

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

MARÍLIA ALVES DOS SANTOS

**Princípios histórico-culturais para a organização de
formações docentes continuadas concretas**

Bauru/SP

2020

MARÍLIA ALVES DOS SANTOS

**Princípios histórico-culturais para a organização de
formações docentes continuadas concretas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Flávia da Silva
Ferreira Asbahr

Bauru/SP

2020

MARÍLIA ALVES DOS SANTOS

**Princípios histórico-culturais para a organização de
formações docentes continuadas concretas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Data da Defesa: 20/01/2020

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr
UNESP/Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Elenita de Rício Tanamachi
UNESP/Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli
UEPG/Ponta Grossa

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

Aprovado em: 20 de janeiro de 2020.

Santos, Marília Alves dos.

Princípios histórico-culturais para a organização
de formações docentes continuadas concretas / Marília
Alves dos Santos, 2020

281 p. : tabs. , il.

Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr

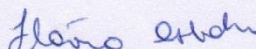
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Psicologia. 2. Professores - Formação. 3.
Educação permanente. 4. Ensino. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

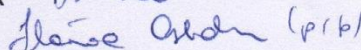
ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARILIA ALVES DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de janeiro do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Câmpus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. MARCELO UBIALI FERRACIOLI do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Profa. Dra. ELENITA DE RICIO TANAMACHI do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARILIA ALVES DOS SANTOS, intitulada **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR



Prof. Dr. MARCELO UBIALI FERRACIOLI



Profa. Dra. ELENITA DE RICIO TANAMACHI



A todas(os) as(os) professoras(es) que um dia
passaram pela minha vida e, me ensinando, me
transformaram em quem sou hoje.

A todas(os) as(os) professoras(es) que um dia
passarão pela minha vida e, me ensinando, me
transformarão em quem serei amanhã.

E a todas(os) as(os) professoras(es) que, em
meio a um contexto tão degradante e
degradado, resistem bravamente na luta pela
socialização do conhecimento e transformação
da sociedade.

Esse trabalho é de vocês e para vocês.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Às minhas professoras e meus professores – aqui representadas(os) nas figuras especiais das professoras Sônia Bitencourt, Fernanda Scrocchio, Sílvia Rogini, Dantielli Garcia, Andrea Capelli, Larissa Bulhões e professor Valdair Viana –, que me ensinaram as letras, as palavras, a ética, o respeito e o valor da educação. A todas as professoras e professores que me humanizaram, constituindo em mim a necessidade e o gosto pelo estudo, me ensinando a ser gente.

Aos meus pais Heloiza e Roberto, ao meu irmão Luiz Fernando e aos meus padrinhos Lecy e Ismael, pelo amor incondicional, pela confiança inquestionável, pelo amparo, dedicação, compreensão e por terem caminhado ao meu lado nos momentos mais felizes e mais tristes, sempre me acolhendo com o mais profundo carinho e cuidado. Por terem viabilizado as condições financeiras para que meu trabalho fosse da melhor qualidade possível e para que eu pudesse me dedicar integralmente a ele.

À minha avó Antônia, que com todo seu cuidado e carinho me acompanhou física e afetivamente em meus primeiros anos escolares. À minha querida avó, que hoje se orgulha muito em ter uma neta Psicóloga e Mestre.

À minha primeira e eterna orientadora, professora Flávia Asbahr: pelo acompanhamento cuidadoso, minucioso e carinhoso; pela constante disponibilidade e contínuo entusiasmo nas orientações; pela confiança em mim e em meu trabalho; pelo profundo respeito às minhas ideias e à minha escrita; pela alta exigência, me fazendo acreditar em um potencial antes desconhecido; pelo acolhimento dos choros de alegria e de tristeza; pelo constante “brilho no olhar” que sempre me inspirou e me motivou a trilhar os passos da educação; por me permitir travar lutas políticas ao seu lado; por compartilhar e construir comigo tantos conhecimentos; por me ensinar o valor da coerência teórico-política expressa na vida pessoal; por todos os afetos e abraços; e por ser uma inspiração de professora, pesquisadora e pessoa.

Às professoras Rosa, Hortência, Margarida e “Quarta Professora”, pela confiança em nossa formação, pela dedicação contínua, pela construção coletiva do processo formativo, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional que vocês me proporcionaram, pela amizade e, sobretudo, por possibilitarem a existência dessa pesquisa.

À Mariana Favorido, pela companhia incansável, pelos abraços acolhedores, por trazer leveza e alegria à rotina de uma pós-graduanda imersa nos estudos, pela paciência, pelos incontáveis incentivos, por ter acreditado em mim quando eu mesma não acreditava e pelo carinho e amor revigorantes.

Aos professores titulares de minha banca, Marcelo Ubiali Ferracioli e Elenita de Rício Tanamachi, por me inspirarem como docentes e como pesquisadores, pelo aceite imediato em compor a banca, pela dedicação e pelo alto rigor teórico-metodológico com o qual leram e debateram meu trabalho, apontando os mais adequados caminhos científicos para uma finalização coerente e concreta de minha pesquisa. Ao Marcelo, em especial, pela confiança de ter conferido a mim a oportunidade de ser sua auxiliar de pesquisa, me introduzindo ao mundo da pesquisa científica e me ensinando muito mais do que eu imaginara aprender ao seu lado – me ensinando sobre a Psicologia, sobre ética em pesquisa e sobre a vida.

Às professoras Andrea Maturano Longarezi, Juliana Campregher Pasqualini e Neusa Maria Marques de Souza, pelo aceite e disponibilidade em serem membros suplentes de minha banca.

A toda a equipe do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, pelo respeito, confiança e valorização de meu trabalho, pela oportunidade de parceria e por proporcionarem as condições para realização de minha pesquisa.

Às amigas do coração – aqui representadas nas figuras especiais de Bárbara Bula, Bárbara Gimenes, Camila Freitas, Diogo Fusco, Ercílio Domingos, Giovana Orru, Ludmila Maschio, Silvana Kamazaki, Thaís Silveira e Vinny Gazzin –, pela amizade sincera e por todos os momentos compartilhados, pela compreensão de minhas ausências, pelo carinho fortalecedor, pelo incentivo constante e que mesmo distantes fisicamente sempre me fortaleceram afetivamente. Em especial, agradeço à amiga Bárbara Bula pela cuidadosa e precisa revisão do *Abstract*.

Às queridas amigas do CRP SP Subsede Bauru, por me acolherem em um abraço tão confortante e carinhoso, por proporcionarem um crescimento profissional inimaginável, por me permitirem lutar ao lado de vocês na construção de uma Psicologia humana, democrática e emancipadora, e por me ensinarem verdadeiramente o valor e o poder de um trabalho coletivo.

Às colegas do LIEPPE, pelas incontáveis trocas de saberes e conhecimentos, pelo empenho na construção de um grupo forte e sólido, pelas oportunidades de aprendizagem e por me instigarem a refletir sobre meus preconceitos, minhas intolerâncias e meu papel social.

À UNESP/Bauru, universidade pública, gratuita, laica e de qualidade, que há mais de sete anos proporciona a mim um espaço de aprendizagem, reflexão e debate; e ao curso de Psicologia, por me proporcionar uma nova compreensão de mundo e de humanidade e por me inserir na luta pela construção de uma nova sociedade.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

SANTOS, Marília Alves dos. **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

RESUMO

A formação docente continuada é uma modalidade formativa essencial ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Fundamentando-nos na Psicologia Histórico-Cultural, entendemos a formação continuada como um dos principais elementos a contribuir efetivamente para a concretização de uma atividade educativa humanizante e emancipadora de professores e alunos. Visando a instrumentalizar a atividade de ensino de formadores de professores e contribuir com o processo de sistematização de formações continuadas, o objetivo assumido por nossa pesquisa é apreender e definir princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas concretas. Assim, buscamos responder à pergunta: como uma formação docente continuada deve ser organizada a fim de promover concretamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional dos professores? Chamamos de concreta aquela formação que preza pela criticidade dos atos formativos, possibilitando ao professor compreender a realidade educativa em sua multideterminação e transformá-la através de uma atividade de ensino intencional e teleológica. Partindo do estudo teórico do conceito de Atividade em Leontiev e do estudo da formação docente continuada à luz da Psicologia Histórico-Cultural, nos foi possível definir princípios provisórios orientadores para a organização da formação continuada ministrada para nossa coleta de dados. A formação desenvolvida deu-se no formato grupo de estudos dirigido e contou com a participação de duas vice-diretoras e uma coordenadora de área atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. O grupo de estudos dirigido contou com nove encontros semanais de três horas cada e o conteúdo estudado compreendeu os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural presentes no Currículo do Ensino Fundamental municipal. A sistematização dos encontros da formação contou com Planilhas de Planejamento, Roteiros de Estudo Dirigido, Tarefas Mobilizadoras de Estudo e Tarefas de Estudo Escritas. Os dados coletados (entrevistas iniciais individuais, entrevista final grupal e situações ocorridas ao longo dos encontros de estudo) foram analisados à luz da dialética Singular-Particular-Universal, nos permitindo compreender como os princípios inicialmente definidos se constituíram mediação particular na relação entre grupo de estudos dirigido (dimensão singular) e desenvolvimento docente (dimensão universal). Como resultado do processo de análise dos dados nos foi possível requalificar os princípios propostos como provisórios redefinindo-os como produto teórico-prático que se apresenta como possibilidade orientadora para a organização de formações docentes continuadas concretas. Tais princípios versam sobre: a socialização do conhecimento como síntese teórico-prática; a indissociabilidade da unidade afeto-cognição e a promoção do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos professores em formação; a satisfação e produção de necessidades formativas ligadas ao estudo e ao trabalho educativo; a produção e transformação dos sentidos pessoais atribuídos pelos professores ao seu trabalho; o caráter grupal e coletivo do processo formativo; a tríade forma-conteúdo-destinatário como orientadora da atividade de ensino.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Formação docente continuada. Organização.

SANTOS, Marília Alves dos. **Historical-Cultural principles for the organization of concrete continuing teacher education**. 2020. Dissertation (Master in Developmental and Learning Psychology). College of Sciences, Sao Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

ABSTRACT

Continuing teacher education is a training modality essential to the professional and personal development of the teacher. Based on Historical-Cultural Psychology, we understand continuing education as one of the main elements to contribute effectively to the achievement of a humanizing and emancipatory educational activity for teachers and students. Aiming to instrumentalize the teaching activity of teacher educators and contribute to the systematization process of continuing education, the objective aimed by our research is to apprehend and define historical and cultural principles that guide the organization of concrete continuing education. Thus, we seek to answer the question: how should continuing teacher education be organized in order to concretely promote the cognitive, affective and professional development of teachers? We call concrete that formation that values the criticality of the formative acts, enabling the teacher to understand the educational reality in its multidetermination and transform it through an intentional and teleological teaching activity. Starting from the theoretical study of the concept of Activity in Leontiev and the study of continuing teacher education in the light of Historical-Cultural Psychology, we were able to define provisional guiding principles for the organization of continuing education provided for our data collection. The training developed was in the form of a directed study group and included the participation of two deputy principals and an area coordinator working in the early years of elementary school in a city in the state of São Paulo. The directed study group had nine weekly meetings of three hours each and the content studied comprised the foundations of Historical-Cultural Psychology present in the Municipal Elementary School Curriculum. The systematization of the training meetings included Planning Worksheets, Guided Study Scripts, Mobilizing Study Tasks and Written Study Tasks. The collected data (initial individual interviews, final group interview and situations that occurred during the study meetings) were analyzed in the light of the Singular-Particular-Universal dialectic, allowing us to understand how the principles initially defined constituted particular mediation in the relationship between group of directed studies (singular dimension) and teacher development (universal dimension). As a result of the data analysis process, it was possible for us to requalify the principles proposed as provisional, redefining them as a theoretical-practical product that presents itself as a guiding possibility for the organization of concrete continuing teacher education. Such principles refer to: the socialization of knowledge as a theoretical-practical synthesis; the inseparability of the affection-cognition unit and the promotion of the affective and cognitive development of teachers in training; the satisfaction and production of training needs linked to study and educational work; the production and transformation of personal meanings attributed by teachers to their work; the group and collective character of the formative process; the form-content-recipient triad as the guide for teaching activity.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Continuing teacher education. Organization.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1. Pesquisadores que possuem artigos publicados entre os anos de 2008 a 2018 com a expressão “formação continuada” no título	61
Quadro 2. Artigos definidos para revisão bibliográfica segundo critérios de autoria, título e ano de publicação	62
Quadro 3. Os encontros do grupo de estudos dirigido e seus temas de estudos	90
Figura 1. A formação docente continuada concreta em sua expressão Singular-Particular-Universal	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ATP** – Aula de Trabalho Pedagógico
- ATPC** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- ATPI** – Aula de Trabalho Pedagógico Individual
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEFAM** – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EaD** – Educação a Distância
- EE** – Encontro de Estudo
- EF** – Entrevista Final
- EI** – Entrevista Inicial
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- GED** – Grupo de Estudos Dirigido
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC** – Ministério da Educação
- NAPEM** – Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal
- NDA** – Nível de Desenvolvimento Atual
- OPM** – Oficina Pedagógica de Matemática
- PCK** – *Pedagogical Content Knowledge*
- PFC** – Programa de Formação Continuada
- PNAD Contínua** – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua
- PNAIC** – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PP** – Planilhas de Planejamento
- PRP** – Programa Residência Pedagógica
- RED** – Roteiro de Estudo Dirigido
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SE** – Secretaria de Educação
- SME** – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEE – Tarefa de Estudo Escrita

TME – Tarefa Mobilizadora de Estudo

TOC – Transtorno Obsessivo-Compulsivo

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – A TEORIA DA ATIVIDADE E AS PARTICULARIDADES DA ATIVIDADE DE ENSINO	24
1.1 A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev	25
1.1.1 Ponto de partida: a atividade como unidade da vida do sujeito humano	25
1.1.2 Estrutura interna da atividade	31
1.1.3 Ponto de chegada: a atividade como unidade da vida do sujeito humano concreto e particular	39
1.2 A atividade de ensino como expressão particular de atividade humana	40
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS.....	48
2.1 Principiando a discussão: o caráter compensatório da concepção hegemônica de formação docente continuada no Brasil	48
2.2 Avançando nas possibilidades: a formação continuada à luz da Psicologia Histórico-Cultural	53
2.2.1 Principais contribuições das publicações recentes sobre formação continuada de professoras: uma revisão bibliográfica	58
2.2.2 Princípios histórico-culturais para a organização da formação docente continuada – produto provisório	83
CAPÍTULO 3 – PRINCÍPIOS EM MOVIMENTO: A COLETA DE DADOS EM CAMPO	85
3.1 A formação continuada no município de Bauru e o Currículo Comum para o Ensino Fundamental municipal	85
3.2 As responsáveis pela concretização da pesquisa: as professoras Rosa, Hortênsia e Margarida	86
3.3 O Grupo de Estudos Dirigido: organização e sistematização	88
3.4 As Entrevistas e os Encontros de Estudos	93
3.4.1 Entrevistas Iniciais (EI)	94
3.4.2 Encontro de Estudo 1 (EE1)	95
3.4.3 Encontro de Estudo 2 (EE2)	97

3.4.4 Encontro de Estudo 3 (EE3)	98
3.4.5 Encontro de Estudo 4 (EE4)	100
3.4.6 Encontro de Estudo 5 (EE5)	102
3.4.7 Encontro de Estudo 6 (EE6)	103
3.4.8 Encontro de Estudo 7 (EE7)	105
3.4.9 Encontro de Estudo 8 (EE8) e Entrevista Final (EF)	107
3.5 Materiais para análise	109

CAPÍTULO 4 – PRINCÍPIOS EM ANÁLISE: A TOTALIDADE SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL DE NOSSO OBJETO	110
4.1 As condições objetivas impondo limitações à formação docente continuada	110
4.2 A dialética Singular-Particular-Universal no processo de análise dos dados	117
4.3 Núcleos temáticos como ferramenta de exposição da análise	120
4.4 Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	152
--------------------------	------------

APÊNDICES	162
Apêndice A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa	162
Apêndice B – Planilhas de Planejamento	163
Apêndice C – Roteiros de Estudo Dirigido	189
Apêndice D – Roteiros Semiestruturados das Entrevistas (Iniciais e Final)	228
Apêndice E – Transcrição das Entrevistas Iniciais	230
Apêndice F – Transcrição da Entrevista Final	254

INTRODUÇÃO

O último censo escolar publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicou a existência de mais de 180 mil escolas (entre públicas e privadas) de Educação Básica no Brasil, somando mais de 48,5 milhões de estudantes matriculados (BRASIL, 2019). As professoras¹ responsáveis pelo ensino desse contingente de alunos contabilizam mais de 2,2 milhões, dentre as quais 1,4 milhão atua no Ensino Fundamental. O censo escolar relativo ao ano de 2017 e publicado em 2018 pelas mesmas instituições apresenta dados adicionais em relação ao documento publicado em 2019 e expõe uma realidade alarmante que muitas vezes se oculta até mesmo a aqueles que estão diretamente envolvidos com a educação e o contexto escolar. No que se refere particularmente ao Ensino Fundamental, apenas 54,3% das escolas dispõem de biblioteca e/ou sala de leitura; somente 41,6% possuem rede de esgoto; mais de 8% das escolas não possuem banheiro; e em 6,2% delas o abastecimento de água ocorre diretamente por meio de rios, córregos e semelhantes (BRASIL, 2018). Por sua vez, o documento Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2018² (PNAD Contínua – Educação 2018) do Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 11,3 milhões de brasileiros ainda se encontram em situação de analfabetismo.

Não bastasse a trágica e cruel realidade brasileira na qual se realiza o trabalho docente – aqui expressa minimamente através dos indicadores quantitativos citados acima –, as professoras das escolas públicas que árdua e continuamente lutam por condições educacionais menos violentas, mais dignas e humanas são ainda submetidas à humilhação de serem chamadas de “idiotas úteis” e “imbecis” pela patética e assombrosa figura que ocupa o cargo atual de Presidente da República³.

A política intencional de sucateamento e desmonte da educação pública brasileira age de modo tão preciso que faz com que a formação e o trabalho docentes sejam vistos de modo desarticulado do contexto político-social no qual se desenvolvem, levando a própria professora

¹ Considerando que aproximadamente 80% dos docentes da Educação Básica são mulheres (BRASIL, 2018), optamos por nos referir à tais trabalhadoras e trabalhadores no feminino; assim, quando dissermos “a(s) professora(s)”, “a(s) docente(s)” e/ou “a(s) trabalhadora(s)” estaremos nos referindo ao conjunto de professoras e professores que compõem a categoria docente.

² Dados retirados do site oficial do IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=2970>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

³ Informações retiradas do jornal eletrônico “Estadão”. Matéria publicada em 15 de maio de 2019 com título de “Bolsonaro chama manifestantes contra cortes na educação de ‘idiotas úteis’ e ‘massa de manobra’”. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.bolsonaro-chama-manifestantes-contra-cortes-na-educacao-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra,70002829861>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

a ser considerada – sobretudo pelos governantes e pela grande mídia – como a única responsável pelas mazelas educacionais, pelo “fracasso escolar”⁴ e pela não aprendizagem de seus alunos (SOUZA; MOURA, 2015). Nesse cenário, não nos surpreende as altas taxas de sofrimento e adoecimento físico e mental de docentes denunciadas em diversas pesquisas científicas nacionais (DIEHL; MARIN, 2016; TOSTES; ALBULQUERQUE; SILVA; PETTERLE, 2018; PENTEADO; NETO, 2019; ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

Diehl e Marin (2016), ao realizarem uma revisão sistemática da literatura brasileira publicada entre os anos de 2010 a 2015, buscaram identificar os principais sintomas de adoecimento e as principais causas que levam a professora a adoecer, estando entre elas: a organização do trabalho, a falta de reconhecimento social, dificuldades provenientes da relação professora-aluno e a precariedade da estrutura física escolar. Segundo as autoras, os estudos que se debruçaram sobre a qualidade de vida docente indicaram que essas profissionais apresentam altas taxas de ansiedade, episódios depressivos, prejuízos no sono, abuso de medicamentos, esgotamento físico e emocional, dentre outros. Penteado e Neto (2019) destacam que muitos condicionantes do sofrimento psíquico docente estão relacionados ao pouco investimento político e econômico na educação pública, na carreira e na formação docentes. Dados da pesquisa Educatel Brasil 2015/2016 (MAIA; CLARO; ASSUNÇÃO, 2019), que coletou informações junto a mais de 6500 professoras da Educação Básica de todo o Brasil, indicam que no ano anterior à realização do estudo 53% das professoras participantes da pesquisa relataram ter faltado do trabalho pelo menos uma vez ao longo do ano devido a problemas de saúde. Maia, Claro e Assunção (2019) apontam ainda que dentre os muitos fatores de risco à saúde da professora está também a falta de oportunidades para novas aprendizagens.

Fundamentando-nos na Psicologia Histórico-Cultural⁵ e assumindo como horizonte teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético⁶, entendemos que, embora este

⁴ Utilizamos a expressão entre aspas pois nos opomos integralmente ao seu uso corrente que compreende a criança com dificuldades no processo de aprendizagem como única responsável pelo seu próprio “fracasso”. Entendemos a não aprendizagem escolar não como “fracasso”, mas como um processo essencialmente social e multideterminado que deve ser objeto de cuidadoso estudo e intervenção da equipe escolar a fim de que tais dificuldades escolares sejam superadas. Para maior compreensão acerca das multideterminações das dificuldades de aprendizagem e do processo social de produção da não aprendizagem escolar sugerimos a leitura de Patto (1990), referência indispensável ao estudo do tema.

⁵ A Psicologia Histórico-Cultural, concepção psicológica de base materialista histórico-dialética, surgiu na década de 1920 na União Soviética e se dedicou a compreender e explicar de modo histórico e objetivo a formação do psiquismo humano para então, superando os fins lógico-formais de descrição e classificação, promover a transformação da sociedade e do gênero humano (GONZÁLEZ REY, 2005; PRESTES, 2010). Em outras palavras, essa concepção psicológica buscava formar o “homem novo, o homem da nova sociedade socialista” (PRESTES, 2010, p. 37). Dentre seus principais expoentes destacamos Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Aleksandr Romanovitch Luria.

⁶ Uma vez que nosso trabalho se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural, sabemos ser necessário assumir o Materialismo Histórico-Dialético como método de estudo, compreensão e transformação de nosso objeto.

cenário seja aterrorizante e aparentemente insuperável, ele também é um espaço de contradições e resistências no qual alguns elementos despontam como ferramentas essenciais à transformação das condições de estudo e ensino das professoras. Defendemos que a **formação docente continuada**, mesmo também sendo vítima da política de desmonte da educação pública brasileira (como mostraremos no Capítulo 2), é um dos principais elementos que podem contribuir efetivamente para a concretização de um trabalho educativo humanizante e emancipador de professoras e alunos, sendo também um importante instrumento de resistência ao adoecimento docente e de defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade (NUNES; ROCHA, 2014; DE MARCO; LIMA, 2017). Nas palavras de Nunes e Rocha (2014, p. 151), “A formação continuada é, por conseguinte, uma importante ferramenta para cuidar e compreender os professores que estão cada vez mais expostos ao esgotamento físico e mental”.

Por essa razão, acreditamos ser cada vez mais fundamental pensarmos formas de organização e sistematização de formações continuadas para professoras que possam garantir às mesmas efetiva aprendizagem e desenvolvimento, lhes conferindo instrumentos para uma reflexão crítica acerca da realidade escolar e para o planejamento teleológico do trabalho educativo. Nesse sentido, o **problema de pesquisa** que gera nossa investigação é: **como uma formação docente continuada, metodologicamente fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, deve ser organizada a fim de promover concretamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional das professoras?**

Como veremos, muitos trabalhos que investigam a formação continuada de professoras à luz da Psicologia Histórico-Cultural pouco (ou nada) discutem a forma e a estrutura de organização do ensino na formação contínua, assim como também não localizamos nenhum que se dedicou a sintetizar princípios teórico-metodológicos norteadores da atividade formativa continuada. O minucioso e importante trabalho de Moriconi et al. (2017), que será melhor discutido no Capítulo 2, busca levantar as características comuns às formações docentes continuadas consideradas eficazes a partir da literatura internacional baseada em evidências. Contudo, entendemos ser ainda mais necessário e urgente um trabalho que, à semelhança de

Contudo, sabemos também da complexidade de se incorporar o método materialista histórico-dialético no movimento de investigação científica e admitimos não ter sido possível, no tempo de realização de nosso mestrado, empenharmo-nos num estudo rigoroso e aprofundado sobre o mesmo. Assim, cientes de nossos limites, dos limites de nosso trabalho e a fim de evitar a falsa afirmação de incorporação completa do Materialismo Histórico-Dialético à nossa pesquisa é que afirmamos somente que todo o desenvolvimento de nosso trabalho – desde a concepção do pré-projeto até a escrita dos capítulos, condução da formação continuada e análise dos dados – teve por horizonte o Materialismo Histórico-Dialético, teoria e método que iluminaram toda nossa atividade científica e em direção ao qual caminhamos incessantemente buscando nos aproximar cada vez mais de sua incorporação concreta ao nosso trabalho. Deixaremos a cargo dos debatedores futuros deste estudo avaliarem o quanto fomos (ou não) bem-sucedidos em tal tarefa.

Moriconi et al. (2017), busque apontar diretrizes para a organização de formações continuadas promotoras de desenvolvimento mas tomando como contexto investigativo as experiências brasileiras de formação e orientando-se teoricamente pela concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano. Assim, visando a instrumentalizar a atividade de ensino de formadores de professoras e contribuir com o processo de sistematização de formações continuadas, o **objetivo** assumido por nossa pesquisa é **aprender e definir princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas concretas**. Denominamos como “princípio” uma proposição sintética fundamentada teórica e metodologicamente que se apresenta como diretriz norteadora para o planejamento, sistematização, desenvolvimento e avaliação dos processos formativos.

Como indica nosso objetivo, não tomamos como objeto de pesquisa qualquer formação continuada. Nosso **objeto** é o que denominamos como **formação docente continuada concreta**. Para maior compreensão do que denominamos como “formação continuada concreta” uma explicação se mostra fundamental.

Em *Introdução à contribuição à crítica da economia política*, Marx (2008) nos explica o método materialista dialético de apreensão e compreensão dos fenômenos da realidade material. Tal método, segundo o autor, se inicia com a apreensão da realidade e/ou do fenômeno em estudo como totalidade empírica e caótica ao pensamento. Através da análise, a totalidade inicialmente empírica pode ser apreendida como abstração, processo que torna possível chegar à mais simples unidade que expressa a realidade e/ou fenômeno em estudo. É partindo-se da unidade mais simples do objeto que se pode realizar o movimento inverso de investigação científica, a síntese, culminando na apreensão da realidade e/ou fenômeno não mais como totalidade representada caótica ou abstratamente no pensamento, mas como concretude, como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258). Para Marx (2008), “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto” (p. 259). Nesse sentido, o concreto só é concreto pois “é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida” (MARX, 2008, p. 258-259).

Vigotski (2001), em consonância com Marx, acrescenta à explicação da unidade mais simples resultante do processo de análise que essa “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (p. 8), contendo as características mais essenciais do objeto. Sendo assim, a apreensão e

compreensão da unidade mínima de análise representa o ponto de viragem do método investigativo materialista dialético que possibilita a reconstrução do objeto em estudo, ou seja, a ascensão de sua apreensão abstrata à sua apreensão concreta por meio do processo de síntese. É partindo dessa compreensão que Vigostki (2000) em *Psicologia concreta do homem* propõe a construção de uma psicologia concreta capaz de compreender na essência os fenômenos do psiquismo humano e se colocar como ferramenta de transformação da realidade.

A partir dessa explicação, podemos agora retornar ao objeto de estudo de nossa pesquisa para defender que a **formação docente continuada concreta** é aquela: que confere elementos à docente apreender a realidade escolar em sua essência multideterminada e transformá-la; que preza pelo desenvolvimento afetivo, cognitivo e profissional das professoras em formação e do formador de professoras; que preza pela criticidade dos atos formativos e educativos; que busca desenvolver o pensamento teórico das professoras em formação instrumentalizando-as para que, por sua vez, possam desenvolver o pensamento teórico de seus respectivos educandos; e que supere a concepção remediadora, compensatória e de mera atualização profissional hegemônica no cenário político-educacional brasileiro⁷. Chamamos de formação continuada concreta aquela que se mostra ferramenta de luta no processo de superação da sociedade de classes e extinção da propriedade privada – portanto, uma formação continuada que seja revolucionária. Nesse sentido, concordamos e reiteramos as palavras de Martins (2009) e Mendonça (2017) ao defenderem uma formação de professoras que

seja, por um lado, via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios teóricos, metodológicos e técnicos e, por outro, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que os futuros professores possam conhecer com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas próprias ao seu exercício profissional mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas (MARTINS, 2009, p. 455).

[...] ultrapasse a dimensão do imediato, da experiência sensível, de uma reflexão sobre a aparência do fenômeno. Busca-se no ato de formar professores a formação de um pensamento que compreenda os significados das conquistas humanas como um repertório de pensamento teórico, pensamento fundamentado em conhecimentos científicos, que proporciona aos envolvidos condições de abstrair a essência dos fenômenos culturais (MENDONÇA, 2017, p. 92-93).

⁷ Como discutiremos no Capítulo 2.

O atencioso estudo e busca bibliográfica que desenvolvemos para esta pesquisa não encontrou nenhum trabalho da Psicologia Histórico-Cultural com objetivo semelhante, fato que, por si só, aponta para a necessidade e relevância científica da mesma. Como veremos ao longo da dissertação, alguns trabalhos que afirmam orientar-se pela Psicologia Histórico-Cultural ao pensar a formação continuada o fazem de modo que entendemos ser incompatível com os pressupostos histórico-culturais. Não fazemos esse apontamento a fim de desqualificar a importância ou o mérito do trabalho, mas sim com o objetivo de enfatizar a necessidade de propormos princípios norteadores para o trabalho dos formadores de professoras.

É imprescindível aos pesquisadores da educação, do desenvolvimento humano e da aprendizagem a defesa, mediante argumentos validados cientificamente, da formação continuada como componente essencial do processo formativo e humanizador das professoras. Conduzir uma formação continuada em contexto de pesquisa contribuirá cientificamente também para pensarmos a organização e sistematização de formações de professoras e a organização e sistematização de procedimentos metodológicos de investigação da formação docente continuada, possibilitando planejarmos e implementarmos formações que mobilizem as professoras à atividade, gerando sentido e satisfazendo necessidades. Assim, acreditamos que muitas professoras – além das professoras que participaram dessa pesquisa – e formadores de professoras poderão ter acesso, direta e/ou indiretamente, às contribuições teórico-práticas resultantes do estudo empreendido.

Para responder ao nosso problema de pesquisa e concretizar nosso objetivo, nosso trabalho contou com a condução, pela própria pesquisadora, de uma formação continuada no formato Grupo de Estudos Dirigido (GED, formato esse que será explicado com detalhes no Capítulo 3) destinada às professoras atuantes no Ensino Fundamental da rede municipal de Bauru/SP. A formação, desenvolvida em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) do mesmo município, ocorreu ao longo de nove encontros semanais de três horas cada e teve como conteúdos de ensino os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural presentes no Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (MESQUITA; FANTIN; ASBAHR, 2016). Os dados coletados compreenderam Entrevistas Iniciais individuais com cada participante, uma Entrevista Final grupal e Tarefas de Estudo Escritas, além também dos próprios dados surgidos no desenvolvimento dos encontros de estudo.

A definição dos princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações continuadas concretas deu-se em dois momentos de nossa pesquisa. Inicialmente, apresentando-os como um **produto provisório resultante do estudo teórico desenvolvido nos**

dois primeiros capítulos dessa dissertação. Foram esses princípios iniciais que orientaram toda a organização e sistematização do Grupo de Estudos Dirigido. Com os dados de pesquisa coletados, empreendemos uma análise à luz da dialética Singular-Particular-Universal buscando compreender como os **princípios histórico-culturais definidos** (expressão **Particular** do objeto ‘formação docente continuada concreta’) mediarão a relação entre **Grupo de Estudos Dirigido** (expressão **Singular**) e **formação e desenvolvimento docente** (expressão **Universal**), possibilitando que o Grupo de Estudos proporcionasse formação e desenvolvimento às suas participantes à medida que a formação e o desenvolvimento docente ganhavam objetividade por meio do Grupo. A partir do processo de análise da formação continuada como expressão Singular-Particular-Universal nos foi possível redefinir os princípios histórico-culturais anteriormente apresentados agora expressando-os como **produto final resultante do trabalho teórico-prático desenvolvido ao longo de todo nosso mestrado.**

A fim de orientar o estudo de nossos(as) leitores(as) e facilitar a compreensão acerca do processo de elaboração dessa dissertação, adiantamos que os seis princípios definidos versam sobre: a socialização do conhecimento como síntese teórico-prática; a indissociabilidade da unidade afeto-cognição e a promoção do desenvolvimento afetivo e cognitivo das professoras em formação; a satisfação e produção de necessidades formativas ligadas ao estudo e ao trabalho educativo; a produção e transformação dos sentidos pessoais atribuídos pelas professoras ao seu trabalho; o caráter grupal e coletivo do processo formativo; a tríade forma-conteúdo-destinatário como orientadora da atividade de ensino.

