estão ocultos, enriquecendo a compreensão sobre a realidade educacional.

As narrativas dos professores falam sobre a prática, os costumes e os saberes dos espaços escolares. A narrativa é uma forma de atribuir sentido à prática, ou seja, à experiência

de vida dos professores. “Os docentes constroem sentidos a partir de suas experiências ao lhes dar a forma de narrativas, pois a partir de algo vivido criam enredos, elencam prioridades, ordenam um fluxo de acontecimentos e planejam ações” (AGUIAR, FERREIRA, 2021, p.03). Podemos dizer que o que define a profissão docente é sua capacidade de organizar. Escutar essas narrativas dos professores nos permite entrar nesse espaço escolar e por isso elas são tão importantes.

Como metodologia de pesquisa na escola, consideramos as narrativas como um gênero discursivo com temporalidade e fluxo; um método para obtenção de informações sobre o que acontece na escola e como os professores experimentam esses acontecimentos, incluindo seus valores, sentimentos, etc; e um registro que deve ser narrativo. Além disso, é formativo para o professor que participa da pesquisa, pois narrar é formativo, pode promover mudança na sua própria prática e é formativo também para o pesquisador que narra sua pesquisa em um exercício de reflexão e aprimoramento.

A pesquisa narrativa oferece uma abordagem única para entender como a identidade do professor é construída. Ser professor envolve a reflexão constante de sua prática docente, além de cumprir normas e exigências. A profissão docente se constroi por meio de sua vivência prática e autorreflexiva. O docente se faz docente no exercício efetivo da sua prática, da capacidade reflexiva presente nessa mesma prática. Nesse sentido, a experiência, ou melhor, a experiencialização, que é a ação reflexiva sobre a prática cotidiana torna-se um conceito chave. Podemos dizer, portanto, que os professores estão presentes no seu próprio fazer-se.

O próprio processo de pesquisa também é narrativo. Como autora, irei apresentar os resultados finais, e também explicar como a pesquisa foi realizada e detalhar cada etapa do percurso. Na pesquisa narrativa é essencial deixar registrado todo esse processo de construção para que se possa compreender o caminho percorrido até chegar ao resultado final. Esse cuidado em documentar cada parte do processo é fundamental para entender a pesquisa de forma completa. De acordo com Aguiar e Ferreira (2021), como pesquisadora, quando escrevo minha dissertação na forma narrativa, isso me trará consciência do meu trabalho, organizo, seleciono, me vejo neste processo. Tudo o que provoca no meu participante também provoca em mim, é um processo semelhante, é dialético. Tem o vivido do docente participante da pesquisa e também o vivido do pesquisador que investiga.

Os participantes da pesquisa, assim como os pesquisadores, chegam a um novo entendimento de si e do mundo, como parte do que acontece em uma pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 129).

Há uma aproximação do acadêmico com o professor, pois se cria uma linguagem própria, entre uma linguagem mais experimental e técnica. Acaba com a divisão da linguagem acadêmica e a vivida no chão da escola. A pesquisa narrativa surge como uma inovação para preencher lacunas. É mais do que um gênero; é uma forma de pensar, uma atitude diante do saber

As vantagens de fazer pesquisa narrativa estão no fato de que elas permitem relacionar teoria e prática (experiências vividas), permitem entender melhor o chão da escola e as experiências que ali se constituem, é uma visão de perto e de dentro e não de longe e de fora. E o pesquisador vivencia aquelas experiências.

Outro aspecto importante, é que não há um saber único e nem deve se buscar isso, há práticas e saberes de diferentes realidades. E embora a fala de uma pessoa seja pessoal, ela carrega influências de toda a sociedade e das gerações anteriores. Ou seja, ao narrar uma história, podemos entender a complexidade do grupo social ao qual essa pessoa pertence, já que sua experiência pessoal reflete aspectos coletivos. A narrativa é uma forma pessoal de interpretar a realidade, não uma criação imaginária. Embora seja subjetiva, sua análise deve focar no significado atribuído pelo narrador aos eventos, sem julgamento sobre sua “verdade” objetiva. A intenção da pesquisa narrativa é provocar reflexão, não validar a veracidade dos relatos, mas sim entender a experiência e a perspectiva única de quem a compartilha.

Para que o pesquisador tenha uma compreensão mais ampla da experiência, Clandinin e Connelly (2011) propõem a metáfora do espaço tridimensional na investigação narrativa, no qual o pesquisador se desloca por direções de diferentes formas: retrospectiva e prospectivamente; introspectiva e extrospectivamente; e contextualmente, ou seja, situado em um determinado lugar. A direção introspectiva se refere a direção interna, diz respeito aos sentimentos, esperanças, o que o afeta pessoalmente. A direção extrospectiva refere-se às condições externas, ou seja, ao meio ambiente. As direções retrospectiva e prospectiva abordam a dimensão temporal, todas de forma contextualizada, ou seja, situada em um determinado lugar. E é nesse movimento entre passado, presente e futuro, do individual ao social, e a consideração do contexto da pesquisa, que possibilita esse entendimento mais profundo que dificilmente seria alcançado sem esse movimento.

Ao se mover entre passado, presente e futuro, entre individual e social, no contexto em que se dá a pesquisa, é possível perceber aspectos da experiência que não seriam observáveis se não houvesse esses deslocamentos durante o processo” (PRADO, SOLIGO & SIMAS, 2022, p.105).

Pesquisar sobre uma experiência é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontam para cada um desses caminhos através das histórias é possível viver em seus países, falar suas línguas, virar as chaves dos cadeados” (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p.85).

A narrativa é uma criação pessoal e interpretativa dos eventos, além de ser uma representação de eventos reais. Cada versão da história, ao ser contada, carrega elementos ficcionais e subjetivos que refletem a perspectiva do narrador. No entanto, é preciso reconhecer que essas experiências estão situadas em um contexto temporal e político específico.

Por isso é tão importante narrar histórias, tanto quem escreve quanto quem as lê têm a oportunidade de empreender o processo de significação, possibilitando a construção de novos sentidos para sua própria experiência e história e ampliando seu estado de consciência.

Além disso, a experiência vivida é fundamental para que o sujeito narre, sendo também um aspecto metodológico relevante neste processo, ou seja, a experiência do sujeito influencia diretamente a maneira como ele narra os fatos, e isto deve ser considerado ao se estudar como as pessoas constroem e compartilham suas narrativas.

Escolhi as narrativas pois, apesar de ser professora e também estar na condição de pesquisadora, minha visão sobre a prática educativa é limitada à minha própria experiência. É por meio da colaboração com colegas imersos no cotidiano escolar que posso ampliar essa visão, obtendo uma compreensão mais profunda e abrangente das realidades e desafios enfrentados no ambiente educacional. Essas vozes, portanto, enriquecem a pesquisa e são essenciais para capturar a complexidade das experiências pedagógicas.

Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em contexto social” (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 30).

No entanto, é importante reconhecer que, embora os participantes me ajude a pensar e refletir sobre o objeto de pesquisa, ele não assume o papel de pesquisadores formais. A responsabilidade de conduzir a pesquisa, organizar as informações e garantir a integridade metodológica permanece comigo.

4.3. Percurso da pesquisa

Neste trecho, procuro oferecer ao leitor uma breve contextualização do local onde a pesquisa foi realizada, assim como apresentar os professores que participaram do estudo.

O Pesco - Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola, é um programa de formação continuada docente da Prefeitura Municipal de Campinas oferecido aos professores da sua rede de ensino, que tem como característica central a prática de pesquisa como metodologia de ensino e como estratégia de formação de professores no exercício da profissão. O Pesco iniciou em 2015 e atualmente está na sua décima primeira edição. Primeiramente foi voltado aos professores do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2021 foi expandido para incluir também os professores da Educação Infantil da rede.

Seu principal propósito é fomentar a educação por meio da pesquisa, incentivando a autonomia dos participantes e aprofundando seus conhecimentos através da investigação. Anualmente, cerca de 100 professores da educação básica participam do programa desenvolvendo projetos de pesquisas com seus alunos, o que significa que aproximadamente 3000 alunos participam com seus respectivos professores. Uma vez que envolve professores desde o primeiro ano do ensino fundamental até o EJA, isso significa que temos desde Pedagogos, polivalentes, e especialistas de diversas disciplinas. Portanto, o programa engloba alunos desde os seis anos até adultos matriculados no EJA, sem restrição de idade máxima. Essa diversidade de participantes enriquece o ambiente de aprendizagem, proporcionando diferentes perspectivas e experiências para a troca de conhecimentos e colaboração.

O Pesco integra a pesquisa como princípio educativo, desafiando os professores a adotarem uma postura investigativa e transformadora, tanto no seu desenvolvimento profissional quanto no processo de ensino-aprendizagem. Esse enfoque é essencial para programas de formação docente continuada, pois permite refletir sobre práticas pedagógicas e desenvolver novas formas de ensinar, mais conectadas às realidades locais e aos interesses dos alunos. Outro ponto fundamental é que o programa possibilita a colaboração entre professores e alunos, promovendo trocas de experiências que enriquecem o contexto educacional. O Pesco também valoriza a investigação de temas locais, permitindo que os docentes se conectem com a realidade da comunidade onde atuam. Ao integrar o contexto local nas suas práticas pedagógicas, torna o ensino mais significativo e relevante para os alunos.

Além disso, o programa incentiva o protagonismo dos alunos, o que reflete um conceito de educação emancipatória, defendido por Pedro Demo. Este princípio é essencial para a formação docentes, pois ensina os educadores a desenvolverem a autonomia dos seus alunos, promovendo uma educação crítica que vai além da transmissão de conhecimento. O Pesco também envolve o uso de tecnologias educativas e ferramentas digitais para pesquisa.

Estudar esse aspecto é fundamental, pois as tecnologias têm se tornado cada vez mais parte integrante da educação, e seu uso consciente pode enriquecer as práticas pedagógicas. Além disso, o programa oferece a possibilidade de avaliação contínua e compartilhamento de experiências dos participantes por meio de fóruns, seminários e mostras de projetos. Esse diálogo entre os professores promove a troca de saberes e a consolidação dos conhecimentos. E o Pesco oportuniza esse espaço.

Esta pesquisa contou com a participação de professoras⁷ que já haviam concluído o Pesco, provenientes de diferentes unidades escolares. Os critérios de seleção foram definidos para incluir aquelas que participaram do programa em sua totalidade, desde o início até o fim. Essa escolha visou garantir que as participantes tivessem uma compreensão completa e aprofundada dos conteúdos e das experiências oferecidas ao longo do programa, assegurando que as informações geradas fossem de relevância para os objetivos da pesquisa

Para o recrutamento das participantes, foram enviadas 90 mensagens eletrônicas individuais aos professores que já haviam sido cursistas do Pesco, acompanhadas de uma carta de apresentação. Já existia um grupo de e-mails compartilhado entre todos os cursistas e tutores do programa, o que facilitava a comunicação contínua entre os participantes. Como cursista e atual tutora do programa, eu tenho acesso garantido a esse grupo. Sete professoras responderam às mensagens, manifestando interesse em contribuir com a pesquisa, porém uma delas não atendeu aos critérios e suas contribuições não foram incorporadas à pesquisa.

Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em setembro de 2024, CAAE nº 82306424.2.0000.5481, por meio da Plataforma Brasil. As entrevistas narrativas foram realizadas após essa data. Além disso, foi obtido o consentimento formal das professoras envolvidas neste projeto, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual garantiu a concordância com a metodologia adotada.

As participantes da pesquisa foram devidamente informadas sobre a confidencialidade das informações fornecidas, tanto durante o desenvolvimento do projeto quanto nos anos seguintes à sua divulgação, com compromisso de garantir o zelo e o arquivamento adequado dos materiais produzidos. Adicionalmente, esclarecemos que as participantes poderiam solicitar o desligamento do projeto a qualquer momento, por motivos pessoais, sem qualquer prejuízo. Estivemos também à disposição para conversas individuais, a fim de tratar eventuais desconfortos ou outras demandas por parte das participantes.

⁷ Optei por escrever “professoras” no feminino e não no masculino como a forma culta determina pois todas as participantes da pesquisa foram mulheres.

Após algumas trocas de mensagens (duas das participantes mantiveram a comunicação via e-mail e as demais optaram pela comunicação via WhatsApp), definimos o horário da entrevista. Uma semana antes da data combinada, enviei os documentos de autorização, juntamente com um questionário de caracterização que visava reunir informações sobre o perfil das professoras. Esse questionário teve como objetivo proporcionar um panorama inicial sobre as participantes. Embora tenha oferecido a possibilidade de realizar as entrevistas tanto presencialmente quanto de forma virtual, todas as professoras optaram pela modalidade virtual. O link para a entrevista foi enviado no dia marcado com uma hora de antecedência.

Para a construção dos registros do meu estudo, utilizei entrevistas narrativas individuais, além de um diário de campo e o inventário da pesquisa.

4.4. A construção dos registros

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), a construção dos registros, que nas narrativas são chamados de “textos de campos”, não são descobertos ou encontrados, mas sim criados. Ele é composto pela relação entre o pesquisador e a história dos participantes, história vivida e contada. Esses textos tem como objetivo representar as experiências vivenciadas no campo da pesquisa. Existem diversos instrumentos que podem ser utilizados para a construção desses textos de campos, como cartas, documentos, fotos, notas de campo, diários, entrevistas, entre outros. Eles não são claramente diferenciados entre si, podem se modificar ao longo do processo. O essencial nas pesquisas narrativas é preservar a imaginação, permitindo a composição de novos textos de campo.

As entrevistas narrativas individuais, se apresentam como uma boa estratégia para a obtenção de informações, pois permite que as pessoas compartilhem suas experiências de maneira mais espontânea e contextualizada. De acordo com E-Dicionários de Termos Literários de Carlos Ceia, narrar se origina do latim *narrare* que significa relatar, contar uma história. A conexão com o adjetivo "gnarus", que significa “sabedor” (em contraste com seu oposto epistemológico, “ignarus”, ou seja, ignoro), acrescenta um significado mais profundo, indicando que as narrações são mais que histórias - são relatos que transmitem conhecimento, compreensão ou familiaridade com o que se compartilha. Ou seja, quem narra algo, de certa forma, demonstra ter algum grau de conhecimento sobre o assunto. A interação entre entrevistador e entrevistado vai além da coleta de dados, é um espaço de construção mútua do conhecimento, entendendo que as informações não estão prontas para serem simplesmente coletadas, mas são construídas durante a interação. Desta forma, a escolha pela entrevista

narrativa se alinhou com a proposta de entender as experiências de forma mais profunda e rica, pois permite que os participantes se expressem de maneira mais livre e autêntica, produzindo registros que são mais que respostas - são histórias carregadas de significado.

O que se espera na entrevista é que as participantes possam refletir sobre suas experiências, revelando as emoções, transformações e aprendizados que viveram durante o programa, ou seja, compreender a experiência subjetiva das participantes, como vivenciaram e interpretaram a formação, incluído os fatos objetivos e os sentidos atribuídos a ele. Esse formato possibilitou a compreensão de forma mais rica e contextualizada das experiências proporcionadas pelo Pesco, o que contribui para uma análise mais complexa e integradora dos registros.

Na entrevista narrativa, não há perguntas previamente definidas; há um tema orientador, que oferece liberdade ao entrevistado para selecionar os aspectos que considera mais relevantes para compartilhar. Desta forma, o entrevistado revisita e narra os acontecimentos que julga mais significativos.

O entrevistador deve ter cuidado para interferir o mínimo possível, minimizando sua influência no relato do entrevistado. Para garantir a validade e o rigor metodológico e científico do estudo, é fundamental um planejamento e preparação antes da entrevista. Além disso, o entrevistador deve evitar expressões faciais que possam sugerir julgamentos, buscando manter-se sempre neutro e imparcial.

De acordo com Bauer (2002), primeiramente temos a preparação da entrevista, na qual o entrevistador irá se familiarizar com o tema por meio de leituras de documentos e investigações por meio de conversas informais. No meu caso, já estava um pouco familiarizada com o assunto, pois estava no segundo ano como tutora do programa e também havia sido cursista anteriormente. Embora não tenha perguntas fechadas, Bauer recomenda uma lista de perguntas exmanente, que são questões formuladas externamente, pelo pesquisador, com um foco mais estruturado ou direcionado. Já aquelas questões que surgem de dentro da narrativa do entrevistado, permitindo que a história se desenvolva naturalmente são chamadas de questões imanentes, elas acontecem naturalmente durante a entrevista (a ideia é que as questões imanentes permitam uma compreensão mais profunda e autêntica da experiência do entrevistado, enquanto as questões exmanentes ajudam a guiar a pesquisa de maneira mais objetiva e sistemática). O autor nos alerta para algo importante: adaptar as questões exmanentes dentro da narrativa do entrevistado utilizando exclusivamente a linguagem que ele emprega, de modo que as perguntas se tornem mais naturais e conectadas à sua vivência. Dessa forma, o entrevistador busca garantir que a conversa se mantenha fluida e

autêntica, sem forçar a inserção de conceitos ou termos externos à narrativa pessoal do entrevistado. Após essa fase preliminar, Bauer (2002) divide a entrevista em quatro etapas: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

Na etapa da iniciação, o entrevistador deve criar um ambiente confortável, explicar o objetivo da entrevista e solicitar a autorização para a gravação. O pesquisador faz uma pergunta norteadora, que de acordo com Bauer (2002), deve fazer parte da experiência do entrevistado, ser significativa pessoal ou social visando promover o processo de narração. A pergunta norteadora deve ser ampla, sem formulações rígidas, permitindo que o depoente desenvolva sua narrativa de forma espontânea.

Quando se inicia a narração central, o entrevistado é convidado a contar sua história de maneira livre, sem interrupções, seguindo seu próprio fluxo de pensamento e linguagem. O entrevistador deve se limitar a intervenções paralinguísticas, demonstrando interesse, sem interromper. Perguntas de esclarecimento são feitas somente após a conclusão da história, sem julgamentos. Perguntando se o entrevistado teria algo mais a acrescentar.

Na fase de perguntas, o objetivo é obter informações adicionais, buscando aprofundar aspectos importantes da narrativa, sempre respeitando a estrutura e o contexto da narrativa do entrevistado. O entrevistador deve transformar suas questões de interesse (exmanentes) em perguntas que façam sentido para o entrevistado, usando sua própria linguagem (imanentes). Deve-se evitar perguntas do tipo "por quê?" e evitar apontar contradições surgidas na narrativa.

A etapa da fala conclusiva é o momento final da entrevista. Com o gravador desligado, em um clima mais descontraído podem surgir discussões interessantes. Esse momento, em que o entrevistado se sente mais à vontade, pode revelar informações importantes. É recomendável usar um diário de campo para registrar essas informações logo após a conversa. Nessa fase, perguntas como "por quê?" são permitidas

Essas etapas visam garantir um registro de informações rico, focado na experiência pessoal e narrativa do entrevistado, com a mínima interferência externa.

No meu estudo, as entrevistas foram conduzidas de forma individual pois, ao lidarmos com professoras da educação básica, sabemos que a questão do tempo é importante para o aceite delas. Por isso, optamos por entrevistas individuais, oferecendo flexibilidade de horários para atender à disponibilidade das professoras.

As entrevistas individuais estavam previstas para durar cerca de 1 hora, com possibilidade de ajustes no tempo, podendo ser encurtadas ou prolongadas, conforme o andamento da conversa. Por se tratar de uma entrevista narrativa não seguiram um roteiro

rígido, mas foram orientadas por uma pergunta geradora: "Conte-me quais são suas memórias sobre o Pesco". Antes de cada entrevista, preparei algumas perguntas exmanente, sobre o tema geral da pesquisa para me auxiliar durante a entrevista.

Trinta minutos antes de cada entrevista, organizava minha mesa, posicionando-me de forma que a parede ao fundo fosse branca, para evitar distrações. Conectava o computador à tomada para garantir que a bateria fosse sempre carregada. Revisava o questionário preenchido pela participante e verificava se a conexão com a internet estava estável, deixando também um modem reserva à mão. Nesse tempo, procurava me preparar, relaxar e disfarçar minha ansiedade.

Segundo Connelly e Clandinin (2011), ao entrar em um campo de pesquisa, trazemos nossas próprias histórias, assim como os participantes, que também carregam as suas. Tínhamos um passado e continuaremos vivendo nossas vidas. Além disso, o espaço que pertencemos, a instituição, a escola, a sala de aula, também possui suas próprias histórias. Carregamos as histórias, as narrativas do contexto social e profissional que estamos inseridos.

Sendo assim, iniciei cada entrevista agradecendo a disponibilidade das participantes em contribuir com a pesquisa. (Considerando que estávamos no final do ano letivo, período em que as demandas de trabalho se intensificam significativamente e o tempo se torna cada vez mais escasso.). Em seguida, me apresentei e fiz uma breve apresentação sobre o objetivo do estudo e esclareci sobre os procedimentos. Também solicitei autorização para gravar a entrevista. Embora as entrevistas estivessem sendo videogravadas para posterior transcrição, alguns registros manuais foram feitos durante o processo, caso fosse necessário solicitar informações adicionais. Optei por gravar as entrevistas para que pudéssemos captar elementos importantes da comunicação, permitindo uma compreensão mais profunda e detalhada da narrativa

Durante as conversas, procurei demonstrar interesse nas respostas, evitando interferir nas falas dos participantes (embora confesse que minha ansiedade tenha me traído um pouco). Ao final de cada entrevista, expressei meu sincero agradecimento pela colaboração de todas e me despedi de forma cordial.

Fazer parte do campo de pesquisa, como professora, cursista e tutora do Pesco, me permitiu vivenciar tanto o que me foi dito e contado quanto o que ficou por dizer e fazer, elementos estes que formam as narrativas. No entanto, isso não me impediu de sentir a dificuldade em lidar com tantas histórias e suas complexidades. Em vista disso, após cada entrevista, registrei minhas percepções e observações em um "diário de campo", compartilhando minhas sensações, memórias e reflexões sobre a experiência.

A proximidade do pesquisador narrativo com seu objeto de estudo é frequentemente criticada, sugerindo que este envolvimento pode levá-lo a adotar o mesmo posicionamento, resultando numa pesquisa conformista e conservadora. De acordo com Connelly e Clandinin (2011), a composição rigorosa dos textos de campo nos ajuda a lidar com o desafio do distanciamento e proximidade com o participante.

