

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores: perspectivas e possibilidades a partir da elaboração do pensamento conceitual

Contributions of Historical-Cultural Theory for the continuing education of teachers: perspectives and possibilities from the elaboration of conceptual thinking

Fábio Brazier¹

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha²

Resumo: Neste artigo, discute-se a formação continuada de professores e a construção de conceitos a partir de uma experiência formativa, de caráter participativo, vivenciada por um grupo de professores de anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais, situada na cidade de Machado, sul do estado. Objetivou-se analisar os desafios postos ao processo formativo desenvolvido pelo pesquisador com a participação dos professores, amparado nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, com foco em (re)elaborações permanentes do pensamento conceitual dos participantes. Tomando o material empírico produzido ao longo dos encontros formativos, pautados em diálogos e estudos teóricos, bem como observações das atividades docentes, apresentam-se os resultados que permitem apontar perspectivas e possibilidades de desenvolvimento do pensamento conceitual dos professores a partir de um modelo de formação pautado em princípios que: i) priorizem a apropriação do conhecimento histórico-científico acumulado; ii) tenha como ponto de partida as necessidades dos professores e iii) considere o professor como corresponsável pelo processo formativo. Os resultados corroboram a tese vigotskiana de que o desenvolvimento do pensamento conceitual é um processo complexo e multideterminado, assim como todo o desenvolvimento humano. No entanto, a intervenção realizada por meio do processo formativo, teoricamente fundamentado e mediado pelos diálogos permanentes com os professores mostrou-se potente no que diz respeito a propostas que podem reverberar em mudanças na compreensão do processo de ensino e aprendizagem e na prática profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores; Pensamento Conceitual; Vigotski.

Abstract: In this article, we discuss the continuing education of teachers and the construction of concepts from a formative experience, of a participatory character, lived by a group of teachers from the early years of elementary school in the state network of Minas Gerais, located in the city of Machado, south of the state. The objective was to analyze the challenges posed to the training process developed by the researcher with the participation of teachers, supported by the theoretical assumptions of the Historical-Cultural Theory, focusing on permanent (re)elaborations of the participants' conceptual thinking. Taking the empirical material produced during the training meetings, based on dialogues and theoretical studies, as well as observations

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor e Coordenador Acadêmico do Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9226-1640>. E-mail: <fbrazier@hotmail.com>.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6001-1292>. E-mail: <silrocha@uol.com.br>.

of teaching activities, the results are presented that allow pointing out perspectives and possibilities for the development of the teachers' conceptual thinking from a training model based on principles that: i) prioritize the appropriation of accumulated historical-scientific knowledge; ii) take as a starting point the needs of teachers iii) consider the teacher as co-responsible for the training process. The results corroborate the Vygotskian thesis that the development of conceptual thinking is a complex and multi-determined process, as is all human development. However, the intervention carried out through the training process, theoretically based and mediated by permanent dialogues with teachers, proved to be powerful in terms of proposals that can reverberate in changes in the understanding of the teaching and learning process and in professional practice.

Keywords: Continuing Teacher Education; Conceptual Thinking; Vygotsky.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica tem ocupado lugar de destaque não só nos documentos legais, mas também na produção acadêmica, fomentando os debates e diversas iniciativas, que vão desde a (re)formulação do currículo nas instituições formadoras até à implementação de propostas de formação continuada para os professores em exercício. Partindo destes pontos, consideramos que o campo de pesquisa sobre a formação e o trabalho docente está em movimento e em crescente transformação, que são cada vez mais demandadas pelas constantes mudanças ocorridas no cenário mundial, que trazem novas questões para os processos de escolarização, ao passo que requerem que o trabalho escolar seja mais efetivo na direção de responder aos novos anseios dos arranjos sociais, culturais e econômicos.

Diante de tal realidade consideramos que se torna necessário rever as atividades docentes, sobretudo quando pensamos na qualificação das ações e na ampliação de seus efeitos. No entanto, em território nacional, a ausência de uma política pública de formação continuada de professores atrelada a ações de postergação da prioridade da temática tem criado alguns entraves para realização dos anseios anteriormente mencionados, principalmente quando pensamos nos processos de formação inicial e continuada enquanto política pública inserida na valorização dos profissionais da educação básica e na qualidade da educação sobre a qual tanto se discursa, mas em relação à qual pouco efetivamente se avança.

Estudos sobre os impasses e desafios postos aos professores brasileiros realizado por Gatti e Barreto (2009) e das políticas docentes no Brasil amplamente discutidas em Gatti e Nunes (2009) e em Gatti, Barreto e André (2011) sustentam a argumentação anteriormente apresentada. Na primeira pesquisa mencionada, as autoras apontam fragilidades da formação (inicial e continuada), ministrada por instituições que atuam de maneira desarticulada. Já na segunda e terceira investigações evidenciam a ausência de uma política nacional de formação que efetivamente dê conta da realidade nacional.

Entre os achados das pesquisas anteriormente apresentadas, que neste momento nos importam, destacamos 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.

Além disso, as propostas curriculares tendem a ser abstratas, o que favorece a construção do fazer docente como uma profissão sem conhecimentos sólidos e aprofundados, sem método e, sobretudo, voltada a um aluno idealizado e irreal. Esse modo de compreender e constituir o magistério redonda na concepção historicamente construída de que a docência é uma profissão de menor categoria e de que aqueles que a exercem não podem/não devem/não precisam ser valorizados.

Além disso, ao serem inseridos no campo de trabalho, sob condições profissionais por vezes aviltantes, com baixos salários, com cargas horárias elevadas e pouco tempo para planejamento e preparação das atividades, além de poucas ou quase inexistentes possibilidades de progressão na carreira, esses profissionais, tendem a experimentar o agravamento da insatisfação com a profissão; conseqüentemente, essas questões fortalecem o discurso da desvalorização da carreira docente.

Outra face da desvalorização e desqualificação do professor se deve ao fato de que ao serem inseridos em instituições escolares precarizadas, tendem a ser responsabilizados por demandas que vão além de sua formação, ou seja, muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções que caberiam a outros, tais como: agentes públicos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos etc. De acordo com Oliveira (2004, p.1132), tais exigências contribuem para “um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Compreendendo, portanto, que o fazer docente se caracteriza por situações de incerteza e de indefinição decorrentes de determinado contexto sócio-histórico e político-institucional, a formação profissional se torna necessária, mas ao mesmo tempo se constitui como um desafio a ser enfrentado, sobretudo por quem pensa, sente e faz a profissão docente. Nessa direção, propostas de formação que de fato permitam que os professores ocupem a centralidade do processo se tornam elementos-chave para possíveis mudanças no sistema educativo, ainda que as políticas públicas de formação nem sempre considerem o papel central e ativo dos professores como agentes significativos nas reformas educacionais.

De acordo com Libâneo (2003; 2004; 2008) é urgente para a educação contar com professores mais bem preparados, sobretudo que sejam capazes de lidar com a diversidade dos alunos. Para o autor é preciso contar com professores que, conscientes das demandas da sociedade, tenham conhecimentos sólidos e saibam mobilizá-los de modo a oferecer um melhor ensino.

No entanto, compreendemos que, para que isso de fato ocorra, torna-se necessário como aponta Nóvoa (2017) uma reconfiguração da identidade docente: o autor defende que se os professores forem melhor preparados para atuação profissional poderão lutar de modo mais efetivo por melhores condições de trabalho, remuneração e, principalmente, poderão reivindicar por aprimoramentos na própria formação, aspecto que segundo o autor se torna central no processo de qualificação docente. Assim, convém clarificar que esta perspectiva é factível, desde que os espaços formativos levem em conta o professor em sua historicidade, ou seja, considerem a sua história de vida, o seu percurso de aprendizado e a sua experiência singular.