Nossa dissertação está organizada do seguinte modo: no primeiro capítulo estudaremos a categoria psicológica Atividade em A. N. Leontiev (1978; 2004; 2010) para, após termos nos apropriado de tal conceito, compreendermos as especificidades da atividade de ensino realizada pelas professoras e a ser realizada pela pesquisadora na condução da formação continuada.

Em seguida, no Capítulo 2, nos dedicaremos ao estudo da formação docente continuada no contexto nacional: suas diretrizes oficiais, a concepção hegemônica (e a-crítica) reproduzida pelos grandes programas de formação contínua no país e a compreensão de tal modalidade de formação sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, momento em que apresentaremos também uma revisão bibliográfica de artigos publicados por líderes e vice-líderes de grupos de estudos e pesquisas sobre formação continuada de professoras na Psicologia Histórico-Cultural. Finalizaremos o segundo capítulo definindo provisoriamente princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas – princípios estes que orientarão a formação continuada a ser desenvolvida para a coleta de dados da pesquisa.

A descrição da formação conduzida (duração, organização e conteúdos estudados), bem como a apresentação das participantes (as professoras Rosa, Hortênsia e Margarida), dos materiais utilizados (Planilhas de Planejamento, Roteiros de Estudo Dirigido, Tarefas Mobilizadoras de Estudo, Tarefas de Estudo Escritas) e dos dados coletados na formação se darão no Capítulo 3, no qual nos debruçaremos sobre o caminho metodológico para a coleta de dados em campo.

No Capítulo 4 exporemos, por meio de nove núcleos temáticos, os resultados advindos do processo de análise dos dados à luz da dialética Singular-Particular-Universal, o que nos permitirá finalizar o capítulo com a requalificação e redefinição dos princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas concretas.

Encerraremos nossa dissertação apontando, nas Considerações Finais, alguns limites e lacunas de nosso trabalho, algumas perguntas para as quais não encontramos respostas e compartilhando algumas expectativas para com a nossa pesquisa. Desejamos a todos(as) uma ótima leitura e estudo!

CAPÍTULO 1 – A TEORIA DA ATIVIDADE E AS PARTICULARIDADES DA ATIVIDADE DE ENSINO

Como se fora brincadeira de roda
 Memória!
 Jogo do trabalho na dança das mãos
 Macias!
 O suor dos corpos na canção da vida
 Histórias!
 O suor da vida no calor de irmãos
 Magia!
 (REDESCOBRIR).

Iniciamos nossa exposição teórica com o estudo de um conceito central em nosso trabalho: o conceito de atividade. Apresentaremos a Teoria da Atividade a partir de uma síntese das principais obras de Leontiev sobre o tema: *Actividad, conciencia y personalidad* (1978), *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil* (2010) e *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo* (2004)⁸. Entendemos que cada obra confere maior atenção a determinado(s) elemento(s) da teoria, se complementando e formando um todo complexo e coeso. Em *Actividad, conciencia y personalidad*, o autor discute as categorias de atividade, consciência e personalidade articulando-as ao desenvolvimento do reflexo psíquico da realidade; em *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil* é apresentada a estrutura interna da atividade no processo de desenvolvimento psíquico das crianças; em *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo* acompanhamos a historização da categoria consciência e a explicação de suas particularidades condicionantes às particularidades que assumem as atividades humanas em diferentes períodos históricos.

Após termos compreendido o conceito e a estrutura interna da atividade, nos dedicaremos à compreensão de uma expressão particular de atividade: a atividade de ensino. Compreendê-la é fundamental para que possamos definir princípios histórico-culturais orientadores para a formação docente continuada, bem como sistematizar a atividade de ensino

⁸ Sobre a grafia do nome do autor: devido a diferenças de tradução, em *Actividad, conciencia y personalidad* encontramos o nome do autor grafado como “Leóntiev”, mas suas outras duas obras de referência grafam como “Leontiev”. Quando nos referirmos à primeira obra, em específico, utilizaremos a grafia por ela adotada, mas quando nos referirmos às outras duas obras ou ao autor em específico utilizaremos a grafia não acentuada. Sobre os anos de publicação das obras: segundo Golder (2004), o texto *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo*, pertencente à obra *O desenvolvimento do psiquismo*, foi originalmente publicado em russo no ano de 1947, ao passo que *Actividad, conciencia y personalidad* foi publicada originalmente em 1975. Não encontramos registros do ano original de publicação de *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*.

da formação continuada que conduziremos. Ao estudá-la, veremos suas principais características e sua essencialidade no processo de desenvolvimento humano.

1.1 A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev

“Quem é o sujeito do desenvolvimento? Onde está o homem, o mundo? Onde aparecem as reais relações do homem com seu mundo?”. Segundo Mario Golder (2004, p. 24), organizador do livro *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo* e orientando de doutorado de Aleksei Nikolaievitch Leontiev⁹ (1903-1979), essas perguntas foram encontradas em anotações pessoais do psicólogo soviético, um dos principais teóricos a se dedicar ao estudo e elaboração da chamada Teoria da Atividade – teoria por meio da qual o autor se propôs a responder as perguntas acima e que se constitui como importante pilar de toda a Psicologia Histórico-Cultural.

Tendo por estofo filosófico, teórico e metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, Leóntiev (1978) explica que, assim como Marx concebeu a atividade vital humana – o trabalho¹⁰ – como a base para o estudo da sociedade e das relações sociais, a atividade humana deve ser também a base para o estudo e investigação do desenvolvimento psíquico humano, defendendo que somente assim seria possível uma compreensão autenticamente científica dos fenômenos psicológicos. Nas palavras do autor: “Na teoria do marxismo aplicada à psicologia tem uma significação decisiva a doutrina sobre a **atividade** humana, sobre seu desenvolvimento e suas formas” (LEÓNTIEV, 1978, p. 19, grifos do autor). Vejamos como Leontiev concebe esta categoria psicológica.

1.1.1 Ponto de partida: a atividade como unidade da vida do sujeito humano

Em sua principal obra sobre o tema, *Actividad, conciencia y personalidad*, Leontiev

⁹ Para saber mais sobre o contexto histórico de vida pessoal e acadêmica de Leontiev, bem como de sua produção teórica para além da Teoria da Atividade, sugerimos a leitura de Golder (2004) e Longarezi e Franco (2013).

¹⁰ Embora não tenham se dedicado à compreensão psicológica da atividade, Marx (2004) e Engels (1876) definem o trabalho como a condição fundamental da vida, a atividade vital humana, atividade, por excelência, de produção e reprodução da vida a partir da transformação da natureza (e, conseqüentemente, transformação de si mesmo). Por possuir bases filosóficas e teórico-metodológicas marxistas, a Teoria da Atividade de Leontiev reafirma o trabalho como sendo a principal atividade humana, mas ressalta não se tratar da única atividade realizada pelos seres humanos. Para evitarmos alongamentos e nos atermos aos objetivos deste texto, não iremos adentrar às especificidades da atividade trabalho, mas deixaremos registrado sua centralidade nas teorias marxista e histórico-cultural e indicaremos leituras que abordam o tema com maior propriedade: Martins e Eidt (2010) e Cenci (2012).

define a atividade como a unidade molecular da vida humana que tem por objetivo orientar o sujeito no mundo objetivo:

A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (LEÓNTIEV, 1978, p. 66-67)¹¹.

É a partir desta definição que o autor constrói sua exposição acerca da Teoria da Atividade no livro citado. Todavia, por diversos momentos desta obra e das demais Leontiev reapresenta o conceito de atividade, sempre articulando-o e redefinindo-o de acordo com a especificidade da teoria momentaneamente discutida. Nesse sentido, o autor não apresenta nenhuma conceituação definitiva, mas uma conceituação que se dinamiza e requalifica dialeticamente a todo instante sem contradizer-se ou negar-se, reproduzindo teoricamente a dinâmica própria à atividade enquanto fenômeno objetivo da vida material. Tomando, portanto, a definição acima como ponto de partida de nossa exposição e buscando abarcar a essencialidade deste conceito, podemos definir a atividade como **o processo, produtor do e mediado pelo reflexo psíquico da realidade, responsável por concretizar as relações de caráter objetivo/ subjetivo do homem com o mundo e com o gênero humano e satisfazer suas necessidades, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral e garantindo a produção e reprodução de sua vida material** (LEÓNTIEV, 1978; LEONTIEV, 2004; 2010).

Por concretizar a relação objetiva/subjetiva entre homem e mundo, é também por meio da atividade que o sujeito se apropria das objetivações produzidas historicamente pelo gênero humano – a realidade objetiva se transforma em imagem subjetiva – e objetiva novos elementos culturais que estarão disponíveis à apropriação por outros sujeitos – a imagem subjetiva se transforma em realidade objetiva. Nas palavras do autor:

É na atividade onde se produz a transição do objeto à sua forma subjetiva, à sua imagem; por sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade a seus resultados objetivos, a seus produtos. Tomada deste ângulo a atividade parece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos “sujeito-objeto” (LEÓNTIEV, 1978, p. 66).

¹¹ Todas as citações de Leóntiev (1978) foram traduzidas pela autora deste trabalho.

Nesse sentido, a Teoria da Atividade supera a relação de exterioridade entre sujeito e objeto implementada e reproduzida pela psicologia lógico-formal – para a qual o sujeito é apenas um pré-requisito para o estudo da atividade, ficando à margem de sua investigação (LEÓNTIEV, 1978). Desse modo, como defendido por Leóntiev: “A categoria de atividade se desdobra agora em sua autêntica plenitude, como abarcadora de ambos os polos: o polo do objeto e o polo do sujeito” (1978, p. 125).

Ao mesmo tempo em que é mediada pelo reflexo psíquico, a atividade é igualmente condição para a formação e expressão do psiquismo humano: “O reflexo da realidade surge e se desenvolve no processo de desenvolvimento dos vínculos reais dos homens cognoscentes com o mundo humano que os circunda, [...] e, por sua vez, exerce uma influência inversa sobre o desenvolvimento desses” (LEÓNTIEV, 1978, p. 20). Como explica Leóntiev (1978), o reflexo subjetivo da realidade surge e se desenvolve a partir das relações estabelecidas entre homem e mundo concreto, sendo, por essa razão, a análise da atividade entendida como o método principal para o conhecimento científico do psiquismo cultural.

Juntamente com a atividade, Leontiev define **consciência** e **personalidade** como as principais categorias de estudo da psicologia (LEÓNTIEV, 1978). Não sendo nosso objetivo nos aprofundarmos conceitualmente no estudo da consciência e da personalidade, busquemos compreender, ainda que brevemente, a articulação entre tais categorias.

Segundo o autor (LEÓNTIEV, 1978), consciência é a qualidade exclusivamente humana dos processos psíquicos que se expressa pela representação subjetiva e inteligibilidade dos fenômenos objetivos. Em suas próprias palavras, a consciência é “o quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual estão inclusos ele mesmo, suas ações e seus estados” (LEÓNTIEV, 1978, p. 99). Na história do gênero humano, o surgimento da consciência ocorreu ao longo da transição da atividade adaptativa à atividade produtiva e transformadora específica dos seres humanizados – ou seja, a consciência surgiu como produto do trabalho, produto da atividade vital humana (LEÓNTIEV, 1978). Compõe a estrutura da consciência o conteúdo sensível, o significado social e a sentido pessoal (LEONTIEV, 2004). Retornaremos aos dois últimos componentes em tópico posterior.

A personalidade, por sua vez, constitui o conjunto de características particulares que o sujeito adquire como produto e expressão da universalidade das relações sociais (LEONTIEV, 2004), sendo, por isso, caracterizada como “momento interno da atividade” (LEÓNTIEV, 1978, p. 125). Um dos principais avanços teóricos do autor à discussão desta categoria – que até então

era explicada pela psicologia tradicional¹² como simples resultante de fatores hereditários somados a fatores sociais – é a proposição da personalidade como síntese das experiências e condicionantes passados e também das possibilidades de experiências e condicionantes futuros (LEÓNTIEV, 1978). Nesse sentido, o desenvolvimento da personalidade está diretamente condicionado pela riqueza e variedade de vínculos estabelecidos pelo sujeito com o mundo – pela riqueza de suas atividades.

Consciência e personalidade, portanto, não preexistem de nenhum modo em relação à atividade, outrossim, são engendradas na e pela atividade, sendo, dialeticamente, produto e mediação da relação ativa do sujeito na transformação de sua realidade (LEÓNTIEV, 1978). Sendo assim, Leóntiev (1978) e Leontiev (2004) defendem que a investigação autenticamente psicológica e científica destas duas categorias requer a investigação da estrutura interna da atividade humana – sendo esta considerada em sua condição histórica e concreta – como condição para se alcançar uma compreensão em essência das particularidades da personalidade e consciência humanas.

É a análise da atividade que constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social é a análise da existência social, dos modos de produção e do sistema de relações sociais inerentes a ela; no estudo do psiquismo individual é a análise da atividade dos indivíduos em condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que tocam a sorte em cada um (LEÓNTIEV, 1978, p. 22).

Considerando, conforme explicado, que a atividade é a mediação pela qual a relação objetivo/subjectiva estabelecida entre homem e mundo se concretiza, faz-se necessário destacar que essa relação é diretamente determinada pelo lugar ocupado pelo sujeito no sistema de relações sociais estabelecidas entre os homens para reprodução dos modos de produção. Em uma sociedade na qual os meios de produção são propriedades privadas e na qual a atividade manual fica a cargo dos não proprietários ao passo que a atividade intelectual fica a cargo dos proprietários dos meios de produção, a estrutura da atividade humana é marcada por uma profunda cisão entre seus elementos constitutivos, assim como ocorre também com a consciência e a personalidade. Tal cisão confere à atividade, consciência e personalidade um

¹² Tal como Leontiev (2004), chamamos de “psicologia tradicional” a psicologia de base lógico-formal, não marxista, a-histórica e a-crítica, que mesmo de modo não intencional contribui para a reprodução da sociedade de classes.

caráter alienado¹³ (LEONTIEV, 2004; LEÓNTIEV, 1978). Entretanto, faz-se necessário apontar também que a expressão alienada e desintegrada destas categorias são expressões particulares, não universais, próprias a um modo específico de produção e que, portanto, podem ser superadas mediante a superação da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social entre trabalho manual e intelectual (LEONTIEV, 2004; LEÓNTIEV, 1978).

Em se tratando especificamente da cisão entre atividade manual e atividade intelectual produzida pela sociedade do capital, Leontiev (2004) explica que tal fragmentação levou alguns estudiosos a compreenderem equivocadamente a atividade intelectual como independente da atividade manual, como um “princípio espiritual particular” (p. 124), resultando em uma incorreta e lógico-formal separação entre “mundo da consciência” e “mundo da matéria” (p. 124). Em consequência, a atividade intelectual foi considerada pela psicologia tradicional não como uma das formas historicamente surgidas de produção da vida humana, mas como uma atividade oposta e, ainda mais equivocadamente, como unilateralmente determinante da atividade exterior, levando os psicólogos a se dedicarem exclusivamente ao estudo da atividade ideal – entendida como expressão do mundo da consciência – em detrimento da atividade material – entendida como expressão do mundo da matéria – com a justificativa de que somente aquela deveria ser objeto da psicologia (LEONTIEV, 2004). Se opondo duramente a essa compreensão idealista de atividade e lutando pela consolidação de uma psicologia materialista e histórica, Leóntiev (1978) afirmou que “a forma geneticamente primária e básica de atividade humana é a atividade exterior, prático-sensorial” (p. 72), a partir da qual se desenvolveu – sem dela se desvincular – a atividade intelectual, interior, como resultado da necessidade e complexificação do trabalho humano. Desse modo, portanto, a distinção intelectual x manual, ideal x material, deve ser compreendida como produto de uma particularidade histórica e ser superada a fim de garantir uma compreensão em essência da atividade e do psiquismo humano. O autor ainda defende que a atividade material/exterior deve ser objeto de estudo da psicologia assim como o é a atividade ideal/interna, uma vez que ambas possuem a mesma origem e a mesma estrutura comum – como veremos em tópico posterior (LEONTIEV, 2004; LEÓNTIEV, 1978).

Mesmo possuindo origem e estrutura comuns, atividade manual e intelectual possuem também especificidades. Para Leóntiev (1978) e Leontiev (2004), toda atividade humana, toda relação entre homem e meio social e/ou meio natural, é mediada; entretanto, ao passo que a

¹³ Retornaremos ao conceito de alienação para melhor explicá-lo após discutirmos os conceitos de motivo, finalidade, sentido pessoal e significado social.

atividade manual se desenvolve na realidade objetiva por meio do uso de instrumentos, a atividade intelectual se desenvolve na realidade subjetiva pela mediação de signos:

O instrumento [e acrescentamos aqui também o signo] medeia a atividade que liga o homem não somente como o mundo das coisas, mas também com outros homens. Graças a isso, **sua atividade absorve a experiência da humanidade**. Daqui deriva que os processos psíquicos do homem (suas “funções psíquicas superiores”) adquirem uma estrutura que tem como elo inevitável meios e procedimentos que foram formados no plano histórico-social, que são transmitidos pelos homens que o rodeiam no processo de colaboração, de comunicação com estes (LEONTIEV, 1978, p. 77-78, grifos do autor).

Em nenhuma das obras estudadas para a elaboração desta síntese foram encontradas definições e/ou explicações conceituais sobre instrumento e signo; sempre que dissertava sobre essas categorias Leontiev se referia à Vigotski como propositor de tais conceitos. Recorrendo brevemente a este outro autor, podemos compreender os signos como sendo estímulos que possuem significados compartilhados socialmente e que são introduzidos como mediação na relação entre homem e natureza, como mediação da atividade, permitindo aos sujeitos que deles se apropriam comunicarem-se de modo intencional (VYGOTSKI, 1997). É pela internalização e mediação dos signos que a conduta humana espontânea torna-se conduta humana voluntária. Segundo Vygotski (1997), o signo assume a função de ferramenta psicológica de auxílio na resolução de tarefas psicológicas assim como os instrumentos físicos auxiliam a resolução de tarefas manuais. Nesse sentido, enquanto o uso de instrumentos técnicos transformam os objetos externos, a mediação dos signos transforma o próprio psiquismo do sujeito.

Os instrumentos psicológicos [signos] são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, da mesma forma que a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (p. 65). [...]

Uma diferença muito importante entre o instrumento psicológico e o técnico é a orientação do primeiro à psique e ao comportamento, enquanto o segundo, que foi introduzido também como elemento intermediário entre a atividade e do homem e o objeto externo, está orientado a provocar determinadas mudanças no próprio objeto (VYGOTSKI, 1997, p. 68, tradução nossa).

Antes de adentrarmos ao estudo da estrutura interna da atividade é importante ressaltar que todo ser humano realiza diversas atividades concomitantes ao longo de sua vida: atividades profissionais, de relacionamentos interpessoais, de autocuidado, de lazer, dentre outras.

Algumas destas atividades assumem primazia na promoção do desenvolvimento do sujeito¹⁴ ao passo que outras tornam-se secundárias, o que resulta em uma hierarquização das múltiplas atividades do homem (LEONTIEV, 1978). Como veremos no tópico a seguir, o que determina a hierarquia das atividades em cada período da vida do sujeito é a hierarquia estabelecida entre seus motivos correspondentes.

1.1.2 Estrutura interna da atividade

Para Leontiev, toda atividade humana invariavelmente possui sua gênese, sua origem, em um motivo. Por motivo o autor denomina a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta. A estrutura da atividade conta com um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a finalidades específicas; as finalidades, por sua vez, não coincidem com o motivo gerador da atividade, mas podem estar em consonância ou dissonância em relação a ele. Cada ação possui sua dimensão operacional uma vez que se concretiza por meio de um conjunto de operações. De modo geral, esta é a constituição da estrutura interna da atividade proposta por Leontiev (2004; 2010) e Leóntiev (1978). Dedicamo-nos agora ao estudo detalhado de cada um destes elementos considerados em suas dinâmicas internas e especificidades.

Em um trecho de *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*, Leontiev (2010) designa por atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (p. 68). Desta definição podemos depreender o caráter essencial conferido ao motivo como gerador e mobilizador da atividade. A primeira condição de existência de um motivo, bem como de uma atividade, é a existência de uma necessidade humana; entretanto, por si só, nenhuma necessidade gera nenhuma atividade, sendo necessário que a necessidade encontre um objeto correspondente a si e apto a satisfazê-la (LEÓNTIEV, 1978; LEONTIEV, 2004). Ao objetivar-

¹⁴ A atividade que assume a primazia no desenvolvimento humano Leontiev (2010) denominou como “atividade principal” (“atividade-guia” ou “atividade dominante” a depender da tradução da obra). Segundo o autor, “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 65). Da Teoria da Atividade e do conceito de atividade principal derivou-se a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, a qual propõe que em cada período da vida do sujeito uma atividade específica assume o caráter de atividade principal na promoção do desenvolvimento psíquico. Indicamos aos interessados no tema a leitura de Leontiev (2010) e Elkonin (2017).

se em seu objeto correspondente, necessidade e objeto tornam-se a unidade constitutiva do motivo e passam a determinar a orientação concreta da atividade – caracterizando, portanto, a atividade como o processo (mediado) dirigido ao seu objeto, conforme citação acima. Enquanto fenômeno dialético, o processo de satisfação de uma necessidade por meio de uma atividade cria novas necessidades, de modo que o motivo não é apenas gerador da atividade como também se produz na e pela atividade (LEÓNTIEV, 1978).

Por se dirigir ao seu objeto e possuir um conteúdo objetivo, Leontiev por vezes denomina a atividade como “atividade objetivada” (LEÓNTIEV, 1978). Além disso, para o autor, o que primordialmente diferencia uma atividade da outra é seu objeto, de modo que a mudança do objeto de uma necessidade corresponde à mudança na estrutura da atividade. No entanto, mesmo que toda necessidade seja mediada pelo reflexo psíquico da realidade e toda necessidade seja necessidade de um objeto, nem sempre o objeto se apresenta imediatamente como tal à necessidade: em certos casos, a necessidade somente identifica seu objeto na primeira vez em que é objetivamente satisfeita (LEÓNTIEV, 1978).

Leóntiev (1978) também explica o caminho de transformação das necessidades humanas puramente biológicas em necessidades essencialmente sociais: ao nascer, homens e animais são dotados de necessidades fisiológicas comuns cuja satisfação ou não determinará diretamente sua sobrevivência ou morte, tais como necessidade de água, de alimento, de sono, de proteção. Essas necessidades, que inicialmente se apresentam como condições para a atividade, à medida que são socialmente satisfeitas a partir da atuação do sujeito na realidade imediatamente se transformam em produtos da atividade e produzem novas necessidades. Desse modo, as necessidades originalmente compartilhadas com os animais tornam-se necessidades sociais, exclusivamente humanas. Nas palavras do autor: “o desenvolvimento das necessidades humanas começa a partir de que o homem atua para satisfazer suas necessidades elementares, vitais; mas, mais adiante, essa relação se inverte e o homem satisfaz suas necessidades vitais para atuar” (LEÓNTIEV, 1978, p. 152).

Compreendendo, portanto, o conceito de motivo, compreendemos também a postura enfática de Leóntiev (1978) ao afirmar que não há atividade humana sem motivo, que uma atividade aparentemente desmotivada é, na realidade, uma atividade cujo motivo está subjetiva e objetivamente oculto ao próprio sujeito:

De acordo com a terminologia que eu propus, o objeto **da atividade** é seu verdadeiro motivo. Se entende que este [objeto] pode ser tanto material como ideal, tanto dado na percepção como existente apenas na imaginação, no pensamento. O fundamental é que por detrás do motivo está sempre a necessidade, que aquele [objeto] responde sempre a uma ou outra necessidade.

Por conseguinte, **o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo**. Não há atividade sem motivo; a atividade “não motivada” não é uma atividade carente de motivo, mas sim uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto (p. 82, grifos do autor).

E com o intuito de evitar compreensões idealistas e metafísicas dos motivos não conscientes, o autor acrescenta:

O fato de que existem motivos dos quais em um dado momento não se tem consciência não expressa de modo algum um princípio especial de que esse esteja oculto nas profundidades do psiquismo. Os motivos não conscientes possuem a mesma determinação que qualquer reflexo psíquico: a existência real, a atividade do homem no mundo objetivo (LEONTIEV, 1978, p. 159).

Leontiev define ainda a existência de dois tipos de motivos: os motivos geradores de sentido (ou motivos realmente eficazes) e os motivos estímulos (ou motivos apenas compreensíveis)¹⁵. Antes de explicá-los, todavia, recorramos brevemente aos conceitos de dois dos elementos constituintes da consciência: o significado social e o sentido pessoal.

Por significado social Leóntiev (1978) denomina a característica das imagens sensoriais que lhe confere a inteligibilidade, a possibilidade de se fazerem compreensíveis, e por meio da qual as imagens tornam-se conteúdo consciente do psiquismo humano. O significado (ou significação, como chamado pelo autor em *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo*) expressa uma síntese histórica e está objetivamente inserido no sistema de relações sociais estabelecidas entre os homens e fixado na linguagem, constituindo, portanto, o “conteúdo da consciência social” (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. [...]

A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento (LEONTIEV, 2004, p. 100-102).

¹⁵ Em *Actividad, conciencia y personalidad*, Leóntiev utiliza as denominações “motivos geradores de sentido” e “motivos estímulos”, ao passo que em *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil* utiliza “motivos realmente eficazes” e “motivos estímulos”. Essa distinção deriva da tradução das obras, uma vez que a edição de *Actividad, conciencia y personalidad* utilizada é argentina e publicada pela editora Ediciones Ciencias del Hombre e a edição de *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil* é brasileira e publicada pela editora Ícone. Pelas explicações apresentadas em ambas as obras, entendemos se tratar dos mesmos conceitos e por isso aqui os utilizaremos como sinônimos. Desse modo, nos mantemos em consonância com autores como Longarezi e Franco (2013) que fazem um pequeno levantamento acerca das diferenças de traduções destes termos e também os entendem como referentes ao mesmo fenômeno.

São nos significados que se expressam as noções compartilhadas de sociedade, ciência, religião, filosofia, política, dentre outras (LEÓNTIEV, 1978). Ao apropriar-se dessas significações, o conteúdo da consciência social passa a existir também como conteúdo da consciência individual do sujeito, realizando, portanto, uma existência dual: objetiva e compartilhada com o gênero humano; subjetiva e particular, atribuída singularmente como expressão da personalidade e da particularidade psíquica do sujeito (LEONTIEV, 2004; LEÓNTIEV, 1978). À existência subjetiva e particular dos significados Leontiev denomina “sentido pessoal”. Nas palavras do autor, “o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 2004, p. 105). Desse modo, o sentido só se torna consciente para o sujeito quando ligado a um significado; por outro lado, um sentido que não encontra seu significado correspondente não é compreensível para o sujeito, mantendo-se inconsciente¹⁶. Segundo Leontiev (2004), o sentido pessoal é produzido na e pela atividade, é criado na relação objetiva entre aquilo que mobiliza o sujeito a agir (o motivo) e aquilo a que sua ação se orienta (a finalidade), ou seja, “o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (p. 103) de modo que “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (p. 104).

Compreendidos, portanto, os conceitos de sentido e significado, retornemos aos motivos geradores de sentido e motivos-estímulos. Leóntiev (1978) e Leontiev (2010) denominam de motivo gerador de sentido (ou motivo realmente eficaz) aquele que ao impulsionar uma atividade também lhe confere um sentido pessoal, sendo, portanto, psicologicamente eficaz em mobilizar ações. Por conferirem sentido à atividade, esses motivos contribuem também para a consolidação de consciências e personalidades mais integradas. Por outro lado, o motivo que apenas impulsiona a atividade e mobiliza ações sem conferir sentido pessoal é chamado de motivo-estímulo (ou motivo apenas compreensível). Os motivos geradores de sentido sempre são conscientes ao sujeito, mas os motivos-estímulos podem manter-se ocultos (nas condições já discutidas anteriormente por este trabalho). Um mesmo motivo pode ora assumir um papel de gerador de sentido e ora de mero estímulo em uma mesma atividade a depender das relações mais ou menos harmônicas estabelecidas entre motivo da atividade e finalidades das ações; de modo semelhante, um mesmo motivo pode adquirir característica de gerador de sentido em uma atividade e de apenas estímulo em outra concomitante (LEÓNTIEV, 1978). Quando um motivo

¹⁶ O termo “inconsciente” aqui utilizado não possui fundamentação metafísica ou idealista, apenas indica a condição de não ser acessível à consciência, não ser conscientemente compreensível.

apenas compreensível torna-se um motivo realmente eficaz é produzida uma nova atividade (LEONTIEV, 2010).

Na estrutura de uma atividade, certo motivo pode cumprir a função de gerador de sentido e, em outra, a função de estimulação complementar. Mas os motivos geradores de sentido sempre ocupam um lugar hierárquico mais elevado, incluindo quando não possuem uma afectogênese direta (LEÓNTIEV, 1978, p. 158-159).

Assim como o sujeito realiza diversas atividades concomitantes em sua vida, toda atividade é engendrada por diversos motivos, sendo, portanto, polimotivada (LEÓNTIEV, 1978). Adiantemos a discussão do tópico seguinte e tomemos como exemplo a atividade de ensino de uma professora: essa atividade pode ser engendrada por motivos como promover o desenvolvimento das crianças, ensinar conteúdos científicos, contribuir com a transformação concreta da realidade, estabelecer relações interpessoais, ter uma fonte de renda, dentre outros. Tais motivos se organizam hierarquicamente assumindo maior ou menor primazia na mobilização da atividade a depender de seu caráter mais ou menos gerador de sentido, como explicado na citação acima. Como sinalizado anteriormente, para Leóntiev (1978) é a hierarquia dos motivos que determina a hierarquia das atividades empreendidas pelo sujeito em cada período de sua vida.

Tendo compreendido o motivo enquanto gênese da atividade, passemos agora ao estudo das ações, finalidades e operações enquanto elementos constituintes de sua estrutura interna.

Toda atividade humana se realiza objetivamente por meio de um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si. Leóntiev (1978) designa por ação o “processo subordinado à representação que se tem do resultado ao qual se deve chegar, quer dizer, o processo subordinado a um fim consciente” (p. 82). O fim consciente (ou finalidade) de uma ação, por sua vez, é o objetivo direto que visa a ser alcançado pela ação, de modo que cada ação se dirige ao alcance de uma finalidade específica. Como explica o autor, para que uma ação surja, sua finalidade deve ser percebida em relação ao motivo da atividade, no entanto, a finalidade, por si só, não impulsiona o sujeito a agir; outrossim, toda ação é impulsionada pelo motivo da atividade e se dirige ao alcance de uma finalidade, está orientada a um fim específico (LEONTIEV, 2010; LEÓNTIEV, 1978). Com isto fica claro que atividade e ação, bem como motivo e finalidade, não coincidem entre si: uma mesma ação pode compor distintas atividades assim como uma única atividade é composta por um conjunto de ações; o motivo mobiliza o sujeito à ação e essa se orienta ao alcance de uma finalidade.

Tomemos novamente como exemplo a atividade de ensino de uma professora e consideremos a promoção do desenvolvimento de seus alunos como principal motivo para sua atividade. Mobilizada por esse motivo, a professora pode empreender ações como ler uma história, preparar e aplicar tarefas de estudo, leva-los a um museu, ao laboratório didático de química, dentre outras. Cada uma destas ações é mobilizada pelo motivo de promover o desenvolvimento mas se orienta a uma finalidade específica, que pode ser, respectivamente, ensinar um conteúdo específico por meio de uma narrativa fantástica, exercitar e consolidar a compreensão do conteúdo, conhecer a história de determinada etnia indígena exposta no museu e entender como ocorrem as reações endotérmicas e exotérmicas.

Uma mesma ação pode ser subjetivamente percebida de modo diferente a depender do motivo que a mobiliza, ou seja, a depender da relação motivo-finalidade estabelecida uma mesma ação pode adquirir sentidos diferentes (LEONTIEV, 2010). Além disso, enquanto o motivo da atividade pode permanecer oculto ao sujeito, toda ação é teleológica e implica uma relação consciente com sua finalidade, com seu objetivo direto; caso contrário, a concretização da ação seria inviável (LEONTIEV, 1978).