Eles devem tornar-se completamente envolvidos, devem 'apaixonar-se' por seu participante, e também dar um passo para trás e olhar sua própria história na pesquisa, as história dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam (CONNELLY E CLANDININ, 2011. p.121).

Além disso, o registro nos oferece outros recursos para minimizar falhas da memória, tornando-as mais claras de entender. É como se esses textos ajudassem a "arrumar" a bagunça da nossa memória. Para concluir, é fundamental destacar a necessidade de um preenchimento cuidadoso dos textos de campo, a fim de assegurar a integridade e a qualidade do texto de pesquisa.

4.5. Inventário da pesquisa:

Outra abordagem para a produção de registros da pesquisa narrativa que tem sido formulado pelo GEPEC/UNICAMP (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018) é o chamado "inventário de pesquisa". Esse inventário vai além da organização e catalogação dos registros, pois, durante sua elaboração, o pesquisador tem a oportunidade de vivenciar diferentes memórias geradas pelo contato com os materiais produzidos ao longo da investigação. As formas de organizar, como organizar, o que incluir e o que deixar de fora dizem muito sobre a história de quem pesquisa.

Na pesquisa narrativa, a questão da autoria e da participação é reconhecida, e as pessoas envolvidas se reconhecem na pesquisa. Contudo, considerando que este estudo extrapola os espaços em que essas pessoas atuam, debate e participam, decidi adotar nomes fictícios para proteger suas identidades. Esses nomes fictícios são conhecidos pelas participantes, permitindo que elas se reconheçam na pesquisa.

Quadro de Inventário

Categoria	Item/descrição	Detalhes adicionais	Data	Observações
-----------	----------------	---------------------	------	-------------

E-mails	Foram enviados 90 convites para participar da pesquisa a uma lista de participantes do Pesco de 2023.	Quatro e-mails não foram entregues aos destinatários.	Os convites foram enviados em 19 de setembro de 2024. Uma resposta foi recebida no mesmo dia, quatro no dia seguinte e duas até 6 dias depois.	Sete professoras responderam ao convite: cinco escolheram a comunicação via WhatsApp e duas preferiram continuar por e-mail.
Entrevistas	1ª entrevistas narrativas online - Rafaela	A entrevista teve duração de 1h06m05s	16 de outubro de 2024, às 19 horas (quarta-feira)	A entrevista foi gravada, transcrita com o uso do programa "Turbo Scribe" e, em seguida, revisada
Entrevistas	2ª entrevistas narrativas online - Manuela	A entrevista teve duração de 45m30s	17 de outubro de 2024, às 18 horas (quinta-feira)	A entrevista foi gravada, transcrita com o uso do programa "Turbo Scribe" e, em seguida, revisada
Entrevistas	3ª entrevistas narrativas online - Sandra	A entrevista teve duração de 47m03s	18 de outubro de 2024, às 14 horas (sexta-feira)	A entrevista foi gravada, transcrita com o uso do programa "Turbo Scribe" e, em seguida, revisada
Entrevistas	4ª entrevistas narrativas online - Bruna	A entrevista teve duração de 35m46s	23 de outubro de 2024, às 19 horas (quarta-feira)	A entrevista não foi incorporada aos estudos porque a entrevistada não atendeu aos requisitos necessários
Entrevistas	5ª entrevistas	A entrevista	24 de outubro	A entrevista foi

	narrativas online - Ana Paula	teve duração de 26m37s	de 2024, às 19 horas (quinta-feira)	gravada, transcrita com o uso do programa "Turbo Scribe" e, em seguida, revisada
Entrevistas	6ª entrevistas narrativas online - Alice	A entrevista teve duração de 28m36s	30 de outubro de 2024, às 19 horas (quarta-feira)	A entrevista foi gravada, transcrita com o uso do programa "Turbo Scribe" e, em seguida, revisada
Entrevistas	7ª entrevistas narrativas online - Amanda	A entrevista teve duração de 55m54s	14 de novembro de 2024, às 14 horas (quinta-feira)	A entrevista foi gravada, transcrita com o uso do programa "Turbo Scribe" e, em seguida, revisada
Registros pessoais - diário de campo	Da pesquisadora	Cadernos/diário de campo com anotações/observações/percepções sobre as entrevistas e registros de leituras.	-	Registro feitos após a realização das entrevistas com as participantes e durante a leitura de livros e textos.

5. ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO E COMPREENSÕES DAS NARRATIVAS

Aqui falaremos em termos de compreensões, em vez de análise, pois o termo “análise” pode sugerir a ideia de decifrar algo que a própria pessoa não consegue entender e esse não é o nosso propósito. De acordo com Bragança (2018), o que fazemos é tecer compreensões, as nossas compreensões, reconhecendo que a pessoa também possui as suas próprias formas de entender e significar a experiência.

As compreensões serão orientadas pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, entendido aqui como um método narrativo, para explorar os significados das particularidades e experiências em conexão com o contexto mais amplo por meio de “indícios” ou “pistas”, com os quais, ao serem conectados, formam uma narrativa coesa e coerente.

Primeiramente, é fundamental observar quais foram as escolhas que a docente fez quando reconstituiu seu passado e que conclusões tirou disso. Em segundo lugar, perceber que esse processo de compreensão das narrativas das docentes me abre os olhos para duas coisas: o passado que ela viveu mas principalmente como ela constituiu sua memória. Terceiro ponto, o pesquisador precisa considerar que a narrativa é mais que lembrança, sendo uma construção articulada ao momento em que está sendo feita, ou seja, como a professora reconstituiu seu passado articulado com seu presente, permitindo ver a memória como uma prática social, interagindo com o meio com o qual ele vive, nesse sentido o pesquisador deve estar atento a essas dimensões. Ela é uma forma de olhar o passado e reconstituí-lo.

Além disso, a pesquisa segue um rigor-flexível, ou seja, parte de uma hipótese que desenvolve ao longo do processo, com um procedimento próprio, coerente e metódico em que a dúvida é parte fundamental.

Outro aspecto importante, é considerar que a construção da pesquisa se dá no movimento da própria pesquisa, com intenções flexíveis que se definem ao longo do processo mas que também não se encerram no fim, são sempre provisórias.

O pesquisador também se expressa por meio da narrativa e, nesse percurso, ele olha para o objeto e também para si mesmo, com a consciência do seu papel ativo no processo. O pesquisador estuda o objeto e também reflete sobre sua própria posição, reconhecendo seu papel ativo na construção do conhecimento.

As compreensões também envolvem três temporalidades: o tempo da história de vida (experiência vivida), o tempo da pesquisa (o caminho investigativo) e o tempo da escrita (texto definitivo, linear e provisório).

Além disso, o paradigma indiciário destaca a importância do estranhamento: olhar

para o próprio contexto com um olhar crítico e questionador. Ao questionar pressupostos e escolhas, o pesquisador evita interpretações simplistas e permite uma reconstrução mais fiel e crítica do passado, entendendo-o como uma construção contínua, influenciada pelo presente.

5.1. Compreensões

O trabalho de pesquisa proposto envolveu todo um esforço de reflexão sobre narrativas autobiográficas das docentes envolvidas no programa, isso nos leva a necessidade de buscar apoio numa compreensão mais efetiva de conceitos como memória e experiência.

Enquanto o gênero descritivo se preocupa em apresentar uma determinada imagem da realidade observada, e o gênero analítico volta-se para as relações dos componentes que definem essa mesma realidade, o gênero narrativo preocupa-se sobretudo com as mudanças e transformações pelas quais essa realidade passa. Neste sentido, a questão do tempo, enquanto duração, adquire uma dimensão central nas narrativas. Isso nos remete também ao problema da memória uma vez que essa aponta para um certo tipo de relação entre presente, passado e futuro. Mas como podemos definir a memória?

A memória é uma função psíquica constitutiva dos seres vivos, na dimensão humana ela é cultivada por mecanismos e estratégias. Ela possui uma dimensão individual e coletiva, psíquica e social. Interessa-nos sobretudo o seu funcionamento como mecanismo de construção de conhecimento sobre a realidade e como nos situamos nela. Ela atua na definição das identidades na medida em que estabiliza minha individualidade no tempo e no espaço. Ela é uma prática dinâmica, envolvendo a circulação contínua dos nossos sentimentos e pensamentos. Ela vai além de uma simples função ou habilidade; é uma prática social, a memória não é algo fixo no tempo; ela permite a reinterpretação e modificação do nosso passado e da nossa compreensão dele. Para rememorar, é necessário criar e combinar elementos ao longo da nossa trajetória. À medida que contamos e recontamos nossas histórias, elas se transformam (BOSI, 1987).

Nós somos a nossa memória. E na medida que somos seres sociais a memória é também um fato social, um fenômeno social. Bosi diz: “Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade.” (Bosi, 1987. p.18).

Por isso nem sempre temos controle individual da nossa relação com o passado. A memória pode ser fonte de angústia e sofrimento mas nem sempre é possível esquecer. Por outro lado, a memória também pode ser um mecanismo que abre nossas possibilidades de

futuro. Naquilo que nos interessa, a memória é uma abertura para o mundo das experiências vividas e para a realidade experiencializada.

Mas qual a relação entre memória e as narrativas? Qual a relação entre isso que é mais que um gênero textual, pois é também uma forma de conhecimento da realidade, uma forma de construção das identidades, na quais as dimensões individuais e coletivas se entrelaçam, e as relações que somos capazes de estabelecer com a mudança no tempo e com as durações?

Essa é uma inquietação e uma pergunta que entendo como central nesta investigação pois para narrar sobre as experiências que foram significativas recorreremos à nossa memória, contamos aquilo que consideramos significativos e acreditamos que devem ser preservados na relação com o outro e com o mundo. A memória é a experiência atualizada no momento presente e articulada com a nossa história, nossa cultura. Nós não preservamos tudo, mas apenas o que é relevante para o momento presente.

Além disso, é importante destacar que estamos falando de memória na perspectiva vigotskiana, ou seja, a memória tem sentido quando me aproprio de um significado pactuado socialmente e transformo num sentido pessoal - no chamado processo de significação. Esse processo de significação nos ajuda a desenvolver outras funções psíquicas e a ampliar nosso estado de consciência. A memória, portanto, só se desenvolve quando temos consciência das experiências e quando temos os conceitos internalizados.

A aplicação prática dessa compreensão da memória foi explorada nas entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa. Durante as entrevistas, as professoras foram convidadas a revisitar suas experiências no programa Pesco, reconstituindo suas trajetórias e refletindo sobre suas contribuições na sua prática pedagógica e formação. Nesse processo, elas não apenas relataram os acontecimentos passados como também deram novos significados a essa experiência.

A pesquisa contou com a colaboração de sete professoras da rede municipal de Campinas. No entanto, as contribuições da professora Bruna não foram incorporadas às compreensões, pois ela não havia cursado integralmente o curso, critério considerado relevante para os objetivos da investigação.

Embora cada uma delas tenha sua própria história e trajetória, todas têm em comum um compromisso com a educação e uma busca constante em melhorar sua formação e prática pedagógica. Todas expressaram, cada uma à sua maneira, o desejo de participar da pesquisa, demonstrando ao mesmo tempo envolvimento com o Pesco e disposição em compartilhar suas experiências.