Em outras palavras, podemos dizer que se faz necessário pensar a formação do professor como “ser para-si”, ou seja, pensar sobre uma formação que promova crescente processo de conscientização e de desenvolvimento da capacidade pensar criticamente acerca de questões relativas à sala de aula, ao ensino, à escola, à educação escolar, à realidade como um todo e a si próprio implicado em todas essas temáticas. Nóvoa (2017) sugere que é preciso fugir de iniciativas individuais e privilegiar, nos espaços de formação continuada no interior dos locais de trabalho, experiências de natureza coletiva.

Compreender essa perspectiva de formação crítica do professor nos remete às discussões de questões como: qual é o papel da escola como espaço de formação continuada? Qual papel deve ser assumido pelo professor no compromisso com sua própria formação? E qual é o papel do formador de professores?

É nesse sentido que encontramos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), sobretudo, nos aportes vigotskianos, premissas fundamentais para se pensar e fazer a formação continuada de professores, isto é, uma formação que prime pela circulação e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados como processo intencional e sistematizado; que busque a socialização dos conhecimentos culturais, artísticos e científicos enquanto possibilidade formativa de desenvolvimento humano.

Em outras palavras, defendemos os espaços de formação continuada como ferramenta que se interpõe entre os professores e os elementos naturais, materiais, sociais e ideativos com que operam. E isso se torna especialmente frutífero quando esses espaços são favorecedores de desenvolvimento de formas de pensar e agir mais elaboradas, complexificadas, que transformem os modos de o sujeito operar com eles à medida do desvelamento de seus traços essenciais e nexos dinâmico-causais, denominadas na abordagem vigotskiana de pensamento conceitual.

Como pensamos estar claro, nosso olhar se fundamenta na referida abordagem, razão pela qual apresentaremos, ainda que de forma sintética, alguns pontos de ancoragem quanto às concepções que guiarão nossas análises.

A Teoria Histórico-Cultural e as possibilidades de se pensar a formação continuada de professores pela via da formação do pensamento conceitual

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

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

Dentre os pressupostos teóricos desenvolvidos pelos referidos pedagogos socialistas, elencamos como princípios para pensar o presente trabalho na relação educação e formação de professores as ideias de Pistrak³(2003), que defendia o desenvolvimento de uma educação baseada nos fundamentos do socialismo. Para tal, elenca três elementos centrais a serem observados: i) sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver prática pedagógica revolucionária; (ii) a teoria marxista é a teoria da transformação; (iii) a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir o papel de um militante social ativo no seio da nova escola.

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

Nessa perspectiva teórica, compreendemos que o homem não nasce humanizado, mas por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo se torna humano, e é para esse processo que a educação é radicalmente necessária.

³ É importante ressaltar que Pistrak contou com as contribuições de Shulgin para a realização de seus escritos, principalmente na obra *Escola-Comuna*. Os dois “[...] compartilhavam várias categorias [...] atualidade, autogestão e trabalho” (Freitas, 2009, p. 22).

A apropriação do conhecimento, socialmente construído pela humanidade, efetiva-se na interação entre membros representantes da cultura e no interior de práticas sociais. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá inicialmente nas esferas do cotidiano e, já nos primeiros anos de vida, deve ser também realizada em instituições criadas para este fim, como a escola.

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

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

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

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

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

As finalidades da formação continuada não podem ser confundidas com a realização de atividades, denominadas de “reciclagem, treinamento, atualização, complementação da formação inicial”, uma vez que não se trata de um processo simplista de acumulação de conhecimentos e nem tampouco de caráter apenas instrumental técnico pedagógico. Portanto, a formação que defendemos deve ser orientada para potencializar em máximos níveis possíveis o uso de formas superiores que compõem sua estrutura psíquica. Tal afirmação encontra-se fundamentada nos pressupostos vigotskianos que explicam o desenvolvimento humano, que partem de aspectos elementares da estrutura psíquica, desde os processos inferiores involuntários, da ordem biológica para os processos volitivos de caráter superior.

De acordo com Vigotski (1995) o homem ao nascer possui uma natureza biológica primitiva que, ao entrar em contato com os elementos da cultura tais como o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, bem como a própria necessidade de interação social, mediadas pela atividade prática do homem, sofre alterações e evolui. Desse contato temos como resultado o seu desenvolvimento histórico-social, que inclui evolução psíquica e a formação das denominadas por Vigotski de Funções Psíquicas Superiores (FPS).

De acordo com Vigotski (1995) o aparecimento das FPS é um processo que está diretamente relacionado ao ambiente que permeia as experiências do sujeito desde seu nascimento. Em outras palavras, podemos compreender que as funções psíquicas passam de natural a cultural quando mediadas socialmente. Portanto, o sujeito, por um processo de mediação do outro, converte as relações sociais em funções psíquicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade.

Segundo Vigotski esse processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das funções psíquicas superiores não se modificarem, as conexões mudam. Em outras palavras é válido ressaltar que FPS, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, estabelecem processos de interconexão nesta rede de nexos ou relações e formam, dessa maneira, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si, num processo ininterrupto de transformações.

Nessa direção compreendemos que as conexões são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promovendo saltos no desenvolvimento do sujeito. Dessa maneira, Vigotski, chega à definição do que seria o “salto dialético” e também postula a existência de relações interfuncionais (Vygotski, 1995). Assim, o processo evolutivo do elementar ao superior, de caráter não linear, pelo qual se transformam todas as funções psíquicas, não pode ser considerado como paralelo ou sobreposto para cada uma delas, mas como resultado de arranjos, combinações e nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas.

Neste artigo, por meio do estudo do desenvolvimento das FPS, daremos destaque ao pensamento conceitual e seus nexos dentro do sistema psicológico, denominado na abordagem de pensamento teórico/conceitual, ou seja, uma forma mais elaborada de pensamento, que por meio da abstração de conceitos permite que os sujeitos sejam capazes de realizar análises que resultem em sínteses das múltiplas relações que os produzem, o que é necessário para a compreensão de outros conceitos da THC.

De acordo com Vigotski (2000) 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. O autor apresenta as diferenças e semelhanças entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos que, embora originalmente analisadas em relação aos passos iniciais de formação do pensamento abstrato, parecem-nos válidas para refletirmos sobre o aperfeiçoamento do pensamento do professor. Os conceitos cotidianos apresentam uma longa história, pois são aqueles de que os sujeitos se apropriam pela relação direta e espontânea que estabelecem com o objeto. Isto é, originam-se pela ação observatória e manipulatória, processos de escolarização formal, o que lhe confere caráter, essencialmente, intuitivo a partir das relações que o indivíduo estabelece.

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

Todavia, cabe ressaltar que, ainda que Vigotski estabeleça a distinção entre os tipos de conceitos, isso não significa que os conceitos cotidianos e científicos devam ser tomados de

forma excludentes; pelo contrário, o conceito científico necessita do espontâneo para ser formado, ao mesmo tempo em que a apropriação de conceitos científicos afeta os conceitos cotidianos; essa dinâmica implica a importância de compreendermos esse processo de forma inter-relacionada. Nas palavras do autor, “[...] o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne possível” (VIGOTSKI, 2001, p. 528).

A apropriação do conceito científico se constitui de forma processual e evolutiva, apoiando-se sobretudo, nas possibilidades de ressignificações das palavras. Para isso, se torna necessário um processo formativo que tenha como meta a potencialização das apropriações conceituais a serem feitas pelos professores, de modo que não fique restrita ao verbalismo sem significação. Ou seja, um ensino e uma formação nos quais os sujeitos envolvidos apresentem de modo verbalizado as definições, mas que não compreendem o seu significado para além dessa definição a priori apresentada e repetida.

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

É fundamental para a constituição e desenvolvimento de novas formas de pensamento a apropriação e constante reelaboração de conceitos científicos, sobretudo, porque é por meio desses conceitos que os indivíduos transformam sua atividade cognitiva, passando de uma forma inicialmente elementar de pensamento a formas mais complexas, nas quais a capacidade de análise e síntese da realidade se tornam a base do pensamento. Assim retomamos a defesa da escola como espaço, por excelência, de desenvolvimento do pensamento conceitual, pois a instituição deve ser capaz de estabelecer em suas atividades a mediação entre os conceitos cotidianos e científicos. Nas palavras de Saviani (1997, p. 29) “pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”.