Não adentraremos à discussão acerca das diferenças entre a atividade humana e a atividade animal mas julgamos necessário um breve apontamento acerca do tema. Para Leontiev (2004), uma das principais diferenças entre a atividade humana e a animal é a presença/ausência de mediação entre ser e meio: enquanto o autor afirma a imprescindível mediação entre atividade humana e meio, Leontiev afirma também que a atividade animal é imediata, dá-se através de uma relação direta e espontânea entre animal e natureza. Na relação homem-mediação-meio, como explicado, atividade e ação não se identificam, assim como não se identificam os motivos e finalidades. Na relação animal-meio, por sua vez, o que mobiliza o animal a agir se identifica com o objetivo direto de sua ação, ou seja, motivos e finalidades, assim como atividade e ação, não se diferenciam (LEONTIEV, 2004). Tendo feita esta consideração pontual, retornemos à estrutura da atividade.

A maneira como cada ação se concretiza, a condição objetiva e material necessária para realizá-la, é chamada por Leontiev (2010) de operação:

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (p. 74).

Considerando, portanto, que operação é o conteúdo de uma ação, é o modo de realizá-la, faz-se necessário retornarmos a uma explicação dada anteriormente – de que a atividade manual se desenvolve na realidade objetiva pela mediação de instrumentos e a atividade intelectual se desenvolve na realidade subjetiva pela mediação de signos – para acrescentarmos que a mediação de instrumentos e signos se realiza, mais especificamente, via operações manuais e intelectuais.

O autor ainda explica que ação e operação também se distinguem pelo grau de consciência exigido em suas realizações. Toda operação surge como uma ação consciente que, à medida que se realiza repetidamente, vai se automatizando e exigindo menor grau de consciência até converter-se em operação. Quando a execução das operações é altamente habilidosa e automatizada, torna-se possível a execução de ações cada vez mais complexas que, por sua vez, irão exigir novas operações, configurando uma dinâmica em que ação e operação se complexificam e desenvolvem mutuamente (LEONTIEV, 2010). Para exemplificar esse movimento, tomemos a explicação da operação matemática soma enquanto ação e operação mentais:

A soma, por exemplo, pode ser tanto uma ação como uma operação. A criança domina-a como uma operação precisa; os meios com os quais ela (a operação) começará a contagem de um em um. Porém, mais tarde são-lhe dados problemas cujas condições exigem que números sejam acrescentados (para ela descobrir isto e aquilo será necessário acrescentar este e aquele número). A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido (LEONTIEV, 2010, p. 76).

A transformação de uma ação em operação ilustra o que Leontiev explicou como sendo a mobilidade e dinâmica dos elementos constituintes da atividade. Motivos, ações, finalidades e operações não são elementos rígidos e estáticos, ao contrário, compõem uma estrutura dinâmica e mutável. Para Leóntiev (1978) e Leontiev (2004; 2010), uma atividade pode transformar-se em uma ação quando seu motivo perde a força mobilizadora e a atividade passa então a ser uma ação constituinte de outra atividade; uma ação pode transformar-se em atividade quando o motivo se desloca da atividade à ação, transformando essa em uma nova atividade; uma ação pode transformar-se em operação à medida que a própria ação se torna meio para realização de outra ação, transformando-se assim em operação. Quando uma ação se torna operação, ela passa a ocupar um novo lugar na estrutura geral da atividade: segundo Leontiev (2010), ela sai do “círculo dos processos conscientes” (p. 80) mas ainda mantém em si os “traços gerais de um processo consciente” (p. 80), de modo que a nova operação pode transformar-se novamente em ação diante de alguma dificuldade ou de alguma habilidade que lhe requeira maior grau de consciência (como discutido anteriormente).

Após termos apresentado a gênese e estrutura da atividade e antes de adentrarmos ao próximo tópico deste trabalho, retornemos a mais duas discussões anteriormente empreendidas e relacionadas às particularidades assumidas pela atividade na sociedade do capital, quais sejam: a falsa oposição entre atividade intelectual e atividade manual e o caráter alienado da atividade.

Como vimos, o modo de produção capitalista fragmentou a atividade humana em atividade manual e atividade intelectual, opondo entre si ambas as formas e naturalizando tal oposição. Em nossa discussão anterior, apresentamos a explicação de Leontiev (2004) de que a atividade intelectual se originou a partir da atividade material como resultado da complexificação do trabalho humano. Munidos agora dos conceitos de ação e operação, podemos acrescentar a essa explicação que, na história ontológica do gênero humano, ações e operações que inicialmente eram realizadas de modo prático-sensorial passaram a ser realizadas também de modo intelectual como resultado das exigências do meio social e da complexificação da atividade (LEÓNTIEV, 1978). É por esta razão que atividade exterior/material e atividade interior/ideal possuem a mesma gênese (motivo) e mesma estrutura interna (ações com finalidades específicas objetivamente executadas por meio de operações) (LEÓNTIEV, 1978; LEONTIEV, 2004), o que nos permite afirmar que toda atividade prática inclui, em alguma medida, ações e/ou operações intelectuais do mesmo modo que atividades intelectuais sempre incluem, em alguma medida, ações e/ou operação práticas. Nas palavras do autor:

A análise psicológica mostra que a atividade interior teórica possui a mesma estrutura que a atividade prática. [...] É precisamente a comunidade de estrutura da atividade interior teórica e da atividade exterior prática que permite aos seus diferentes elementos estruturais passar – e eles passam realmente – de uns para os outros (LEONTIEV, 2004, p. 126).

Também dissemos anteriormente que a cisão entre os elementos da atividade, bem como a cisão entre a atividade manual e intelectual, conferem a ela um caráter alienado; podemos agora complementar essa discussão definindo o conceito de alienação. Segundo Leóntiev (1978) e Leontiev (2004), alienação é a fragmentação entre o conteúdo objetivo da atividade – seu significado social – e seu conteúdo subjetivo – o sentido pessoal. Essa fragmentação é gerada quando a finalidade das ações humanas e os motivos que as engendram se tornam desarticulados, alheios entre si, ou ainda quando a efetivação prática da atividade prescinde de sua dimensão teórica, o que leva não apenas à desintegração da própria atividade, mas também à desintegração da consciência e da personalidade, como já explicado. A desarticulação entre motivos e finalidades e a cisão entre teoria e prática são características marcantes da atividade humana no modo de produção capitalista.

A alienação econômica engendrada pelo desenvolvimento da propriedade privada conduz também à alienação, à desintegração da consciência dos homens. Essa alienação se expressa em que surge uma inadequação entre o sentido que adquire para o homem sua atividade e o produto desta, sua significação objetiva. **Esta desintegração da consciência apenas desaparece com o desaparecimento das relações de propriedade privada que a originam, com a passagem da sociedade de classes para a sociedade comunista** (LEÓNTIEV, 1978, p. 29, grifos nossos).

Entretanto, Leontiev (2004) e Leóntiev (1978) explicam também que mesmo objetivando-se sob condição alienada, a atividade humana não perde seu caráter essencialmente dialético, contraditório, de modo que encerra em si as próprias condições de negação e resistência à alienação. Quando as condições objetivas e subjetivas do homem possibilitam maior coesão entre sentido e significado e/ou maior integração entre atividade manual e intelectual, a atividade tem seu grau de alienação diminuído e seu caráter consciente aumentado. Por vezes, a condição de antagonismo e estranhamento entre sentido e significado torna-se tão acentuada que pode levar o sujeito a um estado de profundo sofrimento psíquico. Nesses casos, vemos a atividade ir diminuindo sua força humanizadora e aumentando sua força adoecedora.

1.1.3 Ponto de chegada: a atividade como unidade da vida do sujeito humano concreto e particular

Esperamos que as explicações apresentadas tenham possibilitado ao leitor compreender, ainda que de modo inicial, a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. Façamos agora o retorno ao nosso ponto de partida para então compreendê-lo como ponto de chegada, como síntese que contém e expressa a atividade como unidade fundamental da vida do sujeito humano:

A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (LEÓNTIEV, 1978, p. 66-67).

Por ser uma unidade, a atividade não é aditiva, não é composta por elementos independentes que se adicionam uns aos outros, outrossim, por elementos que se articulam numa totalidade coesa e una; por concretizar as relações do homem com o mundo, satisfaz suas necessidades e promove seu desenvolvimento, bem como desenvolve sua consciência e sua personalidade; por possuir uma

estrutura dinâmica, está em constante transformação, respondendo às necessidades e exigências do meio e alçando o psiquismo do homem a novos patamares qualitativos. Compreender a atividade como unidade molecular da vida implica compreender sua centralidade na produção da existência material do homem – enquanto ser singular – e do gênero humano – enquanto expressão universal da vida humana. Estudar a atividade em sua objetividade e totalidade faz-se condição primeira e indispensável para, mais que entendermos e descrevermos os fenômenos concretos da realidade, possamos transformá-los.

Buscando expor mais que um simples resumo das obras, empreendemos esforços para compreender *Actividad, conciencia y personalidad, Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo* e *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil* como uma totalidade na qual cada obra se dedica de maneira mais minuciosa à exposição de uma particularidade da teoria. Cientes de que a estrutura e conteúdo da atividade se alteram de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito no sistema de relações sociais e, se enquanto psicólogos e educadores lutamos pela promoção do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, faz-se condição essencial a nós lutarmos também para que todos, indistintamente, possam realizar suas diversas atividades (de trabalho, de estudo, de autocuidado, de relações interpessoais, de lazer, dentre muitas outras) da forma mais humanizadora possível, produzindo consciências e personalidades unas e garantindo o desenvolvimento do sujeito enquanto ser concreto e particular.

Tendo compreendido a categoria atividade proposta por Leontiev, versaremos agora especificamente sobre a atividade de ensino buscando apreendê-la em sua dinâmica particular à luz da teoria apresentada e defendê-la como atividade essencial à socialização dos conhecimentos humanos.

1.2 A atividade de ensino como expressão particular de atividade humana

Compreendemos como atividade de ensino a expressão particular de atividade consciente, intencional e sistematizada que é objetivada por uma professora em seu fazer docente, em seu trabalho educativo de socialização de conhecimentos (SAVIANI, 2000; ASBAHR, 2005; MARTINS, 2010; MENDONÇA, 2017; MOURA, 2017). Longarezi e Alves (2009), Franco e Longarezi (2011) e Azevedo (2013) explicam que a atividade docente assume a primazia no desenvolvimento psíquico, da consciência, identidade e personalidade da

professora, sendo, por este motivo, considerada a atividade-guia da docente, responsável pela satisfação de suas principais necessidades e produção material de sua vida¹⁷.

Por ser atividade humana, a atividade de ensino é essencialmente social e, portanto, mediada e dotada de significação. Social pois mostra-se produto de uma necessidade histórica e coletiva: a necessidade de apropriação das objetivações humanas diante da impossibilidade de participação direta de todos os sujeitos em todos os processos de objetivação, sendo necessário, desse modo, uma atividade que organizasse e possibilitasse tal apropriação por aqueles que não participaram diretamente de seu respectivo processo de produção (MOURA, 2017). Mediada pois objetiva-se pela mediação de instrumentos e signos produzidos culturalmente, sobretudo pela linguagem (AZEVEDO, 2013). Seu significado social, por sua vez, é proporcionar condições de aprendizagem e mediar a apropriação dos conceitos teórico-científicos e de todo o conjunto de elementos da cultura humana não disponíveis à apropriação espontânea e imediata pelos sujeitos. Em outras palavras, a atividade de ensino é dotada da significação historicamente sintetizada de ensinar (BASSO, 1998; ASBAHR, 2005; BERNARDES, 2009; MENDONÇA, 2017; MOURA, 2017). Asbahr (2005) defende que, para além de ensinar, o significado do trabalho educativo é também formar uma postura crítica em seus alunos ao possibilitar que os mesmos compreendam o processo histórico de produção dos conhecimentos.

Quando o sentido pessoal atribuído pela professora à sua atividade não corresponde ao significado acima apresentado, quando o sentido produzido pelo seu trabalho mostra-se distante ou até mesmo antagônico ao significado de ensinar, a atividade de ensino se objetiva com alto grau de alienação, resultando em um ensino fragmentado, descaracterizado, pouco humanizador, pouco emancipador aos alunos e potencialmente adoecedor física e emocionalmente à professora (BASSO, 1998; ASBAHR, 2005; BERNARDES, 2009; AZEVEDO, 2013; MENDONÇA, 2017).

O mesmo ocorre quando a prática da professora se objetiva abstendo-se de fundamentação teórica; quando os conhecimentos pedagógico-científicos não sustentam sua atuação; quando a educadora emprega ações de ensino espontâneas, não sistematizadas; ou ainda quando ela é destituída da possibilidade de organização intelectual de sua atividade, reduzindo-se a mera executora de uma prática predeterminada (AZEVEDO, 2013; MENDONÇA, 2017). Citemos um exemplo. Alguns municípios brasileiros optam pela implementação de um sistema de ensino apostilado em suas

¹⁷ Apresentaremos ainda neste tópico a hipótese de que, devido a algumas características que a atividade de ensino assume na sociedade de classes, nem sempre ela será capaz de satisfazer as principais necessidades das professoras e promover seu desenvolvimento nas máximas possibilidades – portanto, nem sempre se constituirá como atividade-guia da docente.

escolas, isto é, as escolas passam a reproduzir – muitas vezes sem opção de escolha – um sistema de ensino que não foi por elas elaborado, mas por alguma empresa privada que compreende a apostila do estudante como a principal ferramenta para objetivação de seu sistema educativo e a vende para instituições de ensino públicas e privadas. Em casos como esse, observamos uma clara separação entre o planejamento teórico do ensino – sob responsabilidade das empresas privadas – e a execução prática do mesmo – sob responsabilidade das professoras, ficando essas alheias ao processo de sistematização do ensino e sob intensa cobrança para o cumprimento de um cronograma predefinido que poucas vezes atende às reais necessidades dos estudantes. Reiteramos as palavras de Azevedo (2013) ao afirmar que o distanciamento entre sentido e significado da atividade de ensino, assim como a ruptura entre as dimensões teórica e prática do fazer pedagógico, comprometem seriamente o caráter formador e transformador do trabalho docente.

Os motivos que mobilizam as professoras a se engajarem no trabalho educativo, como dito no tópico anterior, são diversos e podem manter estreita relação com o significado histórico da atividade de ensino ou estabelecer com ele uma relação de estranhamento. No primeiro caso, a professora possui necessidades que são diretamente satisfeitas pelo objeto de sua atividade, o ensino, tais como: ensinar conteúdos sistematicamente, mediar a apropriação de conhecimentos, socializar a cultura humana, contribuir para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, dentre outros; tais motivos constituem-se, portanto, como motivos geradores de sentido e atuam fortalecendo a coesão da consciência e personalidade humanas. No segundo caso, a docente possui necessidades que são satisfeitas de modo indireto pelo ensino, tais como: a necessidade de empenhar-se em uma atividade socialmente reconhecida apenas para evitar julgamentos negativos de outras pessoas, a necessidade de exercer uma atividade remunerada ou até mesmo a necessidade de complementar sua renda mensal¹⁸; estes motivos constituem-se apenas como motivos-estímulos. Segundo Asbahr (2005), quando os motivos apenas compreensíveis mostram-se mais determinantes da atividade de ensino se comparados aos motivos geradores de sentidos, temos uma atividade empobrecida de sentido pessoal, com

¹⁸ No ano de 2017 a instituição de ensino superior Anhanguera veiculou em meios físicos e digitais um material de divulgação de um curso 100% online de formação pedagógica com a frase “Torne-se professor e aumente sua renda”. Ao utilizar esse slogan, a propaganda protagonizada pelo apresentador de televisão Luciano Huck sugeria a atividade docente como um simples meio para complementação de renda. Posicionamo-nos radicalmente contra a redução do trabalho educativo à complementação de renda; entendemos a atividade de ensino como mediação indispensável para que cada sujeito singular possa transformar-se em representante particular do gênero humano. Além disso, a atividade de ensino cujo motivo principal é tão somente complementar a renda financeira contém grande chance de ser pobre de sentido, pouco eficaz na mobilização de ações e bastante adoecedora. A propaganda não se encontra mais disponível virtualmente no site da instituição mas é possível saber mais sobre o ocorrido por meio de uma nota divulgada pelo Sindicato dos Professores de São Paulo tecendo críticas ao material. A nota encontra-se disponível em: http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=2811. Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

maior grau de alienação, pouco eficaz na mobilização de ações educativas e consideravelmente produtora de sofrimento psíquico. Nas palavras da autora:

O empobrecimento da atividade humana fortalece-se na primazia dos motivos estímulos em detrimento dos motivos geradores de sentido, pois trabalhar torna-se primordialmente uma questão de sobrevivência material em detrimento do enriquecimento do ser genérico no ser singular (ASBAHR, 2005, p. 169).

Considerando que motivos e sentidos se transformam durante e por meio da atividade de ensino, Azevedo (2013) e Asbahr (2005) discutem ainda como as condições objetivas de vida e trabalho das professoras – dentre elas: desvalorização social e econômica da docência, banalização do trabalho educativo, necessária intensificação da jornada de trabalho, condições físicas e estruturais precárias das escolas, falta de materiais, excesso de alunos por turma, falta de segurança, culpabilização das professoras pelos altos índices de reprovação dos estudantes, cobrança por atualização teórica e profissional, formação inicial e continuada precária e insuficiente, solidão em sala de aula, etc. – contribuem para a ascensão hierárquica de motivos-estímulos como geradores da atividade.

Sob impacto desses fatores objetivos, o professor, impossibilitado de realizar o seu motivo no objeto de seu trabalho, vai esvaziando as suas ações e atribuindo à sua atividade pedagógica um sentido não correspondente à significação social de sua profissão, ou seja, o motivo que o impele vai se afastando do objetivo para o qual a sua ação se dirige. Isto é, o sentido de suas ações se perfaz na venda de sua força de trabalho com o objetivo não de criar oportunidades de aprendizagem para os seus alunos, mas apenas de receber seu salário no final do mês (AZEVEDO, 2013, p. 49).

No início deste tópico dissemos que a atividade de ensino é considerada a atividade-guia das professoras. Todavia, tendo em vista as atividades que são mobilizadas predominantemente por motivos-estímulos, marcadas pela oposição entre sentido e significado e cindidas em suas dimensões prática e teórica, cabe-nos algumas indagações: tais atividades são realmente capazes de produzir as principais mudanças no psiquismo da professora? De assumir a primazia no desenvolvimento de sua consciência e personalidade? De se constituírem, de fato, como atividade-guia? No momento não temos elementos para responder definitivamente a essas questões, mas compartilhamos nossa hipótese. Como dito, as rupturas entre sentido-significado e teoria-prática elevam consideravelmente o caráter alienante da atividade bem como diminuem consideravelmente seu caráter humanizador. Diante desse

contexto, nossa hipótese é a de que, para as professoras cujas atividades são marcadas pelas rupturas acima mencionadas e cujos motivos principais são apenas compreensíveis, a atividade de ensino não se constitui concretamente como atividade-guia devido ao seu caráter predominantemente alienado, adoeedor e não gerador de sentido, mostrando-se pouco capaz em satisfazer necessidades e gerar novos motivos e atividades. Nesses casos, acreditamos que a professora, ao invés de objetivar-se por meio da sua atividade de ensino, nega-se nela. Reiteramos que esta ideia trata-se de mera hipótese e ressaltamos a necessidade de pesquisas científicas e debates teóricos para confirmá-la ou refutá-la.

Para consolidar o significado da atividade de ensino é necessário organizar o trabalho educativo de modo a “oportunizar a constituição de uma aprendizagem que permita desvelar as reais formas de produção da sociedade” (MENDONÇA, 2017, p. 94). Em outras palavras, é necessário organizar uma atividade cujas ações educativas humanizem professora e aluno, promovam o desenvolvimento de suas consciências por meio do ensino de conteúdos científicos e revelem, em sua essência, as determinações históricas e sociais dos fenômenos humanos. Nesse sentido, concordamos com Moura (1996) ao afirmar que as ações componentes da atividade de ensino devem ser organizadas tendo-se em vista o que, como e para quem ensinar. Para Martins (2013), tais dimensões orientadoras da atividade e das ações de ensino compõem a tríade forma-conteúdo-destinatário do trabalho educativo. Segundo a autora, o conteúdo compreende a seleção e definição do conjunto de objetivações humanas a serem ensinadas pelas professoras e apropriadas pelos alunos – o que ensinar; a forma diz respeito ao modo de organizar e sistematizar o ensino de tais conteúdos com vistas a garantir a socialização dos conhecimentos acumulados historicamente – como ensinar; compreender para quem ensinar – o destinatário do ensino – demanda compreender as leis que regem o desenvolvimento psíquico dos aprendizes (portanto, compreender a periodização do desenvolvimento humano) bem como suas capacidades já consolidadas e as em processo de consolidação¹⁹. Defendemos neste trabalho que somente por meio de ações de ensino orientadas por uma real compreensão do conteúdo, da forma e de seus destinatários é que o sujeito

¹⁹ Vigotskii (2010) postula a existência de dois níveis de desenvolvimento: o “nível de desenvolvimento efetivo” e a “área de desenvolvimento potencial” (segundo PRESTES, 2010, uma tradução mais adequada de tais termos seria, respectivamente, “nível de desenvolvimento atual” e “zona de desenvolvimento iminente”). Segundo o autor, o primeiro se refere às funções psicointelectuais da criança já consolidadas resultantes do processo de ensino realizado; o segundo, às funções ainda em desenvolvimento e que somente se realizam com o auxílio de outrem. Faz-se essencial conhecer as capacidades já consolidadas e as em processo de desenvolvimento dos aprendizes pois, nas palavras do próprio Vigotskii (2010, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, devendo, por isso, a atividade de ensino se orientar às funções na iminência de se desenvolverem e não às já desenvolvidas.

principal da atividade de ensino – isto é, a professora (MOURA, 2017) – conseguirá objetivar seu trabalho de modo humanizante e emancipador.

Retomemos as precárias condições de vida e trabalho das professoras apontadas por Asbahr (2005) e Azevedo (2013) para acrescentar que, de modo semelhante, muitas ações empreendidas pelas docentes em suas atividades também acabam por contribuir para a perda de sentido de seu trabalho e para a ascensão hierárquica de motivos apenas compreensíveis. Ações como o preenchimento excessivo de planilhas e documentos, a confecção de enfeites para a escola em datas comemorativas (bandeirinhas juninas, enfeites de carnaval, de páscoa, etc.), o ensaio de apresentações artísticas vazias de conteúdo e inúmeras outras possuem finalidades que mantêm pouca ou nenhuma relação com o motivo e significado da atividade de ensino. Conforme Asbahr (2005), ações como as descritas acima acabam por prescindir de uma dimensão teleológica e consciente, passando a ser executadas de modo irrefletido, automatizado e reduzindo-se a meras operações. Por outro lado, no exemplo apresentado no item anterior – em que uma professora, mobilizada pelo motivo de promover o desenvolvimento de seus alunos, empreende ações como ler uma história com a finalidade de ensinar um conteúdo ou então levar seus alunos ao museu a fim de conhecerem a história de uma etnia indígena – vemos que as finalidades das ações da professora estão diretamente ligadas ao motivo que as mobiliza, de tal modo que sua atividade gera um sentido bastante coeso ao seu significado social e contribui à ascensão humano-genérica da consciência e personalidade docente.

Esperamos que nossa exposição até o momento tenha ajudado o(a) leitor(a) a compreender o conceito de atividade proposto por A. N. Leontiev e as particularidades da atividade de ensino, conteúdos que serão essenciais para o entendimento de nossa metodologia de pesquisa e consequente processo de análise dos dados²⁰. Antes de encerrarmos este capítulo, julgamos necessário tecer algumas considerações acerca das limitações impostas à atividade de ensino pelo modo de produção capitalista e as possibilidades de sua expressão enquanto instrumento de resistência a este mesmo modo de produção.

Já vimos que a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho conferem a toda e qualquer atividade humana um caráter fragmentado e alienado; vimos também que essa fragmentação e alienação constitutivas da atividade são particularidades

²⁰ Concentramos nossos esforços na discussão da atividade de ensino a partir das categorias teóricas propostas por Leontiev em sua Teoria da Atividade e expostas no tópico anterior. Para uma compreensão ontológica do trabalho educativo a partir das categorias de análise do trabalho propostas por Marx e Engels (divisão social do trabalho; mercadoria; natureza e produto do trabalho; venda da força de trabalho; mais-valia; trabalho produtivo e trabalho não-produtivo; dentre outras) sugerimos a leitura do item “1. Considerações acerca da natureza do trabalho pedagógico” do Capítulo 1 da dissertação de Asbahr (2005).

históricas e passíveis de superação com a superação do modo de produção que fragmenta o trabalho, a vida, a consciência e a personalidade humanas. Considerando, portanto, a expressão necessariamente fragmentada e alienada que a atividade de ensino assume em nosso período histórico, é justo perguntarmo-nos: a atividade de ensino não estaria fadada ao fracasso, fadada a ser meramente um instrumento a favor da reprodução do modo de produção sem possibilidade alguma de concretização de seu significado social? O trabalho educativo é realmente um caminho eficaz para humanização e socialização dos saberes acumulados historicamente? Neste trabalho, defendemos radicalmente: não, a atividade de ensino não está fadada a ser tão somente instrumento de reprodução do modo de produção; e sim, o trabalho educativo é um caminho eficaz para humanização e socialização das objetivações culturais e intelectuais humanas.

O posicionamento assumido acima não está alicerçado apenas em opiniões pessoais; muito além disso, afirmamos as potencialidades da atividade de ensino e do trabalho educativo ancorando-nos em uma compreensão material, histórica e dialética dos fenômenos humanos. Asbahr (2005) apresenta uma síntese precisa acerca da relação entre a produção do saber acumulado historicamente e a exploração do trabalho, esclarecendo-nos algumas determinações que se ocultam à nossa compreensão imediata e fortalecem a função social da escola e do ensino sistematizado enquanto espaço e atividade imprescindíveis à socialização do conhecimento:

Quanto ao saber acumulado historicamente, encontrado em grande medida sob o domínio da classe dominante, devemos ter clareza de que este só foi construído porque milhares de trabalhadores explorados tiveram seu trabalho excedente apropriado por outros, que puderam não trabalhar para garantir sua sobrevivência, suprir suas necessidades básicas e, assim, tiveram tempo para dedicar-se à ciência e à arte. O saber construído vem sendo, dessa forma, expropriado duplamente dos trabalhadores, primeiro quando são obrigados a trabalhar muito além do que necessitam para que outros não o fizessem e, segundo, quando lhes é negado também na escola, a instância que deveria ser responsável pela distribuição desse saber (p. 34).

Compreender concretamente o papel da atividade de ensino na sociedade capitalista demanda compreender sua dupla face, ou seja, compreendê-la dialeticamente enquanto instrumento de reprodução e, sobretudo, instrumento de luta pela superação do modo de produção do capital (ASBAHR, 2005; SAVIANI, 2008; BERNARDES, 2009; MARTINS, 2010; AZEVEDO, 2013). Nas palavras de Azevedo (2013), “[...] necessário se faz atuar nos núcleos de resistências que subsistem no próprio espaço dialético da alienação: o que à primeira vista se apresenta como caos, tem em si engendrado a sua própria contradição e negação” (p. 13). Desse modo, a atividade de ensino fragmentada e alienada também contém em si, contraditoriamente,

a negação de sua fragmentação e alienação, contém a potencialidade de resistir às rupturas impostas pelo capital, a potencialidade de aproximar o homem singular à complexidade humana genérica e universal. No entanto, para que o trabalho educativo se consolide como instrumento de resistência às cisões do capital, instrumento na luta pela superação do modo de produção e instrumento de humanização e socialização do conhecimento, reiteramos os dizeres de Basso (1998), Saviani (2000), Asbahr (2005), Martins (2010) e Mendonça (2017) ao defenderem que é necessário que a atividade de ensino seja teoricamente fundamentada, teleológica, sistematizada, coletiva²¹ e, sobretudo, transformadora da realidade.

Assim, a condição alienadora posta na sociedade pela forma com que se organiza, para ser superada, necessita da instituição de práticas “revolucionárias” que promovam a transformação das condições iniciais. Uma das possibilidades de superação dessa realidade ocorre por meio do processo educacional através da organização consciente e intencional da atividade pedagógica que tem a possibilidade de promover a transformação dos sujeitos integrados a ela (BERNARDES, 2009, p. 239).

Acreditamos, assim como alguns dos autores já citados (BASSO, 1998; ASBAHR, 2005; BERNARDES, 2009; MENDONÇA, 2017), que a formação continuada de professores pode constituir-se como importante ferramenta para a consolidação de uma atividade de ensino humanizante e transformadora. Busquemos compreendê-la, portanto, em nosso próximo capítulo.

²¹ Ressaltamos que a defesa da atividade de ensino enquanto atividade intencional, sistematizada e coletiva está presente até mesmo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, documento que concebe o trabalho educativo como o “processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015, p. 8).

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS

– E tu, o que és? – perguntou-lhe, feroz,
 Karabánov.
 – Ex-vagabundo hereditário, mas agora
 ferreiro da colônia de trabalho “Máximo
 Gorki”, Alexandr Zadórov – perfilou-se ele
 (MAKARENKO, 1989, p. 93).

Ao longo deste capítulo nos dedicaremos ao estudo da formação docente continuada²² em suas dimensões política, teórica, prática e organizativa. Partiremos de uma discussão geral de formação continuada na qual apontaremos algumas de suas determinações político-educacionais e apresentaremos sua concepção predominante no contexto nacional. Buscando avançar rumo a uma compreensão histórica e dialética, discutiremos esta modalidade de formação sob a ótica da teoria que orienta este trabalho, a Psicologia Histórico-Cultural. Nesta perspectiva teórica, apresentaremos também uma revisão de literatura de artigos publicados entre 2008 e 2018 pelos líderes e vice-líderes de grupos de estudos e pesquisas sobre formação de professores na Teoria Histórico-Cultural²³, com recorte nos artigos que discutem especificamente a formação continuada. O capítulo será finalizado com a proposição de princípios histórico-culturais provisórios orientadores para a formação continuada a ser organizada e conduzida pela pesquisadora para a coleta de dados desta pesquisa.

2.1 Principiando a discussão: o caráter compensatório da concepção hegemônica de formação docente continuada no Brasil

A formação docente que ocorre após a formação inicial da professora no Ensino Superior – após, portanto, a graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas – é chamada de formação continuada²⁴ (IMBÉRNON, 2010; GALINDO; INFORSATO, 2016; BORGES; GOI, 2017). A

²² Versaremos especificamente sobre a formação continuada de professoras visto serem essas as participantes de nossa pesquisa. No entanto, entendemos e defendemos que as profissionais escolares não docentes são igualmente educadoras de nossas crianças e devem participar continuamente de atividades formativas. Sobre a formação continuada de educadoras não docentes sugerimos a leitura de Asbahr e Bulhões (2018) e sobre a formação continuada de gestoras escolares indicamos a leitura de Bulhões e Asbahr (2017).

²³ Priorizamos até o momento denominar a concepção psicológica proposta por Vigotski e seus seguidores de “Psicologia Histórico-Cultural”, no entanto, é comum encontramos também a expressão “Teoria Histórico-Cultural”, sobretudo nos estudos da área de Educação. Em nosso trabalho utilizaremos ambas as expressões como sinônimos, mas priorizando sempre o termo “Psicologia” e utilizando “Teoria” quando nos referirmos especificamente aos trabalhos da Educação.

²⁴ Alguns autores (ASBAHR, 2005; LONGAREZI; ALVES, 2009; FRANCO; LONGAREZI, 2011; DAVIS et al., 2012; ANDRÉ, 2015; GALINDO; INFORSATO, 2016; dentre outros), bem como as Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 2015), se referem à formação continuada de professores também como “formação em

formação continuada de professoras pode ocorrer por meio de cursos de curta ou longa duração, cursos de aprimoramento e especialização, cursos de pós-graduação, dentre outras modalidades formativas, contudo, não deve ser concebida como uma ação temporária e pontual na carreira docente, mas como um processo contínuo e articulado de formação. Segundo Galindo e Inforsato (2016) e Borges e Goi (2017), a formação docente continuada tem por objetivo promover o aperfeiçoamento, aprimoramento e atualização profissional da professora visando a melhora na qualidade de seu ensino, além de produzir condições para que a docente possa refletir sobre e avaliar sua própria prática pedagógica.

Essa compreensão de formação continuada condiz com a definição oficial expressa no Artigo 16 da Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, segundo a qual

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 11).

Tal documento dispõe que a formação inicial e continuada de professoras no Brasil deve atender às seguintes diretrizes formativas: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 8). Tais diretrizes são reiteradas ao longo de toda a Resolução e, como discutiremos posteriormente, orientaram o planejamento, organização e execução da formação ministrada para a coleta de dados desta pesquisa²⁵.

Davis et al. (2012) e André (2015) apontam a escola como lócus privilegiado da formação docente continuada, ambiente no qual é possível ao grupo em formação definir, avaliar e redefinir constantemente suas prioridades formativas. Nesse sentido, Davis et al. (2012) e Galindo e Inforsato (2016) defendem que a formação continuada deve suprir as

serviço”, “formação continuada em serviço” e outras expressões semelhantes. No caso de Basso (1998), a autora se refere a essa modalidade de formação como “formação no trabalho”. Nesta pesquisa, todas essas expressões serão utilizadas como sinônimos.