As professoras tinham idades, formações e trajetórias diversas, mas todas compartilhavam a experiência da sala de aula e a vivência formativa do Pesco. Mesmo com muitos anos de docência, continuam buscando aprimorar seu desenvolvimento profissional. enxergam a educação como um campo complexo e em constante transformação, que exige dedicação e, acima de tudo, humanidade. No decorrer das entrevistas, ficava evidente em suas narrativas a importância que cada uma delas atribuía ao seu papel enquanto professora e a convicção de que, por meio do seu trabalho, poderiam fazer a diferença na vida dos seus alunos.

As entrevistas realizadas foram muito ricas e significativas. Sou grata pela generosidade das professoras ao compartilharem comigo suas experiências e aprendizados. Não esgotei e nem tampouco tenho a intenção de esgotar todas a possibilidade de compreensões dessas narrativas.

Quando enviei o e-mail convidando as professoras, tive receio de não receber nenhuma resposta. No entanto, poucas horas depois, Rafaela respondeu: *“Eu topo sim! Sou apaixonada pelo Pesco e estou sempre pronta a colaborar! Participo do Pesco há 9 anos”*. Confesso que essas palavras me trouxeram alívio e entusiasmo. Respondi prontamente agendando um horário para a nossa entrevista. Rafaela foi a minha primeira entrevistada, nunca tinha feito uma antes. Estava nervosa e ansiosa, preocupada em fazer uma boa entrevista mas sem tomar muito do tempo dela. Ela foi generosa e esbanjou simpatia.

Naquele dia, Rafaela estava de licença saúde devido a uma inflamação no dente e precisou fazer uma cirurgia, mas isso não atrapalhou em nada sua disposição em contribuir com a pesquisa. Aos 67 anos, formada em Letras com habilitação em Português e Inglês, ela leciona Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com uma extensa trajetória na docência, somando 45 anos de experiência, sendo 15 deles na rede municipal de Campinas, Rafaela participa do programa Pesco como cursista desde 2016.

A segunda entrevistada foi Manuela, pedagoga de 41 anos, com mestrado em Educação Matemática, com 15 anos de experiência docente, sendo 12 deles na rede municipal de Campinas. Embora não tenha participado do Programa Pesco nos anos de 2023 e 2024, quando a entrevistei, Manuela foi cursista do Pesco de 2016 a 2022. Além disso, ela também atuou como tutora do programa por um ano, o que lhe deu uma visão mais ampla sobre a organização e os desafios do Pesco.

Sandra foi a terceira professora que entrevistei, e, desde o início, se mostrou extremamente simpática e aberta. Ela foi a que mais compartilhou comigo situações reais e experiências do cotidiano da sala de aula, enriquecendo muito nossa conversa. Sandra tem 47 anos, pedagoga com pós-graduação em Psicopedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com 24 anos de experiência na educação, dos quais 12 foram dedicados à rede municipal de Campinas, ela lecionava para os anos iniciais do ensino fundamental, trabalhando com uma turma do 3º ano. Sandra também foi cursista do Programa Pesco em 2022 e 2023 e, em 2024, quando realizamos a entrevista, ela continuava participando.

Ana Paula, 36 anos, foi uma das entrevistadas mais concisa, mas isso não diminuiu a importância das suas contribuições. Sua objetividade revelou uma grande clareza e foco, o que, por si só, tornou a conversa muito interessante. Formada em História e Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Ana Paula tem 13 anos de experiência na docência, sendo três deles na rede municipal de Campinas. Atuava como professora adjunta nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ana Paula participou do Programa Pesco em 2022 e 2023, e em 2024, estava participando do programa.

Alice foi a penúltima entrevistada e, desde o início, se mostrou muito falante e simpática, o que tornou nossa conversa muito fácil e agradável. Com 36 anos, é pedagoga e tem seis anos de experiência como docente, sendo quatro deles na rede municipal de Campinas. Na época da entrevista, ela lecionava para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Alice participou como cursista do Programa Pesco em 2023 e seguia participando da formação em 2024, quando realizamos a entrevista.

A última entrevista levou quase dois meses para acontecer após o convite inicial. Havíamos combinado uma data, mas Amanda acabou se esquecendo, o que é perfeitamente compreensível considerando o final ano e todas as demandas dessa época. Ela se desculpou e reiterou seu interesse em participar da pesquisa, caso eu ainda quisesse. Alinhamos uma nova data, e logo, conseguimos realizar a entrevista.

Amanda, com 67 anos, é bacharel em Química e mestre em Educação. Sua trajetória na docência conta com 32 anos de experiência, sendo 23 dedicados à rede municipal de ensino de Campinas. Atua como professora de Ciências (Física e Biologia) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e participou integralmente do curso Pesco entre 2020 a 2023 e, no momento da entrevista, em 2024, estava curando o programa.

No meu diário de campo, registrei meu extremo cansaço daquele dia, um cansaço que vinha da rotina intensa ser professora dos anos iniciais da educação básica, tutora no curso de formação continuada e aluna de mestrado na pós-graduação. Contudo, Amanda foi generosa ao compartilhar sua experiência e conhecimento, e seu relato trazia os desafios que ela também enfrentava diariamente. Por mais exaustivo que fosse, estávamos ali, em conjunto, enfrentando as dificuldades que a vida escolar nos impunha, buscando maneiras de superar os obstáculos e seguir melhorando como professoras e pessoas.

Ao me dedicar à leitura e releitura atenta das transcrições, procurei acessar as vivências e experiências pessoais das professoras, buscando indícios e pistas de aprendizagens que vão além dos conteúdos explicitamente mencionados.

Logo no início das entrevistas⁸, algo me chamou a atenção: ao falar sobre formação docente, as professoras inevitavelmente recorriam às experiências de aprendizagem dos alunos. Ao escutar suas narrativas, percebi que eu também fazia o mesmo, narrar minha trajetória formativa era, em grande parte, falar sobre os momentos de aprendizado dos alunos e sobre minha prática pedagógica. Na vivência docente estes dois campos, formação e prática, se fundem e se confundem. Essa relação pode ser observada nos trechos a seguir.

A professora Amanda, por exemplo, destacou que valoriza a formação oferecida pelo Pesco, especialmente por proporcionar autonomia aos estudantes:

*Eu acho que é interessante porque **torna o aluno mais autônomo**. Eu estou dando para ele mais autonomia para trabalhar. Para correr atrás do conhecimento. [...] ele está também aprendendo porque ele está construindo conhecimento. E é ele que está fazendo [...] não está recebendo pronto. (Trecho da entrevista da Amanda).*

Alice relata que decidiu se inscrever na formação incentivada por uma professora da escola e também pela proposta metodológica do programa: “*Eu falei, vai dar certo porque eu também gosto da perspectiva metodológica de ensino por via de pesquisas. Eu acho que os alunos aprendem bem*”.

Manuela, por sua vez, se interessou pela formação justamente pelo potencial de envolvimento do aluno no processo investigativo: “*Eu achei muito bacana a questão do trabalho de pesquisa em sala de aula, de pesquisar com os alunos, de colocar os alunos nesse movimento de desenvolver uma pesquisa*”.

⁸ A transcrição integral das entrevistas, assim como os vídeos das entrevistas e os relatórios das entrevistas estão disponíveis no link abaixo:

https://drive.google.com/drive/folders/1aG_-RbfqvRiHefZU7spjqVtHkjiSAZqE?usp=sharing

Ana Paula, ao relatar sua experiência, evidencia como a proposta da formação contribuiu para a sua compreensão sobre o trabalho com pesquisa em sala de aula. Ela descreve:

*Ah, no sentido de seguir o passo a passo, algumas instruções nas atividades da sala de aula, por exemplo. Primeiro foi observar o Atlas. [...] tirar o tema da pesquisa, tem um capítulo do Atlas que fala sobre as flores. Depois pesquisar no Chromebook sobre as flores. Tipo de flores e como cuidar. Depois apresentar o conteúdo encontrado na internet. Então, usar esse **passo a passo** foi o que eu achei mais interessante da pesquisa em sala de aula. (trecho da entrevista da Ana Paula)*

Esses relatos revelam o quanto a formação docente e a prática pedagógica estão entrelaçadas no cotidiano das professoras. Formação docente e prática pedagógica costumam ser tratadas como sinônimos, quando, na verdade, são campos de estudos diferentes. A formação docente diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo se torna professor e como continua construindo sua identidade profissional ao longo da carreira. Já a prática pedagógica se refere às ações concretas realizadas na sala de aula (metodologia, dinâmicas, estratégias) ou seja, à aplicação prática dos conhecimentos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, apesar de distintos, esses campos se entrelaçam e se confundem. A formação docente deve promover no professor a reflexão crítica sobre si mesmo e sobre sua prática pedagógica. Assim como a prática pedagógica pode promover diálogos e reflexões sobre a formação. Mas compreender a diferença, as especificidades e as relações entre esses dois campos é fundamental para a pesquisa em educação, para a construção de políticas públicas eficazes e para a valorização do trabalho docente.

De modo geral, a formação continuada oferecida pelo Pesco é buscada pelas professoras com objetivo de melhorar suas práticas pedagógicas, sendo o aprendizado dos alunos a preocupação principal. No entanto, isso não significa que a formação não proporcione também aprendizados e reflexões às professoras. É justamente nesse ponto que se encontra o objetivo central desta investigação: compreender se e como a pesquisa, enquanto estratégia de ensino e formação docente, contribui para o desenvolvimento docente especialmente no que diz respeito à elaboração e aprofundamento de conceitos científicos nas professoras participantes.

O relato de Sandra nos deu indícios de algumas contribuições:

Eu gosto da proposta do Pesco, eu vejo que eu já tinha algumas práticas das metodologias ativas mas só passei a ter noção quando eu comecei a ler bastante para o Pesco. Acordei para isso. Trecho da entrevista de Sandra.

Neste trecho, ela revela que já realizava algumas práticas relacionadas às metodologias ativas, ainda que de maneira intuitiva. No entanto, ela afirma: “só passei a ter noção quando eu comecei a ler bastante para o Pesco” e, em seguida, “acordei para isso.” Estas frases sugerem que havia um desconhecimento teórico sobre sua própria prática e, o estudo sistematizado mediado pela leitura teórica, tornou consciente o que era antes intuitivo.

Segundo Vigotski (1995), os conhecimentos acumulados, ao serem interiorizado pelo indivíduo propicia desenvolvimento psíquico sempre mais complexos. As relações humanas transmitem significados que vão sendo interiorizados e vão proporcionando desenvolvimento. Ou seja, o que aprendemos com os outros, por meio de interações, se torna parte do nosso próprio modo de pensar e agir, mudando e desenvolvendo nossas capacidades mentais. Esse processo de apropriação de conceitos e significados transforma a nossa maneira de pensar e de entender o mundo.

Esse processo foi possível devido a mediação cultural, aqui representada pela leitura e pelo estudo teórico promovidos pelo Pesco, que de forma sistematizada e organizada favoreceu a apropriação consciente de novos conceitos. Por meio desta mediação, Sandra transformou uma ação externa intuitiva em uma ação orientada intencional e consciente.

Este relato indica um movimento em direção a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, Sandra relata que passa a ter uma compreensão teórica sobre sua prática e que passa a ter mais clareza sobre ela. Freire (2021, p.38) afirma: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”

Em outro momento da entrevista, a professora Sandra revela, que antes de participar do programa, já realizava atividades de pesquisa com seus alunos porém novamente de forma intuitiva e que ao longo da formação, passou a compreender essas práticas de maneira mais consciente e fundamentada, indicando um processo formativo. Segundo ela:

Sim, porque aí a coisa se torna consciente”. [...] E a partir do momento que você tem consciência, eu acho que você tem mais assertividade no que você vai fazer. (Trecho da entrevista de Sandra).