Corroborando essas ideias, Moura (2001) destaca a necessidade de organização do ensino e articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, consideramos pertinente destacar a atividade do professor, que historicamente tem sido visto como o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em nossa perspectiva o professor tem a função de dirigir a ação pedagógica de modo adequado ao desenvolvimento, assumindo assim, o papel de agente transformador da realidade escolar, por meio da transformação dos sujeitos.

O professor é aquele que objetiva o currículo escolar, objetiva o ensino por meio de práticas pedagógicas, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, a escola não pode se manter em práticas que apenas considerem o conhecimento que o aluno já possui. Ou seja, é preciso ir além. É preciso realizar, por meio da intervenção pedagógica intencional do professor espaços de elaboração e sistematização de conhecimentos que os alunos ainda não possuem, conforme aponta Duarte (1996, p. 51),

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

Adotar esses pressupostos teóricos significa compreender a importância da relação intrínseca entre os aspectos teóricos e práticos que envolvem a prática docente. E, ao mesmo

tempo, direcionar nossas ações focalizando a relação entre o trabalho educativo, o pensamento conceitual, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Para Moretti (2007, p.101) também defensor dessas ideias, a prática docente deve se manter “[...] oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática e é complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica [...]”.

Entretanto, para que o professor possa organizar o ensino de modo a possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades humanas, ele precisa também ter desenvolvido essas capacidades. Desse modo, ao fazermos a defesa de que a prática dos professores precisa priorizar os conceitos científicos como forma de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos, ressaltamos a necessidade de que esse docente tenha se apropriado anteriormente desses conceitos e os coloque em ação em sua forma de ensinar. Do contrário, o ensino realizado fica reduzido a verbalismos, pseudoconceitos e a procedimentos, que promovem uma aprendizagem circunstancial e transitória, que limitam as possibilidades de desenvolvimento. Sendo assim, as mesmas premissas para o trabalho do docente com seus alunos, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, são válidas para o formador de professores nos múltiplos contextos de formação inicial e continuada.

Consideramos que os docentes precisam estar inseridos em processos formativos que realmente impulsionem o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, pela via do pensamento teórico/conceitual, a partir da apropriação de conteúdos científicos que favoreçam reflexões de caráter teórico e coletivo sobre as práticas pedagógicas. E, ainda, com práticas formativas em que o estudo e as discussões de conteúdos teóricos e de seu entrelaçamento com o cotidiano escolar sejam permanentes.

Como no nosso desenho metodológico o ponto de partida para o processo de intervenção didático-formativo, espinha dorsal da pesquisa, foi a constituição e o desenvolvimento de um grupo colaborativo de formação continuada, todas as decisões nesse processo ampararam-se nos pressupostos da THC e consideraram a importância da apropriação teórica para a formação do pensamento conceitual e para o trabalho docente.

O processo formativo de caráter (co)participativo: da fundamentação teórica à prática

De acordo com Vigotski a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste na premissa de que é através dos outros que nos constituímos, o que marca a dimensão social para o psiquismo humano. Partindo desse fundamento, especificamente, acerca da potencialidade do conhecimento teórico, bem como fundamentados nas pesquisas realizadas por Ibiapina (2008), delineamos o percurso metodológico adotado nesta investigação, que foi delineado como “processo formativo (co)participativo”.

A forma como definimos o processo que conjugou a formação de professores realizada na escola e a pesquisa, ou seja, a metodologia que adotamos, foi desenvolvida a partir de princípios norteadores que visavam superar problemas identificados nas formações em geral e ao mesmo tempo estabelecer um compromisso com as relações entre teoria e prática – por isso, partir da escuta das necessidades dos participantes, mas respondendo a elas com estudo; superar o paradigma de formação hierarquizada – por isso, (co)participativa, de modo a superar as experiências formativas aligeiradas, tipo colcha de retalhos e focadas na prática.

Ibiapina (2008) afirma que o trabalho na perspectiva colaborativa é um processo democrático, uma vez que permite que os atores envolvidos tenham voz ativa e favorece a reflexão sobre o próprio processo; neste contexto, o pesquisador passa a ser um mediador, e o professor constitui-se, além de sujeito da pesquisa, um colaborador. Adotamos a expressão (co)participativo não apenas como um recurso semântico; pelo contrário, buscamos ao longo de todo processo construir, a partir das relações estabelecidas com o grupo de formação uma experiência participativa, plural, multimetodológica, interdependente e acima de tudo, não

hierarquizada; por isso, (co)participativa, pois a centralidade do processo foi dividida com os professores, o que colaborou para o caráter didático e dialético da proposta.

Assumida a proposta (co)participativa, utilizamos como principais procedimentos metodológicos o diálogo e o estudo, associados à constante estimulação para a participação de cada componente do grupo, buscando envolvê-los em todos os momentos, inclusive nas tomadas de decisão. Mais uma vez recorremos, como fundamento para o desenho da investigação, à concepção de Ibiapina (2017, p. 50-51) indicando que desenvolver uma pesquisa colaborativa implica “criar contextos formativos que empoderem o professor para que ele possa compreender sua ação, interpretar a sua inserção na história e na cultura e saber-se capaz de transformar as situações críticas vivenciadas na escola”. Recorremos também às diretrizes metodológicas fundamentadas nos trabalhos de L. S. Vigotski, sintetizada por Smolka et al como segue:

Concebida como um processo interveniente e (trans)formador, a atividade de pesquisa exige uma abordagem sensível às mais diversas formas de agir, relacionar-se, apropriando-se de ferramentas e símbolos e produzindo sentido, ou seja, participando de práticas sociais (SMOLKA et al, 2021, p. 1382).

Os encontros formativos aconteceram na escola, concebida como *lócus* privilegiado da formação continuada de professores, e foram desenvolvidos a partir de estudo teórico realizado pela escolha de textos a serem lidos, debatidos e cotejados com as questões práticas vivenciadas pelos participantes.

Para isso, foi acordado com os professores participantes, a direção e equipe pedagógica que os encontros seriam realizados com a periodicidade quinzenal e com duração média de 2 horas, utilizando-se as horas destinadas às reuniões pedagógicas. Um cronograma inicial, no qual foram previstos 12 encontros, foi por nós desenvolvido e teve a aprovação dos participantes. No entanto, a dinâmica escolar fez com que esse cronograma fosse alterado por diversas vezes, em virtude de convocações extraordinárias da direção que foram agendadas para o horário pré-estabelecido para os encontros do grupo e em virtude do interesse dos participantes, que demandou, em alguns encontros, a continuidade da discussão, ultrapassando o horário estabelecido.

Para as análises, selecionamos parte do material produzido ao longo da investigação que nos permitisse realçar os desafios da mudança de paradigma de formação, as resistências dos professores, mas também os indícios de elaborações conceituais, evidenciando transformações nos modos de pensar dos integrantes do grupo formativo. Conforme já apontado, metodologicamente partimos da concepção vigotskiana da pesquisa como prática educativa (transformadora) e nos empenhamos em criar condições para “provocar o desenvolvimento e evidenciar aspectos da dinâmica social/individual do funcionamento psíquico (SMOLKA et al, 2021, p. 1373).

Como consequência, com o trabalho analítico buscamos demonstrar a riqueza de movimentos reflexivos compartilhados para potencializarem mudanças, consubstanciando o que é indicado por outros autores como as principais conquistas de pesquisas (co)participativas/colaborativas (TASSONI, 2021; IBIAPINA, 2017).

O potencial do processo formativo colaborativo para o desenvolvimento do pensamento conceitual

Apostando na tese de Vigotski sobre a importância de elaborações conceituais para o desenvolvimento do pensamento científico e considerando que esses processos se viabilizam

a partir da atividade de estudo, o percurso formativo foi sempre pautado em escolhas bibliográficas que dialogassem com temáticas do desenvolvimento humano imprescindíveis no trabalho dos professores. As escolhas das referências bibliográficas, bem como o tempo para que as discussões fossem sendo concretizadas no coletivo, ou seja, a organização foi sendo constituída na medida em que os encontros aconteciam, baseada, essencialmente, nas sínteses avaliativas que pesquisador e participantes realizavam sobre o encontro anterior e das demandas que surgiam. Essa dinâmica nem sempre foi aceita sem ressalvas pelos participantes.