²⁵ Ressaltamos que embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professoras dispostas na Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) também tenham orientado a formação por nós desenvolvida, ela não se identifica com os princípios histórico-culturais orientadores da formação docente continuada por nós sintetizados (princípios que serão apresentados em momentos posteriores de nosso trabalho).

necessidades formativas das professoras (no que se refere aos conteúdos disciplinares e à organização do cotidiano escolar) e também da escola (em relação ao cumprimento de seu projeto político-pedagógico, auxílio às suas docentes, atendimento da comunidade, etc.) a fim de se garantir mudanças efetivas no contexto escolar. Para André (2015), o levantamento de necessidades junto a professoras e gestoras escolares não só contribui para o engajamento das mesmas no processo formativo como também, e sobretudo, se mostra importante estratégia para que as educadoras possam refletir sobre suas condições de trabalho, sua organização pedagógica, suas posições políticas, éticas, ideológicas e sobre outras determinações menos explícitas de sua prática profissional.

Em uma pesquisa que teve por objetivo investigar as características (principais demandas, modalidades, ações de monitoramento e avaliação, dentre outras) das ações de formação continuada de professoras em diferentes estados e municípios brasileiro, Davis et al. (2012) se depararam com importantes resultados. Segundo as autoras, há duas perspectivas principais que orientam a organização das formações no Brasil: a perspectiva individualizada e a colaborativa. Os cursos que colocam a própria professora como figura central do processo formativo e visam a sanar os déficits da formação inicial reproduzem uma perspectiva individualizada (como ocorre na maioria dos cursos de curta ou longa duração, palestras e oficinas). Por outro lado, uma organização que enfatiza o trabalho coletivo e confere centralidade à figura da coordenadora e/ou equipe pedagógica organiza-se a partir de uma perspectiva colaborativa. Neste segundo caso, as ações formativas envolvem grupos de estudos nas próprias escolas com acompanhamento da coordenadora e/ou da equipe pedagógica, produção coletiva de materiais didáticos, participação direta das professoras no planejamento, implementação e avaliação da formação, dentre outras. O grupo constatou também que grande parte das Secretarias de Educação (SEs) pesquisadas oferecem às suas professoras cursos de formação organizados a partir de uma lógica individualista, meramente instrumentalistas, que não atendem às reais necessidades das professoras e nem da escola e, portanto, não contribuem para gerar mudanças no contexto educativo.

Sobre as expectativas das professoras em relação à formação continuada, os dados da pesquisa citada indicaram ainda que as docentes esperam que as ações formativas as ajudem a articular teoria e prática e as auxiliem a transformar o contexto da sala de aula de modo a garantir a aprendizagem (DAVIS et al., 2012). Entretanto, André (2015) ressalta que, embora a formação docente exerça importante determinação sobre a possibilidade de aprendizagem ou não aprendizagem escolar pelos alunos, há um conjunto de outros fatores que interferem diretamente

nesse processo e na transformação do ambiente escolar, tais como: disponibilidade ou não de recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos na escola; autonomia político-pedagógica escolar; comprometimento e seriedade da equipe gestora; salários dignos; condições de trabalho adequadas; planos de carreira que respeitem as profissionais, etc. Reiteramos o posicionamento da autora ao afirmar que responsabilizar unicamente a professora e seu processo formativo pelo “sucesso” ou “fracasso” escolar das crianças, como vulgarmente definido, acaba por ocultar um problema público de gestão política em educação e isentar as autoridades governamentais pela péssima qualidade das condições de trabalho docente (ANDRÉ, 2015).

A oferta de formação continuada no Brasil fica a cargo, sobretudo, das Instituições de Ensino Superior (IES) e das iniciativas públicas. As universidades, públicas e privadas, oferecem às docentes da Educação Básica cursos de extensão, de pós-graduação, capacitação, especialização, oportunidades de pesquisas, grupos de estudos, etc. (BORGES; GOI, 2017). As iniciativas federais, estaduais e municipais também têm se destacado no oferecimento de ações formativas, sobretudo nas últimas décadas. Segundo Galindo e Inforsato (2016), as formações oficiais oferecidas pelo governo visam, principalmente, a iniciar ou aprofundar os fundamentos teórico-pedagógicos da educação, iniciar ou aprofundar os conteúdos curriculares a serem ensinados pelas professoras, apresentar novas estratégias metodológicas e apresentar as diretrizes das políticas educacionais – como são os casos de programas formativos como o Pró-letramento e o PNAIC²⁶. Tais programas constituem-se como propostas padronizadas que desconsideram as necessidades específicas, bem como as características culturais e pedagógicas, de cada escola e de cada grupo docente, mostrando-se pouco efetivas em promover o desenvolvimento da professora e requalificar sua prática pedagógica, conforme apontado por André (2015). Com tais características e objetivos é possível notar uma deturpação do papel da formação continuada que

²⁶ Pró-letramento e PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) são programas federais ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades brasileiras. Ambas as formações têm por objetivo a melhora da qualidade da leitura, escrita e habilidades matemáticas dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso do PNAIC, o curso de formação continuada é de 2 anos com carga horária de 120 horas/ano; os formadores do curso (denominados de Orientadores de Estudo) são professoras da própria rede pública de ensino que fazem um curso de 200 horas/ano nas universidades. Segundo informações oficiais retiradas do site do Ministério da Educação, os programas formativos contemplam "as ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização". Devido à importância e centralidade de tais conteúdos para o trabalho educativo, entendemos que estes deveriam ser apropriados pela professora ainda na formação inicial de modo que a formação continuada não necessitasse compensar tal déficit. Em uma análise minuciosa do programa, Mendonça (2017) afirma a presença de "um claro indicativo do predomínio de interesse econômico e profissional em detrimento do individual e social" (p. 86). Estas informações encontram-se disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

acaba por cumprir a função de compensar a má qualidade da formação inicial oferecida, assumindo um caráter compensatório e remediador (ANDRÉ, 2015; GALINDO; INFORSATO, 2016). O ensino dos fundamentos teórico-pedagógicos da educação, dos conteúdos curriculares, das estratégias metodológicas e das diretrizes das políticas educacionais deve ocorrer na formação inicial da professora visto que são conteúdos essenciais a toda e qualquer prática docente. A necessidade de transformar tais conteúdos em políticas de formação continuada reflete a urgente necessidade de repensar a qualidade da formação inicial ofertada pelas IES nacionais (ANDRÉ, 2015; GALINDO; INFORSATO, 2016).

A organização e execução das formações continuadas não ocorrem sem grandes dificuldades. Assim como a formação inicial, a formação em serviço também é alvo de negligência pelo poder público que, embora ofereça opções de cursos que se propõem a satisfazer as necessidades das docentes, não garante as condições concretas para que tais cursos efetivem o objetivo anunciado. A pesquisa de Davis et al. (2012) aponta como sendo os principais desafios para consolidação das ações formativas: a restrição de recursos financeiros destinados às ações pedagógicas; a desarticulação entre as formações oferecidas pelas iniciativas governamentais e pelas IES; o descompasso entre desenvolvimento tecnológico e a prática docente; a ausência de tempo remunerado para participação em ações formativas; a falta de professoras substitutas para que as efetivas possam se afastar da aula e participar das formações; as dificuldades no acesso ao centro de formação (quando essa ocorre fora da escola); e a incoerência das próprias SEs ao exigirem a participação docente em ações formativas mas sem garantirem condições para tal à professora.

Tais dificuldades se refletem na qualidade e efetividade das ações formativas e é por esse motivo que as pesquisadoras do grupo citado apontam a avaliação do processo de formação como etapa indispensável à análise e reorganização dos programas continuados (DAVIS et al., 2012). No entanto, André (2015) nos alerta sobre o equívoco cometido por muitas SEs municipais e estaduais ao avaliarem os cursos de modo indireto, estritamente por meio do rendimento dos alunos nas avaliações externas (como a Prova Brasil e o SAEB²⁷) e dos indicadores de qualidade da educação (como o IDEB²⁸). Nas palavras da autora, “é preciso

²⁷ A Prova Brasil e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são avaliações diagnósticas aplicadas em todas as escolas públicas do país e têm por objetivo "avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos". As informações obtidas com essas avaliações possibilitam ao MEC e às SEs "definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes". Informações retiradas do site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

²⁸ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador nacional que tem por objetivo "medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino". Esse índice é calculado a

atenção para que as formações não se tornem treinamento para aumentar os índices de avaliação, risco, aliás, muito grande nas gestões que oferecem bônus para desempenho, com base nos resultados das avaliações” (ANDRÉ, 2015, p. 40).

Como visto até o momento, muitos pesquisadores entendem a formação continuada de professoras como uma ferramenta para o aprimoramento, o aperfeiçoamento e a atualização docente (DAVIS et al., 2012; BRASIL, 2015; GALINDO; INFORSATO, 2016; BORGES; GOI, 2017); outros ainda denunciam a função de reparação pela baixa qualidade da formação inicial que a formação em serviço assume no cenário nacional (ANDRÉ, 2015; GALINDO; INFORSATO, 2016). Entendemos, assim como Davis et al. (2012) e Galindo e Inforsato (2016), que essas características, somadas às dificuldades anteriormente discutidas de efetivação das formações, resultam em que a formação continuada reproduza uma função meramente tecnicista, possibilitando poucos efeitos sobre a prática pedagógica das professoras e gerando poucas mudanças efetivas no contexto escolar.

Contudo, embora oficial e predominantemente compreendida como compensação, atualização e aperfeiçoamento docente, há consideráveis divergências conceituais e teóricas quanto à organização e finalidade da formação continuada, tendo essa se mostrado objeto de importantes disputas político-ideológicas em nosso país (DOURADO, 2015). Defendemos neste trabalho que somente uma compreensão histórico-cultural e dialética de formação continuada é que permite sua concretização humanizadora, desenvolvedora de professoras e alunos e requalificadora do contexto educacional e da atividade de ensino. Dedicamo-nos agora ao estudo da formação docente continuada sob o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural buscando avançar em suas possibilidades, superar sua compreensão tecnicista de mera ferramenta de aprimoramento profissional e buscando compreendê-la como importante instrumento de resistência ao adoecimento docente e de resistência à fragmentação entre sentido e significado do trabalho educativo.

2.2 Avançando nas possibilidades: a formação continuada à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Compreender histórico-cultural e dialeticamente a formação continuada de professoras demanda compreendê-la como “parte de um todo histórico pertencente a uma totalidade

partir da taxa de aprovação dos estudantes e do desempenho obtido pelas escolas nas avaliações externas (Prova Brasil e SAEB). Informações retiradas do site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

complexa. Ao mesmo tempo em que é particular, devido a sua especificidade, só tem sentido se sua essência for buscada na totalidade da qual faz parte” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 562-563). A totalidade da qual fazem parte as ações continuadas de formação docente compreende as necessidades e motivos das professoras em relação à atividade de ensino e à atividade de formação, os sentidos pessoais atribuídos pelas mesmas ao seu trabalho educativo, suas formações prévias (incluindo a qualidade de sua formação inicial), o contexto socioeconômico de sua escola, as características culturais do bairro no qual a escola se localiza, o apoio oferecido (ou não) pela gestão pública, dentre muitos outros elementos. Ao fazermos um recorte nessa totalidade não estamos desprezando a determinação de seus outros componentes, outrossim, estamos dirigindo nossas lentes a um elemento específico – o processo contínuo de formação de professoras – visando a estudá-lo com maior profundidade e revelar as determinações que operam diretamente sobre sua própria manifestação objetiva para, então, definir princípios para a organização de formações que garantam à professora sua máxima aprendizagem e desenvolvimento.

Para defendermos que a Psicologia Histórico-Cultural avança na compreensão das potencialidades da formação continuada é necessário explicitarmos os pontos que aproximam e distanciam essa concepção teórica à concepção tecnicista apresentada no tópico anterior. Assim como Davis et al. (2012), André (2015) e Galindo e Inforsato (2016), Longarezi e Alves (2009) e Franco e Longarezi (2011), estudiosas e pesquisadoras da Teoria Histórico-Cultural, entendem também que a formação docente continuada é um processo que deve tomar como ponto de partida para sua organização as necessidades individuais e coletivas do grupo de professoras que a realizam. No entanto, essas necessidades não devem ser concebidas como meros objetivos pragmáticos que ao serem alcançados encerram o processo formativo. As necessidades formativas das professoras devem ser satisfeitas por meio de um processo que, assim como satisfaz, também produz novas necessidades e novos motivos nas docentes em formação (LONGAREZI; ALVES, 2009; FRANCO; LONGAREZI, 2011). É justamente esse movimento de satisfação e produção de necessidades que confere à formação continuada seu caráter processual e contínuo.

Uma vez que a atividade de ensino materializada pela professora requer da mesma o domínio teórico para ensinar com rigor e objetividade os conhecimentos científicos aos seus alunos, as ações de formação docente inicial e continuada devem, necessariamente, garantir à professora tal domínio (MENDONÇA, 2017). Mais que isso, a formação continuada deve proporcionar uma apropriação concreta dos conteúdos por meio da articulação entre teoria e

prática, afirmando esses dois polos opostos como unidade essencial do trabalho educativo (LONGAREZI; ALVES, 2009; MORETTI; MOURA, 2011). Avançando na discussão, Moretti e Moura (2011) concebem a atividade de ensino não somente como uma mediação para a apropriação e o desenvolvimento dos alunos, mas também uma mediação essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da própria professora; sendo assim, do mesmo modo que a formação em serviço afirma a necessária unidade teórico-prática da atividade de ensino, a atividade de ensino constitui-se como mediação teórico-prática para a própria formação em serviço. Em outras palavras, o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo docente é o próprio trabalho educativo.

Na pesquisa desenvolvida por Longarezi e Alves (2009), uma interessante estratégia utilizada pelas autoras para garantir a articulação teoria-prática na formação ministrada foi a apresentação, às professoras, de situações-problemas envolvendo as diversas dimensões da atividade de ensino e do contexto escolar que deveriam ser debatidas e solucionadas pelo grupo. Segundo as autoras, a busca conjunta por uma solução teoricamente fundamentada das situações-problema possibilitou uma série de novas apropriações, além de ter contribuído para o desenvolvimento da autonomia das docentes e para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre o grupo. Ressaltamos que situações-problema como as descritas apenas se concretizam como mediação da aprendizagem e desenvolvimento docentes quando, ao partirem de situações particulares, avançam em suas possibilidades e permitem a generalização do conteúdo aprendido, o alcance de sínteses gerais que tornam possível a compreensão de um conjunto de outros fenômenos de natureza semelhante. Quando a análise da situação-problema se encerra em si mesma, tal situação reduz-se a mero exemplo pontual e nada contribui para generalização do conteúdo aprendido.

Discutimos no capítulo anterior a fragmentação entre sentido e significado que marca a atividade de ensino em nosso contexto histórico-social e sinalizamos as potencialidades da formação continuada como ferramenta de resistência a essa fragmentação. Para Basso (1998), Asbahr (2005), Bernardes (2009), Franco e Longarezi (2011) e Mendonça (2017), as ações continuadas de formação – quando sistematizadas e objetivadas sob uma perspectiva crítica, dialética e histórico-cultural – contribuem efetivamente para a aproximação entre sentido e significado do trabalho educativo, constituindo-se como importantes ferramentas de fortalecimento da saúde física, mental, profissional e afetiva das professoras. Sentido e significado da atividade de ensino se aproximam à medida que a docente, pela mediação de seu próprio processo formativo, se apropria de instrumentos que a possibilitam objetivar o significado de sua atividade com criticidade

e autonomia, promovendo a sua humanização e a de seus alunos (BERNARDES, 2009). Nesse sentido, reiteramos a defesa de Basso (1998) acerca da importância de as instituições responsáveis pela formação docente inicial e continuada promoverem intencionalmente a compreensão do significado social do trabalho educativo.

A própria formação continuada também pode mostrar-se fragmentada e objetivar-se com elevado grau de alienação de modo a possibilitar pouco ou nenhum desenvolvimento à professora. Segundo Franco e Longarezi (2011), o significado social da formação contínua é a requalificação profissional e pessoal da professora: profissional pois a formação deve garantir a apropriação de conhecimentos que contribuirão ao desenvolvimento seu e de seus alunos, conhecimentos que lhe conferirão autonomia para planejar, executar e refletir sobre sua prática; pessoal pois deve satisfazer suas necessidades afetivas e cognitivas. O sentido pessoal atribuído por cada professora apenas pode ser apreendido no movimento de estudo de sua atividade de formação. Em muitos casos, tal sentido expressa-se tão somente como a busca por melhor salário, a melhora em avaliações de desempenho pessoal e/ou o atendimento às pressões mercadológicas que se impõem à carreira docente (FRANCO; LONGAREZI, 2011). Nas palavras das autoras:

É nesse sentido que se entende o processo de alienação: quando o docente acaba alienando a si mesmo, na consecução de sua atividade docente; quando participa de cursos de formação continuada docente, unicamente para atender necessidades e exigências mercadológicas, cedendo à competitividade exacerbada, à incorporação de atualização das informações, com intuito de agregar cada vez mais valor à sua carreira, como um produto que só vai ser valorizado se for usufruído pelo mercado. Tornando-se assim um meio para satisfazer outras necessidades (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 563).

Franco e Longarezi (2011) apontam ainda outros elementos que podem acentuar o caráter alienador do processo formativo: ações formativas que pouco se relacionam com as condições objetivas de trabalho, distanciando a professora de uma prática autônoma e concreta e transformando a formação em algo externo à sua atividade; a frequência de tais ações tornarem-se mais relevantes do que suas contribuições à atividade de ensino; a formação não satisfazer as necessidades individuais e coletivas das professoras, mostrando-se causadora de sofrimento e angústia. Vemos tais características presentes nas propostas predominantes de formação continuada, nas propostas que a concebem como medida compensatória e de atualização profissional. Por esse motivo, concordamos com Mendonça (2017) ao afirmar que o próprio modelo de formação hegemônico ao longo das últimas décadas tem intensificado a ruptura entre significado social e sentido pessoal das práticas formativas e educativas.

Uma importante característica que contribui para a aproximação entre sentido e significado e fortalece o caráter humanizador da formação contínua de professoras é a organização coletiva das ações formativas (MOURA, 1996; ASBAHR, 2005; LONGAREZI; ALVES, 2009; FRANCO; LONGAREZI, 2011). Uma formação que confere centralidade à própria atividade formativa, sendo esta planejada, executada e avaliada de modo coletivo, para o coletivo e com o coletivo docente, promove a atribuição de novos sentidos ao trabalho educativo, produz o compartilhamento de necessidades, motivos e ações entre o grupo, fortalece os vínculos afetivos entre as participantes e possibilita maior aprendizagem a cada sujeito particular pela mediação dos processos de análise e síntese grupais. Em contrapartida, o isolamento e individualização sob o qual as professoras, em grande parte das vezes, desenvolvem suas atividades formativas acentuam a dimensão alienante e alienadora de sua formação, contribuindo decisivamente para o afastamento entre sentido e significado e para a desmotivação das docentes em relação a sua formação e ao seu trabalho pedagógico (AZEVEDO, 2013; SOUZA; ESPÍNDOLA, 2013).

Vemos que essa compreensão de organização coletiva de formação continuada supera a dicotomia encontrada por Davis et al. (2012) segundo a qual a formação de professoras se constitui ou como individualista ou como colaborativa. Uma perspectiva histórico-cultural de organização coletiva das ações formativas não confere centralidade à professora (determinando-a como principal responsável pelo seu processo formativo) e nem visa a remediar os déficits da formação inicial; tampouco essa perspectiva confere centralidade à coordenadora/equipe pedagógica como organizadoras da formação. Para a Psicologia Histórico-Cultural é a própria atividade formativa – interna e essencialmente constituída de modo coletivo – que assume papel central na formação continuada docente.

Sobre o formador de professoras, Franco e Longarezi (2011) destacam seu papel de mediador do grupo em formação, de sujeito que deve conhecer cada participante em sua particularidade, assim como a dinâmica expressa pelo grupo, e compreender que a formação empreendida contribui também para sua própria aprendizagem e seu próprio desenvolvimento. Para as autoras, assim como para Basso (1998), o formador deve ter domínio teórico-metodológico sobre os conteúdos a serem ensinados, sobre o processo formativo e sobre o trabalho pedagógico, fomentando a constituição da coletividade, o fortalecimento dos vínculos afetivos entre as docentes e a efetivação de uma prática de ensino alicerçada teoricamente. Como bem apontado por Basso (1998),

Nossa atuação, como profissionais preocupados com a formação inicial e continuada de professores, deveria privilegiar, de um lado, a construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. De outro, o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação, pelos membros da equipe escolar, de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática (BASSO, 1998, s/p).

Tendo compreendido as potencialidades da formação continuada à luz de nossa perspectiva teórico-filosófica, vejamos agora as principais contribuições da literatura recente sobre o tema.

2.2.1 Principais contribuições das publicações recentes sobre formação continuada de professoras: uma revisão bibliográfica

Os dados a serem apresentados e discutidos agora foram levantados pela autora deste trabalho e compõem também a pesquisa “A Psicologia Histórico-Cultural na pesquisa brasileira: levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq”, coordenada pela Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr – orientadora desta dissertação – e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo²⁹ (FAPESP). Seu objetivo geral é investigar a inserção da Psicologia Histórico-Cultural no contexto científico nacional a partir do levantamento de grupos de estudos e pesquisas cadastrados junto ao Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que assumem formalmente tal mediação teórica como orientadora de seus trabalhos. Em andamento, a pesquisa conta também com a participação de docentes e discentes do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru³⁰, do Instituto de Psicologia da USP/São Paulo³¹ e do Departamento de Psicologia da UEM/Maringá³². A colaboração da pesquisadora teve por objetivo identificar, dentre os grupos levantados, os que estudam e pesquisam especificamente a formação de professoras à luz da Teoria Histórico-Cultural para então analisar e discutir suas produções mais recentes acerca do tema.

²⁹ Processo número 2017/21936-5.

³⁰ Além da autora e da orientadora desta dissertação, participou também a estudante de psicologia Miriam Laís Setti de Almeida Marcelo Oliveira.

³¹ Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e os estudantes de psicologia Renato Libarino Aguilar e Ingrid Bueno Alves.

³² Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco e a mestranda em psicologia Jéssica Clemente.

Dos 98 grupos encontrados que estudam e pesquisam a Teoria Histórico-Cultural³³, 38 indicaram em suas linhas de pesquisa e/ou repercussão a formação de professoras (inicial e/ou continuada) como tema investigado pelo grupo. Uma análise numérica dos dados nos revela que: destes 38 grupos, 33 estão vinculados à área do conhecimento Educação e cinco à área Psicologia; 34 encontram-se sediados em IES públicas e quatro sediados em IES privadas; quatro se localizam em IES na Região Norte do país, sete na Região Nordeste, sete no Centro-Oeste, cinco no Sul e 15 na Região Sudeste. Além disso, os 38 grupos contabilizam um total de 67 líderes/vice-líderes (considerando que alguns grupos possuem apenas líder enquanto outros possuem líder e vice) e mais de 120 pesquisadores e 130 estudantes de todo o país cadastrados em linhas de pesquisa que investigam a formação docente.

Para definirmos as produções que comporiam nossa revisão bibliográfica, decidimos buscar as publicações e orientações de dissertações e teses dos líderes e vice-líderes de cada um dos 38 grupos. O recorte temporal estabelecido para a busca das produções foi o período de 2008 a 2018. Embora nossa pesquisa tenha inicialmente buscado os dados de grupos que estudassem a formação inicial e/ou continuada de professoras, devido à especificidade da formação discutida nessa dissertação foi necessário estreitar nossos critérios de busca. Desse modo, buscamos no Currículo Lattes de cada líder e vice-líder os artigos publicados e as dissertações/teses orientadas entre 2008 e 2018 que indicavam explicitamente em seu título discutir a formação continuada de professoras³⁴. Encontramos um total de 23 artigos publicados, 40 dissertações e 31 teses. Dentre este universo de produções, optamos por apresentar uma síntese apenas de artigos, uma vez que a leitura de dissertações e teses demandaria um tempo hábil que extrapolaria as possibilidades de nosso trabalho.

A definição dos artigos a serem lidos em nossa revisão deu-se do seguinte modo: elencamos os líderes/vice-líderes de cada grupo que possuíam uma ou mais publicações entre 2008 e 2018 sobre o tema formação continuada de professores; encontramos que, dos 67

³³ O levantamento inicial destes grupos foi feito pelos demais colaboradores da pesquisa. As expressões buscadas no Diretório de Grupos do CNPq foram: abordagem histórico-cultural; escola de Vigotski; perspectiva histórico-cultural; psicologia e marxismo; psicologia histórico-cultural; psicologia sócio-histórica; psicologia soviética; teoria da atividade; teoria histórico-cultural; e similares. Ressaltamos que, durante a revisão bibliográfica realizada pela autora, o grupo de pesquisa havia encontrado até novembro de 2018 os 98 grupos indicados, mas que, com a continuidade da pesquisa e ampliação das expressões de busca, foram encontrados um total de 115 grupos que estudam e pesquisam a Teoria Histórico-Cultural. A revisão bibliográfica a ser aqui apresentada foi desenvolvida considerando os 98 grupos inicialmente encontrados.

³⁴ As produções que incluímos em nosso levantamento continham explicitamente expressões como “formação continuada de professores”, “formação docente continuada”, “formação continuada de educadores”, “formação de professores em serviço”, dentre outras. Publicações, dissertações e teses que não indicavam explicitamente em seu título o estudo da formação continuada não compuseram nosso levantamento. Desse modo, ressaltamos a possibilidade de haver maior quantidade de produções que discutam a formação docente continuada – todavia, não explicitando em seu título – do que o número por nós encontrado.

líderes/vice-líderes, apenas 13 possuíam artigos com a expressão “formação continuada” (ou similares) em seu título; diante desse quadro, optamos por incluir em nossa revisão o artigo mais recente de cada um dos 13 pesquisadores. Nos casos em que o pesquisador possuía dois ou mais artigos publicados no mesmo ano e estas eram suas publicações mais recentes, elegemos para nosso levantamento a produção que, pelo título, indicasse uma discussão mais geral acerca da formação continuada.

Os pesquisadores que possuem publicação com a expressão “formação continuada” no título do trabalho são apresentados no Quadro 1 (p. 61). As publicações definidas para comporem nossa revisão de literatura são apresentadas no Quadro 2 (p. 62).

Quadro 1. Pesquisadores que possuem artigos publicados entre os anos de 2008 a 2018 com a expressão “formação continuada” no título.

Pesquisador(a)	Instituição	Grupo
Ademir Damázio	UNESC/Criciúma	Educação matemática: uma abordagem histórico-cultural
Ana Paula de Freitas	USF/Itatiba	GEP Relações de ensino e trabalho docente
Claudia Leme Ferreira Davis	PUC/São Paulo	Atividade docente e subjetividade
Elieuzza Aparecida de Lima	UNESP/Marília	GEP em especificidades da docência na Educação Infantil – GEPEDI
Leandro Castro Oltramari	UFSC/Santa Catarina	Psicologia e processos educacionais
Luciane Maria Schilindwein	USP/São Paulo	Psicologia, sociedade e educação na América Latina
Maria de Fátima Cardoso Gomes	UFMG/Belo Horizonte	GEP em Psicologia Histórico-Cultural na sala de aula
Marilene Marzari	UFMT/Barra do Garças	Abordagem Histórico-Cultural em Vygotsky e as contribuições para educação
Marilene Proença Rebello de Souza	USP/São Paulo	Psicologia, sociedade e educação na América Latina
Michelle de Freitas Bissoli	UFAM/Manaus	Teoria Histórico-Cultural, infância e pedagogia

Neusa Maria Marques de Souza	UFMS/Três Lagoas	Alfabetização, letramento e letramento matemático – ALLEM
Renata de Almeida Vieira	UEM/Maringá	GEP em educação, preconceito e formação de professores
Vanessa Dias Moretti	UNIFESP/Guarulhos	GEP em processos educativos e Perspectiva Histórico-Cultural

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2. Artigos definidos para revisão bibliográfica segundo critérios de autoria, título e ano de publicação.

Autor(es)	Título	Revista	Palavras-chave	Ano Public.
Ademir Damázio	Formação continuada do professor de matemática: produções pessoais	Poiésis	Professor; matemática; produção pedagógica; formação.	2008
Evani Andreatta Amaral Camargo; Maria Inês Bacellar Monteiro; Ana Paula de Freitas.	Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo	Revista de Educação PUC-Campinas	Aluno com deficiência; educação inclusiva; formação docente; pesquisa colaborativa; trabalho docente.	2016
Gabriela Miranda Moriconi; Claudia Leme Ferreira Davis; Gisela Lobo B. P. Tartuce; Marina Muniz Rossa Nunes; Yara Lúcia Esposito; Lara Elena Ramos Simielli; Nayana Cristina Gomes Teles.	Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências ³⁵	Fundação Carlos Chagas	--	2017

³⁵ Este trabalho foi publicado pela Fundação Carlos Chagas em formato de relatório técnico. Embora não se caracterize como um artigo e não tenha sido publicado em revista científica, decidimos mantê-lo em nossa revisão devido à sua pertinência e amplitude.

Marilete Terezinha De Marco; Elieuz Aparecida de Lima.	Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil	Espacios	Educação Infantil; docência; formação continuada de professores.	2017
Adriana Bolis; Denise Cord; Leandro Castro Oltramari; Marivete Gesser.	Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de co-construção	PerCursos	Formação continuada de professores; psicologia escolar e educacional crítica; educação de jovens e adultos.	2015
Luciane Maria Schilindwein	Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética	Diálogo Educacional	Formação de professores; anos iniciais; estética; Psicologia Histórico-Cultural.	2012
S. Zaidan; Maria de Fátima Cardoso Gomes.	Curso de Especialização para Formação Continuada de Professores	Presença Pedagógica ³⁶	(informação não encontrada)	2008
Marilene Marzari; Ismael Donizete Cardoso de Moraes; Raimundo Nonato Silva de Oliveira.	Formação continuada: mediação didática dos professores formadores	Acta Científica	Organização do ensino; conceitos/conteúdos; ensino desenvolvimental; formação continuada.	2015
Jaqueline Kalmus; Marilene Proença Rebello de Souza.	Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México	Educação e Pesquisa	Formação de professores em serviço; formação continuada; América Latina; políticas educacionais; trabalho docente.	2016
Lucíola Inês Pessoa Cavalcante; Michelle de Freitas Bissoli; Maria Isabel de Almeida; Selma Garrido Pimenta.	A docência no Ensino Superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco	Revista Eletrônica Pesquiseduca	Docência no Ensino Superior; área da saúde; formação continuada;	2011

³⁶ A revista Presença Pedagógica não foi encontrada disponível em meios digitais e nem mesmo disponível em formato impresso nas bibliotecas das universidades estaduais paulistas (UNESP, USP e UNICAMP), de modo que não foi possível ter acesso ao artigo “Curso de Especialização para Formação Continuada de Professores”, de autoria de S. Zaidan e Maria de Fátima Cardoso Gomes e, conseqüentemente, esse trabalho não pôde compor nossa revisão.

			desenvolvimento profissional.	
Neusa Maria Marques de Souza; Manoel Oriosvaldo de Moura.	Integração escola-universidade como atividade de formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural	Perspectivas da Educação Matemática	Formação continuada; integração escola-universidade; teoria histórico-cultural; ensino de matemática.	2015
Renata de Almeida Vieira	Programa de formação continuada de professores universitários – PFC/UFV	Série-Estudos	Programa de formação continuada; pedagogia universitária; educação superior.	2017
Vanessa Dias Moretti	A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp	Revista Educação	Estágio supervisionado; formação de professores; ensino de matemática; formação continuada; teoria histórico-cultural.	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

Do conjunto de textos que compõem nossa revisão, mais da metade indica fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural para empreender suas intervenções, discussões e análises (sendo eles: DAMÁZIO, 2008; MORETTI, 2011; SCHLINDWEIN, 2012; BOLIS; CORD; OLTRAMARI; GESSER, 2015; MARZARI; MORAES; OLIVEIRA, 2015; SOUZA; MOURA, 2015; CAMARGO; MONTEIRO; FREITAS, 2016; DE MARCO; LIMA, 2017); os demais, mesmo não assumindo tal estofo teórico como orientador de seus trabalhos, atendem a todos os critérios previamente estabelecidos e, por esse motivo, constituíram também nossa revisão³⁷. Nove deles se caracterizam como relato de experiência e/ou relato de pesquisa (DAMÁZIO, 2008; CAVALCANTE; BISSOLI; ALMEIDA; PIMENTA, 2011; MORETTI, 2011; SCHLINDWEIN, 2012; BOLIS; CORD; OLTRAMARI; GESSER, 2015; MARZARI; MORAES; OLIVEIRA, 2015; SOUZA; MOURA, 2015; CAMARGO; MONTEIRO; FREITAS, 2016; DE MARCO; LIMA, 2017), um como estudo comparativo (KALMUS; SOUZA, 2016), um como pesquisa documental (VIEIRA, 2017) e um como revisão de literatura (MORICONI et al., 2017).