Ao usar a expressão “a coisa se torna consciente” indica que ela passa a enxergar de forma mais clara, intencional, organizada, passando de uma ação automática para uma ação consciente, evidenciando um processo reflexivo da professora que passa a compreender o motivo de suas escolhas. Neste sentido, a professora sinaliza que a formação possibilitou uma

maior consciência sobre sua prática, deixando de apenas fazer e passando a compreender o que faz.

Quando ela diz “*you tem mais assertividade no que you vai fazer*”, Sandra associa a tomada de consciência com maior precisão e intencionalidade nas ações. A palavra assertividade indica que ao compreender melhor sua prática, ela se sente mais segura e capaz. Novamente, o relato da professora Sandra reforça que a ampliação do seu repertório conceitual permite uma compreensão mais consciente e aprofundada das suas ações.

Em outro trecho da entrevista, a professora relata uma mudança efetiva na sua prática pedagógica após ter cursado o programa:

Hoje, na questão de autonomia, deixo eles trazerem primeiro o que eles têm como bagagem. Tem coisa que a gente fala, fala, fala. Estudamos na pedagogia, na especialização. Todo mundo fala isso o tempo todo. Mas, eu percebo que hoje deixo eles trazerem um pouco mais do que eles têm. (Trecho da entrevista de Sandra).

Primeiramente ela destaca que deixa os alunos trazerem o que “*tem como bagagem*”, ou seja, ela passa a valorizar os conhecimentos cotidianos que esses estudantes trazem com eles. Para Vigotski, o desenvolvimento do pensamento conceitual ocorre a partir da interação entre conceitos cotidianos e científicos. Neste sentido, Vigotski (2001, p.348) afirma:

Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que, no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa.

Esta é uma mudança significativa em sua prática pedagógica pois, desta forma, ela trabalha com os estudantes conceitos novos a partir daqueles que eles já possuem, a partir da experiência concreta eles irão compreender um novo conceito articulando e mobilizando os conhecimentos que já possuem por meio de relações e assim ampliando seu desenvolvimento.

Quando ela diz: “*tem coisa que a gente fala, fala, fala. Estudamos na pedagogia, na especialização. Todo mundo fala isso o tempo todo*” revela uma crítica ao ensino mecânico que transmite conteúdos de maneira repetitiva e desvinculada da realidade, não possibilitando a significação nem a formação de conceitos. Somente quando articulou teoria e prática que o conceito de autonomia fez sentido a ela.

“O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade”(VIGOTSKI, 2001, p. 350). Vigotski (2001) afirma que os conceitos científicos começam a ser desenvolvidos a partir de uma base concreta, ou seja, as

primeiras aproximações desses conceitos acontecem por meio da experiência direta com o mundo real pela experimentação e interação com o ambiente.

O uso da expressão: “*eu percebo hoje*” indica uma outra percepção por parte da professora sobre sua própria prática pedagógica, evidenciando um processo de desenvolvimento à medida que ela internaliza novos significados e eleva o nível de reflexividade e intencionalidade sobre suas ações.

No relato a seguir, podemos observar alguns elementos como: a inter-relação e conexão entre conceito cotidiano e científico, ampliação do pensamento conceitual e o papel da mediação na aprendizagem. Sandra relata:

*Estou trabalhando em uma sala bem complicada, na questão da violência. E eu sou assim, eu vou lá, **já tenho uma ideia mais ou menos do que a gente espera**. E, os alunos trouxeram que para eles violência era só bater e ponto final. Então, eu expliquei que xingar também é uma forma de violência, que impor é uma forma de violência, mas eu nem pensei na violência quando eles riscam as carteiras, quando arrancam a beiradinha. E um dos alunos chegou à conclusão, por uma pesquisa feita em computador, da violência contra o patrimônio. **Eu não pensei, não pensei**. Então, normalmente venho sendo surpreendida quando eu deixo os alunos. Quando não sou que falo violência é isso, violência é aquilo. Eu já fui surpreendida com a história da abelha do ano passado [...] **Quando eles trazem coisas que parece que eu não consegui me abrir para aquilo**. Trecho da entrevista de Sandra.*

O trecho revela um processo dinâmico de construção coletiva do conhecimento, alinhado com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. No início da atividade, os alunos trouxeram que: “*violência era só bater e ponto final*”, evidenciando claramente a presença de um conceito cotidiano, ou seja, uma ideia construída a partir das experiências vividas pelos alunos no seu dia-a-dia.

A professora explica que: “*xingar também é uma forma de violência, que impor é uma forma de violência*”, buscando ampliar o entendimento dos alunos ao apresentar outras formas de violência, em um movimento em direção à sistematização conceitual, introduzindo dimensões menos visíveis da violência (verbal, simbólica), numa tentativa de transição do conceito cotidiano para o científico.

No entanto, um dos alunos faz uma pesquisa no computador e identifica a violência contra o patrimônio, algo que nem mesmo a professora havia considerado. Sandra relata: “*eu nem pensei na violência quando eles riscam as carteiras, quando arrancam a beiradinha [...] e um dos alunos chegou à conclusão [...] da violência contra o patrimônio*”. Este episódio exemplifica como a mediação não ocorre apenas do professor para os alunos mas também no sentido inverso, os alunos, ao produzirem novos significados a partir da pesquisa, contribuem

para a ampliação conceitual da professora, num processo de aprendizagem dialógica, no qual o conhecimento é elaborado socialmente, por meio da interação.

Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento humano ocorre em contexto de diálogo e interação social. Neste caso, tanto a professora quanto os alunos estão elaborando coletivamente um conceito mais complexo, saindo do senso comum para um conhecimento mais sistematizado e teórico sobre a violência. Evidenciando a importância da mediação cultural e do diálogo como instrumento fundamental da aprendizagem.

Quando a professora Sandra diz: *“Normalmente venho sendo surpreendida quando eu deixo os alunos. Quando não sou eu que falo ‘violência é isso, violência é aquilo’”*, podemos observar uma mudança importante na postura pedagógica; ela deixa de ser a única fonte do conhecimento e passa a ocupar a posição de mediadora no processo dialógico de construção do conhecimento. Essa fala demonstra como a professora reconhece o valor da interação com os alunos como meio de construção de saberes.

Outro aspecto importante foi a ampliação da consciência e ressignificação da prática docente quando Sandra descreve: *“Quando eles trazem coisas que parece que eu não consegui me abrir para aquilo”*, expressando um processo de tomada de consciência da professora sobre as restrições da sua prática anterior. A partir da escuta ativa dos alunos, ela ressignificou seu papel docente e ampliou sua própria compreensão do conteúdo.

Por fim, ao afirmar que já possuía uma ideia sobre o conceito de violência, compreendendo-o como algo verbal ou físico: *“eu já tenho uma ideia mais ou menos do que a gente espera”*. Podemos perceber que houve uma ampliação do conceito de violência por meio da mediação da pesquisa do aluno, evidenciando uma relação dialógica e mútua de ensino e aprendizagem. Essa experiência exemplifica, com base na Teoria Histórico-Cultural, como o conhecimento se constitui nas interações sociais mediadas e compartilhadas.

Além disso, é importante destacar que, no desenvolvimento de conceitos, há uma interação constante entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Vigotski (2001) afirma que eles se conectam e complementam ao longo do processo de aprendizagem em um movimento contínuo. Eles estão sempre interligados e se influenciam mutuamente, um tipo de conceito ajuda no entendimento do outro.

Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência

pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento (VIGOSTKI, 2001, p.350).

No caso da turma de Sandra, eles partiram dos conceitos cotidianos dos alunos sobre violência, a professora e a pesquisa feita pelo aluno possibilitam a ampliação deste conceito caminhando em direção a uma compreensão mais complexa sobre o tema tanto para os alunos quanto para a professora. Esse movimento contínuo entre conceitos espontâneos e científicos torna a aprendizagem um processo dinâmico, no qual o conhecimento pré-existente contribui para a construção de novos saberes de forma cada vez mais complexa.

De forma semelhante, destacamos o episódio relatado por Sandra no qual sua pesquisa com os alunos investigou o motivo da ausência de abelhas na escola.

*Eu estava com uma ideia que tomou uma proporção totalmente diferente. Eles foram pesquisar: por que não tinha abelha no João Alves? Eu criei na minha cabeça que era uma coisa. **Eu já tenho a resposta**, mas eu não vou contar para eles. [...] Como em frente à minha escola tem uma horta, eu falava que eles usam inseticida, essas coisas. **Eu criei essa hipótese**. No decorrer do estudo, eu fui surpreendida e descobri que não era esse o motivo de não ter abelhas. Hoje, o João Alves está lotado de abelha, porque antes nós não tínhamos as plantas. [...] Fizemos um trabalho muito grande. [...] Envolvendo vários professores[...]. descobrimos a hortelã atrai. A gente plantou hortelã na escola e vários outros temperos. Esses temperos atraem super. Foi a Karina, que é paisagista e entende bastante do assunto. (Trecho da entrevista de Sandra)*

O episódio das abelhas revela como a hipótese inicial da professora foi ressignificada a partir da pesquisa realizada com os alunos, evidenciando que o conhecimento se transforma em contexto colaborativo. Ela relata: “*Eu estava com uma ideia que tomou uma proporção totalmente diferente*”. Neste processo, a ação de pesquisar criou uma situação social de desenvolvimento, no qual o repertório conceitual da professora foi ampliado por meio da interação com estudantes, professores e comunidade escolar.

Quando ela fala: “*eu criei na minha cabeça que era uma coisa. Eu já tenho a resposta, mas não vou contar para eles*”. Sandra construiu uma hipótese com base na sua experiência pessoal, ainda não sistematizada e fundamentada teoricamente, ou seja, ela tinha um conceito cotidiano. Ela explica a ausência das abelhas baseada na sua experiência, mas sem uma validação investigativa ou científica.

Ela continua: “*No decorrer do estudo, eu fui surpreendida e descobri que não era esse o motivo de não ter abelhas*”. Neste momento sua hipótese inicial se desfaz e então começa a elaboração de um conceito mais complexo em colaboração com os alunos. A investigação proporcionou aos envolvidos uma construção coletiva e fundamentada, a relações sociais e os instrumentos culturais como a pesquisa propiciou a internalização de conhecimentos sistematizados, indicando a elaboração de conceitos científicos.

A mediação cultural, social, instrumental e simbólica foi fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual. Sandra relata: “*eles foram pesquisar*”; “*Foi a Karina, que é paisagista e entende bastante do assunto*” e “*descobrimos que o hortelã atrai abelhas*”. Esses trechos evidenciam as formas de mediação, fundamentais na perspectiva vigotskiana. “*Nas ações coletivas, relacionamo-nos e colocamo-nos em diversas situações de aprendizado, nas quais a mediação do outro contribui para que contemplemos aspectos que, sozinhos, não conseguiríamos atingir*” (FERREIRA, 2020, p.34). A mediação realizada com a colaboração entre alunos, professores e outros profissionais como por exemplo a paisagista Karina criou uma rede de interlocução que favorece a construção do conhecimento; a pesquisa como instrumento fundamental, o diálogo, a linguagem e a investigação em si que permite organizar o pensamento.