No início dos encontros ficou evidente a expectativa por parte do grupo de um modelo de formação pautado em uma lógica linear, ou seja, nos moldes já conhecidos, de palestras, cursos e oferecimento de modelos de atividades a serem aplicadas em sala de aula, sobretudo; via de regra, as expectativas dos professores era de que fossem oferecidas soluções rápidas e imediatas aos problemas vivenciados em sala de aula, através da apresentação de novas técnicas e/ou metodologias a serem replicadas no trabalho com seus alunos. Essas expectativas ficam claras desde o primeiro encontro, no qual pedimos que cada participante falasse sobre o que era uma formação continuada, de sua perspectiva. Parte das respostas encontram-se a seguir.

Ravenala⁴: A formação continuada é para sanar alguma dificuldade, alguma coisa que não aprendemos na primeira formação, lá nos tempos de faculdade.

Gérbera: Verdade Ravenala, eu concordo. A [formação] continuada é para completar o que ficou faltando.

Miosótis: O professor tem que estar sempre se atualizando, se reciclando e estar pronto para os desafios, né? Ele tem a missão de passar os conhecimentos. Ele não pode ficar apegado àquele conteúdo ali, sem se reciclar também. Em outras palavras, o professor precisa desenvolver os talentos que ganhou de Deus. Assim, tem que ir nos eventos, absorver o que o palestrante põe. É no cursinho rápido, tem muitos, é no curso mais longo um pouco. Acho que é isso, não é? (Pergunta ao pesquisador)

Pesquisador: Hoje são vocês que vão me dizer.

Margarida: Mas assim, será que não tinha que ter uma participação dos professores, a gente falando o que pensa?

Rosa: Daí você acordou? [A professora Rosa se dirige à professora Margarida em tom irônico] Margarida, você ainda é nova aqui. Logo você aprende. A formação que a gente tem é assim [gesticula com o braço] de cima para baixo, e a gente está aqui embaixo. Se situa, minha filha.

Pesquisador: Vamos pensar assim... Como vocês orientam as suas práticas? Que concepções de aprendizagem assumem ou consideram válidas?

Margarida: Tem aquela história do construtivismo, socio interacionismo, inatismo

Gérbera: A gente faz de tudo um pouco. Vai testando... O que der certo, deu. Na verdade, a gente nem fica preocupada com essa questão de teoria. Porque a prática é bem diferente da teoria. Não adianta nada ficar lendo esse povo morto, eles não estão vivendo aqui e agora.

Assim, já de início alguns pontos nas concepções dos professores representam, de nossa perspectiva, problemas a serem enfrentados. Um dos pontos é a docência como missão, a ser realizada com talentos recebidos de Deus; a origem divina de talentos, poderia encaminhar para o desprezo total pelos esforços formativos. Mas, Miosótis reconhece que os talentos precisam

⁴ Em um dos encontros ao serem esclarecidos sobre os critérios éticos que envolvem uma pesquisa acadêmica, cada participante decidiu por qual nome gostaria de ser chamada (o) no texto, assim a partir da sugestão de uma participante todos (as) escolheram nomes de flores.

ser desenvolvidos pelo professor, o que exige que vá a eventos, embora não importe muito se curtos ou um pouco mais longos.

Outro ponto é o ecletismo, anunciado com a nomeação de modelos, embora sem muito compromisso com as particularidades de cada um (“Tem aquela história do construtivismo...”) e complementado com “a gente faz de tudo um pouco. Vai testando... Deu certo, deu”. Esclarecido pela clássica expressão “A prática é bem diferente da teoria”, não contestada por nenhum dos professores presentes, esse primeiro bloco de manifestações sinalizava dificuldades para o pesquisador-formador que chegava com sua intencionalidade de construir um processo (co)participativo que fomentasse, através do compromisso de estudo por parte de todos, processos de (re)elaborações conceituais teóricas, entrelaçadas com questões da prática de relevância para a formação humana. Optar pela escuta do que têm a dizer os participantes, implica ouvir manifestações nem sempre em sintonia com o que pensamos. Certamente, traz sempre riscos de desconcertos para um formador que tem como meta fazer circular as contribuições de L. S. Vigotski e outros teóricos clássicos e se depara com posições como a de Gérbera, de que

“Não adianta nada ficar lendo esse povo morto, eles não estão vivendo aqui e agora”.

Um outro enunciado clássico que aparece nesses excertos iniciais é a resposta de Rosa ao questionamento de Margarida sobre a relevância de espaço para a voz dos docentes nos processos formativos, para ter “uma participação dos professores” de modo que pudessem falar o que pensam. Rosa responde a essa pergunta com “você ainda é nova aqui. Logo você aprende”. Rosa é enfática e, com apoio de gestos, informa sobre a verticalidade das formações, a posição subalterna dos professores e a necessidade de que se adaptem a isso. Esse tipo de réplica é bastante comum de ser dirigido a professores novatos (seja na unidade escolar, seja na docência, de modo geral) e tende a silenciar colegas, ao colocá-los num lugar de inocência/desinformação/ilusão. A ironia de Rosa no trecho “Daí você acordou” traz esses sentidos implícitos. Sendo assim, ao formador caberá, não apenas garantir espaço para que cada um traga suas contribuições, mas também fortalecer uma atitude de respeito por cada fala, legitimar os dizeres contraditórios, enfrentar tensões entre os participantes do grupo.

A apresentação do cronograma de encontros, com a estrutura geral, mas sem ter definido exatamente quais temas e textos seriam trabalhados, gerou reações de estranhamento ou de franca desaprovação. As expectativas do pesquisador-formador era de que essas decisões fossem tomadas em conjunto com o grupo, após ouvir as demandas de cada um e mapear textos conhecidos, para trazer títulos que fizessem avançar o que os professores já conheciam. Entretanto, a proposta é interpretada negativamente por participantes.

Gérbera: Então aqui não vai ter nada definido? Vai poder discutir de tudo? Vamos fazer aqui na hora? Vai ser tudo improvisado?

Pesquisador: Não é bem assim. Vou explicar novamente.

Após a reapresentação das razões de não trazer um programa fechado, com todas as decisões centralizadas nas mãos do formador, argumentando sobre a importância de (co)participação e de escolherem temas a serem estudados que fossem significativos, considerando-se as necessidades vividas pela equipe, a professora Rosa compara com uma formação de que o grupo participou em momento anterior:

Rosa: A Jocasta fazia isso. [risos]

Pesquisador: Quem é Jocasta? E o que ela fazia? Por que os risos?

Rosa: A Jocasta vinha lá de São Paulo, eu acho, ou Campinas mesmo, de uma faculdade dessas aí importantes. Ela vinha lá na Superintendência Regional dar aqueles cursos para toda a rede. Lembro que era naquele teatro enorme. Devia ter quase umas mil pessoas ali. Tinha pessoas que a gente nunca viu na vida.

Pesquisador: E como era essa formação? Quem organizava?

Violeta: Nós erámos obrigadas a ir. A diretora só falava o dia e a gente se virava. O estado [referência à rede pública estadual] organizava.

Pesquisador: E os temas apresentados? O que de fato era feito nesta formação?

Rosa: O discurso da Jocasta era o Construtivismo. Estava rindo porque lembrei que era “um deus nos acuda”. Uma bagunça. A gente ia porque tinha que ir, mas voltava mais perdida do que foi.

Pesquisador: E vocês acham que era uma formação participativa? Vocês interagiam?

Rosa: Sim. Era construtivista.

Violeta: Ah! Não era bem assim não, pois a gente não participava. Ela já trazia pronto. Não tinha nada a ver com o que estávamos vivendo e precisando nas salas de aula.