Dentre os textos que relatam experiências e/ou pesquisas, De Marco e Lima (2017) se dedicam ao estudo da formação continuada de professoras atuantes na Educação Infantil; Schlindwein (2012) e Marzari, Moraes e Oliveira (2015) ao estudo da formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Moretti (2011) e Souza e Moura (2015) discutem, além da formação continuada de professoras dos anos iniciais, também a formação inicial de pedagogas; Damázio (2008) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016) relatam a formação de professoras dos anos finais do Ensino Fundamental; Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011) apresentam ações de formação contínua para docentes do Ensino Superior especificamente na área de saúde, enquanto Vieira (2017) empreende uma pesquisa documental sobre a formação continuada de professoras universitárias; Bolis, Cord, Oltramari e Gesser (2015) propõem uma formação para professoras atuantes na Educação de Jovens e Adultos. O desenvolvimento de nossa síntese seguirá o seguinte percurso: discutiremos inicialmente os trabalhos de De Marco e Lima (2017), Damázio (2008), Camargo, Monteiro e Freitas (2016), Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011), Vieira (2017) e Bolis, Cord, Oltramari e Gesser (2015) tendo em vista se tratarem de formações em níveis da educação diferentes do nível ao

³⁷ Além de atenderem aos critérios estabelecidos, entendemos que as produções que não indicam se orientar pela perspectiva histórico-cultural são também representativas dos temas estudados pelos líderes/vice-líderes dos grupos de pesquisa sobre a Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, visando a contemplar maior diversidade em nossa revisão, decidimos por manter tais textos tendo o cuidado de indicar sua fundamentação teórico-metodológica e tecer considerações, caso necessário, diante de possíveis discrepâncias teóricas entre a Psicologia Histórico-Cultural e a teoria na qual o trabalho se ancora.

qual voltaremos a formação por nós empreendida – qual seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, nos dedicaremos mais profundamente ao estudo das produções que discutem especificamente a formação continuada de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (MARZARI; MORAES; OLIVEIRA, 2015; MORETTI, 2011; SOUZA; MOURA, 2015; SCHLINDWEIN, 2012) para, por fim, apresentarmos as contribuições dos trabalhos que desenvolveram um estudo comparativo (KALMUS; SOUZA, 2016) e uma revisão de literatura (MORICONI et al., 2017) sobre o tema.

O trabalho de De Marco e Lima (2017) apresenta um projeto de doutorado cujo objetivo é estudar as contribuições da formação contínua para a atividade de ensino de educadoras da Educação Infantil. Por se tratar de um doutorado em andamento, o artigo indica apenas como se estruturará a ação formativa sem apresentar ainda os resultados. Uma das autoras do texto (e doutoranda em Educação) desenvolverá uma formação com professoras da Educação Infantil de escolas municipais cujo conteúdo serão os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e as proposições vigotskianas sobre aprendizagem e desenvolvimento. A formação se iniciará com a realização de entrevistas semiestruturadas para levantamento de aspectos relevantes da formação e para compreensão da percepção das professoras sobre as formações ofertadas pela gestão municipal. Durante seis meses a pesquisadora acompanhará os encontros de formação e estudo desenvolvidos pela própria escola participante da pesquisa e somente após é que se iniciarão os encontros sistematizados de formação. A pesquisadora também observará a prática pedagógica das professoras em formação a fim de levar conteúdos da prática ao curso e verificar se os conhecimentos apropriados pelas docentes em formação subsidiam sua atividade de ensino.

A formação de professoras atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) é tema dos trabalhos de Damázio (2008) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016). Damázio (2008) investiga a formação de professoras que lecionaram matemática entre os anos de 1950 e 2000. Tendo por objetivo conhecer as produções pedagógicas pessoais das professoras de matemática, o pesquisador entrevistou oito professoras com vistas a responder à pergunta: “Quais as alternativas pedagógicas produzidas pelos professores de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental do município de Criciúma, no período de 1950 a 2000, suas reais possibilidades didáticas para o processo ensino-aprendizagem da matemática em situação escolar?” (DAMÁZIO, 2008, p. 9). Embora o título de seu artigo seja “Formação continuada do professor de matemática: produções pessoais”, em nenhum momento Damázio (2008) apresenta e/ou descreve como se desenvolveu a formação continuada, não dando nenhuma pista de sua estrutura e organização. Nem mesmo a expressão “formação continuada” (ou semelhantes) é citada ao longo do texto.

No trabalho, são apresentados apenas os resultados das análises das entrevistas em que o autor identificou dois tipos principais de produções pedagógicas: as ações práticas ilustradoras das aulas e o imaginário da prática pedagógica.

As ações práticas ilustradoras das aulas são ações didáticas elaboradas a partir de três elementos centrais: estórias, analogias e macetes. As professoras demonstram satisfação diante do uso de tais técnicas pois entendem que o modo de ensino foi eficaz. Entretanto, tais recursos se restringem a casos particulares, de modo que “os macetes, as analogias e as estórias podem anular toda possibilidade de formação do sistema conceitual” (DAMÁZIO, 2008, p. 16). O imaginário da prática pedagógica surge da necessidade de a professora ter autonomia e competência para definir os conteúdos e os modos de ensino mais adequados aos seus objetivos pedagógicos. Todavia, as entrevistas demonstraram que tal autonomia revela também o despreparo docente diante de algumas decisões didáticas e a pouca compreensão acerca das diferentes concepções pedagógicas surgidas no período. Ambas as produções se mostram mais determinadas pelos tempos de estudante do Ensino Fundamental e pela docência em si do que pela própria formação acadêmica da professora. Para Damázio (2008), as duas ações didáticas refletem ainda características escolanovistas³⁸ ao buscar tornar o ambiente escolar mais lúdico e ao buscar ensinar por meio do aprender fazendo.

Como já dito, o trabalho não discute teoricamente a formação docente continuada e sequer relata como se deu a formação (quem participou, quem ministrou/coordenou, onde ocorreu, o que visou a ensinar, etc.), nos deixando com a dúvida sobre realmente ter sido desenvolvida uma formação continuada e nos levando a questionar a adequação do título ao seu conteúdo. Apesar disso, entendemos que o trabalho não deve ser desmerecido em sua importância pois traz apontamentos essenciais para pensarmos como a didática das professoras de matemática reflete a má formação inicial em nosso país.

Assumindo o trabalho colaborativo como princípio central de pesquisa, Camargo, Monteiro e Freitas (2016) elencam como objetivo discutir as práticas pedagógicas de

³⁸ Como explica Saviani (2007), o escolanovismo é uma filosofia pedagógica que concebe a professora não mais como o sujeito que ensina, mas como o sujeito que tão somente auxilia o aluno a aprender, possibilitando ao estudante aprender a estudar e a buscar conhecimentos por si próprio – ou, como comumente divulgado, a “aprender a aprender”. Essa compreensão didático-pedagógica desloca o eixo do trabalho educativo do aspecto lógico do conhecimento para o aspecto psicológico dos sujeitos, dos conteúdos ensinados para a metodologia de ensino, do esforço de estudo para o interesse espontâneo do aluno. Mais que isso, o lema “aprender a aprender” reflete também a necessidade imposta aos sujeitos, pelo neoliberalismo, de constante busca individual por atualização profissional visando a atender às exigências de empregabilidade do capitalismo. Podemos perceber, portanto, que a concepção escolanovista – ao defender a espontaneidade e a sistematização do ensino – se apresenta antagônica à concepção de ensino por nós defendida nesse trabalho (tal como discutido no capítulo anterior): um ensino intencional, sistematizado e que possibilite a compreensão concreta dos conteúdos escolares.

professoras dos anos finais do Ensino Fundamental buscando possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas pelas mesmas ao trabalharem com alunos com deficiência. A perspectiva colaborativa de formação possibilita maior reflexão e transformação das ações docentes, permitindo às professoras atribuírem novos sentidos a sua prática educativa (CAMARGO; MONTEIRO; FREITAS, 2016).

A formação desenvolvida pelas doutoras em Educação deu-se a partir de encontros colaborativos com as educadoras do Ensino Fundamental nos quais buscou-se levantar as dificuldades na efetivação da inclusão escolar e discutir as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência. Os encontros mensais, de duas horas cada, ocorreram na própria escola durante o horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), nos quais participaram 21 professoras da escola, duas coordenadoras pedagógicas e um bolsista de iniciação científica, além das três pesquisadoras. Nesses encontros foram trabalhados temas como processos de ensino, desenvolvimento infantil, inclusão de crianças com deficiência, práticas pedagógicas, dentre outros. Sob concordância das professoras, algumas aulas foram observadas pelas pesquisadoras, filmadas e relatadas em diários de campo para que, posteriormente, situações-exemplo de práticas educativas direcionadas aos alunos com deficiência fossem discutidas no grupo. Camargo, Monteiro e Freitas (2016) relatam que no início da formação muitas professoras atribuíam a responsabilidade pela não aprendizagem ao próprio aluno, mas que, com o passar dos encontros e desenvolvimento das discussões, as docentes passaram a compreender de forma mais concreta os determinantes sociais, econômicos e políticos que operam sobre a não aprendizagem de crianças com e sem deficiência.

É interessante observar, em especial, como se deu a articulação entre teoria e prática nessa formação: diante da necessidade de o corpo docente repensar sua prática educativa tendo em vista promover maior aprendizagem e desenvolvimento aos alunos com deficiência, as pesquisadoras utilizaram situações mobilizadoras – os exemplos reais protagonizados pelas professoras e alunos com deficiência da própria escola – para empreender discussões teóricas, compreender as determinações que atuavam sobre a não aprendizagem de alguns alunos e pensar em estratégias de superação das dificuldades postas. Segundo Camargo, Monteiro e Freitas (2016), a formação continuada desenvolvida possibilitou ainda que as educadoras atribuíssem novos sentidos ao seu trabalho educativo e aos seus alunos com deficiência.

Superando nossas expectativas, em nosso levantamento encontramos dois trabalhos que discutem a formação continuada de docentes do Ensino Superior: o de Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011) e o de Vieira (2017).

Fundamentando-se teórico-metodologicamente na Perspectiva Crítico-Colaborativa³⁹, na Perspectiva Hermenêutico-Dialética⁴⁰ e no Método de Interpretação de Sentidos⁴¹, o trabalho de Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011) é um dos textos de nossa revisão que não indica orientar-se pela perspectiva histórico-cultural. Para as autoras, a formação continuada – enquanto processo contínuo e articulado e não como ações pontuais e fragmentadas – e o desenvolvimento profissional das docentes do Ensino Superior fazem-se condição essencial para se garantir a aprendizagem dos graduandos, sobretudo considerando que à professora universitária, em grande parte das vezes, falta o conhecimento teórico-prático acerca do processo ensino-aprendizagem, resultando em que a mesma passa a ensinar conteúdos complexos tal como ela o aprendeu, reproduzindo um ensino técnico e meramente instrumental.

O objetivo assumido pela pesquisa foi conhecer as particularidades, limites e possibilidades da docência na área da saúde no Ensino Superior (em específico, nos cursos de Odontologia e Ciências Farmacêuticas) para então tecer contribuições à formação continuada e ao desenvolvimento profissional destas docentes. O processo formativo desenvolveu-se através das seguintes etapas: 1. Pesquisa documental: análise de documentos oficiais regulamentadores (Projeto Pedagógico dos cursos de Ciências Farmacêuticas e Odontologia; legislações e documentos normativos do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde). 2. Apoio/Acompanhamento pedagógico: acompanhamento das reuniões para reformulação dos currículos de ambos os cursos. 3. Aplicação de questionários a discentes e docentes com vista a avaliar a organização curricular, a prática docente e as estratégias de avaliação discente. 4. Reuniões pedagógicas entre pesquisadoras, professoras e coordenadoras dos cursos para discutir o Projeto Pedagógico e a reformulação curricular tendo em vista os resultados dos questionários. 5. Participação nas reuniões de reformulação curricular com a Equipe Gestora, docentes e discentes representantes dos cursos citados. 6. Realização de entrevistas com seis professoras e com um representante da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação buscando apreender suas opiniões acerca da reformulação curricular e suas perspectivas para a implementação do currículo em elaboração. 7. Entrevistas coletivas: realizadas com dois grupos em momentos diferentes (direção/coordenação dos cursos e centros acadêmicos) para identificar as percepções quanto ao processo de reformulação curricular, bem como as expectativas com o novo Projeto Pedagógico. 8. A

³⁹ Como explicado em nota anterior, alguns trabalhos se fundamentam em abordagens teórico-metodológicas diferentes da Psicologia Histórico-Cultural. Nos casos em que isso ocorrer e os autores indicarem a perspectiva em que se fundamentam, faremos tal apontamento e indicaremos também a principal referência utilizada na apresentação da abordagem. No caso da Perspectiva Crítico-Colaborativa, a principal referência citada pelas autoras do trabalho foi Pimenta (2005).

⁴⁰ Minayo (2004).

⁴¹ Gomes (2007).

última etapa da formação foi a realização de uma reunião para apresentar as considerações das pesquisadoras acerca do processo acompanhado.

Embora não tenham discutido teoricamente os sentimentos relacionados à docência e à formação continuada, notamos uma preocupação constante das autoras com a formação afetiva das professoras e com a consolidação de um processo que provocasse nas participantes o surgimento de novos sentidos relacionados às suas práticas educativas. As pesquisadoras acreditam que o extenso processo formativo desenvolvido – que não contou com o ensino sistematizado de conteúdos teóricos mas deu-se por meio de ações formativas de acompanhamento, auxílio pedagógico e levantamento de dados – contribuiu decisivamente para a ampliação dos sentidos atribuídos pelas docentes à sua atividade de ensino. Em suas palavras, “A trajetória anteriormente enunciada foi marcada pela ampliação de sentidos da atividade docente nos cursos e, acima de tudo, pela consciência do inacabamento do processo de constituição do ser professor” (CAVALCANTE; BISSOLI; ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 175).

Tal como as autoras anteriores, Vieira (2017) também não indica partir da Teoria Histórico-Cultural para realizar sua pesquisa documental. O trabalho da autora, que não desenvolveu nenhuma ação formativa, teve por objetivo apenas apresentar o programa institucional de formação continuada de docentes universitárias da Universidade Federal de Viçosa (UFV, Viçosa/MG) e é um recorte da pesquisa “Políticas de desenvolvimento profissional docente em universidades mineiras: mapeamento de propostas e ações”.

O Programa de Formação Continuada (PFC) da UFV foi instituído em 2010 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da universidade tendo por objetivo promover o permanente aprimoramento pedagógico do corpo docente da UFV. Baseado em metodologias consideradas inovadoras e ativas⁴², o PFC busca superar o modelo tradicional de formação utilizando problematizações como estratégias didáticas. Seu planejamento é semestral e conta com atividades formativas como palestras, seminários, cursos, minicursos, oficinas, dentre outras, organizadas em três eixos temáticos: Cultura e Formação Geral, Política Institucional e Saberes da Docência. Segundo o artigo, ações de avaliação do PFC foram desenvolvidas, mas tais ações não são descritas e seus resultados não são apresentados.

Em nossa compreensão, o trabalho de Vieira (2017) poderia ter avançado para além da descrição do PFC e empreendido uma análise mais crítica da organização e estrutura do

⁴² O conceito de “metodologia ativa” será discutido com maior atenção ao apresentarmos o trabalho de Moriconi et al. (2017). Neste momento, apenas alertamos ao leitor que, nesse caso, o adjetivo “ativo” não possui nenhuma proximidade teórica ao conceito leontieviano, mostrando-se, na realidade, incompatível com a Teoria da Atividade.

Programa, discutindo, por exemplo, as implicações pedagógicas da adoção de metodologias consideradas “ativas” na formação continuada de docentes universitárias.

Sobre a formação continuada de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontramos o trabalho de Bolis, Cord, Oltramari e Gesser (2015). Orientando a formação desenvolvida pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria Psicodramática⁴³, os autores buscaram levantar contribuições à discussão da formação contínua de professoras/coordenadoras da EJA a partir de uma experiência desenvolvida no estágio de Psicologia Escolar. Tal como Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011), o processo formativo desenvolvido por estagiárias de psicologia ao longo de um ano também não contou com a exposição teórica sistemática de nenhum conteúdo específico, tendo ocorrido principalmente por meio do acompanhamento de ações junto a coordenação e equipe pedagógica de uma escola de EJA. As principais frentes de atuação das estagiárias e professores universitários foram: reuniões de planejamento conjunto com a equipe pedagógica da escola; plantões institucionais na universidade (coordenados pelos docentes universitários coordenadores da formação) destinados às coordenadoras pedagógicas a fim de acolher possíveis demandas emergenciais; realização de quatro encontros com as educadoras da escola (nos quais foram trabalhados temas como o significado e o sentido do ser professora, as particularidades da atuação na EJA, o comprometimento com o trabalho, dentre outros); acompanhamento da coordenação municipal da EJA incluindo reuniões e entrevistas com o coordenador municipal geral.

Segundo os autores, a formação continuada contribuiu, sobretudo, para que o grupo de educadoras da EJA pudesse planejar as atividades pedagógicas de modo mais integrado, compartilhado e transdisciplinar, além também de ter sensibilizado as coordenadoras dos núcleos de EJA e o coordenador geral do município quanto às demandas das professoras – demandas antes silenciadas e negligenciadas que passaram a ser respeitadas. Neste artigo, assim como no de Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011), foi possível notar que a busca por aproximar a equipe pedagógica participante da formação não tinha como objetivo apenas o desenvolvimento profissional das professoras, mas também aproximá-las afetivamente uma vez que “esses afetos continuarão instrumentalizando o trabalho daqueles profissionais, onde quer que venham a exercer seus papéis como educadores” (BOLIS; CORD; OLTRAMARI; GESSER, 2015, p. 74).

⁴³ Moreno (1983).

Até o momento apresentamos os artigos selecionados para nossa revisão que discutem a formação contínua de professoras atuantes nos outros níveis de educação que não nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Voltemos agora nossa atenção aos trabalhos que discorrem sobre a formação nesse nível específico (MARZARI; MORAES; OLIVEIRA, 2015; MORETTI, 2011; SOUZA; MOURA, 2015; SCHLINDWEIN, 2012) uma vez as participantes de nossa pesquisa lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Todos os quatro textos relatam experiências formativas e assumem a Teoria Histórico-Cultural como fundamento de seus trabalhos.

Após notarem a pouca compreensão teórica das pedagogas acerca da alfabetização em geografia, Marzari, Moraes e Oliveira (2015) decidiram organizar um curso de formação com conteúdos de geografia para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas estaduais. Segundo as autoras, a formação inicial e continuada de professoras nos últimos anos tem se limitado a desenvolver o pensamento empírico das docentes tomando a face aparente do fenômeno como sua totalidade. Todavia, para que as professoras em formação se apropriem de um conceito e o transformem em ferramenta do pensamento é necessário a superação do ensino empírico em direção ao ensino concreto, a superação da mera descrição e memorização dos processos pela compreensão de seu movimento interno (MARZARI; MORAES; OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, as pesquisadoras destacam o papel do formador de professoras como mediador fundamental para que essas se apropriem da essência dos conceitos e desenvolvam o pensamento teórico.

Tendo por objetivo o ensino concreto de conceitos geográficos (conceitos de lugar, paisagem e cartografia), as autoras propuseram uma formação fundamentada no Ensino Desenvolvimental, sistematizada a partir da sequência didática proposta por Davídov (1988) e organizada em três unidades de formação (uma para cada conceito), totalizando 30 horas de formação presencial e 10 horas destinadas ao estudo individual. Dentre as estratégias metodológicas utilizadas ao longo do curso, destacamos o uso de tarefas mobilizadoras e a solicitação de produções individuais. O ensino dos conceitos, bem como de seu movimento lógico-histórico, partia de pequenas tarefas que mobilizavam as participantes a entrarem na atividade de aprendizagem, tais como: a escuta de músicas e discussão sobre suas letras, a leitura ou elaboração de pequenos textos, a apreciação artística de imagens/fotos, a elaboração de desenhos, a discussão de situações-problema, dentre outras. As produções individuais, por sua vez, eram solicitadas pelos pesquisadores pois auxiliava no processo de apropriação dos conteúdos ao exigir uma síntese

teórica por parte das professoras, além de possibilitar também uma avaliação das aprendizagens e dificuldades de cada participante.

As pesquisadoras discutem pouco os resultados objetivos do processo formativo, mas avaliam que a formação se mostrou efetiva e motivadora para suas participantes, possibilitando uma apropriação teórica que superou a memorização mecânica dos conteúdos. Marzari, Moraes e Oliveira (2015) pontuam ainda a necessidade que houve de um trabalho intenso de mediação para a formação de um coletivo entre as participantes: no início da formação, as professoras pouco dialogavam entre si sobre os temas estudados mesmo quando organizadas em pequenos grupos, empenhando-se individual e isoladamente para resolver as situações-problemas postas. Tal condição somente se modificou no transcorrer dos encontros quando o grupo compreendeu que a interação e diálogo com as demais contribuía para a aprendizagem de todas. Esse dado reforça os apontamentos feitos anteriormente neste capítulo acerca da necessidade de se organizar as ações formativas de modo coletivo e visando a desenvolver a coletividade, fomentando também o surgimento de vínculos afetivos que aproximem e fortaleçam a dinâmica grupal.

Tendo por objetivo analisar o resultado de ações formativas que articulam formação inicial e continuada, Moretti (2011) coordenou um processo que integrou o programa de estágio supervisionado Residência Pedagógica (PRP), a disciplina “Fundamentos teórico-práticos do ensino de matemática” ministrada no curso de Pedagogia e o projeto de extensão Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), formando articuladamente graduandas em Pedagogia e pedagogas atuantes de 1º a 5º ano.

A disciplina de Fundamentos teórico-práticos, ministrada pela autora do texto, foi cursada pelas estudantes de pedagogia e teve como conteúdo principal os conceitos de número, sistema de numeração decimal e operações aritméticas, tendo sido organizada de modo a colocar as estudantes diante da necessidade histórica que desencadeou o desenvolvimento destes conceitos. Ainda na mesma disciplina, as licenciandas tiveram também que elaborar coletivamente unidades didáticas para o ensino de algum conceito matemático trabalhado ao longo das aulas. A Oficina pedagógica, também ministrada pela pesquisadora, foi realizada com as professoras participantes da pesquisa na própria escola de Ensino Fundamental em que atuavam e teve como conteúdo principal os conceitos de número e sistema decimal e suas implicações para a organização do ensino. Concomitantemente a estas duas ações, as graduandas em Pedagogia, sob supervisão da pesquisadora, realizavam a Residência Pedagógica na mesma escola e em interação com as mesmas professoras participantes da OPM, espaço em que graduanda e pedagoga trabalhavam conjuntamente pensando, sistematizando, aplicando e avaliando tarefas didáticas de ensino de

conteúdos matemáticos destinados aos estudantes do Ensino Fundamental. Segundo Moretti (2011), o PRP foi o principal espaço de articulação entre as frentes de formação e entre a teoria e a prática, espaço no qual foi possível a convergência dos saberes entre a pesquisadora/docente universitária, as graduandas e as professoras da Educação Básica.

A experiência relatada mostra-se um exemplo muito rico de formação que compreende e objetiva dialeticamente a unidade teoria-prática. A integração entre formação inicial e continuada possibilitou às graduandas apropriarem-se dos conceitos matemáticos em sua constituição lógica e histórica pela mediação das ações didáticas elaboradas. Às professoras, as ações formativas garantiram a oportunidade de elaborarem novas estratégias didáticas e avaliarem sua própria prática pedagógica a partir do estudo e do trabalho coletivo. Tais resultados, para Moretti (2011), indicam que a constituição coletiva das frentes de formação satisfaz uma necessidade inicial das educadoras assim como produziu a necessidade de continuar a trabalhar coletiva e colaborativamente.

Souza e Moura (2015) relatam duas experiências formativas que, assim como a de Moretti (2011), integram a formação inicial de licenciandas em Pedagogia e a formação continuada de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira formação, coordenada pela autora do texto (Souza), teve início diante da solicitação de gestoras escolares preocupadas com a eminente reprovação de alguns alunos de sua escola com sérias dificuldades na leitura, escrita e operações matemáticas. A pesquisadora propôs então um trabalho formativo junto às coordenadoras e professoras visando contribuir com a demanda apresentada e integrar universidade e escola da Educação Básica.

Num primeiro momento formativo, as professoras dos alunos na iminência de reprovação se isentavam da responsabilidade de buscar e propor caminhos de superação para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e apenas delegavam tal responsabilidade para a gestão escolar. Licenciandas em Pedagogia, sob coordenação da pesquisadora, passaram a desenvolver algumas atividades com tais crianças e, diante da melhora no desempenho e aprendizagem destes alunos, as professoras – que inicialmente se recusaram a participar das ações formativas – reivindicaram reuniões com a coordenadora do projeto a fim de entenderem qual o trabalho estava sendo feito. Mediante o interesse expresso pelas pedagogas, passaram a ocorrer reuniões semanais de estudo na universidade e reuniões mensais na escola para discussão e busca de alternativas de superação aos desafios do trabalho docente, ambas as ações tendo grande adesão pelas professoras. Esse projeto ganhou força na escola e na universidade e foi ampliado, criando novas ações formativas (dentre elas: a

formação de gestoras da rede municipal, o desenvolvimento de discussões e problematizações sociais a partir da exibição de filmes, a formação das educadoras em artes e em linguagens de sinais e a constituição de grupos de trabalho envolvendo uma professora da escola e uma graduanda em Pedagogia) e empreendendo discussões de temas como psicologia da educação, sociologia e políticas públicas em educação.

O desenvolvimento das ações formativas estruturou-se a partir das necessidades da escola e das professoras – necessidades de transformação da realidade escolar e necessidade pessoal e profissional de aprendizagem. De modo semelhante, a formação se ampliou a partir do surgimento de novas necessidades que foram produzidas no processo de satisfação das necessidades iniciais.

Uma observação importante feita pela autora sobre esse projeto é que ele se fundamentou não apenas na perspectiva histórico-cultural, mas também em outras concepções teóricas (não especificadas pelo texto). Diferentemente, a formação coordenada pelo autor do artigo (Moura) assumiu a Teoria Histórico-Cultural – e, em especial, o conceito de Atividade Orientadora de Ensino⁴⁴ – como unidade teórico-metodológica. Essa segunda experiência diz respeito ao Programa Observatório da Educação que buscou formar coordenadoras e professoras de escolas públicas da Educação Básica bem como licenciandos e pós-graduandos de universidades públicas. O trabalho contou com encontros mensais nas escolas participantes – cujos objetivos eram o aprofundamento teórico e prático das professoras e a busca coletiva para construção de propostas de atuação diante das dificuldades surgidas diariamente na prática da professora e no contexto escolar – e encontros semanais entre o coordenador do Programa e seus orientandos de mestrado e doutorado para aprofundamento teórico e orientação de pesquisas. Como produto, tais ações formativas buscaram também elaborar uma proposta curricular de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Souza e Moura (2015) pouco discutem os resultados das formações relatadas para a transformação da prática educativa das professoras participantes, mas apontam a formação continuada – organizada de modo a fomentar o trabalho coletivo e satisfazer/produzir necessidades – como condicionante central para a aprendizagem escolar das crianças e para a transformação dos sentidos atribuídos pelas docentes à sua atividade. Os autores concluem sintetizando que

o condicionante da superação das práticas conservadoras, imperativas das dificuldades de aprendizagem matemática dos alunos, está intimamente

⁴⁴ Para saber mais, sugerimos a leitura de Moura et al. (2010).

vinculado à oferta de ambientes formativos que a eles [professores] possibilitem superar o pensamento empírico pelo teórico que, na sua continuidade, interação e complexização, promovam a mudança dos sentidos que atribuem aos objetivos que sustentam sua ação pedagógica (SOUZA; MOURA, 2015, p. 163).

O trabalho de Schlindwein (2012) discute a constituição do processo criativo de professoras a partir do ensino de conteúdos musicais na formação continuada. Conforme apontado pela pesquisadora, o desenvolvimento sensível, estético e artístico das professoras é pouco trabalhado nas formações docentes inicial e continuada.

A formação apresentada deu-se por meio de três oficinas desenvolvidas ao longo de três anos (2004 – 2006). Cada oficina contou com 12 professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e totalizou cerca de 40 horas de formação musical. Embora essa formação tenha sido a mais prolongada temporalmente, ela teve uma duração semelhante a outras formações já apresentadas (como no caso de MARZARI; MORAES; OLIVEIRA, 2015, cuja ação formativa também contabilizou 40 horas). O objetivo das oficinas – denominadas de “ateliers” e gravadas em vídeo – foi articular teoria e prática pedagógica a partir da instrumentalização musical, artística, cultural e literária. A formação foi ministrada por uma musicista (não ficando claro no texto se tratar da autora ou de outra pessoa) e possibilitou o envolvimento das participantes com diferentes manifestações artísticas. Nos ateliers, trabalhou-se o manuseio de instrumentos de percussão, a audição de diferentes gêneros musicais, respiração e técnica vocal, elaboração de paródias, treino de domínio vocal, execução de peças a duas ou três vozes, dentre outras coisas. Para Schlindwein (2012), a atividade artística sintetiza intelecto e emoção na promoção do desenvolvimento humano, se fazendo essencial a todo processo educativo que visa à máxima humanização dos sujeitos.

Esse texto nos apresentou uma experiência de formação que não fora encontrada em nenhum outro: a formação musical. A formação em formato de oficina mobilizou grande participação das professoras que passaram então a articular a música aos conteúdos escolares ensinados e a incorporar em sua prática pedagógica ações didáticas aprendidas nas oficinas. Além de contribuir à formação estética e criativa das docentes participantes, a pesquisadora também destaca como resultado da formação a superação, pelas professoras, de uma concepção de música enquanto meio para o ensino de outros conteúdos por uma concepção de música (e demais manifestações artísticas) enquanto conteúdo escolar em si, necessário ao desenvolvimento estético, científico e sensível dos alunos.

Os dois últimos artigos a serem apresentados caracterizam-se como um estudo comparativo (KALMUS; SOUZA, 2016) e uma revisão de literatura (MORICONI et al., 2017). Optamos por discuti-los ao final por serem textos que não relatam o desenvolvimento de nenhuma experiência formativa em específico mas tecem importantes contribuições teóricas sobre as políticas nacionais de formação continuada de professoras e apresentam uma síntese das pesquisas internacionais sobre o tema, respectivamente. Ambos os trabalhos não indicam nenhuma perspectiva teórica em que se fundamentam, nem mesmo a Psicologia Histórico-Cultural. Vejamos suas principais contribuições.

Kalmus e Souza (2016) comparam as políticas brasileiras e mexicanas de implementação (e suas consequências) das recomendações educacionais feitas a partir da década de 1990 pelas agências internacionais que visam ao fortalecimento do modelo econômico neoliberal. Conforme explicam as autoras, desde o final do século passado os países da América Latina têm empreendido inúmeras reformas educacionais que visam a atender às demandas impostas pelas agências internacionais – como o Banco Mundial, por exemplo – que defendem uma política econômica neoliberal. As recomendações das agências recaíram, principalmente, sobre três aspectos: a constituição de sistemas de avaliações externas de âmbito nacional, a formação continuada de professoras e a disseminação de tecnologias de comunicação.

No Brasil, o investimento em políticas de formação em serviço com vistas a atender tais recomendações teve por objetivo, principalmente, a profissionalização docente e a certificação em massa – formação de grandes quantidades de professoras no Ensino Superior no menor tempo possível – visto que muitas professoras tinham formação apenas em nível médio (Magistério). Estima-se que mais de 100 mil professoras tenham recebido sua certificação após a implementação de tal política. Entretanto, essa formação teve como eixos nucleares o desenvolvimento de habilidades para de uso de tecnologias, o incentivo à autonomia e a filosofia do “aprender a aprender”, características essencialmente neoliberais ditadas pelas agências internacionais citadas anteriormente. Os programas formativos então empreendidos se deram de duas formas principais: por meio de mídias interativas (videoconferências, teleconferências, etc.) com base em material impresso apostilado e na modalidade a distância a partir da parceria com as universidades públicas. Podemos notar a partir de tais características que há mais de duas décadas as políticas de formação continuada visam a suprir os déficits deixados pela precária formação docente inicial.

Sendo a Federação mexicana a responsável por reger toda a formação inicial e continuada de seus professores, a partir da década de 1990 a ascensão da carreira docente passou

a ser definida por um sistema de pontuação pelas atividades empreendidas por cada professor. Nesse contexto, os cursos de formação continuada passaram a ser executados pelas Secretarias Estaduais de Educação e não resultaram na melhoria da qualidade do ensino e da educação, outrossim, sobrecarregaram os professores que desejavam obter pontuação para ascender na carreira (KALMUS; SOUZA, 2016).