Quando Sandra diz: “*Eu fui surpreendida*” sugere uma transformação da sua prática e um desenvolvimento da consciência. Indicam uma transformação no modo de pensar e agir da professora. A interação proporcionada pela pesquisa influenciou os processos psicológicos individuais e coletivos, transformando simultaneamente o indivíduo e a realidade ao seu redor. Assim, à medida que o indivíduo se apropria dos elementos culturais e da realidade que o cerca, seus processos psicológicos se desenvolvem. Ao mesmo tempo que se desenvolvem, também modificam o meio cultural, ou seja, a própria realidade.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que, ao adotar a pesquisa como metodologia formativa, a professora desenvolveu uma reflexão crítica sobre si mesma e sobre sua prática pedagógica. Por meio da mediação teórica e do diálogo, os professores têm a oportunidade de ressignificar saberes da prática, internalizar conceitos e desenvolver o pensamento conceitual, aspectos centrais na Teoria Histórico-Cultura.

O relato da professora Sandra também evidencia o papel central da formação docente crítica e reflexiva no desenvolvimento profissional do professor. Ao iniciar a atividade com uma hipótese pessoal e revisar sua compreensão a partir das descobertas feitas pelos alunos e pela mediação de outros profissionais, Sandra demonstra uma postura investigativa e aberta ao novo. Esse movimento de refletir sobre a própria prática, reavaliar certezas e reconstruir

significados é característico de uma formação que ultrapassa o modelo técnico e prescritivo, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica, conforme propõe a Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, o Pesco mostra que investir em formações que valorizem a reflexão crítica, a escuta e a construção coletiva do conhecimento é fundamental para o fortalecimento do desenvolvimento profissional e a autonomia no contexto escolar.

Em outro trecho da entrevista, a professora Sandra compartilha como sua participação no Pesco contribuiu significativamente para a transformação sua prática pedagógica e de sua autocompreensão:

*E o projeto era o seguinte, é um livro muito famoso que eu não vou mais lembrar, mas era assim, que as coisas se transformam. A questão do leite virar manteiga [...] E eu cheguei com o meu projeto assim, todo mundo com folhinha xerocada, tudo igual[...] Quando eu cheguei com o meu projeto prontinho, já para dar, uma aluna vira e dá aula para mim [...] eu fiquei com o meu projeto **desbancado** [...] Era uma menininha de 5 anos. [...]. **Eu peguei toda aquela informação, o que eu fiz? Nada. Eu continuei dando o meu projeto, fechado. Hoje eu jamais faria isso. Hoje eu jamais faria isso.** [...] **Diante de todo o conhecimento, impossível eu não fazer nada com todas aquelas informações e não aprofundar** [...] E aí eu fiquei com aquele monte de coisa e dei mais do mesmo e não fiz nada, não mudei. **E eu não me culpo porque eu não mudei. Fazer o quê? Não tinha conhecimento, era uma ignorância.** (Trecho da entrevista de Sandra).*

Nesta narrativa, Sandra descreve uma situação marcante para ela: ao levar para a aula um projeto estruturado de forma tradicional e pronta, com atividades padronizadas, foi surpreendida pela fala de uma aluna de 5 anos que conta, de forma espontânea, sobre como a avó dela fazia fubá em casa e outros saberes práticos sobre o assunto, surpreendendo a professora: “*uma aluna vira e dá aula para mim*”. Houve uma inversão dos papéis. E mesmo diante desse momento cheio de possibilidades, a professora acabou ignorando o que a menina trouxera e continuou sua aula sem mudar nada “*e aí eu fiquei com aquele monte de coisa e dei mais do mesmo e não fiz nada, não mudei*”. A professora reconhece que na época não foi capaz de valorizar esse conhecimento, optando por manter o plano de aula, sem acolher ou explorar o que havia emergido da criança.

Esse episódio, que inicialmente foi desperdiçado em termos pedagógicos, tornou-se posteriormente uma lição aprendida: “*eu peguei toda aquela informação, o que eu fiz? Nada. Eu continuei dando o meu projeto, fechado*”. Sandra reflete sobre essa experiência com distanciamento e clareza, reconhecendo que, hoje, sua postura seria completamente diferente: “*Hoje eu jamais faria isso*”.

Ela reconhece que faltou conhecimento “*não tinha conhecimento, era uma ignorância*”. O Pesco atuou como mediador na ampliação dos conceitos da professora e

permitiu que ela acessasse uma variedade de significados, ampliando sua compreensão do mundo. Foi somente após ter cursado o Pesco e ter internalizado novos significados que ela refletiu sobre a importância de valorizar os saberes dos alunos. Ela ressignificou seu entendimento sobre os saberes dos alunos e sobre sua prática pedagógica, mesmo após anos do evento ocorrido

Inicialmente, o conhecimento da professora sobre os saberes dos alunos estava ancorado em um conceito cotidiano, não os reconhecia como válidos ou relevantes no contexto escolar. No entanto, com o tempo e por meio da mediação teórica e reflexiva proporcionada pelo programa, Sandra foi capaz de aprofundar seus conceitos sobre o valor pedagógico das experiências dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos de saberes e como parte do processo de ensino-aprendizagem. E admite que hoje, após ampliar seu conhecimento, agiria de forma completamente diferente quando diz: *“hoje eu jamais faria isso”*.

Segundo Vigotski (1996), o desenvolvimento humano ocorre em contextos sociais interativos, nos quais o indivíduo se apropria de novos conceitos por meio da mediação. A realidade existe concretamente, mas a acessamos por meio de significados sociais, os quais internalizamos e atribuindo sentido, em um processo chamado significação. Neste processo, ampliamos nossos conceitos. Quanto mais os ampliamos, mais compreendemos a realidade.

O processo de significação ocorre pela mediação, que é um conceito central na teoria Histórico-Cultural, que é a negociação constante entre significado e sentido, e envolve sempre o outro. O Pesco atuou como mediador pedagógico, criando uma “situação social de desenvolvimento”, desafiando a participante a repensar suas práticas pedagógicas por meio da ampliação do seu campo de significação; aprendendo a valorizar os saberes práticos dos alunos, incorporando esses conhecimentos no processo de ensino.

Além disso, o relato demonstra a importância da reflexão constante sobre a prática, conforme defende Nóvoa (2001), ao afirmar que a formação de professores exige que o docente se compreenda como sujeito da sua própria trajetória formativa. Ao olhar para trás e reconhecer as limitações da sua atuação, Sandra revela um movimento de autorreflexão e transformação, essencial para o desenvolvimento profissional. Ao afirmar: *“não tinha conhecimento, era uma ignorância”* a professora não se coloca em um lugar de culpa pessoal, mas reconhece a ausência de determinados saberes como parte de seu processo formativo. Tal reconhecimento demonstra maturidade profissional e disposição para a mudança, elementos fundamentais no desenvolvimento docente reflexivo.

As professoras Alice e Amanda, em suas narrativas, citam o termo “desemparedamento”. Esse conceito elaborado por Léa Tiriba (2018) e proposto pelo Pesco, defende a ideia de romper os limites físicos e mentais da sala de aula, ampliando as experiências dos estudantes por meio do contato com a natureza, com diferentes pessoas e culturas, valorizando aprendizagens que acontecem fora do espaço escolar tradicional.

Ambas as professoras revelaram que talvez já o praticassem sem o nomear. Indicando que a formação atuou como mediadora na apropriação de um novo conceito, nomeando e legitimando saberes e práticas já existentes. Sugerindo um processo de valorização do saber docente, muitas vezes invisibilizado pelas políticas públicas tradicionais. Amanda compartilha:

*Eu li um texto, acho que foi ano passado, sobre o desemparedamento. Achei muito legal. **Eu percebo** que eu sempre fiz, desde quando trabalhei na rede estadual. **Acredito** que minhas aulas já eram desemparedadas, **só que nunca tinha escutado, por exemplo, esse conceito, essa palavra desemparedamento em educação. Mas, na prática, eu já fazia..** (Trecho da entrevista da Amanda)*

Esse relato evidencia a ampliação do repertório cultural da professora. E o desenvolvimento do pensamento conceitual está intimamente relacionado à ampliação do repertório cultural. Em outras palavras, quanto mais rico e diversificado for o repertório cultural de uma pessoa, maior será sua capacidade de pensar de maneira mais complexa e articulada por meio de conceito.

Amanda afirma que já realizava atividades alinhadas ao conceito “*Eu percebo que eu sempre fiz, desde quando trabalhei na rede estadual*”, porém, de forma intuitiva e, por meio da mediação teórica proporcionada pela formação, ela passou a nomear, compreender e valorizar aquilo que antes era feito de maneira espontânea. Desta forma, ela reflete e ressignifica suas ações na sala de aula. Alice também destaca este processo:

*O desemparedamento foi bem marcante, bem novo e legal. **Nomear aquela ideia**, de a gente trabalhar fora da sala de aula, algo que a gente já gosta, já faz e ter um conceito acadêmico fechado sobre o que é isso, que é o objetivo de tirar as crianças do muro da escola, não só, mas das ideias. Ah não sei se eu fazia. **Eu fazia talvez mas não muito refletido** para dizer assim. (Trecho da entrevista da Alice).*

Ao mencionar a necessidade de “*nomear aquela ideia*”, a professora Alice destaca o papel fundamental da linguagem para a construção do pensamento. Por meio dessa nomeação,

ela se refere ao processo de transformar uma prática cotidiana em um conceito teórico, possibilitando que algo que antes era realizado de forma intuitiva se torne objeto de reflexão crítica. Esse movimento de dar nome a uma prática é, de fato, um exemplo claro de apropriação de instrumentos culturais que mediarão o desenvolvimento do pensamento da docente.

Como observa Vigotski, “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p.409). Ao nomear uma prática pedagógica, a professora não apenas expressa o que já fazia, mas organiza e estrutura seu pensamento de forma mais crítica e reflexiva. Isso mostra como a linguagem, ao ser utilizada como mediadora, não só comunica, mas também organiza e desenvolve o pensamento, permitindo que a prática docente se torne um objeto de reflexão.

Para Vigotski (2010), os significados que damos às palavras não são fixos ou permanentes. Eles mudam ao longo do tempo, dependendo da forma como pensamos e do contexto em que estamos. À medida que refletimos sobre algo, nossa compreensão e o significado da palavra podem se transformar. Esse processo de mudança vai levando o indivíduo a uma tomada de consciência, ou seja, ele começa a perceber e entender de maneira mais clara o que as palavras realmente significam para ele, à medida que se aprofundam os pensamentos sobre aquele conceito. A nomeação se torna um ponto de partida para o desenvolvimento de novas compreensões.

Por fim, ao destacar o “*desemparedamento*” e a ampliação do espaço de aprendizagem para além dos limites físicos da escola, ela enfatiza a importância do contexto histórico e social na formação e no desenvolvimento, reforçando a ideia de que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e culturais.