Rosa: [...] Ela não trazia nada muito certo, fazia tudo ali na hora. Ela ia tirando um texto da pasta, ou pegava uma música, vocês lembram? Aquele mundo de gente.

Begônia: Aquilo era muito complicado. A gente nunca sabia o que ia fazer, ela só falava que íamos construir.

Rosa: Mas, tem a parte boa que acontecia.

Pesquisador: Qual?

Rosa: Ela deixava um tanto de atividade, que depois a gente podia aplicar na sala de aula.

Violeta: Mas a gente nem sabia como aplicar aquilo

Nas memórias das professoras sobre a formação em foco, vão sendo formulados, de modo direto ou indireto, questionamentos ao formador-pesquisador relativos ao que ele propõe. As professoras mostram as inconsistências de uma formação bastante valorizada, do ponto de vista da adesão (curso para toda a rede, mil pessoas reunidas e a obrigatoriedade de participar) mas que pouco contribuiu para o aprimoramento do trabalho pedagógico. Em que medida o que dizem os professores tem o sentido de alertar o formador-pesquisador para que não cometa os erros já experimentados em outras circunstâncias? Em que medida esperam da nova experiência uma oportunidade para avançarem em seus conhecimentos e quais os caminhos que lhes parecem férteis para que isso ocorra? Em que outras dimensões o formador-pesquisador e os integrantes do grupo olham para a proposta de forma discrepante? Não foi sem sentir certo desânimo que o formador-pesquisador percebe que olham de formas diferentes para a necessidade/centralidade do ato de estudar como ponto de sustentação para a formação. Isso ocorre quando recebe as informações sobre a leitura combinada para o 2º encontro e não realizada pelos participantes.

Gérbera: Eu li metade.

Rosa: Eu não li.

Begônia: Eu li e achei difícil e tive que fazer várias anotações e pesquisar tudo na internet.

Cattleya: Eu achei interessante, mas tive dificuldade.

Margarida: Eu também li, mas li com o dicionário do lado, e mesmo assim não entendi muito.

Azaleia: Pesquisador, eu não tive tempo de ler, só li o que eu li aqui semana passada, na hora que você entregou e eu comecei a ler.

Orquídea: Eu leio, mas realmente não deu tempo mesmo, eu tive visitas nesse final de semana.

Tulipa: Eu fiz uma leitura... Como fala o Miosótis [risos]? Visual? Dinâmica. Eu fiz uma leitura dinâmica.

Ravenala: Eu li a primeira página, depois fui tendo dificuldade, eu parei. Faz tempo que eu não leio um textão assim.

Pesquisador: Sem problemas. Podemos fazer a leitura agora.

Inabalável em sua convicção sobre a importância de ler e estudar textos acadêmico-científicos que representem desafios e que permitam acessar e produzir elaborações sobre os temas mais relevantes para a docência, o formador-pesquisador insiste: “Podemos fazer a leitura agora”. Essa proposta parece não agradar aos professores presentes no encontro e novas tentativas de driblar o estudo são feitas.

Rosa: Pesquisador, mas você conhece o texto, pode passar para nós sem que fiquemos perdendo tempo.

Violeta: Verdade, passa um resumo para nós.

Pesquisador: Nesse caso não, pessoal. Vocês precisam fazer as leituras. Lembram do nosso combinado?

Importante informar que o texto em questão era um artigo de 12 (doze) páginas e considerado de nível mediano pelo formador-pesquisador. O título “A Formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação”⁵

A cada encontro, porém, o jogo de forças ia se atenuando. A participação se tornava mais frequente, os textos chegavam grifados e observações eram feitas por parte dos professores, destacando trechos dos artigos e capítulos de livros designados para a discussão. Em suma, havia fortes indícios de que se nem todos e nem sempre liam, a recusa à leitura havia sido superada. Especialmente a partir do 7º Encontro de Formação, ações e relatos de alguns professores participantes vão dando pistas de um movimento de superação de suas concepções de trabalho, formação continuada, meio e desenvolvimento humano em direção a uma visão não mecanicista/espontânea, construída pela apropriação teórica conceitual adotada na formação. Esse movimento pareceu mais nítido após nossa proposta de estudo do texto “*Quarta aula: a questão do meio na pedologia*” (VIGOTSKI, 2010).

Aqui destacaremos um relato que permite vislumbrar tal movimento de mudança. O episódio inicia com a professora Gérbera, numa narrativa emocionada, contando como se sentiu “*desestabilizada*” a partir da leitura e discussões realizadas no encontro anterior, no qual se discutiu a perspectiva Histórico-cultural de desenvolvimento humano:

Gérbera: Gente, eu queria fazer um depoimento. É sobre o encontro passado que discutimos aqui tantas coisas, mas eu **fui embora muito preocupada** (Grifo nosso).

Pesquisador: Preocupada? O que houve?

Gérbera: Depois de tudo que a gente leu aqui, eu saí **desestabilizada** (Grifo nosso). Parece que tudo que a gente leu aqui sobre desenvolvimento, meio e aprendizagem foi muito forte para mim. Mexeu muito comigo.

Margarida: Eu também fiquei preocupada.

Pesquisador: Como assim pessoal?

Gérbera: Pesquisador, eu até pensei em te ligar, pois realmente **eu fiquei desestabilizada** (Grifo nosso). Eu falei para mim mesma que a escola não está preparada e que [pausa]. Nossa! [professora se emociona e chega a chorar], [houve uma breve pausa] nós estamos no caminho errado. Fazendo errado há tanto tempo.

⁵ A referência completa do texto em questão é: INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004.

Cattleya: **Eu também me senti incomodada com tudo isso. Mas, um incômodo que me fez pensar em mim como professora** (Grifo nosso).

Gérbera: Eu entrei em parafuso. Confusa mesmo, me questionando em tudo. De verdade eu fiquei incomodada. Nunca um curso mexeu tanto comigo na minha vida. E olha que eu não comecei ontem, já estou na estrada há bem tempo. Eu fui me deitar e ficava pensando: **nós não estamos dentro de uma proposta coerente com os nossos alunos. Esse estudo mexeu e vem mexendo com aquilo que eu sempre acreditei** (Grifo nosso). E eu vou te dizer: não é fácil. Não é fácil você se questionar de coisas que você sempre acreditou que estavam certas. É como se sua casa viesse ao chão. Eu me senti assim.

Frases marcadas por uma entonação emocional, não nos permitem visualizar a que as professoras Gérbera, Margarida e Cattleya se referem. É necessário ir adiante e cabe ao formador-pesquisador solicitar maiores esclarecimentos.

Pesquisador: Compreendo. Mas, o que te deixou tão incomodada? O que te provocou esse sentimento? Você acha que foi a forma como texto abordou as temáticas? Os conceitos? O que foi?

Gérbera: Para mim aprendizagem, inteligência sempre foi uma coisa inata. Aquela coisa que você nasce com. Aquela coisa que você ganha de Deus. Daí eu pensava uns tem mais e outros tem menos. E assim eu lidava com aqueles alunos que não aprendiam.

Pesquisador: E com a discussão da semana passada o que você percebeu?

Gérbera: No outro dia vim trabalhar e fiquei pensando que a escola está fora da realidade. Nós estamos vivendo um papel de mentira. Que ensino é esse? Nós não estamos levando em conta essa relação que vimos nesse texto sobre a aprendizagem. **É como se esse texto nos abrisse os olhos para coisas que estão aí no nosso dia a dia e não enxergamos. É como se nos fosse dada uma nova possibilidade de pensar a escola e a nós mesmos e de certo modo é como se tivéssemos passado por uma profunda reflexão sobre nós mesmos** (Grifo nosso).

Cattleya: Eu também me senti assim com esse texto. Como se ele iluminasse a nossa forma de ver as coisas. Só que eu também refleti sobre a minha postura.

Pesquisador: Qual postura Cattleya?

Cattleya: Antes a gente não estudava. Eu mesma, depois que saí da faculdade, foram raras às vezes que eu peguei um texto desse aqui para ler.