As autoras destacam como pontos em comum das políticas empreendidas em ambos os países: a formação acentuadamente técnica e instrumental da professora, a oferta de formações de baixa qualidade por empresas privadas com objetivos puramente mercadológicos e sem compromisso científico, o caráter compensatório assumido pela formação continuada (tal como apontado por ANDRÉ, 2015 e GALINDO; INFORSATO, 2016 sobre as formações brasileiras) e a oferta de cursos baseados na pedagogia das competências⁴⁵. Para Kalmus e Souza (2016), diretrizes formativas oficiais orientadas pela pedagogia das competências indicam, implicitamente, que os órgãos públicos ligados à educação assumem a docente como principal responsável pela qualidade da educação ofertada, sendo a mesma tida como competente ou incompetente para o trabalho educativo (como discutido por SOUZA; MOURA, 2015).

Por fim, o último texto de nossa revisão buscou na literatura baseada em evidências sobre formação continuada de professoras contribuições para a formulação e implementação de formações efetivas em nosso país. A revisão de Moriconi et al. (2017) se propôs a responder duas perguntas: “quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada? Como se entende que essas características contribuam para essa eficácia das iniciativas?” (p. 11).

O trabalho contou com duas etapas de levantamento de textos: na primeira, as autoras buscaram por revisões de literatura, compilados sobre formação continuada, relatórios e livros nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola publicados a partir de 2000; no segundo momento, o levantamento deu-se nas bases nacionais de dados SciELO e Educ@ buscando por estudos publicados entre 2007 e 2017 que avaliassem a eficácia das formações brasileiras no contexto da Educação Básica⁴⁶. Do processo de análise e síntese das produções encontradas, Moriconi et al. (2017) chegaram a cinco características comuns às formações continuadas eficazes, quais sejam:

⁴⁵ Ainda segundo Saviani (2007), a “pedagogia das competências” possui estreitas relações com o “aprender a aprender” e tem como meta dotar os sujeitos das competências necessárias para que possam se adaptar às condições exigidas por uma sociedade neoliberal e garantir seus meios de sobrevivência.

⁴⁶ Por meio destas etapas, as principais referências encontradas pelas autoras e utilizadas na elaboração do trabalho foram: Garet et al. (2001), Snow-Renner e Lauer (2005), Ávalos (2007), Yoon et al. (2007), Timperley, Wilson, Barrar e Fung (2007), Blank e De Las Alas (2009), Davis et al. (2012), Calvo (2014) e Vaillant (2016).

conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada; coerência. Discorramos brevemente sobre cada um deles.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (ou *Pedagogical Content Knowledge* – PCK, como citado pelos artigos em língua inglesa) diz respeito à articulação entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico para ensinar o conteúdo. Como explicado pelas autoras, “refere-se à compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprendê-lo” (MORICONI et al., 2017, p. 28). Esse princípio inclui ainda a forma de representar as ideias a serem ensinadas (analogias, ilustrações, exemplos, etc.), as estratégias metodológicas utilizadas, a articulação entre os conteúdos ensinados e a compreensão acerca de como os sujeitos em formação aprendem. Por expressar uma síntese entre conhecimento do conteúdo, forma de transmissão das ideias e compreensão de como os sujeitos aprendem, entendemos que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um conceito que permite aproximações ao conceito anteriormente apresentado de tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica (MARTINS, 2013).

Os métodos ativos de aprendizagem foram considerados pelas autoras como um princípio difícil de se conceituar devido às suas diferentes definições. De modo geral, um método ativo⁴⁷ é aquele que envolve os formandos no processo de aprendizagem, aquele que exige que os sujeitos façam atividades pensando no que estão fazendo, compreendendo estratégias como a discussão em conjunto de vídeos que retratam situações escolares, a participação em grupos de estudo, a apresentação de trabalhos oralmente, a mediação de discussões entre pares, dentre outros. Tal método permite às professoras se engajarem em ações próprias da docência como planejar, ensinar e avaliar estratégias didáticas para o ensino de seus alunos.

A participação coletiva é descrita pelas autoras como a participação conjunta de um grupo de professoras em colaboração e interação de modo a formar uma comunidade de apoio mútuo na qual as docentes possam discutir e pensar coletivamente sobre os desafios que enfrentam em seu cotidiano profissional.

A quarta característica indica a necessidade de duração prolongada para uma formação se mostrar eficaz. Segundo as pesquisadoras, os estudos lidos não definem qual a duração e

⁴⁷ Sobre esse princípio, temos uma ressalva importante: os termos “ativo” e “atividade” utilizados pelas autoras não se referem ao conceito leontieviano discutido no primeiro capítulo, mas constituem-se, na verdade, como um princípio escolanovista. O conceito histórico-cultural de atividade supera a dicotomia ‘ativo x passivo’ expressa nesse segundo princípio uma vez que diz respeito ao processo dialético de transformação da realidade para produção da própria existência, não podendo ser reduzindo a momentos de interação mais intensa com algo ou alguém. Para a Psicologia Histórico-Cultural, um sujeito em atividade de estudo sempre estará ativo em seu processo de aprendizagem; caso o contrário, o sujeito não está em atividade.

frequência exatas de encontros mais eficazes para uma formação, tendo encontrado relatos de formações eficazes com duração de apenas três dias e formações de até cinco anos. Um ponto comum encontrado nos textos, no entanto, indica a duração que não seria eficaz: eventos pontuais de apenas um dia, isolados e sem acompanhamento posterior. Mesmo diante de pesquisas apontando experiências eficazes com durações tão distintas, as autoras ressaltam: “há motivos para reforçar a recomendação comum dessa literatura de que a duração seja prolongada, intensiva, contínua e permita contato frequente com os formadores” (MORICONI et al., 2017, p. 39).

Por fim, a coerência foi apontada pelas autoras como a característica mais difícil de ser definida. De forma geral, as formações classificadas como coerentes foram aquelas que: as políticas de formação, avaliação e elaboração de currículos eram articuladas; consideraram o contexto da escola e suas necessidades; consideraram os conhecimentos das docentes e suas necessidades; consideraram as contribuições das pesquisas recentes e as recomendações das associações profissionais.

As autoras enfatizam mais de uma vez ao longo do trabalho que nenhuma das características isoladamente garante formações eficazes, do mesmo modo que a presença de todas elas também não o faz. Esses elementos são apontados como os mais comuns encontrados em formações avaliadas como efetivas e apresentam-se como sugestões para a sistematização de ações formativas. Além disso, como bem destacado, a não observância destas características não determina a não efetividade da formação (MORICONI et al., 2017).

Nos faz necessário ainda tecer uma última ressalva sobre esse relatório. A grande maioria dos estudos revisados pelas autoras discutiam o contexto estadunidense de formação continuada, contexto esse muito distinto do encontrado no Brasil no que se refere, por exemplo, à oferta de cursos, à formação inicial, às políticas de investimento público e privado em educação, à valorização salarial das professoras, à quantidade de horas trabalhadas, etc. Diante de cenários tão diversos, surge-nos uma indagação: as considerações levantadas por Moriconi et al. (2017) realmente se aplicam às formações docentes continuadas desenvolvidas em nosso país? Não intencionamos responder a essa pergunta, apenas ressaltamos a necessidade de pensarmos características comuns a partir de experiências nacionais.

Além das considerações específicas tecidas ao longo da exposição de cada trabalho, algumas outras são necessárias após o leitor ter conhecido a totalidade dos textos lidos. Os artigos de nossa revisão corroboram alguns apontamentos de autores da Teoria Histórico-Cultural citados no tópico anterior. Assim como Moura (1996), Asbahr (2005), Longarezi e

Alves (2009) e Franco e Longarezi (2011), também Moretti (2011), Bolis, Cord, Oltramari e Gesser (2015), Marzari, Moraes e Oliveira (2015), Souza e Moura (2015), Camargo, Monteiro e Freitas (2016) e Moriconi et al. (2017) defendem a importância de formações organizadas com o coletivo e de modo a desenvolver a dinâmica coletiva do grupo, demonstrando a importância da colaboração e compartilhamento entre as professoras formandas para a apropriação dos conteúdos e transformação das práticas educativas. Para Moretti (2011), à medida que a organização coletiva se constitui como resposta a alguma necessidade da professora, esse modo de trabalhar torna-se também uma necessidade. Sobre produzir necessidades, além de Moretti (2011), também Marzari, Moraes e Oliveira (2015), Souza e Moura (2015) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016) repetem as considerações de Longarezi e Alves (2009) e Franco e Longarezi (2011) e afirmam que as formações devem satisfazer as necessidades formativas das professoras e, dialeticamente, produzir novas necessidades, sobretudo as necessidades de estudar e aprender.

A importância da formação continuada para a transformação e produção de sentidos sobre o trabalho educativo é discutida por Basso (1998), Asbahr (2005), Bernardes (2009), Franco e Longarezi (2011), Mendonça (2017) e por Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011), Moretti (2011) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016). Esses autores explicam ainda não se tratar da produção de qualquer sentido sobre a atividade de ensino, mas dos sentidos que se aproximam do significado social do ato de ensinar. Também a essencialidade da articulação entre conteúdos teóricos e prática educativa, já apontadas por Longarezi e Alves (2009) e Moretti e Moura (2011), é reforçada por Moretti (2011), Schlindwein (2012), Souza e Moura (2015) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016). Destacamos ainda que a estratégia utilizada por Longarezi e Alves (2009) de iniciar os encontros formativos a partir de tarefas que mobilizassem a professora a engajar-se nas ações de estudos foi também adotada por Marzari, Moraes e Oliveira (2015) – com o uso de músicas, imagens, textos, etc. – e por Camargo, Monteiro e Freitas (2016) – utilizando relatos de situações reais observadas nas práticas educativas das formandas.

Dentre os 12 artigos da revisão, apenas o de Marzari, Moraes e Oliveira (2015) relata a ministração de um curso sistematizado para o ensino de conteúdos específicos (conceitos de geografia); dentre os demais, nenhum empreendeu cursos voltados às professoras, tendo suas formações sido desenvolvidas por meio de ações de acompanhamento de reuniões, grupos de estudo e discussão, pequenos grupos de trabalho, oficinas, dentre outras formas. Os textos, de forma geral, se dedicam pouco ao detalhamento da estrutura das formações apresentadas, quase

nunca informando ao leitor características como a quantidade total de horas do processo formativo, o total de participantes, as estratégias didáticas desenvolvidas, os textos utilizados como referência para as discussões e/ou organização da formação, etc. Menos ainda se apresentam as estratégias avaliativas da eficácia das formações para a aprendizagem docente e transformação da atividade de ensino.

Considerando que dos trabalhos que integraram nossa revisão poucos descrevem com detalhes a forma de sistematização das formações empreendidas e considerando também as múltiplas possibilidades de organização da formação continuada, entendemos ser ainda mais necessário e relevante a definição de princípios que possam orientar a organização e o planejamento de formações continuadas tendo-se em vista consolidar um ensino que expresse interna e externamente os pressupostos histórico-culturais. A proposição de princípios fundamentados cientificamente possibilitará ainda reanalisar, em trabalhos futuros, os textos que compuseram essa revisão e analisar outros textos que discutem a formação continuada tomando como critério elementos fundamentais à concepção histórico-cultural de formação docente.

Também nos chamou a atenção o fato de poucos textos – apenas Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011), Schlindwein (2012) e Bolis, Cord, Oltramari e Gesser (2015) – se preocuparem com a expressão da unidade afeto-cognição no desenvolvimento de seus trabalhos. Percebemos nos três estudos citados a preocupação com a construção de vínculos pessoais entre as docentes em formação e a preocupação com uma formação que mobilizasse bons afetos nos grupos de formandas e formadores, mobilizando assim o engajamento nas ações de estudo. No entanto, nem mesmo esses textos discutiram teoricamente tal unidade dialética. Sabemos que a não discussão dessa dupla – porém, una – face da formação não significa que não houve por parte dos pesquisadores uma atenção voltada ao âmbito afetivo, mas entendemos importante que essa seja explicitada para que a literatura científica na perspectiva histórico-cultural contribua com a superação da suposta oposição entre desenvolvimento cognitivo/intelectual e afetivo/emocional presente em muitos discursos (que se dizem) científicos.

Alguns textos (MORETTI, 2011; SOUZA; MOURA, 2015; CAMARGO; MONTEIRO; FREITAS, 2016) conseguem demonstrar mais claramente a articulação teoria-prática objetivada em suas formações. Nesse ponto, destacamos a importância das parcerias entre universidades públicas e escolas públicas da Educação Básica, sobretudo por meio dos projetos de extensão universitária, para a integração entre formação inicial e formação continuada de professoras.

Como esperado, alguns textos não se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural. Dentre aqueles que indicam tal teoria, há ainda os que pouco (ou nada) nos ajudam a pensar a organização e sistematização de formações contínuas para professoras. Assim, destacamos que os trabalhos que mais contribuíram para que pudéssemos sintetizar princípios para a organização de formações docentes continuadas foram os de Moretti (2011), Schlindwein (2012), Bolis, Cord, Oltramari e Gesser (2015), Marzari, Moraes e Oliveira (2015), Souza e Moura (2015) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016).

Finalizando nossa revisão, é necessário ainda um último apontamento fundamental. Notamos, por meio da leitura atenta dos textos, que alguns trabalhos, por vezes, reproduzem uma compreensão fragmentada e estática da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando conceitos pontuais e desarticulados, desconsiderando (intencional ou não intencionalmente) que tal concepção psicológica constitui-se como um núcleo teórico e metodológico. Sabemos que a mera anunciação dessa fundamentação psicológica não garante sua incorporação ao movimento teórico-prático de pesquisa empreendido, resultado que se alcança somente por meio de uma atividade intencional de estudo e objetivação dos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos que a constituem. Além disso, qualquer tentativa de apropriação parcial da Psicologia Histórico-Cultural, descontextualizando-a historicamente e/ou “filtrando-a” – como se isso fosse possível – do Materialismo Histórico-Dialético, resulta em graves equívocos na compreensão científica e transformação da realidade.

A leitura dos textos acima destacados e as discussões empreendidas sobre formação contínua de professoras, atividade e atividade de ensino foram fundamentais para que conseguíssemos definir princípios orientadores para a organização de uma formação continuada que incorpore e expresse os pressupostos histórico-culturais de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Vejamos os princípios a seguir.

2.2.2 Princípios histórico-culturais para a organização da formação docente continuada – produto provisório

Respeitando as diretrizes formativas presentes na Resolução 02/2015 apresentadas anteriormente e sintetizando a discussão por nós desenvolvida em nossos dois primeiros capítulos, entendemos que uma formação continuada de professoras organizada sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural deve:

- Mais que articular teoria e prática educativa, socializar e defender o conhecimento estudado como síntese teórico-prática resultante de um trabalho concreto e na qual os polos opostos constituem uma unidade infragmentável;
- Promover o desenvolvimento afetivo e cognitivo da professora em formação, compreendendo a indissociabilidade da unidade afeto-cognição e objetivando uma formação mobilizadora e transformadora de afetos e conhecimentos;
- Satisfazer e produzir necessidades formativas (profissionais e pessoais) ligadas ao trabalho educativo apresentando o estudo e a formação continuada como objetos e possibilitando a constituição de novos motivos;
- Produzir e transformar os sentidos pessoais atribuídos pelas participantes da formação ao seu trabalho docente aproximando-os do significado social historicamente sintetizado da atividade de ensino;
- Ser organizada de modo a mobilizar o trabalho coletivo e colaborativo entre suas participantes, fomentando o desenvolvimento da coletividade e da constituição grupal;
- Ser sistematizada a partir da, e orientada pela, compreensão dos elementos da tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica singulares a cada formação.

A síntese acima resulta de nossa **apreensão teórica e inicial acerca da formação continuada, sendo um produto provisório**. Para que pudéssemos continuar caminhando em direção ao nosso objetivo de pesquisa e responder ao nosso problema, foi imprescindível que colocássemos os princípios acima apresentados em movimento, objetivando-os e incorporando-os ao desenvolvimento de uma formação continuada. Assim, os princípios que encerram este capítulo orientaram a sistematização, execução, avaliação e análise da formação continuada ministrada para a coleta de dados desta pesquisa. No Capítulo 3 explicamos como se deu esse processo.

CAPÍTULO 3 – PRINCÍPIOS EM MOVIMENTO: A COLETA DE DADOS EM CAMPO

E eles estavam perguntadores, insuportáveis.
Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha
o direito de saber? Tinha? Não tinha.
– Está aí.
Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria
aprender mais, e nunca ficaria satisfeito
(RAMOS, 2010, p. 22).

Os estudos expostos até o momento foram essenciais para a sistematização da formação continuada que apresentaremos. A coleta de dados desta pesquisa contou com a condução, pela pesquisadora, de uma formação continuada no formato Grupo de Estudos Dirigido realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Bauru e cujo público-alvo foram as professoras, coordenadoras e gestoras atuantes no Ensino Fundamental. Buscamos, por meio da formação proposta, materializar os princípios histórico-culturais apresentados ao final capítulo anterior e concretizar um ensino crítico, humanizador e transformador de afetos e conhecimentos.

Conheçamos agora o contexto municipal de formação continuada de Bauru, as participantes de nossa pesquisa, a organização da formação conduzida, os principais elementos que nos ajudaram a sistematizar o Grupo de Estudos Dirigido e a totalidade dos dados coletados. Apresentaremos também neste capítulo uma breve descrição de cada Encontro de Estudo buscando demonstrar como foram pensados e articulados os princípios histórico-culturais na sistematização da formação docente continuada.

3.1 A formação continuada no município de Bauru e o Currículo Comum para o Ensino Fundamental municipal

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Bauru oferece em ambos os semestres do ano um conjunto de cursos de formação continuada às suas gestoras, coordenadoras, professoras e educadoras não docentes, que devem fazer sua inscrição no curso que lhe é de interesse via internet. Esses cursos não são realizados nas escolas, mas sim em um espaço da SME destinado especialmente às formações, o NAPEM (Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal). A participação nos cursos não é obrigatória e os certificados de conclusão de formação recebidos podem contribuir para a evolução funcional das profissionais. As inscrições são limitadas e não há vagas para todas as servidoras da educação municipal. Além disso, a

maioria das formações presenciais são ministradas nos períodos matutino e vespertino, com poucas opções no período noturno. Às profissionais que trabalham manhã e tarde e possuem apenas a noite para se dedicarem aos estudos, as opções mais viáveis são os cursos à distância.

O Currículo para o Ensino Fundamental de Bauru (MESQUITA; FANTIN; ASBAHR, 2016) fundamenta-se teórica e metodologicamente na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica⁴⁸. O documento, implementado ao final de 2016, buscou contemplar os conteúdos essenciais a cada área do conhecimento tendo em vista a relação entre conhecimento científico, currículo e desenvolvimento humano^{49,50}. O Currículo é composto de Fundamentos teóricos, Fundamentos metodológicos, Conteúdos interdisciplinares e Matriz curricular. No ano de 2017, a SME organizou Aulas de Trabalho Pedagógico (ATPs) coletivas no NAPEM reunindo professoras de duas ou mais escolas a fim de apresentar o novo documento, mas sem a intenção de explicar as teorias que o fundamentam. Desde 2017 também são ofertadas formações continuadas sobre a Psicologia que o embasa (inclusive três delas tendo sido ministradas pela presente pesquisadora), mas ainda sem conseguir contemplar a participação de todas as educadoras da rede. Por iniciativa de coordenadoras e/ou gestoras, algumas escolas têm se dedicado ao estudo da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica buscando uma melhor compreensão do Currículo e uma prática pedagógica teoricamente fundamentada.

Considerando que a maior parte das professoras da rede municipal ainda não possui domínio das teorias que embasam seu Currículo, o ensino dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural via formação contínua mostra-se tarefa primordial a ser empreendida pela SME para que o documento se consolide como instrumento orientador e organizador da atividade de ensino.

3.2 As responsáveis pela concretização da pesquisa: as professoras Rosa, Hortênsia e Margarida

Embora quatro⁵¹ professoras atuantes na rede municipal de Bauru tenham se inscrito

⁴⁸ Embora o Currículo tenha a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como escopos teórico-metodológicos, nossa pesquisa se fundamenta apenas na primeira, não assumindo como referência as concepções histórico-críticas de educação e ensino escolar. Ressaltamos ainda que a formação continuada ministrada em nossa coleta de dados teve como conteúdo de ensino apenas a Psicologia, não a Pedagogia.

⁴⁹ Para saber mais sobre o processo de elaboração do Currículo para o Ensino Fundamental de Bauru, sugerimos a leitura de Claudino-Kamazaki, Asbahr e Mesquita (2018).

⁵⁰ Processo semelhante ocorreu também na Educação Infantil do município com a elaboração da *Proposta pedagógica para a educação infantil: do texto ao contexto* (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

⁵¹ Em nossa formação foram disponibilizadas dez vagas, mas houve apenas quatro inscrições. Em relação à baixa procura por parte das professoras, temos duas hipóteses principais: as dificuldades objetivas para as professoras

para a formação, apenas três delas aceitaram participar da pesquisa, de modo que os dados coletados e analisados dizem respeito somente às professoras Rosa, Hortênsia e Margarida^{52,53}. Ressaltamos que todos os procedimentos éticos foram devidamente garantidos e respeitados: a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 93675018.9.0000.5398) e pelo Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru (Apêndice A, p. 162); as participantes optaram participar da pesquisa por livre aceite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, que se encontram sob os cuidados da pesquisadora).

A professora **Rosa**⁵⁴ possui licenciatura, é formada em Direito e leciona há mais de 10 anos no ensino municipal de Bauru. Até o final do ano de 2018, Rosa lecionava no Ensino Fundamental e, em 2019, tornou-se coordenadora de área na SME. Rosa se interessou pela nossa formação devido à sua necessidade de saber mais sobre o Currículo do município e saber como trabalhar sua área específica de conhecimento fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural (visto haver poucos trabalhos que discutem o tema a partir dessa perspectiva teórica). O único contato de Rosa com a Psicologia Histórico-Cultural antes do início de nossos estudos foi por meio do Currículo e das formações pontuais empreendidas pela SME desde a implementação do documento. Rosa foi a profissional da SME responsável por acompanhar o GED e auxiliar a pesquisadora nas providências necessárias (tal como realizar a impressão dos materiais utilizados nos estudos, reservar salas e aparelhos multimídia, entre outras ações).

Hortênsia possui magistério, é pedagoga e trabalha na rede municipal de Bauru há cerca de 16 anos, ocupando o cargo de vice-diretora há três anos e tendo trabalhado antes como

participarem da formação e a resistência do corpo docente do município em relação ao Currículo. No Capítulo 4 apresentaremos detalhadamente algumas das dificuldades das professoras para se engajarem em atividades de estudo e participarem de formações continuadas, dificuldades oriundas, sobretudo, da falta de tempo remunerado para o estudo e da falta de espaços individuais e coletivos para tal. Acreditamos que tais condições objetivas, juntamente com a falta de incentivo da SME para que as professoras se apropriem do Currículo, tenha dificultado significativamente e/ou impedido a inscrição e participação no GED, principalmente das professoras atuantes como docentes e não ocupando cargos de gestão e/ou coordenação. Além disso, em mais de um momento da formação Margarida denuncia a resistência e insatisfação de algumas professoras da rede com o novo documento, alegando que ninguém o utiliza muito porque “na realidade ninguém gostou” (transcrição literal da expressão dita por Margarida no EE7), o que nos leva a crer também que a pouca quantidade de inscrições reflete o posicionamento contrário de parte das professoras em relação à elaboração e implementação do Currículo. Sabemos que há outros determinantes que explicam a baixa procura pela nossa formação, mas acreditamos que os apresentados acima tenham sido os principais.

⁵² Como explicaremos a seguir, nenhuma das três participantes da pesquisa atuava como professora no período em que ocorreu a formação, outrossim, ocupavam cargos de gestão nas escolas e na SME. No entanto, como o trabalho na gestão escolar não descaracteriza a professora como tal e pressupõe essa formação, optamos por nos referir a elas como “professoras”.

⁵³ Nomes fictícios designados aleatoriamente pela pesquisadora.

⁵⁴ Para evitar a exposição de informações que possam levar à identificação da Professora Rosa – uma vez que essa encontra-se atualmente como coordenadora de área na SME – não citaremos em qual área específica do conhecimento a mesma possui formação e leciona.

professora do Ensino Fundamental. Hortênsia se inscreveu na formação para satisfazer sua necessidade de estudo da Psicologia Histórico-Cultural e para conhecer melhor o Currículo, uma vez que precisa trabalhar os fundamentos teórico-metodológicos do documento com as professoras de sua escola. Além disso, Hortênsia também apontou como necessidade de sua escola a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico e a importância de que este Projeto esteja em consonância com o Currículo do município. Segundo seu relato inicial, a professora conhecia a Psicologia Histórico-Cultural de modo muito superficial, tendo se aproximado da teoria somente através das formações promovidas pela SME.

Margarida, a terceira participante da pesquisa, concluiu o magistério na época em que o mesmo era curso de “espera marido” (segundo suas palavras). É licenciada em Letras e ao final dos anos 1990 se aposentou como Secretária Executiva de Diretoria, iniciando então seu trabalho como docente em uma escola particular. No início dos anos 2000 cursou Pedagogia e ingressou como professora na rede municipal de Bauru, onde atua há cerca de 15 anos. É vice-diretora de uma escola de Ensino Fundamental desde 2013 e possui três pós-graduações. Margarida se inscreveu para a formação pois, segundo seu relato, seu conhecimento prévio da Psicologia Histórico-Cultural era muito pequeno e porque estava insatisfeita com o fato de, desde 2014, não ter conseguido participar de formações continuadas devido ao excesso de exigências de seu cargo e à não convocação da SME para as vice-diretoras participarem de formações.

Conhecer as participantes de nossa formação (suas necessidades formativas, os motivos que as levaram ao grupo de estudos, sua apropriação prévia da teoria, sua formação inicial, dentre outras características) foi condição primordial para definirmos a forma de organização do estudo e sistematizarmos os conteúdos a serem estudados. Para maior conhecimento de suas histórias de vida, de suas carreiras profissionais e de suas personalidades, sugerimos a leitura das transcrições das Entrevistas Iniciais de Rosa, Hortênsia e Margarida (Apêndice E, p. 230).

3.3 O Grupo de Estudos Dirigido: organização e sistematização

Inicialmente pensada no formato de curso com aulas expositivas e dialogadas, a formação continuada ministrada exigiu uma mudança radical em sua forma de organização antes mesmo de seu início: devido ao baixo número de professoras inscritas (apenas quatro), pesquisadora, orientadora e SME entenderam ser necessário uma formação que superasse o distanciamento (físico e afetivo) entre participantes e formadora habitual aos cursos expositivos. Para tanto, optamos por organizar a formação no formato grupo de estudos dirigido

partindo das hipóteses de que: o grupo de estudos dirigido permitiria maior proximidade (física e afetiva) entre as próprias participantes e entre participantes e pesquisadora se comparado a um curso expositivo ou a um grupo de estudos de organização menos sistematizada; permitiria um estudo mais coletivo e compartilhado; possibilitaria uma mediação interspíquica⁵⁵ mais intensa e efetiva; garantiria um andamento dos estudos mais adequado às possibilidades psíquicas iminentes das professoras; bem como melhor contribuiria à constituição de um núcleo grupal entre as envolvidas na formação. Sendo assim, o GED ocorreu no NAPEM e contou com nove encontros semanais de três horas cada, tendo se iniciado na primeira semana do mês de abril de 2019 e sendo finalizado na primeira semana do mês de junho do mesmo ano. O primeiro encontro foi destinado à apresentação do grupo e à realização das Entrevistas Iniciais (EI) semiestruturadas e individuais; os sete encontros seguintes (Encontros de Estudos – EE) foram de estudos dos conteúdos previstos na formação; e o nono encontro contou com uma síntese dos estudos e a realização da Entrevista Final (EF) semiestruturada e grupal.

Os conteúdos estudados no GED foram os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural presentes no Currículo do Ensino Fundamental. Os principais textos utilizados como referências para os estudos foram os quatro capítulos iniciais do documento que compõem os Fundamentos Teóricos, sendo eles: Capítulo 1 – Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (de autoria da Profa. Dra. Lígia Márcia Martins); Capítulo 2 – Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental à luz da periodização (Profa. Dra. Juliana C. Pasqualini e Prof. Dr. Ângelo A. Abrantes); Capítulo 3 – Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar (Profa. Dra. Flávia da Silva F. Asbahr); e Capítulo 4 – Comunicação íntima pessoal e desenvolvimento psicológico na adolescência (Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos). O quadro abaixo (Quadro 3) apresenta a relação dos encontros e os principais temas estudados em cada um.

⁵⁵ Segundo Vygotski (1995), “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena **duas vezes**, em dois planos, primeiro no **plano social** e depois no **psicológico**, ao princípio entre os homens como categoria **interspíquica** e logo no interior da criança como categoria **intrapíquica**. [...] Temos todo o direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções” (p. 150, grifos nossos). Quando dizemos que o grupo de estudos possibilitaria uma mediação interspíquica queremos dizer que as aprendizagens das professoras primeiro se expressariam no plano social como categoria interspíquica que necessita de uma mediação externa (o psiquismo de outra professora e/ou o psiquismo da pesquisadora) para somente depois de internalizada se expressar como categoria psicológica e intraspíquica.

Quadro 3. Os encontros do grupo de estudos dirigido e seus temas de estudos.

Data	Encontro	Temas estudados	Capítulo de referência
04/04	EI	Realização da Entrevista Inicial.	(nenhum)
11/04	EE1	Materialismo Histórico-Dialético.	Cap. 1
25/04	EE2	Contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; A concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano e a formação do psiquismo.	Cap. 1
02/05	EE3	O conceito de atividade; A relação ensino/aprendizagem/desenvolvimento;	Cap. 1
09/05	EE4	Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano; A transição do jogo-de-papeis para a atividade de estudo.	Cap. 2
16/05	EE5	Idade Escolar e atividade de estudo: atenção, pensamento e estrutura da atividade de estudo.	Cap. 3
23/05	EE6	Idade Escolar e atividade de estudo: tríade forma-conteúdo-destinatário e princípios para a organização da atividade de Estudo.	Cap. 3
29/05	EE7	Idade Escolar e atividade de estudo: tríade forma-conteúdo-destinatário e princípios para a organização da atividade de estudo; Adolescência e Comunicação Íntima Pessoal.	Cap. 3 e 4
04/06	EE8 e EF	Síntese dos estudos realizados ao longo do grupo e realização da Entrevista Final.	Cap. 1, 2, 3 e 4

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos conteúdos apresentados acima, o GED também contou com uma estrutura (forma) intencionalmente planejada a fim de materializar e movimentar os princípios histórico-culturais para a organização da formação docente continuada sintetizados no capítulo anterior. Essa estrutura foi sistematizada em torno de quatro elementos centrais: as Planilhas de Planejamento dos encontros, as Tarefas Mobilizadoras de Estudo, os Roteiros de Estudo Dirigido e as Tarefas de Estudo Escritas.

As **Planilhas de Planejamento (PP)** consistiram na principal ferramenta de organização do pensamento da pesquisadora nos momentos de sistematização de cada encontro, conferindo um ordenamento lógico ao conjunto sincrético de ideias surgidas e possibilitando um trabalho intencional e teleológico. Todas as planilhas foram elaboradas tendo-se em vista

incorporar e expressar os princípios organizativos previamente propostos: elas indicam os conhecimentos teórico-práticos a serem estudados e descrevem ações formativas coletivas e colaborativas que buscam produzir e transformar sentidos, mobilizar afetiva e cognitivamente as professoras para o estudo, satisfazer suas necessidades iniciais e produzir novas necessidades. Nesse sentido, as PPs explicitam a compreensão da pesquisadora acerca da tríade forma-conteúdo-destinatário específica à formação conduzida. Cada PP conta com a descrição detalhada do conjunto de ações de formação a serem desenvolvidas no encontro, com os objetivos específicos referentes à cada ação formativa e com os procedimentos que descrevem como será sua realização. Além disso, para cada ação de formação é apresentado o conjunto dos recursos necessários à sua execução e um tempo previsto de duração. Diferente das Tarefas Mobilizadoras de Estudos, dos Roteiros de Estudo Dirigido e das Tarefas de Estudo Escritas, as PPs não foram entregues às participantes pois constituíram-se como ferramentas de organização da pesquisadora. O conjunto das nove planilhas (das Entrevistas e dos Encontros de Estudo) podem ser consultadas no Apêndice B (p. 163).