Além disso, Alice ilustra claramente um processo de desenvolvimento psíquico mediado pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica ao falar sobre as contribuições da formação: “*Porque às vezes a gente até tem uma prática mas não consegue ter essa clareza tão sistematizada na cabeça [...] Eu acho que isso foi realmente um ganho, essa reflexão de fazer dessa forma*”. Ela reconhece que já realizava algumas práticas de forma automática, relacionada ao pensamento cotidiano, fundamentado na experiência do dia-a-dia. Quando ela se refere a “*clareza sistematizada*”, está indicando o processo de internalização do conhecimento. A reflexão sobre a própria prática, como Alice relata, é essencial na formação docente

Essas falas evidenciam que a formação continuada, quando pautada no diálogo entre teoria e prática, tem o potencial para promover o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Ao oferecer uma linguagem que sistematiza, nomeia e ressignifica as práticas cotidianas, ela contribui para que a professora compreenda mais profundamente o que faz, por que faz, e de que maneira pode melhorar sua prática.

Além disso, sua fala ressalta um aspecto fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a articulação entre teoria e prática. Como observa Vigotski (2001) o aprendizado de conceitos não ocorre de forma isolada, sem esforço, mas por meio de situações que exigem que o indivíduo possa pensar, comparar, relacionar, experimentar.

A professora Amanda cita ainda outro exemplo, desta vez relacionado a outro conceito: o da “*pesquisa situada*”. Esta abordagem está associada à ideia de que a investigação deve partir do contexto real dos estudantes, considerando seus territórios, experiências, interesses e condições socioculturais. Esta proposta valoriza a construção do conhecimento a partir da realidade concreta dos alunos, em contraposição a modelos genéricos e descontextualizados de ensino. Importante destacar que ela parte do cotidiano para promover a aproximação de conceitos científicos, estabelecendo uma ponte entre o conhecimento experiencial e os saberes sistematizados, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Amanda relata:

*Teve uma coisa que me chamou atenção, em 2020 ou 2021, que veio a expressão “pesquisa situada”. Acho que era isso. Eu não sabia, na verdade, que eu fazia, mas não sabia o que era pesquisa situada. E aí, eu achei legal, aí que eu **fui compreender direitinho**, o que seria pesquisa situada. (Trecho da entrevista da Amanda).*

Esse relato reforça, ainda mais, o papel da formação continuada como mediadora entre a prática e a construção do conhecimento teórico. Ao entrar em contato com esse conceito, Amanda reconhece novamente uma prática que já fazia parte do seu cotidiano mas que até então não havia sido nomeada ou compreendida em sua dimensão conceitual.

Compreender esse conceito, permite que a professora legitime sua prática, amplie sua capacidade de refletir sobre elas e planeje com mais intencionalidade. Assim como no “*desemparedamento*” o conceito de “*pesquisa situada*” contribuiu para que ela ressignificasse suas ações pedagógicas e se apropriasse de um pensamento conceitual que fortaleceu sua formação docente.

Esse movimento de compreensão, nomeação e reflexão sobre as práticas está relacionado à ideia de que todas as funções psíquicas superiores são mediadas por signos, e que a linguagem, especialmente por meio da palavra, desempenha papel central na construção de conceitos (VIGOTSKI, 2001).

A palavra tem relação direta com a formação do conceito, Vigotski (2001, p.161) destaca: “no processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, toma-se seu símbolo”. A palavra é a principal representação simbólica, ela é expressão do conceito.

Além disso, outro aspecto que ficou bastante evidente nas narrativas das professoras é o papel do Pesco como espaço privilegiado de troca entre professor, aluno e conhecimento. O programa favoreceu a construção coletiva do conhecimento ao criar condições para o diálogo, a colaboração e o trabalho conjunto, tanto entre docentes quanto entre alunos da mesma escola e de escolas diferentes.

Em um contexto escolar frequentemente marcado pela fragmentação, pela individualização do trabalho docente e pela pressão dos conteúdos, o Pesco se destacou ao proporcionar experiências formativas interativas e interdisciplinares. Esse espaço permitiu que os professores aprendessem uns com os outros, com os próprios alunos e assim, puderam repensar suas práticas em um ambiente de escuta e construção coletiva.

A professora Amanda, por exemplo, relata que, desde 2020, nunca mais trabalhou sozinha no programa: *“nós estamos sempre em grupo. Mas sempre de três. Proporciona esta dinâmica da interdisciplinaridade”*. Ela reconhece que esse tipo de troca não ocorre com facilidade na rotina da escola, principalmente entre os turnos da manhã e da noite, que ela descreve como *“duas escolas diferentes”*. No entanto, no âmbito do Pesco, essa interação torna-se inevitável e necessária: *“nós somos obrigados, praticamente. Nós temos que trocar.”* Seu relato mostra como o programa cria uma estrutura institucional que favorece o diálogo, algo raramente garantido pelas condições de trabalho do dia a dia atualmente.

Essa dimensão colaborativa também aparece quando Amanda fala da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mencionando que, normalmente, é difícil realizar atividades fora da sala de aula, como estudos do meio ou mexer com a horta. No entanto, ela afirma que o Pesco possibilita romper essa limitação: *“A gente também sai, vai a um lugar, e peço pra eles fazerem um relatório daquela saída pedagógica [...] com o Pesco, eu posso realizar esse tipo de trabalho como professora.*

A professora Alice também destaca o papel das parcerias no processo formativo. Ela relata ter desenvolvido a pesquisa em conjunto com uma outra colega de outra escola, o que possibilitou a troca entre professoras e também entre os alunos das duas instituições.

Foi uma experiência fantástica [...] a gente acabou desenvolvendo cada uma na escola igual [...] No final do ano eu gostei muito do momento final

da interação [...] Os alunos foram muito receptivos uns com os outros [...] Foi uma experiência bacana. (Trecho da entrevista da Alice).

Esse exemplo evidencia como o Pesco ultrapassa os muros da escola, tanto no sentido físico quanto simbólico, promovendo interações interinstitucionais e ampliando os horizontes dos sujeitos envolvidos. Na mesma direção, a professora Manuela também ressalta a força das parcerias na escola: *Com o Pesco, eu fui conseguindo achar um espaço de diálogo e de envolvimento com os alunos. [...] A gente chegou a um ano que a gente tinha quase 100% da escola cursando o Pesco. [...] O Pesco virou um projeto da escola.*

Esse relato aponta para um movimento de integração institucional em que o projeto deixa de ser individual e passa a fazer parte da identidade coletiva da escola, envolvendo até mesmo os professores que não estavam formalmente inscritos: *“Poucos os professores que não estavam fazendo o Pesco mas mesmo esses que não estavam, estavam envolvidos de alguma forma porque o Pesco virou um projeto da escola”.*

Por fim, o envolvimento com os alunos aparece de forma bem intensa na pesquisa que envolveu o projeto da horta em 2019. *“Os alunos começaram desde a medição da área [...] os projetos foram votados pela escola [...] Ver a horta montada fisicamente, eu fico até arrepiada”.* Esse projeto envolveu toda a comunidade escolar, foi pensado para ser acessível e deixou marcas duradouras, como conta Manuela ao lembrar que os próprios alunos, anos depois, ainda reivindicavam o cuidado com aquele espaço que haviam ajudado a construir.

“Para nós - diz Vigotski - o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (VIGOTSKI, 1989, p. 66). É na interação com o meio que o indivíduo se desenvolve, adquire conhecimentos, constroi sentidos e transforma sua maneira de pensar e agir ao mesmo tempo que transforma a sua própria realidade.

Esse processo de significação nos permite ampliar nossos conceitos. E, quanto mais os ampliamos, mais nos tornamos capazes de compreendermos a realidade em sua complexidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos identificar e compreender as experiências das professoras no Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (Pesco), destacando suas contribuições para a formação docente, especialmente no que se refere a formação de conceitos científicos, compreendendo-o como uma função psíquica superior essencial para o desenvolvimento da atividade docente.

Para isso, realizamos entrevistas narrativas individuais com seis professoras cursistas do programa, adotando este método como forma de construção das informações e dando voz às experiências docentes. Nos apoiamos na perspectiva Histórico-Cultural como constituidora do desenvolvimento humano, para debater o processo de significação e compreender de que forma os docentes constroem e aprofundam os conceitos científicos a partir de suas interações e na relação com o conhecimento. A formação do pensamento conceitual, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, deveria ser uma preocupação central nos processos formativos dos professores, pois é por meio dessa capacidade que o docente é capaz de problematizar, refletir criticamente e transformar sua prática pedagógica.

A formação continuada, conforme discutido ao longo do estudo, deve ser vista como um espaço que possibilite às professoras refletir sobre o próprio processo pedagógico, ampliando tanto o aspecto teórico quanto prático da formação docente e consolidando sua autonomia intelectual. Ela precisa ser contínua, promovendo a reflexão constante sobre os limites e avanços de sua própria prática pedagógica.

Com base na Teoria Histórico Cultural, buscamos compreender de que forma a formação continuada no formato do Pesco pode ter favorecido o desenvolvimento humano, entendendo que o desenvolvimento é algo complexo e dialético marcado pelo meio e a experiência do sujeito.

Os resultados desta investigação evidenciaram a apropriação do pensamento conceitual pelas professoras, demonstrando que o programa Pesco desempenhou um papel fundamental na mediação desse processo. A mediação proporcionada pelo programa favoreceu o desenvolvimento das docentes ampliando seu repertório teórico e promovendo a ressignificação de suas práticas pedagógicas.

As compreensões mostraram que práticas que antes eram apoiadas em bases intuitivas passaram a ser mais intencionais, sistemáticas e bem estruturadas. A formação também propiciou a criação de “situações sociais de desenvolvimento”, promovendo trocas de experiências entre docentes, alunos e comunidade escolar. Além disso, facilitou a articulação

entre teoria e prática, estimulando uma reflexão mais profunda e contextualizada sobre o ensino.

Nesse contexto, o Pesco se apresenta como um programa que, ao propor a pesquisa como metodologia de ensino e estratégia de desenvolvimento profissional, oferece um espaço formativo importante para a apropriação de novos conceitos e para a transformação da prática docente. O programa propõe que as professoras realizem, com seus alunos, uma investigação científica baseada em problemas reais, articulando a teoria e prática em atividades que demandam reflexão, argumentação, compreensão, tomada de decisão, construção ativa do conhecimento. Dessa forma, o Pesco se configura como um meio que possibilita aos professores vivenciarem experiências com seus alunos, pares e com elementos que estimulam seu desenvolvimento docente.

Mais do que promover a tomada de consciência, o Pesco contribui ao proporcionar situações sociais de aprendizagem, por meio das atividades de pesquisa, de trocas entre colegas e do contato mais aprofundado com os estudantes. Esses momentos são descritos pelas professoras como experiências ricas e significativas, e que estão se tornando cada vez mais raros no cotidiano escolar atual, frequentemente marcado pela pressão por resultados rápidos, excesso de conteúdos e uso intensivo de plataformas digitais. Nesse contexto, desenvolver um projeto de pesquisa pedagógica se torna quase um “luxo”, uma vez que muitas vezes não há tempo, espaço ou incentivo institucional para isso.

O Pesco cria as condições para o desenvolvimento das docentes, mas é a participação ativa e a apropriação dessas condições pelas professoras que determinam a efetiva construção do conhecimento docente. A principal contribuição do programa é estabelecer um espaço onde essas práticas ganham sentido e podem ser discutidas, ressignificadas e aprofundadas.

Portanto, o papel formativo importante do Pesco está justamente em garantir esse espaço, onde as relações entre professores, alunos e conhecimento possam ser construídas de forma mais profunda e significativa. É nesse ambiente de trocas e experiências que as professoras relatam aprender, se desenvolver e ressignificar suas práticas pedagógicas.