Mas seguindo os encontros seguem e outros aspectos de uma formação (co)participativa vão gerando novos desconfortos. É o que nos diz Camélia:

Camélia: Pesquisador, pensando na pergunta que você fez sobre as participações em formações, eu posso te dizer que depois da faculdade fiz pós em ensino religioso, depois fiz pós em educação inclusiva, mas, eu nunca trabalhei, nunca segui, não continuei o curso. Acabei de falar para a Gérbera que estar aqui nesse curso para mim é um desafio. Quando olho, eu pergunto: o que eu estou fazendo aqui? Será que esse curso é para mim? Sabe estou acostumada com aquela coisa bem hierarquizada.

Pesquisador: Por que você acha que isso daqui não é para você?

Camélia: Nossa, eu me sinto tão incapaz. E agora essa ideia de que a gente vai ter que participar. Eu sempre, nos cursos que fiz ficava ali no canto quietinha. Nem as dúvidas que eu tinha eu perguntava. Tenho comigo que eu não sei nada, porque quem está na frente, assim como você, nas universidades é quem sabe. Coitada de mim, só aprendi a aplicar a atividade. Eu acho que vocês é que podem trazer para nós algumas atividades que vão resolver os nossos problemas.

Pesquisador: Você não precisa se sentir incapaz. Olha o seu relato de vida e as experiências profissionais que já teve. Isso nos mostra o quanto você é capaz.

Camélia: Então... [Silêncio]. Vamos estudar!

O relato de Camélia é bastante importante, porque nos leva a pensar em quantas outras professoras e professores podem ter vivido/vivem essa mesma experiência de preferir se calar e se acostumar de tal maneira ao modelo hierarquizado de formação que qualquer outro que provoque deslocamentos desse lugar, lhe parece desconfortável, um não-lugar para si. Nos trabalhos em que se aponta as qualidades de modelos formativos descentralizados e (co)participativos essas experiências a realização de uma proposta de formação perde a proteção à qual se acostumou.

Percebemos nas falas dos professores indícios de que a apropriação de novos conceitos em relação à aprendizagem e desenvolvimento, potencializados a partir das discussões estabelecidas nos encontros de formação não se dá sem dificuldades. Nas falas apresentadas pelos professores é possível identificar que os conceitos cotidianos se desenvolvem a partir da prática social dos indivíduos, se organizam e se (re)elaboram cada vez mais a partir do aprendizado dos conceitos científicos.

Dito de outro modo, os professores participantes, ao tomarem contato com os vários conceitos científicos apresentados a partir dos estudos teóricos realizados, passam por um processo de transformação em suas formas de pensar, como evidenciado: *“esse estudo mexeu e vem mexendo com aquilo que eu sempre acreditei”, “é como se nos fosse dada uma nova possibilidade de pensar a escola e a nós mesmos”*.

A internalização dos conceitos científicos é decorrente de abstrações como ilustram as falas *“é como se esse texto nos abrisse os olhos para coisas que estão aí no nosso dia a dia e não enxergamos”, “é como se tivéssemos passado por uma profunda reflexão sobre nós mesmos”*. Assim, somente quando o indivíduo abstrai o conceito é que se pode dizer que ele o internalizou e de fato aquela ideia tornou-se um aprendizado. Cabe dizer que esse desenvolvimento é sempre dinâmico e ininterrupto, mas de forma alguma sereno já que as estruturas psíquicas, em desdobramento contínuo, propiciam o aparecimento de formas elaboradas de pensamento, denominadas de pensamento teórico, permitindo à pessoa a capacidade de (re)interpretação de suas relações com o mundo.

Os conceitos vão sendo afetados por diversas mediações que o indivíduo vivencia em seu contexto social. Porém, um conceito deve ser considerado como mais do que a soma de conexões associativas, pois, exige a atenção deliberada, a memorização e a intencionalidade.

De acordo com Vigotski (2000) a apropriação de conceitos é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento. Desse modo, devemos compreender que não se trata de desenvolver as estruturas mentais *a priori*, mas de se trabalhar com os conceitos científicos, sabendo que sua apropriação pelos sujeitos não ocorre sem o encontro, confronto mediação, desses conceitos com aqueles aprendidos no cotidiano, como ilustram as falas das professoras, que tomam os conceitos anteriormente assumidos como base para o desenvolvimento de outros.

Para que os processos de formação continuada cumpram com a função de formação do pensamento teórico dos professores, a partir da apropriação dos conceitos científicos, constatamos que se faz necessário modificar os princípios didáticos que regem as práticas formativas, sobretudo, o papel que ocupa o professor em formação, ou seja devem permitir que o professor assuma um papel ativo frente ao seu aprendizado, conforme indicam as falas da professora Orquídea.

Orquídea: A fala da Gérbera me provocou a pensar nesse processo de formação que estamos vivendo. Eu também tenho ficado incomodada com a minha prática e modo como

eu conduzo as minhas aulas. **Posso dizer que depois que passamos a estudar esses textos aqui passei a refletir mais sobre tudo que faço.** Não estou 100%, porque não sou perfeita, mas já não estou também estagnada. **Esse modo de estudar aqui, nesse grupo, é diferente. Eu me sinto mais responsável por tudo que eu faço [...] estou participando e isso é diferente** (Grifo nosso).

O exposto, mostra que a substituição de um modelo formativo de caráter transmissivo, memorístico, mecânico, reprodutivo, marcadamente superficial, aligeirado e descontínuo, conforme discutimos anteriormente, por um modelo formativo que se fundamente em conhecimentos científicos da profissão, não é tarefa simples.

O episódio descrito a seguir nos permite compreender a importância de espaços de formação continuada, materializados em movimentos de estudos teóricos sistematizados, conduzidos por um formador que tenha clareza do objetivo a que se propõe, como temos defendido, pois quando o professor se torna sujeito da sua atividade formativa, passa a existir a possibilidade ativa de apropriação do conhecimento científico e, com isso, a formação do pensamento teórico, que o levará a novas elaborações e uma prática também voltada ao desenvolvimento dos alunos.

Gérbera: [...] para mim **o que fica é essa coisa de me sentir capaz de estudar**, de buscar. **Essa coisa de ler um texto, uma teoria e ir colocando em xeque com a realidade que a gente vive** (Grifo nosso).

Camélia: Do meu jeito eu também **fui pensando em tudo que faço**. No decorrer do que a gente lia aqui e debatia eu ia pensando nos problemas que surgem no dia a dia da sala de aula. **Eu ficava pensando: como essa teoria pode me ajudar a resolver esse problema** (Grifo nosso). Até pensei [pausa] se Vigotski estivesse aqui na sala de aula como ele faria? [risos] Fui pensando nessas coisas. Fui pensando em ser uma professora melhor.

Orquídea: [...] quando nós estudamos a questão da aprendizagem, da memória. **Eu tinha muito comigo que a aprendizagem era natural**. Igual a Gérbera falou, sabe, algo natural mesmo. Mas eu fui percebendo o quanto não é. **Fui percebendo que não era como eu pensava**. A questão da memória que temos estudado também, para mim memorizar era decorar, tinha que repetir, repetir, até decorar. **Hoje eu sei que não é bem assim, que existem outros modos. Se me perguntarem hoje o que é a memória, ou o que é aprendido eu tenho uma nova concepção e trabalho diferente disso**. Eu tento pegar **essas ideias para as coisas que preciso trabalhar com os alunos**. (Grifo nosso)

Como ocorrido em outras situações, as falas dos professores marcam um processo de modificação em suas formas de pensar *“fui percebendo que não era como eu pensava”, “hoje eu sei que não é bem assim”, “tenho uma nova concepção”, “fui pensando em tudo que faço”, “ficava pensando como essa teoria pode me ajudar a resolver esse problema”*. Essas novas formas de pensar, segundo dizem alguns participantes, se materializam em suas práticas *“trabalho diferente disso”, “tento pegar essas ideias para as coisas que preciso trabalhar com os alunos”*.