As **Tarefas Mobilizadoras de Estudo (TME)** foram breves tarefas propostas como ponto de partida para os estudos em cada encontro. À semelhança do que nos foi mostrado por Longarezi e Alves (2009), Marzari, Moraes e Oliveira (2015) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016) – que propuseram em suas formações situações-problemas a serem resolvidas pelas professoras em formação –, as TMEs tinham por objetivo principal produzir a necessidade de estudo dos conteúdos do encontro mobilizando afetiva e cognitivamente as professoras para se engajarem nas ações de estudo. Por mais que contassem com momentos de escrita e/ou reflexão individual, as TMEs foram sempre compartilhadas, socializadas e realizadas em meio a diálogos entre o grupo todo. Cada TME foi intencionalmente planejada a fim de colocar em movimento teórico-prático os conteúdos a serem estudados. Nesse sentido, as TMEs não se mostraram apenas ponto de partida do encontro, mas também um momento de síntese possibilitado pela dinâmica “TME – estudos dos conteúdos – retorno à TME”. O retorno à TME ocorria após os estudos e tinha por objetivo proporcionar às professoras um momento de autoavaliação e de organização do pensamento (síntese) em relação ao que fora aprendido: ao retomar a TME, as participantes poderiam movimentar os conhecimentos apropriados, analisar histórico-culturalmente suas respostas iniciais e compreender porque elas se mostravam consoantes ou dissonantes à Psicologia Histórico-Cultural. As TMEs são apresentadas brevemente no tópico seguinte e encontram-se descritas em detalhes em cada PP.

Cada Encontro de Estudo contou também com um **Roteiro de Estudos Dirigido (RED)** elaborado pela própria pesquisadora com vistas a ser um instrumento de mediação no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos. Embora os textos principais de referência para cada encontro do grupo tenham sido os capítulos do Currículo, os REDs são uma síntese do estudo de muitos outros textos, bem como de todo o estudo empreendido pela pesquisadora ao longo de sua experiência acadêmica, não se atendo somente aos conteúdos contidos nos capítulos do Currículo. Os Roteiros buscaram apresentar de forma esquemática e didática os conteúdos a serem estudados; entretanto, é importante ressaltar que cada RED era uma ferramenta auxiliar de organização e orientação dos estudos e não de delimitação, de modo que as explicações e discussões teórico-práticas desenvolvidas superavam em muito o conteúdo expresso em cada um deles. Os Roteiros eram enviados por e-mail às participantes antes dos encontros nos quais seriam estudados (juntamente com os textos indicados para leitura) e entregues de forma impressa às professoras no dia dos encontros, nos quais eram lidos e estudados coletivamente. Todos os REDs encontram-se no Apêndice C (p. 189).

O último elemento destacado como central na organização do GED é a **Tarefa de Estudo Escrita (TEE)**⁵⁶. As TEEs consistiram em perguntas a serem respondidas individual ou coletivamente, no próprio encontro ou em contexto externo a ele, e que posteriormente eram socializadas e debatidas entre o grupo. Tal como as TMEs, também tinham por objetivo produzir a necessidade de estudo dos conteúdos, pensar o desenvolvimento humano e a prática educativa fundamentados teoricamente e mobilizar afetiva e cognitivamente as professoras para se engajarem nas ações de estudo. As perguntas das TEEs visavam, principalmente, a conhecer melhor a atividade docente de cada professora e suas concepções de aprendizagem escolar e desenvolvimento humano. Desse modo, as Tarefas de Estudo Escritas exigiam reflexões acerca de questões centrais ao trabalho educativo e, por vezes, pouco questionadas e refletidas pelas professoras. Assim como as TMEs, algumas TEEs também foram retomadas em momentos posteriores da formação para nova análise, discussão e reescrita à luz do conjunto de conhecimentos então apropriados.

As TMEs, o estudo dos REDs e as TEEs consistiram em diferentes expressões de **ações de formação** (ou ações formativas), cada qual com suas finalidades e desenvolvimento

⁵⁶ As perguntas presentes em todas as TEEs estão descritas no tópico seguinte desse capítulo. As respostas dadas pelas professoras às TEEs, em sua maioria, foram breves e por vezes continham detalhes muito específicos sobre suas práticas docentes. Por entendermos que a não divulgação dos conteúdos expressos nas TEEs não prejudica a compreensão de nossa análise e a fim de resguardar a privacidade dos dados compartilhados pelas professoras nas TEEs, **não as colocaremos como Apêndice** em nosso trabalho. Quando algum dado das TEEs for necessário à nossa análise, o explicaremos pontualmente.

específicos, tendo sido cuidadosamente pensadas e descritas nas Planilhas de Planejamento. Outras ações formativas foram desenvolvidas – como a leitura de resumos dos Capítulos do Currículo, por exemplo –, mas as TMEs, o estudo dos roteiros e as TEEs foram os elementos principais e comuns a quase todos os encontros.

Antes de adentrarmos à descrição dos encontros, é essencial que apontemos o papel assumido pela pesquisadora no GED. Os estudos expostos até o momento nos mostraram a importância de o formador de professoras ter o domínio teórico dos conhecimentos a serem trabalhados e conhecer suas formandas de tal modo que consiga efetivar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. Assim, assumimos como primordial que a pesquisadora se integrasse ao grupo e se entendesse como participante legítima do mesmo – e não como figura externa que apenas o coordena sem a pretensão de compô-lo. Nas palavras de Franco e Longarezi (2011),

O formador de formadores se configura como alguém que **conhece o grupo ou que dele faz parte** e, por isso, exerce a função de mediador. Para tal é necessário que esse formador tenha conhecimentos teórico-metodológicos da formação docente, que compreenda a sua ação neste coletivo, como um **processo também de formação para si mesmo** e para os outros (p. 574, grifos nossos).

Nesse sentido, concordamos com as autoras e reiteramos o compromisso firmado de buscarmos constituirmo-nos como elemento componente do coletivo de estudo que se (trans)forma à medida que contribui à formação dos demais.

3.4 As Entrevistas e os Encontros de Estudo

O planejamento inicial da formação contava com dez encontros, sendo o décimo destinado apenas à realização da Entrevista Final com as participantes da pesquisa. Contudo, devido à uma atividade ocorrida na SME que exigiu a participação das professoras (impedindo-as de participarem de um encontro) e devido aos restritos horários em comum entre as mesmas, não nos foi possível combinar um dia/horário para reposição do encontro não ocorrido. Desse modo, o Encontro de Estudos 8 e o encontro destinado à Entrevista Final foram condensados em um único (como apresentado no Quadro 3).

Todos os Encontros e todas as Entrevistas (Iniciais e Final) foram gravados em áudio⁵⁷, tendo sido transcritas apenas as últimas (Apêndices E e F, p. 230 e 254). Cada EE gerou um detalhado relatório de pesquisa no qual a pesquisadora registou as ações desenvolvidas no dia, os destaques do encontro, as principais dificuldades enfrentadas pela pesquisadora e pelas participantes e uma avaliação com sugestões para os encontros seguintes. As breves descrições apresentadas abaixo são um resumo de seus respectivos relatórios e têm por objetivo contextualizar nossos(as) leitores(as) no desenvolvimento do GED encontro a encontro. Ressaltamos que todas as ações de formação realizadas (inclusive os momentos de explicação dos conteúdos pela pesquisadora) contaram com a intensa participação e atenção das professoras, realizando diversas perguntas, compartilhando situações vivenciadas relacionadas ao tema do estudo e ajudando umas às outras em suas dúvidas.

3.4.1 Entrevistas Iniciais (EI)⁵⁸

O primeiro encontro do GED teve por objetivo principal realizar as Entrevistas Iniciais semiestruturas e individuais. O encontro contou com a participação de Rosa, Hortênsia e da Quarta Professora inscrita no GED mas não participante da pesquisa^{59,60}. Na primeira parte do encontro ocorreram as apresentações minha e das participantes, bem como a apresentação do cronograma do grupo de estudos e de minha pesquisa de mestrado (juntamente com um convite às professoras à participarem da mesma). Após tais apresentações, fizemos um breve intervalo e o segundo momento do encontro foi destinado à realização das EIs e da primeira TEE (TEE1).

⁵⁷ Exceto a primeira parte do encontro das EIs e a segunda parte do EE7. Todas as Entrevistas Iniciais foram gravadas em áudio, mas o desenvolvimento do encontro que as antecedeu não foi gravado pois fora destinado apenas à apresentação da pesquisadora, das professoras, da organização do GED e da pesquisa. Por sua vez, a segunda parte do EE7 não foi gravada pois a pesquisadora esqueceu-se de ligar o gravador.

⁵⁸ A partir desse momento e ao longo da descrição de todos os Encontros tomo a liberdade de redigir o texto na 1ª pessoa do singular. Como dito acima, me entendi e me senti realmente parte do coletivo de estudos formado. Sendo assim, opto nesse momento em explicitar, por meio do relato pessoal, que eu estava no grupo e realizei as ações de formação junto às participantes. Essa escolha busca superar o distanciamento entre pesquisadora e participantes expresso por frases como “A pesquisadora solicitou que...” ou “A pesquisadora perguntou às participantes se...”, que serão substituídas por “Solicitei que...” ou “Perguntei se...”.

⁵⁹ Nos referiremos à professora inscrita na formação continuada mas não participante da pesquisa como “Quarta Professora”. A Quarta Professora não participou da Entrevista Inicial mas participou de todas as ações de estudo e realizou todas as TEEs, de modo que não houve prejuízos à sua formação devido ao fato de não ser participante da pesquisa. No último encontro do grupo, a Quarta Professora aceitou participar da Entrevista Final grupal e ter suas falas transcritas (como pode ser conferido na Transcrição da Entrevista Final – Apêndice F, p. 254). Sendo assim, no Capítulo 4 apresentaremos algumas falas pontuais da Quarta Professora juntamente com as falas das participantes da pesquisa, mas ressaltamos que as informações da Quarta Professora não compuseram nossa análise de dados.

⁶⁰ A terceira participante de nossa pesquisa, Margarida, por não ter comparecido à EI não foi entrevistada nesse dia. Como explicado em detalhes no Apêndice E (p. 248), a professora aceitou participar da pesquisa mas sua EI ocorreu somente no dia 22/05/2019 após a realização do quinto EE.

As EIs foram realizadas em local reservado assegurando seu sigilo. Tal como Cedro (2008) – que estudou o processo de criação e transformação de motivos na atividade de estudo de licenciandos em Matemática ao longo do estágio supervisionado sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural – e De Marco e Lima (2017), entendemos ter sido necessário realizar entrevistas anteriores ao início da intervenção para que pudéssemos compreender mais detalhadamente as necessidades (pessoais e profissionais) de cada professora e os motivos que as levaram a se inscrever no GED, bem como os sentidos atribuídos pelas mesmas às suas atividades docentes e a apropriação prévia que possuíam da Psicologia Histórico-Cultural. O Roteiro Semiestruturado da Entrevista Inicial encontra-se no Apêndice D (p. 228) e foi organizado a partir de três eixos: questões relacionadas à formação inicial das participantes, questões sobre os motivos da participação e as expectativas em relação ao grupo de estudos e questões sobre o trabalho docente.

Concomitante à realização das EIs, as professoras realizaram também a *TEE1 – Compreensão (direta) sobre desenvolvimento e aprendizagem*. Enquanto eu entrevistava uma participante, as demais permaneceram em outra sala respondendo à TEE1, que continha duas perguntas: “Em sua opinião, como ocorre o desenvolvimento humano? E como ocorre a aprendizagem escolar?”. O encontro se encerrou após as participantes realizarem a TEE1 e participarem da EI. A socialização das respostas dadas à TEE1 ocorreu em encontros posteriores.

3.4.2 Encontro de Estudo 1 (EE1)

Além de Rosa, Hortênsia e da Quarta Professora, o EE1 contou também com a participação de Margarida (que não havia participado do encontro anterior). Iniciei o EE1 apresentando brevemente o Currículo do Ensino Fundamental e entregando às professoras um glossário⁶¹ dos conceitos principais da Psicologia Histórico-Cultural que seriam estudados ao longo da formação. Em seguida, realizamos a TME1 que consistiu na escuta e análise coletiva das músicas “Roda viva” (Chico Buarque) e “Metamorfose ambulante” (Raul Seixas), a fim de levantar as características – sobretudo relacionadas à contradição, historicidade e materialidade da realidade – presentes em ambas as músicas, mobilizar dúvidas e criar a necessidade de estudo coletivo do Materialismo Histórico-Dialético. De modo geral, as participantes apontaram que a

⁶¹ Tal glossário foi elaborado pela autora do Capítulo 1 do Currículo, Lígia Márcia Martins, em parceria com Miriam Celi P. Foresti, e encontra-se disponível ao final do referido capítulo (MARTINS, 2016, p. 73-77).

música “Roda viva” trata das ideias de uma pessoa que são abaladas por “avalanches” que estão fora do alcance do próprio sujeito lhe gerando um sentimento de revolta enquanto a música “Metamorfose ambulante” fala sobre as transformações que todo ser humano passa em sua vida. Sobre semelhanças entre as músicas, as professoras destacaram o momento histórico em que ambas foram escritas: a ditadura militar brasileira nas décadas de 1960, 70 e 80.

Após a TME1, iniciamos o estudo dirigido do Materialismo Histórico-Dialético com auxílio do RED1, por meio do qual estudamos: o Materialismo Histórico-Dialético enquanto núcleo teórico e metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica; os conceitos de materialidade, historicidade e centralidade do trabalho social; as determinações provenientes do modo de produção capitalista que se impõem sobre a vida dos sujeitos; as distinções e especificidades da lógica formal e lógica dialética (ressaltando a lógica formal enquanto lógica que não admite a contradição e a lógica dialética, por sua vez, como lógica da unidade de contrários); e o método materialista histórico-dialético de superação da apreensão aparente do fenômeno pela compreensão de sua essência.

O estudo do Materialismo Histórico-Dialético foi seguido pelo retorno à TME1 no qual buscamos retomar a discussão das características levantadas anteriormente em relação às letras das músicas ouvidas de modo a possibilitar às participantes compreender tais características como expressão e síntese dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Ao retornar às músicas, Hortênsia disse ao grupo que estava ansiosa para esse momento e que ficou todo o tempo de estudo tentando relacionar os conteúdos vistos com as letras das músicas. De modo geral, as professoras relataram ter tido dificuldade de pensar as músicas a partir dos conteúdos estudados, então fiz algumas explicações relacionando as transformações destacadas pelas músicas (historicidade), as contradições expressas e as determinações que agem sobre os sujeitos (chamadas pelo músico de “roda viva”) aos contextos social e político no qual se insere a escola e se desenvolve o trabalho das professoras. Sobre os comentários das participantes, destaco o de Rosa ao dizer que as músicas a fizeram pensar em como as disciplinas escolares deveriam ser mais articuladas entre si e como o trabalho das professoras, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, deveria ser mais compartilhado. Hortênsia também ressaltou como os contextos escolares são resistentes a mudanças e pontuou a importância de a gestão escolar trabalhar a mudança como algo construtivo e essencial à escola.

O estudo do Materialismo Histórico-Dialético se prolongou mais que o previsto e não nos foi possível realizar o estudo acerca do contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, finalizei o EE1 solicitando às

participantes que respondessem à *TEE2 – Compreensão (indireta) sobre desenvolvimento e aprendizagem* em contexto externo à formação para iniciarmos o EE2 com a socialização das respostas de cada professora. As perguntas da TEE2 foram: “O que aconteceria ao planeta, aos seres humanos e aos demais seres vivos se todas as pessoas com mais de 10 anos desaparecessem de repente?”.

3.4.3 Encontro de Estudo 2 (EE2)

Participaram do EE2 somente Rosa e Hortênsia. Iniciamos os estudos do dia com uma breve retomada do estudo realizado no encontro anterior e prosseguimos com o estudo dirigido do contexto histórico, social, político e cultural de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (ainda com o auxílio do RED1). Durante a discussão, Rosa fez uma comparação muito interessante apontando que a censura stalinista sofrida pelas obras vigotkianas se assemelha à censura que as professoras brasileiras sofrem hoje por parte de nossos governantes que se empenham em uma “caça” às professoras que são vistas como “comunistas” e “doutrinadoras”. Finalizamos o estudo desse tópico compreendendo a articulação entre ambas as teorias uma vez que possuem mesma base teórico-metodológica, mesma concepção de mundo e de homem.

Após um breve intervalo, iniciamos o estudo da concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano por meio da TME2 na qual fizemos a socialização das TEE1 e TEE2. Sobre a TEE1, as participantes apontaram, de modo geral: que o desenvolvimento humano pressupõe interações e relações entre seres humanos; que a escola deve auxiliar o desenvolvimento e que ele ocorre desde o nascimento até a velhice; que a aprendizagem necessita de um ensino sistematizado e da mediação das professoras para ocorrer; que é necessário compreender as etapas do desenvolvimento humano para ensinar; e que a aprendizagem deve fazer sentido para o aluno. Sobre a TEE2, Rosa e Hortênsia relataram respostas semelhantes apontando que acreditavam que o desenvolvimento das crianças continuaria ocorrendo mas que seria diferente do desenvolvimento no qual há a mediação dos adultos, de modo que as crianças retornariam à um “desenvolvimento primitivo e muito mais lento”, segundo palavras de Hortênsia. As professoras apontaram ainda que: inicialmente as crianças se sentiriam mais livres sem a presença dos adultos mas acabariam percebendo que a suposta liberdade era, na verdade, um desamparo; a agricultura e a produção geral de alimentos seria prejudicada; muitos objetos da cultura não seriam utilizados (como os carros, por

exemplos); a curto prazo, o desenvolvimento seria mais fácil devido à estrutura deixada pelos adultos mas, a longo prazo, o desenvolvimento seria dificultado; as crianças perderiam importantes referências de como agir (perderiam seus “modelos de adulto”, segundo Rosa); e que o desenvolvimento das crianças seria muito diferente a depender do local no qual elas estivessem, de modo que em lugares mais populosos e com mais tecnologia haveria maiores chances de desenvolvimento enquanto em lugares em condições precárias e menos habitados haveria menos chances de desenvolvimento.

Após estas reflexões iniciais, começamos o estudo sobre desenvolvimento humano e formação do psiquismo com o auxílio do RED2, no qual buscamos entender: a determinação histórica e cultural do desenvolvimento humano; as diferenças entre concepções inatistas, interacionistas e ambientalista em relação à concepção histórico-cultural de desenvolvimento; a relação mediada por signos entre homem e natureza; o conceito de psiquismo; as diferenças entre funções psicológicas naturais e culturais; a superação, por incorporação, das funções naturais pelas culturais através da internalização dos signos da cultura; e o autodomínio da conduta como produto do desenvolvimento das funções culturais. Durante o estudo, Hortênsia fez um comentário muito importante apontando que, já que as funções culturais são desenvolvidas e não inatas, elas devem ser desenvolvidas pelas próprias professoras, apontando que as mesmas precisam compreender que o trabalho educativo deve ensinar a criança a ter atenção, a ficar sentada, a ter memória, a falar baixo e muitas outras capacidades que, na maior parte das vezes, as professoras esperam que as crianças já tenham desenvolvido para que então possam começar a ensinar os conteúdos escolares.

Finalizamos o EE2 combinando que retomaríamos as TEE1 e TEE2 no próximo encontro para fazermos um fechamento da discussão e poder ouvir as respostas dadas por Margarida e a Quarta Professora.

3.4.4 Encontro de Estudo 3 (EE3)

O EE3 também começou com uma retomada oral do estudo realizado no encontro anterior e contou com a presença somente de Rosa e Hortênsia. A TME3 foi a “dinâmica do pandeiro”: fiz uma brincadeira com as professoras propondo que quem conseguisse tocar o pandeiro que eu havia levado ganharia uma viagem para o carnaval do Rio de Janeiro e ambas prontamente concordaram em aprender o instrumento. Então expliquei introdutoriamente a composição do pandeiro e ensinei uma batida característica do samba; as professoras, que nunca

havia tocado pandeiro, conseguiram reproduzir a batida ensinada mas com certa dificuldade. Em seguida, perguntei à Rosa e Hortênsia quais características do processo de aprender a tocar pandeiro se destacavam e as mesmas apontaram: a necessidade da memória, da atenção, de coordenação motora/ritmo, a necessidade da escuta atenta e a presença de uma “condição anterior que estimulou a aprender a tocar”, segundo palavras de Hortênsia. Os apontamentos foram complementados por mim e expliquei que a brincadeira exemplificou um processo coletivo e que produziu novas habilidades.

Com o auxílio do RED3, estudamos o conceito de atividade, sua estrutura (necessidade, objeto, motivo, ações, finalidades, operações) e suas características principais (mediada, coletiva, polimotivada, intencional e produtora de capacidades psíquicas). Após tal estudo, retomamos a TME3 por meio da qual expliquei que a aprendizagem da batida de samba era uma ação de aprendizagem e a “condição anterior que estimulou a aprendizagem” era o motivo para a atividade de aprender a tocar pandeiro. As professoras demonstraram facilidade para compreender os elementos constituintes da atividade estudados e exemplificados por meio da dinâmica. Continuando os estudos, vimos ainda a relação dialética entre atividade e consciência, os processos de apropriação e objetivação e os conceitos de sentido e significado.

Fizemos um intervalo ao que se seguiu o estudo sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural. Também com o RED3, estudamos a Lei Genética Geral do desenvolvimento psíquico e os níveis de desenvolvimento descritos por Vigotski (Nível de Desenvolvimento Atual – NDA e Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI), sempre recorrendo a exemplos do contexto escolar para ilustrar os conceitos apresentados. Finalizamos o estudo do roteiro com a explicação da relação de determinação do ensino-aprendizagem sobre o desenvolvimento, ressaltando que o segundo não é pré-requisito para o primeiro, mas sim seu produto.

Segundo o planejamento, estava previsto fazermos uma nova socialização das TEE1 e TEE2, no entanto, como Margarida e a Quarta Professora faltaram também neste encontro, tal ação formativa não foi necessária e passamos para a exibição e discussão do documentário *As borboletas de Zagorski*⁶². Após a exibição de trechos do vídeo, as professoras mostraram-se bastante impactadas e mobilizadas afetivamente pelo conteúdo assistido. Fiz alguns apontamentos para iniciar o debate e as professoras conseguiram estabelecer diversas relações entre os conteúdos estudados no grupo até o momento, o documentário e o contexto objetivo

⁶² Documentário produzido pelo canal televisivo britânico BBC no ano de 1990 sobre a Escola de Zagorski, escola soviética voltada ao ensino de pessoas com deficiência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE&t=200s>. Acesso em: 28 de abril de 2019.

de ensino no município de Bauru. Das falas das participantes, destacam-se: a dificuldade de comunicação de pessoas surdas e/ou cegas em uma sociedade que não se dedica ao estudo do Braille e da Libras, o que acarreta grande sofrimento à pessoa com deficiência; o excesso de pseudodiagnósticos realizados pelas próprias professoras acerca de seus “alunos com TDAH” como justificativa para a não aprendizagem e isenção da responsabilidade da professora sobre esse processo; a má formação inicial que não garante às professoras a apropriação de um aporte teórico-prático sólido para atuação docente; e a importância do desenvolvimento da linguagem para a humanização dos sujeitos. Surgiram ainda falas relacionando a não-aprendizagem à problemas familiares (tais como a pobreza, o déficit cultural e a desestruturação familiar) e ao uso de substâncias químicas (como álcool em excesso e substâncias ilícitas), o que avaliei como muito importante de ser retomado posteriormente no grupo sob uma análise histórico-cultural.

O debate foi finalizado após minha defesa de que todo ser humano pode aprender e de que, mesmo diante de todas as dificuldades e limitações da docência no cenário nacional, é possível uma prática crítica e transformadora dentro da escola.

3.4.5 Encontro de Estudo 4 (EE4)

O EE4 começou de modo atípico: estando presentes Rosa e a Quarta Professora, Margarida chegou muito triste e preocupada; cumprimentou a todas e então começou a desabafar com o grupo sobre as dificuldades que estava vivenciando em sua escola. A vice-diretora nos contou que já havia chorado pela manhã em sua escola e que estava se segurando para não chorar novamente. Os principais relatos dela foram: Margarida é a responsável por abrir a escola e, por conta do número muito reduzido de trabalhadores, a professora precisa limpar o chão do pátio todas as manhãs, sendo que esta semana precisou também lavar o banheiro; ela é a responsável por diversas funções da escola e conta muito pouco com o apoio de sua diretora, que constantemente tece críticas à ela e ao restante do corpo docente; todos os dias Margarida precisa conversar com vários pais que a procuram e resolver sozinha muitos problemas burocráticos que atrapalham sua atividade de gestão (como coletar assinaturas de pais, docentes e outros trabalhadores da escola); dentre outros. Por todos esses motivos, Margarida lamentou muito e se desculpou explicando que não conseguira ler o Capítulo 2 do Currículo e nem fazer as TEE1 e TEE2, tendo até mesmo cogitado abandonar a formação, mas que havia ido ao encontro pois precisava “sair um pouco da escola”. Seus relatos foram permeados de duras críticas à sua diretora, chegando até mesmo a relatar situações de assédio moral vividas. Margarida se

emocionou muito ao compartilhar suas dificuldades e repetiu algumas vezes “não aguento mais fazer tudo, o trabalho está me matando”, finalizando sua fala pedindo desculpas e dizendo que estava relatando tudo aquilo pois sabia que podia confiar no grupo.

O relato da vice-diretora foi ouvido com muita atenção por mim e pelas demais participantes e foi acolhido com muito respeito e empatia. Rosa e a Quarta Professora compartilharam várias sugestões sobre como agir diante deste contexto e eu ressaltai que a formação era um espaço para que o grupo pudesse compartilhar as dificuldades do dia-a-dia e se apoiar mutuamente; Margarida ficou agradecida pelo apoio e muito emocionada. Essa acolhida durou cerca de 30 minutos e, após breve retomada dos estudos dos EE 2 e 3, realizamos a TME4.

A TME4 foi a dinâmica “Passeando pelo passado: a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental segundo memórias pessoais”. Tendo por objetivo levantar fatores que facilitam ou dificultam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, solicitei que as participantes relembassem como foi para cada uma delas o momento de passagem da Educação Infantil para o Fundamental, apontassem sentimentos e percepções gerados por tal transição e levantassem os desafios e satisfações experienciados pelas crianças que nos dias de hoje vivenciam esse período. As professoras demonstraram terem gostado bastante de revisitar seu passado e lembraram várias situações vividas, apontando como principais sentimentos relacionados a esse período: a felicidade extrema ao entrar na escola; a imensa admiração pela primeira professora, vista como uma profissional incrível e exemplo de vida (inclusive, todas se lembravam os nomes de suas primeiras professoras); a insegurança diante do novo contexto e até mesmo um certo medo da professora que era muito rígida; e a necessidade de adaptação à estrutura escolar que no início parecia um “monstro”. Sobre as dificuldades que as crianças enfrentam hoje em dia, o grupo apontou: que a adaptação ao novo é um processo difícil para a criança e para as professoras; que a Educação Infantil, geralmente, pouco prepara as crianças para o Ensino Fundamental pois não ensina autonomia; e que é importante entender que a criança gosta muito de brincar e que o ensino precisa ter um caráter lúdico.

Com o RED4, passamos ao estudo da periodização histórico-cultural do desenvolvimento no qual expliquei os conceitos de atividade-guia, situação social de desenvolvimento, crise do desenvolvimento (ressaltando como a contradição entre necessidade e impossibilidade produz a crise e as novas relações com o meio), neoformação (ressaltando esta como um produto do período, não um ponto de partida) e como o acúmulo quantitativo de desenvolvimento produz um salto qualitativo que revoluciona o psiquismo do sujeito e a sua relação com o meio social. Foi

feito um intervalo e, na segunda parte do encontro, estudamos ainda as épocas do desenvolvimento, os períodos, a alternância entre as relações criança-adulto social e criança objeto-social e a alternância entre esfera motivacional e das necessidades e esfera cognitivo-intelectual, pontuando como uma atividade-guia surge do seio da atividade-guia anterior.

Como as professoras estavam em número ímpar, não foi possível seguir o planejamento prévio e então solicitei que todas lessem a ambos os resumos (sobre o jogo de papéis e sobre a atividade de estudo) para discutirmos em grupo as características mais marcantes de cada um dos períodos. Após a leitura, pedi às professoras que explicassem as características de cada período (principal contradição mobilizadora, neoformação, relação criança-sociedade, dentre outras), explicações que foram por mim mediadas, complementadas e corrigidas (quando necessário). O encontro foi finalizado com a retomada da TME4 por meio da qual expliquei cada característica anteriormente apontada pelas professoras a partir da compreensão das atividades-guia de jogo de papéis e estudo.

3.4.6 Encontro de Estudo 5 (EE5)

A partir do EE5, todos os encontros contaram com a presença das quatro professoras participantes do GED.

A TME5 se deu por meio da leitura e discussão de manchetes sobre indisciplina escolar, dificuldades de aprendizagem e patologização da não aprendizagem escolar, conteúdos diretamente relacionados aos estudos do encontro. Além dessas, foram lidas também manchetes sobre as manifestações populares em defesa da educação pública ocorridas no dia 15 de maio de 2019 em todo o país, sobre os cortes na verba pública destinada às universidades federais públicas e sobre as ofensas proferidas pelo Presidente da República dirigindo-se a estudantes e professores como “imbecis” e “idiotas úteis”. Todas as professoras se mostraram muito perplexas e inconformadas com as manchetes, pairando sobre o grupo a indignação quanto ao “O que está acontecendo com as escolas? A que ponto chegamos?”. Expliquei que os estudos do dia pretendiam elucidar como a não aprendizagem, a indisciplina e a desatenção são produtos da própria (des)organização da atividade de estudo da criança e então partimos para o estudo do RED5. Estudamos a função psicológica atenção (dinâmica figura/fundo, atenção voluntária e involuntária, atenção voluntária interna e externa) e a função psicológica pensamento (pensamento empírico e pensamento teórico, conceito espontâneo e conceito científico) e fizemos o intervalo. Ao retornarmos, analisamos duas outras manchetes: uma que dizia que 7%

dos estadunidenses acreditam que o leite achocolatado é proveniente de vacas marrons e outra que apontava que um grupo de terraplanistas planejava uma expedição para Antártida a fim de provar que a Terra é plana. Expliquei que tais notícias demonstram que muitos adultos pensam empiricamente e que, muitas vezes, o pensamento teórico não se consolida como produto da atividade de estudo.

Iniciando os estudos propriamente sobre a atividade de estudo, vimos sua estrutura, suas características principais e a importância da organização coletiva da atividade de estudo. O estudo do RED5 não foi concluído devido à falta de tempo e, ao finalizarmos o encontro, Margarida comentou que “A gente sai daqui com dor de cabeça de tanto pensar, mas é maravilhoso”, e as demais participantes concordaram.

Entreguei às professoras a *TEE3 – Relembrando “o(a) aluno(a) mais difícil”*, pedi que a respondessem em contexto externo à formação (pois iríamos iniciar o EE6 com a socialização da Tarefa) e expliquei que o EE6 seria um encontro que mobilizaria muitas lembranças e sentimentos. Hortênsia leu as perguntas e comentou: “Já me criou sentimentos, já estou aqui pensando que deveria ter sido melhor”. As perguntas da TEE3 eram: “Qual você considera que foi o(a) ‘aluno(a) mais difícil’ para quem você deu aula? Quais eram suas dificuldades escolares? Quais eram as características deste(a) aluno(a)? Como era sua relação com ele(a)? Quais foram as estratégias de ensino que você utilizou? Como era o(a) aluno(a) fora da escola?”.

3.4.7 Encontro de Estudo 6 (EE6)

A socialização da TEE3 (proposta no encontro anterior) foi a TME do EE6. A TEE3 possuiu diversos objetivos, dentre os quais destacamos: possibilitar às professoras que compartilhassem no grupo suas experiências com seus(suas) respectivos(as) alunos(as) considerados(as) “mais difíceis” de educar/ensinar e refletissem sobre seus reais conhecimentos acerca do contexto de vida do(a) mesmo(a); mobilizar e acolher os sentimentos das participantes em relação a estes(as) alunos(as); pensar coletivamente em determinantes que atuaram sobre a indisciplina e/ou não aprendizagem dos(as) alunos(as) de modo a nos aproximar de uma compreensão mais concreta de cada caso relatado; pensar coletivamente em alternativas de organização do ensino que pudessem produzir no aluno a necessidade do estudo. Todas as professoras compartilharam suas respostas sobre seus “alunos(as) mais difíceis” e foram ouvidas com atenção, respeito e empatia por todo o grupo.