Entretanto, é necessário refletir sobre um aspecto que, muitas vezes, permanece silenciado nas falas das professoras: o quanto a participação no Pesco foi pessoalmente enriquecedora. Embora nas narrativas mostrem que as professoras apreciaram e apreciam a formação, há uma preferência em relatar sobre o avanço dos alunos, especialmente em uma cultura educacional marcada pela exigência de se mostrar “resultados”, mostrar uma melhora no desempenho dos alunos, mais produtividade, mais organização.

Esse silêncio sobre as dimensões subjetivas e afetivas da experiência precisa ser considerado, pois revela as tensões entre o que pode ser dito socialmente como válido e aquilo que permanece à margem, ainda que essencial. Para muitas professoras, o Pesco representou um espaço de envolvimento genuíno, de trocas significativas, de aprendizado colaborativo e de resgate do prazer de ensinar. Esses elementos raramente são valorizados em discursos oficiais sobre formação docente, mas aparecem nas entrelinhas, nas lembranças afetivas, nos relatos de boas experiências e na valorização das parcerias construídas.

Muitas professoras relatam que, ao cursar o Pesco pela primeira vez, o consideram muito trabalhoso e difícil, chegando a pensar que jamais voltariam a cursá-lo. No entanto, ao final do processo, se sentem motivadas a participar novamente. Esse movimento de superação fica evidente quando observamos que várias professoras escolhem participar do programa mais de uma vez. Entre as participantes da pesquisa, por exemplo, Rafaela já havia cursado o Pesco nove vezes, Manuela sete e Amanda cinco. A decisão de continuar participando do curso pode refletir uma dimensão emocional e subjetiva importante.

Na narrativa de Alice, por exemplo, ela diz sentir-se valorizada, sugerindo que o programa proporciona um espaço de reconhecimento e pertencimento. Esse sentimento de valorização é uma dimensão importante e frequentemente negligenciada, mas que tem grande influência na motivação e no engajamento das docentes.

Eu acho que o pessoal do Pesco valoriza a gente. Valoriza o professor. Valoriza bem. Isso para mim é um estímulo. É gostoso ouvir: Ouvir elogios. Saber que você está sendo valorizado. Valoriza. Valorizando o seu trabalho. O nosso trabalho, né? Elogiando nos posts, durante toda a trajetória do curso. É valorização. É recebendo de bom grado tudo que a gente faz. Valorizando a pesquisa que a gente trabalha com os alunos. Valorização. (Trecho da entrevista de Alice)

Esse trecho reflete muito bem a dimensão emocional e subjetiva da experiência vivida pelas participantes no Pesco, especialmente no que diz respeito ao sentimento de valorização e reconhecimento do seu trabalho. A valorização expressa por Alice destaca a influência positiva que o Pesco tem sobre as docentes, sendo um elemento importante para motivá-las a se engajarem no programa. A repetição da palavra valorização ao longo da sua narrativa enfatiza a constância desse reconhecimento durante toda a trajetória do curso, o que fortalece ainda mais a sua motivação. Alice sente que o Pesco realmente atribui importância ao trabalho do professor, algo que, para ela, a faz se sentir reconhecida e estimulada a seguir em sua trajetória de formação.

Esse aspecto da experiência poderia ser um possível desdobramento para um futuro estudo, especialmente no que se refere às relações afetivas que se constroem ao longo do processo.

Em relação ao meu próprio processo de pesquisa, pude compreender como os fatores históricos e culturais influenciam na formação docente, percebendo-a como um processo contínuo de reflexão crítica. Além disso, desde a minha formação inicial como professora, busquei soluções para os desafios da sala de aula em cursos e especializações, tentando encontrar as soluções prontas em espaços externos à escola. Aprendi que é preciso o exercício constante de formação, de aprofundamento teórico, desenvolvimento do pensamento conceitual para a ampliação de meu repertório cultural para que eu tenha condições de pensar sobre minha prática pedagógica e sobre mim mesma em diálogo com meus pares.

Essa visão ampliada da formação docente, integrada à teoria de Vigotski, me levou a repensar meu próprio papel enquanto educadora e pesquisadora. Reconheço que, apesar dos desafios e das dificuldades ao longo dessa trajetória, o mestrado me proporcionou uma base teórica que tem se mostrado fundamental para melhorar a minha formação e minha prática pedagógica. Embora o processo de transformação seja contínuo e repleto de obstáculos, sei que o caminho percorrido foi essencial para que eu me tornasse uma profissional mais reflexiva, mais consciente das relações históricas e culturais que influenciam a educação, e mais comprometida com uma formação que fortaleça o pensamento crítico, a reflexão e a transformação das práticas educativas emancipatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR Thiago Borges de; FERREIRA Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**. v.37: e74451, 2021. Disponível em: doi.org/10.1590/0104-4060.74451 . Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/7BSc9kcffrnDdDDzqQ9RT9v/#>>. Acesso em 19 de jul de 2025.
- ANDRÉ, Marli. 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 de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 41–56, 2009. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/4>> . Acesso em: 9 jan. 2025.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 1 de out de 2025
- ASBAHR, Flávia. Silva. Ferreira; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Crianças Desatentas ou Práticas Pedagógicas sem Sentido? Relações entre Motivo, Sentido Pessoal e Atenção. **Nuances estudos sobre Educação**; Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 97–115, 2014. DOI: [10.14572/nuances.v25i1.2735](https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2735). Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2735>>. Acesso em: 8 set. 2025.
- AZEREDO, Jéferson Luís, PIZZOLLO, Maria Cristina Corrêa, BITENCOURT, Ricardo Luiz, A formação continuada de professores: um espaço para autoria? **Revista Internacional de Formação de Professores** Itapetininga, v. 3, n.3, p. 148-166, 2018. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/392>>. Acesso em: 8 nov. 2024
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BOAS, Lúcia (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistemio-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 65-81.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf > . Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015> >. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>>. Acesso em: 23 abr. 2025

BRAZIER, Fábio. ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores: perspectivas e possibilidades a partir da elaboração do pensamento conceitual. **Canoas**, v. 29, n. 1, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v29i4.10139>>. Acesso em: 1 mai 2025

BORGES, Jorge Luis. **Poema: “Quase juízo final”**. Cia das letras. (2008)

CAMPINAS-SP. Decreto nº 20.278, de 19 de setembro de 2019. Dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação. Campinas, SP, 2019. Disponível em: <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/134187>>. Acesso em: 12 set. 2025.

CASTRO, Nandjara Novo. Vigotski: os conceitos espontâneos e científicos. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. DOI: [10.23899/relacult.v5i4.1137](https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1137). Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1137>>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. (2011). **Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU.

CRESWELL, J.W.; CRESWELL, D.J. **Método Qualitativos, Quantitativos e Misto**. Penso. Porto Alegre. 2021.

CRISCUOLO, Cristina; GREGO, Célia Regina; RODRIGUES, Cristina Aparecida Gonçalves. Atlas escolar da Região Metropolitana de Campinas e sua contribuição para a escola construtora de conhecimento. In: **XIX Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, 19., 2019, Santos. Anais eletrônicos. São José dos Campos: INPE, 2019. Disponível em: <[\(https://proceedings.science/sbsr-2019/trabalhos/atlas-escolar-da-regiao-metropolitana-de-campinas-e-sua-contribuicao-para-a-esco?lang=pt-br\)](https://proceedings.science/sbsr-2019/trabalhos/atlas-escolar-da-regiao-metropolitana-de-campinas-e-sua-contribuicao-para-a-esco?lang=pt-br)>. Acesso em: 9 set. 2025

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: [10.25189/rabralin.v20i2.1853](https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1853). Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>>. Acesso em: 8 ago 2024.

EMBRAPA. Embrapa: Empresa Brasileira de Pesquisa em Agropecuária. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/>>. Acesso em 9 set. 2025.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação Estética e Formação Docente: narrativas**,

inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9755. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 19 de ago 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, Bernadete. Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.18222/eae255720142823>>. Acesso em: 10 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GINSBURG, Mark. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado. **Revista de educación**, ISSN 0034-8082, N° Extra 1, 1990, págs. 315-352. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18764>>. Acesso em: 10 jul.2025

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 31–45, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>>. Acesso

em: 11 mai. 2025.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. 3 ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/35378083/MARCELO_Carlos_Developing_professional_source_past_and_future> Acesso em: 1 out 2025.

NÓVOA, A. **Profissão docente**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António, coord. Os professores e a sua formação. In: **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 20 set. 2025

NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema. In: III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 22 maio 1994. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>>. Acesso em 13 dez. 2024

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova escola**, São Paulo: n.142, maio, 2001.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, 67, 1-14, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>>. Acesso em 1 out 2025.

PRADO, Guilherme Do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 532–547, 2018. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p547. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/4065>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PRADO, Guilherme Do Val Toledo, Soligo, Rosaura Angélica & Simas, Vanessa França. Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. **Revista de Educación**, 2022. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5831/6011>. Acesso em 01 de jun. 2024.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 15–38, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>>. Acesso em: 2 out. 2024

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais: Um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação**. 2ª Edição. Revisada. Campinas, SP, 2015. Disponível em: <[https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/11%20Diretrizes%20Curriculares%20da%20Educa%20c3%a7%20c3%a3%20B%20c3%a1sica%20para%20o%20Ensino%20Fundamental%20Anos%20Finais%20\(2%20c2%aa%20Ed.\)pdf](https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/11%20Diretrizes%20Curriculares%20da%20Educa%20c3%a7%20c3%a3%20B%20c3%a1sica%20para%20o%20Ensino%20Fundamental%20Anos%20Finais%20(2%20c2%aa%20Ed.)pdf)>. Acesso em: 12 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Caderno Curricular Temático: Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola: Pesco: reflexões sobre pesquisa e conhecimento na escola: Pensando o Pesco**. 2021. Vários autores. Disponível em: <<https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2022-08/CCT%20-%20Programa%20Pesquisa%20e%20Conhecimento%20na%20Escola%20.%20PESCO%20Digital%20%E2%80%93%20Parte%201.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa Escola da Família. São Paulo: SEE-SP, [s.d.]. Disponível em: <<https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2025.

SCHÖN, Donald. Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Neuzita de Paula. **As pesquisas (auto)biográficas e a investigação narrativa na formação de professores: um mapa das pesquisas realizadas no Brasil**, 2024. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: <https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/26092024_095710_tese-neuzitadepaula-soares.pdf>. Acesso em mai. 2025.

TIRIBA, Lea. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando. **Desemparedamento da infância. A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro. 2a. edição. Alana, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semonovich. **Concrete Human Psychology**. Soviet Psychology. XXII, vol. 2, pp. 53-77, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamiento y lenguaje**. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – v. II**. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993a, p. 11-348. (original de 1934).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Génesis de las funciones psíquicas superiores.** In VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas – Tomo 3. Madri: Visor, 1995 (texto original de 1931).

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas (Vol. 4).** Madrid: Visor (1996).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processo psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sobre os sistemas psicológicos.** In: VIGOTSKI, L. S. Teoria e Método em Psicologia. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 103-136.

VIGOTSKI, Lev Semonovich. **A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski,** tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A questão do meio em Pedologia.** Rev. Psicologia. v.21, n.4, p.681-701, 2010 (texto original de 1933).