Ao serem confrontados com conceitos científicos passam por um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Com base nos pressupostos vigotskianos, Martins (2005, p.135) afirma que saltos qualitativos no processo de desenvolvimento humano ocorrem quando os indivíduos ampliam seu campo de atividade, isto é: “[...] quando passam a ser implementadas ações nas quais a pessoa produz, desenvolve e operacionaliza novas capacidades, aptidões e propriedades individuais a se colocarem a serviço de sua humanização”.

Um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de toda a potencialidade do indivíduo se encontra na apropriação dos conhecimentos científicos. Entretanto, assinalamos que não é qualquer tipo de conhecimento, mas sim, o conhecimento teórico que está

representado nas inter-relações entre o interno e o externo, entre a totalidade e a aparência, entre o original e o derivado.

Nesse sentido, Vigotski defende a ideia de que a apropriação da produção cultural universal é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano. Para o autor, a formação do indivíduo é sempre um processo educativo no qual o ser humano, desde o seu nascimento, por meio das relações sociais, apropria-se das atividades da vida cotidiana, constituídas pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes, de forma espontânea, isto é, por meio de processos que não exigem reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações.

No entanto, esse processo avança para uma apropriação de caráter intencional, ou seja, a partir da sua consciência, diferenciando-se dos animais, podendo acumular as experiências e interferir na natureza de forma a garantir cada vez mais satisfatoriamente a sua sobrevivência

O processo educativo se configura como forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Desse modo, amparados em Saviani (2011) realçamos que é tarefa da educação escolar - e aqui inserimos a formação continuada de professores - mediar a formação dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.

Em outras palavras, os conhecimentos de distintas naturezas, a saber: científicos, artísticos e filosóficos, produzidos pela humanidade expressam elaborações teóricas sobre os fenômenos sociais e naturais. E isso não ocorre sem intencionalidade, ou seja, espontaneamente/acidentalmente. Essas elaborações requerem um processo intencional, articulado e, fundamentalmente, direcionado para serem produzidas e para serem compartilhadas. Por isso, os espaços formativos não devem ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não podem se tornar reféns desse conhecimento. É preciso superá-los.

No caso do processo formativo em tela, foram trabalhados os conceitos de aprendizagem, mediação simbólica, intencionalidade e trabalho educativo, interação social, meio e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial, a memória, com enfoque na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, por acreditarmos que esses conceitos permitem que os professores orientem suas práticas em direção a um ensino humanizador.

A seguir apresentamos um episódio extraído do 7º Encontro de Formação, no qual as discussões foram realizadas em torno da temática da prática pedagógica. Para provocar as discussões foi escolhido o texto *“Professora é verdade que ler e escrever é coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino aprendizagem na perspectiva vigotskiana”* (Facci, 2007). A escolha do texto foi feita tomando como princípio a abordagem realizada pela autora, que analisa de forma dialética aspectos de uma experiência prática em uma sala de aula de alfabetização, contexto que se aproximava do vivido pelos professores inseridos no grupo de formação.

Em linhas gerais, a autora vai discutindo conceitos como a superação da concepção natural de aprendizagem, o meio como fator determinante de desenvolvimento e argumenta sobre a importância de que as práticas dos professores sejam guiadas por um conhecimento teórico sólido. Durante as discussões realizadas sobre o referido texto, Cattleya e Orquídea expõem elementos de suas práticas pedagógicas, e de algumas de suas colegas, com os conceitos de aprendizagem, memória e meio, a partir dos estudos realizados.

Orquídea: A partir dessas ideias que a gente estava aprendendo aqui eu disse para a Cattleya para a gente começar a preparar algumas atividades juntas, tentando desenvolver o que estávamos aprendendo. **Eu fiquei incomodada com aquela história do meio.**

Pensando no quanto a gente deixa de ensinar a partir do preconceito que a gente assume por eles serem crianças carentes, alguns filhos de pais envolvidos com drogas, e outros crimes (Grifo nosso).

Cattleya: Foi mesmo, **a gente tentou não se prender a essa ideia do meio deles como impossibilidade de ensinar e deles aprenderem.** A gente começou a conversar no nosso horário de módulo [horário em que os alunos têm aulas de Educação Física com outro profissional], que geralmente era o mesmo. **Praticamente tudo que a gente discutia aqui, chegava no outro dia a gente conversava lá. A gente levava os textos e estudava lá na sala dos professores novamente.** [...] Então, motivadas por esses textos estudados, nós esboçamos um plano de aula para trabalhar de forma mais significativa (Grifo nosso).

Orquídea: No começo, a ideia que ficava em nossa cabeça era como que a gente ia ajudar os alunos a pensarem. Depois que lemos aquele texto aqui sobre a memória e o uso de calendários, nós pensamos: Vamos testar? Vamos ver se a gente consegue fazer?

Cattleya: A gente pegou o calendário que a gente já tinha na sala. Então, nós confeccionamos algumas atividades que nos ajudariam, tipo alguns desafios, perguntas para que eles pudessem localizar as respostas no calendário.

Orquídea: Foi. **Acho que a primeira mudança foi na gente. Porque para mim era como se o aluno não pudesse olhar para nada para lembrar. Depois do estudo eu entendi que era justamente o contrário** (Grifo nosso).

Cattleya: Eu também. Na verdade, a gente aprendeu que precisa dos recursos mediadores que são colocados no ambiente [...]. **Parece que aprendi a pensar de outra forma. Parece que eu me transformei nessa formação** (Grifo nosso).

As falas das professoras demonstram impactos e mudanças importantes na relação que estabeleciam com o conhecimento teórico acerca do desenvolvimento cultural da memória e da concepção que assumiam sobre o meio; essas mudanças foram proporcionadas, em especial, pelo estudo dos textos *“Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições”* (ROCHA, 2013) e *“Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças da educação infantil”* (ROCHA, 2018). As falas também atestam a superação da compreensão inicial que assumiam na qual aprender significava repetir, memorizar, para a compreensão de que aprender significa pensar e todas essas ações são resultantes de mediações sociais.

Nessa direção, as falas das professoras ratificam as pesquisas desenvolvidas por Vigotski (2000) que evidenciam que em qualquer nível do desenvolvimento o conceito é um ato de generalização, ou seja, reforçam a tese do autor, segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. No episódio as professoras apresentam as concepções que assumiam sobre o meio social dos alunos e as modificações que o processo formativo provocou em suas formas de pensar. Esse movimento, segundo o autor, é a essência do desenvolvimento, ou seja, representa a transição de uma estrutura de generalização a outra.

Para Vigotski, quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pelo sujeito, o desenvolvimento teve o seu início; esse momento consiste em uma generalização de caráter essencialmente elementar. No entanto, à medida que o sujeito se desenvolve, essa primeira generalização é substituída por outras, mais elevadas, culminando no processo de formação dos verdadeiros conceitos. A palavra meio já fazia parte do vocabulário das professoras, claro. Não é algo novo. Entretanto, sofre profunda reformulação, sobretudo no que se refere a suas relações com os termos desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse movimento, as próprias professoras analisaram suas ações ocorridas na escola e na prática da sala de aula. Para isso, relataram como estavam enxergando-as por meio de outras elaborações sobre como agiam antes e após os estudos realizados. Para nós, essas informações são muito importantes, pois indiciam reelaborações das professoras e movimentos de apropriação dos conceitos trabalhados na formação.

Desafiados pela verbalização da professora Cattleya, dizendo “*se você voltar aí na fita, vai ver o quanto eu estava descrente dessa história de aprendizagem e meio*” buscamos nas filmagens dos encontros anteriores, nos quais discutíamos mais detidamente essa temática, identificar possíveis evidências nas ações das professoras que desencadearam a mudança relatada.

Assim, identificamos nos diálogos estabelecidos, especialmente no 8º e 9º encontro, a modificação na forma de pensar à qual as professoras fazem referência, demonstrando o movimento de mudança desencadeado ao longo do processo formativo. Nos primeiros encontros identificamos verbalizações tais como: “*mas fica difícil a gente pensar que o meio não é determinante no aprendizado e desenvolvimento do aluno*”, “*o meio influencia sim. É só olharmos a família e vamos ver que se um não presta toda a família vem no pacote*”, proferidas pela professora Orquídea, e outras proferidas pela professora Cattleya “*é quase certo que esses alunos não aprendem vindo de onde eles vêm e tendo a família que tem*”, “*o meio determina sim, filho de peixe, peixinho é*”.

O exame detalhado e microgenético das filmagens dos encontros nos autoriza a dizer que após as discussões sobre conceitos da Teoria Histórico-Cultural como desenvolvimento, aprendizagem, meio, mediação e vivência os professores participantes foram envolvidos por outras formas de pensar, como sinalizam: “*a primeira mudança foi na gente*”, “*parece que aprendi a pensar de outra forma*”.

A intenção dos encontros de formação era justamente a de colocar os professores no movimento de apropriação dos conceitos, por nós elencados como centrais para se pensar o trabalho do professor e, sobretudo, fazer o enfrentamento das questões cristalizadas nas concepções dos participantes. Desse modo, os encontros eram iniciados com uma discussão coletiva sobre as propostas colocadas, convergindo para a identificação dos conceitos considerados essenciais e que potencialmente pudessem ser trabalhados em suas práticas.

Os diálogos realizados no e a partir do grupo de formação estimulavam o movimento de apropriação dos conceitos, mas o impacto nas concepções relativas à própria formação ocorreu, principalmente, a partir da mediação realizada pelos conhecimentos científicos, pelo grupo e pelo formador. Essa relação está evidenciada nos modos de conduzir a formação, nos princípios formativos adotados, nos quais a mediação e a intencionalidade têm um papel essencial.

Entendemos, assim, que a reflexão feita pelos professores a partir das mediações teóricas, do grupo e do formador, podem contribuir para o desenvolvimento do processo formação e favorecer práticas pedagógicas situadas, intencionais e sistematizadas para a constituição do ser humano como sujeito que precisa apropriar-se dos conhecimentos científicos como maneira de colocar-se no mundo, fundando sua própria historicidade.

Desse modo, retomando desde o princípio o movimento assumido no processo de formação, a verbalização de Cattleya, “*parece que me transformei*” revela que as concepções das professoras sobre os conceitos discutidos e seu ensino começam a sofrer (trans)formações. Antes de passarmos à seção final do artigo, queremos destacar um pequeno trecho da fala de Cattleya, transcrito a seguir.

Cattleya: [...] praticamente tudo que a gente discutia aqui, chegava no outro dia a gente conversava lá. A gente levava os textos e estudava lá na sala dos professores novamente.

Contrastando com as falas dos primeiros encontros, em que participantes relatavam que não haviam lido, que haviam feito leitura parcial e em que solicitavam que o formador-pesquisador fizesse um resumo para “*não perder[em] tempo*” lendo, essa nova dinâmica de

estudar, reler, discutir em outros contextos faz com que o trabalho formativo ultrapasse as fronteiras do tempo e do espaço em que ele concretamente ocorreu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos na investigação apresentada neste trabalho, consideramos que um processo de formação continuada de professores deve priorizar a formação do pensamento conceitual, sobretudo, por ser essa função psíquica de natureza superior que se faz necessária para o desenvolvimento da atividade de ensino, função do professor. No entanto, consideramos que existem condicionantes históricos e culturais que não favorecem esse desenvolvimento. Condicionantes esses que iniciam na concepção de formação assumida e desenvolvida na escola até as práticas adotadas e efetivamente realizadas em sala de aula.

Desse modo, defendemos ser fundamental a transformação na concepção e nos objetivos das formações realizadas, deixando o lugar comum da não sistematização, da descontinuidade, das propostas aligeiradas e fragmentadas, para dar lugar a uma formação que busque a valorização dos participantes, por meio de sua atuação mais efetiva. No presente trabalho, a atuação mais efetiva se traduziu não apenas pela inserção de relatos da prática, como também por estudo de textos teóricos realizados por cada participante. Portanto, torna-se necessário implementar processos formativos que sejam contínuos, como parte da rotina escolar, que tenham como ponto de partida as necessidades dos professores, mas que tenham sobretudo, o potencial de superá-las, ou seja, sejam capazes de instrumentalizar os professores para lidar sim com os problemas urgentes e pontuais de seu fazer, mas que essencialmente lhes permitam pensar a sua própria prática de maneira mais alargada, teórica e crítica.

Na dimensão proposta e vivenciada também compreendemos a necessidade de se pensar o lugar do formador de professores, como um lugar por excelência mediador, ou seja, de alguém que exerça o papel de portador dos signos da cultura, especificamente no processo de formação continuada, de signos específicos das práticas pedagógicas. Pois, consideramos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, que a apropriação dos signos é uma condição necessária para o desenvolvimento humano. Ou seja, é por meio da intervenção daquele que porta novos/outros signos (formador) que se torna possível a transformação do meio (espaços formativos).

Cabe ressaltar que tivemos também que nos desvencilhar de concepções existentes de formação de professores, por nós assumidas até então, com roteiros a serem seguidos, nos quais existe sempre a figura central de alguém que conduz os encontros, que seguem essencialmente sem espaços para alterações da rota estabelecida. Esse talvez tenha sido um dos grandes desafios que encontramos no empenho para a formação (co)participativa. Nesse sentido, se o objetivo da pesquisa estava claro, definido e delimitado, podemos afirmar que os modos de alcançá-lo não estavam, ou seja, não poderíamos admitir que em nome de um fim tido como significativo, relevante, ou até mesmo “nobre”, qualquer recurso pudesse ser tomado para atingi-lo. Assim, as elaborações constantes, as dúvidas, incertezas e ambivalências no modo de condução da pesquisa se fizeram presentes ao longo de todo o percurso.

Nessa direção, o desafio que julgamos estar posto é a construção de espaços formativos que superem a lógica mercadológica da formação, ou seja, a simples transmissão de informações e aplicação de modelos pré-formatados. É portanto, em nossa visão, esse modelo que precisa ser superado pela escola. Em face à crítica estabelecida propomos um modelo formativo (co)participativo, que apesar desafiador se mostrou como ferramenta potente de desenvolver o pensamento conceitual dos professores participantes, o que implica dizer que teve efeitos em todo o seu desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbqPwL8Sj/>>. Acesso em 10 de fev. 2019.
- DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>>. Acesso em 22 de mar. 2018.
- FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: E. M. Meira & M. G. D. FACCI (Orgs.), **Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-156.
- FREITAS, L. C. de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso em 07 de jun. 2018.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.) **Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29). Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- IBIAPINA, I.M. L. de M.; Bandeira, H. M. M. Pesquisar-formar em Colaboração: compartilhamento teórico-prático das vivências do formar. In: Ibiapina, I. M. L. de M.; Bandeira, H. M. M. (Ed.) **Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural: vivências no formar**. Teresina: EDUFIPI, 2017. p. 33-61.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P.A. e D'ÁVILA, C. (Org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 60-77.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Org.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 118-138.
- MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 208f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 143-162.
- NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa**, São

- Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n.89, p.1127-1144, Set/Dez.2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfg9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- ROCHA, M. S. P. M. L. Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças da Educação Infantil. **PRÓ-POSIÇÕES** (UNICAMP. ONLINE), v. 29, p. 66-91, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/f4H9PJHkYxcynvXfwFkKQwf/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ROCHA, M. S. P. M. L. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 99-124.
- SAVIANI, D. A função docente e a produção de conhecimento. **Educação e Filosofia**, v.11. n. 21 2 22, p. 127-140, jan., 1997. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>>. Acesso em: 15 set. 2018.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H; DAINEZ, D.; LAPLANE, A. L. F. de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1364–1389, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63920. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63920>>. Acesso em: 27 maio. 2024.
- TASSONI, E. C. M. Formação de professores em colaboração: possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e38[2021], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s13892. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao>>. Acesso em 26 maio de 2024.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Tradução de Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. **Psicol. USP**, São Paulo, v 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

Submetido em: 18/06/2022.

Aprovado em: 26/06/2024.