Hortênsia relatou que desde que recebeu a tarefa na semana anterior ficou pensando muito em seu ex-aluno e em tudo que poderia ter feito de modo diferente. O aluno de Hortênsia era o quinto filho de uma família pobre e, embora não tivesse nenhum laudo médico, possuía muitos comprometimentos (motores e de fala) no desenvolvimento, “algum transtorno” (segundo palavras da professora) e era acompanhado por uma cuidadora. O menino tinha dificuldades para falar, dificuldades com sua higiene e era um pouco agressivo (mordia e babava nos colegas). Diante disso, Hortênsia precisou primeiro iniciar um trabalho de ensino de comportamentos motores para depois ensinar conteúdos escolares (alfabetização). A professora relatou que hoje entende que deveria ter feito muitas coisas diferentes, mas que “o ideal é diferente do real” e que o planejamento nem sempre é suficiente pois “ou a gente cuida de um, ou a gente cuida de 30”.

O aluno mais difícil de Margarida foi uma criança do 3º ano que “ficará na minha cabeça o resto da vida”, segundo a vice-diretora. Margarida perguntava ao seu aluno “Por que você fica na rua e não vem para a escola?”, ao que o mesmo respondia “Eu prefiro ficar na rua porque aqui eu tenho cola de sapateiro para cheirar”. Como o menino possuía uma higiene ruim, a professora comprou uniformes novos, sabonete, xampu e o ensinou a lavar seu uniforme e a tomar banho. O combinado feito com o aluno era que, se ele tomasse banho e fosse limpo à escola, Margarida lhe dava um pacote de bolacha; o combinado funcionou e o menino passou a cuidar melhor de sua higiene em troca das bolachas. A professora não explicou as estratégias didáticas de ensino utilizadas, mas finalizou seu relato apontando que os alunos não alfabetizados têm grandes dificuldades em permanecer na escola: “Se o aluno não lê, não escreve, o que ele vai fazer na escola?”.

O relato de Rosa foi sobre um aluno do 2º ano que era muito violento com os colegas, não respeitava combinados e ainda não era alfabetizado. O aluno era hiperativo, tomava medicação e apenas começou a melhorar seu comportamento a partir do 3º ano. Como não sabia ler e nem escrever, o menino não conseguia acompanhar as atividades da turma e Rosa precisava sentar ao seu lado para ensiná-lo individualmente. A professora destacou que a criança havia tido poucas oportunidades em sua vida e que não tinha motivos para estudar (“Estudar para quê?”, perguntava o mesmo).

Como previsto, todas as professoras se lembravam do seu “aluno mais difícil” e deram importantes detalhes sobre suas dificuldades escolares. Entre as falas, houve um conjunto de pontos em comum, tais como: a necessidade de medicalização de alguns alunos; uma certa culpabilização da família pelas dificuldades escolares; as dificuldades objetivas da docência

resultantes da falta de estrutura escolar e falta de investimento público em educação; a falta de motivos para a criança estudar quando a escola e o estudo deixam de produzir sentidos; dentre outros. Como a socialização durou mais que o previsto, fiz alguns apontamentos após os relatos (sobretudo em relação aos pontos em comum indicados acima e em relação às possibilidades de ensino e transformação dos alunos “mais difíceis”) e não houve um momento em que as professoras pudessem contribuir umas com as outras dando sugestões de como o ensino poderia ter sido organizado de modo diferente.

Na segunda parte do encontro, após o intervalo, finalizamos o estudo do RED5 (estudando como a organização de um ensino verbalista e baseada em conceitos empíricos contribui com a produção da não aprendizagem escolar e da indisciplina) e estudamos o RED6 destacando alguns princípios histórico-culturais e histórico-críticos para a organização do ensino.

A ação formativa seguinte foi a *TEE4 – Elaboração de um planejamento de aula* e consistiu na elaboração coletiva de um planejamento de aula: apresentei ao grupo a matriz curricular de Língua Portuguesa presente no Currículo do município e o tema escolhido por elas para elaboração do planejamento foi a *Análise linguística*, sendo o conteúdo específico a *Sequência alfabética*. Optei por intervir pouco nessa tarefa, apenas fazendo alguns questionamentos e respondendo às dúvidas das professoras. Ao terminarem, indaguei se com o planejamento que elas haviam elaborado seria possível que outra professora que não soubesse da intenção da tarefa conseguisse realizá-la; as professoras responderam prontamente que não pois o planejamento não estava bem descrito. Como nos restava pouco tempo, o EE6 foi finalizado e combinamos que no início do EE7 o grupo elaboraria coletivamente outro planejamento, mas agora um planejamento de ATP cujo conteúdo a ser estudado seria a função psicológica Atenção.

3.4.8 Encontro de Estudo 7 (EE7)

Como apontado acima, o EE7 deveria começar com a elaboração coletiva de um planejamento de ATP, todavia, diante da avaliação feita por nós sobre a necessidade de que o planejamento de aula fosse melhor descrito e sistematizado, optamos por dar continuidade ao estudo dos elementos norteadores da elaboração de planejamentos de ensino e reelaborar o planejamento anteriormente feito. Sendo assim, projetei um conjunto de perguntas que foram detalhadamente debatidas por nós tendo-se em vista os princípios histórico-culturais para organização do ensino estudados até o momento. As perguntas mobilizadoras da discussão foram: “Todas as crianças seriam capazes de fazer essa tarefa de estudo?; E as crianças com

algum tipo de deficiência? Como incluí-las?; Essa tarefa de estudo faria sentido para os alunos?; Essa tarefa de estudo mobilizaria afetiva e cognitivamente os alunos?; Essa tarefa de estudo trabalharia o NDA das crianças ou a ZDI? Seria “mais do mesmo” ou trabalharia as capacidades que estão em vias de se desenvolver?; Essa tarefa de estudo trabalha o alfabeto enquanto conceito empírico ou enquanto conceito científico?; Como o alfabeto poderia ser trabalhado como conceito científico?; Como seria a mediação da professora na atividade planejada?; Será que a tarefa de estudo proposta não poderia ter outros objetivos além do apontado? Por exemplo: desenvolver a atenção, desenvolver a memória, promover o sentimento de coletividade, ensinar a trabalhar colaborativamente...; O campo “Avaliação e auto avaliação” poderia ser descrito com mais detalhes?”.

As professoras relataram, após a discussão das perguntas, que conseguiram ter maior compreensão sobre a importância da elaboração de planejamentos de aula e que as perguntas foram muito boas para fazê-las refletirem sobre aspectos da organização do ensino que passavam despercebidos. Em seguida, projetei novas perguntas relacionadas à elaboração de planejamento de ATP (sobre o conteúdo ‘Atenção’, como anteriormente combinado) e empreendemos um novo debate. As perguntas foram: “Quem são essas professoras participantes da ATP?; O que elas sabem sobre a Psicologia Histórico-Cultural?; Como foi sua formação inicial?; Qual a atividade-guia da professora?; Quais são as necessidades formativas das professoras?; Qual(is) motivo(s) poderia(m) mobilizar a professora a participar dessa ATP?; O estudo faria sentido para a professora?; Vocês trabalhariam algum conteúdo anterior à atenção?; Ao longo de quantas ATPs o tema seria estudado?; Como garantir uma organização coletivista de ATP?; Como seria trabalhado a unidade afeto-cognição ao longo da ATP?; Como articular teoria e prática ao longo do estudo?”.

Após esse segundo momento de reflexão, as professoras relataram que se sentiam mais preparadas para elaborar planejamentos e que pretendiam retomar essas questões quando necessitassem elaborar algum planejamento em seu trabalho.

O debate sobre as perguntas orientadoras para elaboração de planejamentos encerrou o estudo sobre a Idade Escolar e a Atividade de Estudo. Antes de fazermos um intervalo, foi desenvolvida a TME7 que consistiu em um jogo de mitos e verdades sobre a adolescência: projetei um conjunto afirmações verdadeiras e falsas sobre a adolescência, a puberdade e a relação do adolescente com seu meio social e as professoras tiveram que responder em uma folha se concordavam ou discordavam das afirmações e por que. Não houve debate nesse momento e não foi revelado quais perguntas eram verdadeiras e quais eram falsas.

Após o intervalo, estudamos o período Adolescência e a Comunicação Íntima Pessoal com auxílio do RED7. Os conteúdos estudados foram: a perspectiva naturalizante e patologizante de algumas concepções psicológicas acerca da adolescência; o surgimento histórico da adolescência; as diferenças entre adolescência e puberdade; a comunicação íntima pessoal baseada no código de companheirismo entre adolescentes; a importância dos modelos adultos para o desenvolvimento da personalidade e das relações interpessoais para os jovens; os modelos adultos predominantes da mídia; a importância de um ensino que exija responsabilidades e desenvolva a autonomia do adolescente; e a importância de a escola apresentar diferentes modelos de adulto aos adolescentes. Quando discutimos a importância do modelo adulto, Hortênsia fez um comentário muito interessante apontando que os adolescentes das classes economicamente menos favorecidas possuem pouca variedade de modelos de adultos e que, para muitos deles, o “disciplina”⁶³ do bairro é um modelo “de sucesso” a ser seguido. Conversamos também sobre o papel dos grêmios estudantis e conselhos escolares no desenvolvimento da coletividade, da autonomia e da responsabilidade dos estudantes.

Para finalizarmos o EE7, retomamos a TME7 e fomos discutindo cada uma das afirmações buscando compreender, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, por que estavam certas ou erradas. Como última Tarefa de Estudo (*TEE5 – Principais dúvidas sobre os conteúdos estudados e principais satisfações proporcionadas pela docência*), solicitei às professoras que respondessem, em contexto externo à formação: “Quais os temas estudados que você achou mais difíceis de compreender e quais as suas principais dúvidas em relação aos conteúdos trabalhados nos encontros? Quais as principais satisfações pessoais e profissionais que a docência (ou gestão escolar) lhe proporciona?”.

3.4.9 Encontro de Estudo 8 (EE8) e Entrevista Final (EF)

O último encontro do GED foi destinado à realização de uma síntese dos estudos desenvolvidos ao longo de toda a formação e à realização da EF com as participantes. Começamos o EE8 fazendo um levantamento dos conceitos e temas estudados desde o EE1 e, em seguida, entreguei às participantes a TEE1 e solicitei que elas reescrevessem suas respostas acrescentando, retirando e/ou modificando as respostas dadas anteriormente tendo em vista os conteúdos aprendidos ao longo da formação. Ao terminarem de reescrever, foi feita uma socialização das

⁶³ Termo utilizado para designar os responsáveis pela venda e distribuição de substâncias ilícitas nos bairros periféricos do município e que estabelecem com os demais moradores da região uma relação hierárquica de poder.

respostas e as principais mudanças apontadas foram: a compreensão da determinação cultural sobre o desenvolvimento humano (mais que uma simples interação entre sujeito e ambiente, como apontado anteriormente); a importância e centralidade do ensino escolar para o desenvolvimento humano (e não mais a escola como simples “auxiliadora” do desenvolvimento); e a necessidade de professora e escola buscarem transformar o pensamento empírico do aluno em pensamento teórico.

Não houve tempo de socializarmos as respostas dadas à TEE5 durante o encontro e as folhas de respostas foram apenas recolhidas para posterior análise. A principal dificuldade apontada pelas professoras foi quanto à compreensão do Materialismo Histórico-Dialético; por sua vez, as principais satisfações proporcionadas pela docência apontadas foram a possibilidade de desenvolvimento pessoal e a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento de outras professoras e dos alunos.

Encerrada a primeira parte do encontro, fizemos um intervalo. A segunda parte do EE8 foi destinada à realização da Entrevista Final semiestruturada que, diferente da EI, foi grupal. Como a Quarta Professora não aceitou participar da pesquisa, expliquei que ela poderia escolher entre não participar da entrevista ou participar e não ter suas falas transcritas; a Quarta Professora disse que aceitava participar e que autorizava a transcrição de suas falas. Os objetivos principais da EF foram: obter uma avaliação do GED quanto à satisfação das necessidades formativas das professoras e quanto à possibilidade de apropriação da Psicologia Histórico-Cultural; compreender se, em decorrência dos estudos, houve formação e transformação de motivos e sentidos pessoais relacionados ao estudo e ao trabalho docente; levantar os pontos mais e menos adequados quanto à forma de organização do GED; e avaliar as possibilidades de o conhecimento aprendido mediar concretamente a atividade de ensino e/ou gestão desenvolvidas pelas participantes. O Roteiro da Entrevista Final e a transcrição da entrevista encontram-se, respectivamente, nos Apêndices D (p. 229) e F (p. 254).

Após a entrevista, dei um *feedback* às professoras sobre o grupo de estudos no qual compartilhei minhas principais dificuldades enfrentadas, ressaltando a importância de haver um horário destinado ao estudo coletivo dentro da jornada de trabalho das professoras, pontuei os atrasos das participantes que ocorreram no início de todos os encontros e destaquei o empenho e participação do grupo nos estudos. Nesse momento, as participantes me entregaram um presente (uma camiseta) e um lindo cartão preparado por elas mesmas e eu entreguei a elas uma pequena lembrança preparada por mim (um marcador de páginas). Para encerrar a formação continuada, lemos conjuntamente o poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto. Nossa

despedida foi marcada por abraços, troca de elogios e de carinho entre todo o grupo e pedidos para mantermos constante o contato umas com as outras.

3.5 Materiais para análise

A coleta de dados descrita nos proporcionou a seguinte totalidade de materiais passíveis de serem analisados: as transcrições das Entrevistas Iniciais (semiestruturadas e individuais), a transcrição da Entrevista Final (semiestruturada e grupal), as Tarefas de Estudo Escritas e o próprio desenvolvimento e acontecimentos ocorridos em cada Encontro de Estudo.

Além dos dados acima, prevemos também a coleta de cópias de planejamentos de atividades docentes realizadas pelas participantes. A entrega dos planejamentos foi explicada durante a apresentação da pesquisa no encontro de Entrevista Inicial e constava descrita no TCLE, tendo sido solicitada em diversos momentos pela pesquisadora. Contudo, apenas Rosa conseguiu entregar à pesquisadora tal planejamento, enquanto Hortênsia e Margarida alegavam que o excesso de demandas da escola não permitia que elas conferissem, por menor que fosse, um tempo para a elaboração do mesmo.

Diante da grande totalidade de dados e considerando o tempo limitado para o desenvolvimento da análise, decidimos concentrar nossos esforços na análise da **Entrevista Final** e dos **Encontros de Estudos**. Assim o fizemos por compreender que ambos os elementos somam a maior parte dos dados da pesquisa e revelam melhor a dinâmica interna e os determinantes mais essenciais que agiram sobre a formação, possibilitando uma análise mais completa e reveladora de como os princípios histórico-culturais se objetivaram e se manifestaram. No capítulo seguinte, expomos nosso processo de análise que foi desenvolvido à luz da dialética Singular-Particular-Universal.

CAPÍTULO 4 – PRINCÍPIOS EM ANÁLISE: A TOTALIDADE SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL DE NOSSO OBJETO

Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais par resolvê-lo existem ou estão em vias de existir (MARX, 2008, p. 48).

Vimos até o momento como foi organizada e desenvolvida a formação continuada por meio da qual coletamos nossos dados de pesquisa. Vimos também que para pensar a organização da formação nos foi fundamental o estudo da categoria Atividade em Leontiev, da atividade de ensino e o estudo da formação continuada de professoras na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nos dedicaremos agora a compreender, mediados pela dialética Singular-Particular-Universal, como os princípios histórico-culturais definidos ganharam movimento e materialidade em nossa formação. Para tanto, será necessário que antes discutamos, ainda que brevemente, as determinações das condições objetivas sob as quais a formação se desenvolveu e sob as quais as professoras participantes exercem suas atividades de ensino, gestão e estudo.

4.1 As condições objetivas impondo limitações à formação docente continuada

Ao discutirmos o conceito de Atividade, destacamos seu caráter fundamentalmente condicionado pelas condições objetivamente (im)postas de vida, sobretudo pelas relações sociais de produção. A formação continuada desenvolvida em nossa pesquisa explicitou de forma muito clara e contundente como **as condições objetivas de trabalho das professoras participantes impuseram significativos obstáculos e limitações à sua participação no grupo de estudos**. Tais limitações, por sua vez, produziram, reproduziram e expuseram uma série de **contradições** fundamentais a serem apontadas a fim de compreendermos, na essência, como os princípios previamente definidos se objetivaram e se desenvolveram na formação empreendida. A principal delas foi a **contradição entre a necessidade de estudar e a impossibilidade de estudo decorrente das condições objetivas de trabalho**. Sendo assim, iniciamos a exposição de nossa análise dos dados com uma concisa, mas imprescindível, contextualização das condições de trabalho e formação de nossas participantes buscando evidenciar como essas condições determinaram as inúmeras contradições expressas.

Como explicado no Capítulo 3, as possibilidades de participação em formações continuadas ofertadas pelo município de Bauru são limitadas pela quantidade de vagas disponibilizadas em cada curso de formação e pelo período em que as formações são desenvolvidas. Tendo se passado três anos da oficialização do Currículo do Ensino Fundamental municipal, muitas diretoras, gestoras e, sobretudo, professoras e educadoras não docentes ainda não se apropriaram minimamente dos pressupostos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural. Margarida, em diversos momentos, expressa seu descontentamento com a impossibilidade de apropriação dessa teoria via formação continuada:

[Entrevista Inicial] Margarida: “Por que que eu me inscrevi para essa formação?”. Porque eu estava assim meio por fora desses fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e Histórico-Crítica, essas mudanças todas, porque o vice [diretor] nunca vai para lugar nenhum, ele não tem convocação, ele não tem um curso, então quem tem as convocações e vai estudando sempre essas mudanças é a coordenadora, então eu me inscrevi para poder ter mais conhecimento nesse campo que eu estava assim totalmente leiga.

[Entrevista Final] Margarida: É... quando eu disse no primeiro momento que eu vim aqui pra sair da escola, é claro, pra variar eu só abro a boca e falo um monte de coisa, mas o meu comentário foi: “eu vou participar desse curso porque eu estou ficando pra trás, eu não estou conseguindo acompanhar”, porque na realidade as coordenadoras elas têm convocação toda a semana e estudam muito e o vice [diretor] nunca teve uma convocação pra estudo.

[Entrevista Final] Margarida: Pra mim também porque a gente vai ficando muito pra trás, porque elas [coordenadoras] estão estudando, estudando, estudando e a gente não sai né, Hortênsia? Então a minha intenção foi essa, porque tem coisa que se fala que eu já falo “mas o que que é isso?”, eu pergunto...

Hortênsia: A gente fica muito em cima de... assim, no caso do vice-diretor, do diretor, em cima de burocracias, né. Mas é... não acompanha...

As falas de Margarida evidenciam a contradição entre a necessidade de estudar a Psicologia Histórico-Cultural, a impossibilidade decorrente do fato de não receber convocação para tal e o sentimento de insatisfação gerado por essa impossibilidade. Essa queixa se repete

em alguns Encontros de Estudo, sobretudo no primeiro, no qual a vice-diretora afirma se sentir “revoltada” por não conseguir participar das formações ofertadas. Nesse momento, vale a menção a um importante dado encontrado por Maia, Claro e Assunção (2019) que, após estudarem o adoecimento docente, apontam que dentre os fatores de risco à saúde da professora está a falta de oportunidades para novas aprendizagens.

Em relação à frequência com que participam de formações continuadas, apenas Hortênsia relata conseguir fazer ao menos uma formação presencial por ano, enquanto Rosa aponta a falta de oferta das formações no período noturno e Margarida novamente aponta a necessidade da convocação para a participação da vice-diretora nas formações:

[Entrevista Final] Pesquisadora: E aí vocês duas [me dirigindo para Hortênsia e Rosa], quando vocês puderam participar pela última vez de uma formação?

Hortênsia: Não, eu sempre procuro participar pelo menos em um dos semestre ou nos dois, de preferência, eu procuro fazer uma formação, mesmo enquanto estava na vice [direção], sempre nesse tempo de vice, nem que seja uma online e uma presencial, assim, mas tentar fazer.

Rosa: Eu participava mais na minha área, né, formação sempre para professor de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], até porque eu dava aula de manhã e tarde e acabava que as presenciais daqui eu nunca conseguia um horário pra vir e as de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] geralmente eram EaD [Educação a Distância]. Eu acabava fazendo as de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], eu fazia todo semestre mas não tinha feito nada assim do Currículo, do Currículo foi a primeira.

[...]

Pesquisadora: Da Quarta Professora é o primeiro. Hortênsia faz com frequência. Margarida também... há muito tempo não fazia, né?

Margarida: Não, eu não saio da escola desde 2014, só online.

Pesquisadora: Isso, há muito tempo você não fazia.

Margarida: Eu estava falando que ninguém deixa, que tem que ser convocação, forma de convocação, né, Hortênsia?

Rosa: Se não, não vai.

Tão preocupante quanto a dificuldade em participar das formações continuadas é também a dificuldade em estudar e se preparar para a formação. As três participantes mantiveram-se atentas, participativas e empenhadas ao longo de toda a formação, exceto quando se tratava de realizar alguma ação de estudo fora do período do encontro. Como relatado, apenas Rosa entregou à pesquisadora o planejamento de aula solicitado; Hortênsia e Margarida sempre alegavam que o excesso de demandas da escola não permitia que elas conferissem, por menor que fosse, um tempo para a elaboração do mesmo. Assim também ocorreu com algumas Tarefas de Estudo Escritas: ao final de alguns EEs, a pesquisadora entregava a TEE e solicitava que as professoras a devolvessem respondida no encontro seguinte, tendo sido, por vezes, necessário conceder algum tempo do encontro seguinte para que Hortênsia e Margarida pudessem realizar a tarefa visto não terem conseguido realizá-la ao longo da semana.

Entendemos que o grande engajamento nas ações de estudo realizadas nos próprios encontros, a dificuldade de realização das ações de estudo em contexto externo à formação e a não realização da leitura (nem prévia e nem posterior) dos capítulos do Currículo a serem estudados nos EEs refletem nitidamente como **as condições objetivas de trabalho docente** – sobrecarga de trabalho, pouco (ou nenhum) tempo de trabalho remunerado dedicado ao estudo, falta de espaço escolar adequado para o estudo (com mesas apropriadas, boas condições de iluminação, espaço amplo, silencioso), excesso de burocracias a serem cumpridas, dentre outras – **dificultam (e, por vezes, impedem) o estudo, a preparação e o planejamento pedagógico da professora**, como explicitado na Entrevista Final:

***Pesquisadora:** Bom, sétima questão. Como vocês se organizavam para estudar para o grupo de estudos?*

***Margarida:** Ai, está aí o meu problema, eu nunca estudei!*

***Rosa:** Responde aí, Margarida.*

***Margarida:** Essa pergunta eu não vou responder! Estou fora, pulei! Eu não me organizei em nenhum minuto, eu tenho que ser honesta e ponto, não tenho mais nada a declarar.*

***Hortênsia:** A organização também é algo que ainda... está só no meu campo de ideal e não real [risos de Hortênsia]. Não, não consegui me organizar, me despertou, me fazia refletir durante o trabalho, muitas vezes eu me peguei refletindo, lembrando de exemplos, lembrando daquilo que a gente discutiu...*

***Margarida:** Sim, é isso.*

Hortênsia: *Mas, de fato, eu parei para fazer? Não, eu não parei. Por quê? Porque na escola eu não consigo ter uma organização nem mesmo de trabalho, pra falar bem a verdade. [...] Me cobro muito de ser organizada, sou organizada naquilo que eu estou fazendo, mas faltou pra mim tempos de parar, de falar assim “não, agora dá licença porque é meu momento, eu estou fazendo o curso que é para o meu trabalho”, né. Em casa pra mim também tenho outras prioridades, com filho pequeno...*

Margarida: *A gente tem uma vida muito corrida...*

Hortênsia: *Então eu não consegui me organizar e é uma das coisas que, como eu já disse acho que na segunda pergunta, né, que é uma das coisas que me...*

Margarida: *Incomoda.*

Hortênsia: *Me inquietou e que me incomodou ainda mais no curso porque assim, dentro de toda essa forma de estudar, eu via essa necessidade, né. E aí não ter conseguido estudar como eu deveria, como eu gostaria de ter estudado, já me gerou uma frustração pessoal. Mas, assim, ao longo do curso eu não consegui. [Breve silêncio no grupo].*

[...]

Hortênsia: *E, assim, ainda nas escolas não se tem um lugar... [Se referindo a um lugar apropriado para o estudo do professor]*

Rosa: *E não se tem um espaço apropriado, né.*

Hortênsia: *Um espaço apropriado pra isso...*

Margarida: *Não, não, vai cada dia em um canto.*

Hortênsia: *Aí você vai na sala dos professores, aí entra cada hora um, aí você vai na biblioteca e cada hora passa aluno, passa isso, passa aquilo... Então não tem uma sala de estudo, não tem um lugar para o professor poder ficar, mas isso é necessário.*

Rosa: *Não tem, precisaria ter, né.*

Como expresso por Hortênsia, embora a formação a tenha “despertado” e lhe feito “refletir durante o trabalho”, a professora é direta ao afirmar que as condições de seu trabalho a impediam de se dedicar ao estudo: “Porque na escola eu não consigo ter uma organização nem mesmo de trabalho, pra falar bem a verdade”. A contradição entre a impossibilidade de estudar diante da necessidade de estudo produziu na professora incômodos, inquietações e até mesmo frustrações. Quando perguntado às vice-diretoras na Entrevista Final se elas concordavam que a organização da gestão escolar dificultava a participação nas atividades de formação, ambas responderam enfaticamente que sim. Rosa, por ocupar um cargo de

coordenação de área, explica que possui possibilidade, condição e tempo de estudo e preparação, mas ressalta também não se tratar da condição ideal.

Rosa: *Então, é até o que eu estava falando com a Hortênsia na hora do intervalo, né, que a diferença também assim de não estar na escola é que aqui na Secretaria [SME] também esse espaço de estudo ele também é essencial, então a gente consegue, diferente da escola que toda hora tem alguém chamando, a gente consegue parar aqui e estudar. Apesar de que, assim, lá em cima também é tudo aberto, todo mundo falando ao mesmo tempo, toca o telefone... Mas, assim, você consegue ainda estudar um pouco assim, sabe. Não é o lugar ideal acho porque também tem muito barulho, dispersa bastante assim também, mas ainda consegue, é diferente da escola, mais fácil que a escola.*

[...]

Pesquisadora: *Vocês concordariam se eu disser que a organização da gestão escolar dificulta as atividades de formação?*

Margarida: *Sim.*

Hortênsia: *Sim, porque ela poderia facilitar a maneira que ela, não especificamente exigisse isso, mas que ela despertasse o interesse e a necessidade no professor. [...]*

Até mesmo o ATP, tempo que necessariamente deveria ser dedicado ao estudo individual e/ou coletivo, não contempla as professoras adjuntas ou que ocupam cargos de gestão/coordenação escolar.

[Entrevista Final] **Pesquisadora:** [...]. *O horário de estudo tem que estar dentro da carga horária do professor.*

Margarida: *Senão ele não faz.*

[...]

Pesquisadora: [...]. *É preciso que o sistema conceda um horário de estudo que esteja dentro da carga horária do professor. É necessário.*

Hortênsia: *Na verdade, nós temos, né.*

Pesquisadora: *Que é o ATP?*

Hortênsia: *Tanto o ATP coletivo, quanto o ATP individual para aqueles que fazem, né. Mas é aquilo que te falei, muitos não levam esse momento a sério, muitos não se organizam para que esse momento seja de efetivo estudo, né, então... eu acho que...*

Rosa: *Mas o vice-diretor, por exemplo, não tem, né? Esse ATPI...*

Hortênsia: *Ah, não, aí dentro da gestão, né, nós não temos, nem o vice-diretor, nem o próprio coordenador, nem...*

Rosa: *E o professor também quando ele é adjunto também não tem, depois de um tempo só que ele pode ter...*

Quarta Professora: *Adjunto não tem.*

Hortênsia: *Então, por isso que eu falei, nós temos o ATPC e o ATPI para aqueles que o fazem, mas não dá...*

Rosa: *Tem mais ou menos... O ideal seria que todo mundo tivesse, né.*

Destacamos ainda mais dois episódios muito significativos que bem ilustram como as condições concretas de trabalho limitam as possibilidades de atividade e desenvolvimento docente, por vezes até mesmo produzindo adoecimento físico e mental em suas professoras.

O primeiro episódio expõe o contexto de realização da Entrevista Inicial de Margarida: chegando à escola, foi necessário à pesquisadora esperar alguns minutos para iniciar a entrevista com a vice-diretora pois a mesma estava conversando com professoras e alunos. Após ter disponibilidade, Margarida conduziu a pesquisadora à sala das professoras da escola justificando ser ali o local mais adequado para a entrevista – mesmo tal sala não garantindo o sigilo da conversa uma vez que era de livre acesso às demais professoras. Ao iniciar a entrevista, a vice-diretora explicou que estava em horário de almoço e que tinha apenas 20 minutos disponíveis pois havia agendado uma conversa com um pai de aluno em seguida. Com o término da EI, Margarida retornou à sua sala juntamente com o pai que a esperava para conversar. No segundo episódio, também protagonizado por Margarida e já relatado no Capítulo 3, a vice-diretora chega ao EE4 muito triste e preocupada, compartilhando com o grupo como o excesso de trabalho (abrir a escola, limpar o pátio todas as manhãs, lavar o banheiro dos alunos, conversar com pais, se responsabilizar por muitas burocracias da escola, etc.) e o desrespeito sofrido por parte de sua diretora estavam prejudicando diretamente sua saúde física e mental. Embora esse relato tenha exposto as difíceis condições de trabalho de Margarida, concordamos com Nunes e Rocha (2014, p. 141) quando afirmam que na formação continuada “Eles [professores] precisam se expressar amplamente, inclusive sobre os eventos estressores no trabalho, a fim de que novas práticas educativas sejam repensadas e desenvolvidas no seio da escola”.

Ambos os exemplos evidenciam claramente o que temos denominado como sobrecarga de trabalho. Nesse contexto, como podemos esperar que uma professora faça leituras prévias e

realize tarefas escritas se a mesma dedica até mesmo seu tempo de almoço para atender pais de alunos? Como esperar que uma professora estude os conteúdos de um curso de formação continuada se, além de desempenhar suas funções próprias, também necessita chegar com antecedência à escola para limpar sozinha o pátio escolar e os banheiros dos alunos?

A maior parte dos relatos e queixas acerca das condições de trabalho partiram de Margarida e Hortênsia, ambas vice-diretoras, o que entendemos indicar algo sobre o contexto das vice-diretoras na rede municipal de educação de Bauru. Esperamos que pesquisas futuras possam se dedicar mais profundamente ao estudo desse contexto para que possamos compreender (e buscar transformar) as diversas determinações que operam sobre as condições de trabalho e estudo dessas profissionais.

Não podemos também deixar de pontuar a urgente necessidade de a SME assumir sua responsabilidade em atender às necessidades formativas de suas professoras, sobretudo no que se refere à apropriação dos conteúdos do Currículo, viabilizando condições para uma formação contínua e sistemática a todas as gestoras, coordenadoras, professoras e educadoras não docentes da rede municipal. A implementação de um novo currículo necessariamente deve vir acompanhada de políticas públicas que garantam as condições para sua incorporação e concretização no espaço escolar; caso contrário, o documento perde sua finalidade orientadora da atividade de ensino.

No tópico a seguir, permaneceremos discutindo como o contexto docente de cada uma de nossas participantes determinou diretamente sua participação no GED. Buscaremos elucidar, à luz da dialética Singular-Particular-Universal, as relações estabelecidas entre os princípios histórico-culturais definidos, o grupo de estudos dirigido e o desenvolvimento docente.

4.2 A dialética Singular-Particular-Universal no processo de análise dos dados

Conforme explicado por Lukács (1978), Oliveira (2005) e Pasqualini e Martins (2015), a análise da dialética Singular-Particular-Universal é um dos princípios fundamentais na realização do método materialista histórico-dialético. Sendo assim, compreender as dimensões singular, universal e particular do objeto em estudo – em nosso caso, da formação docente continuada concreta – é condição primeira e indispensável à captação do objeto em sua processualidade e aproximação à sua concretude. É buscando compreender as contradições internas e os nexos dinâmico-causais que se manifestam de modo singular – mas como expressão universal e mediadas pela particularidade – que se torna possível superar a apreensão

imediate da realidade material como expressão fenomênica e aparente e caminhar em direção à sua essencialidade (KOSIK, 1976; LUKÁCS, 1978; OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI; MARTINS, 2015). Após conceituarmos e explicarmos brevemente a dialética Singular-Particular-Universal, nos dedicaremos a desvelá-la no âmbito da formação docente desenvolvida.

Singular, particular e universal são expressões inerentes a qualquer fenômeno da vida material. Enquanto guardam suas especificidades, são também interiores e inseparáveis entre si, não sendo passíveis de serem compreendidas senão na relação dialética que a elas confere o caráter de unidade. Oliveira (2005) defende a importância da compreensão da relação Singular-Particular-Universal pelo psicólogo histórico-cultural e sintetiza de modo preciso a complexa internalidade entre os três elementos:

Considerando-se a concepção histórico-social de homem, cuja matriz principal é a obra marxiana, a atuação do psicólogo fundamenta-se necessariamente na compreensão de como **a Singularidade se constrói na Universalidade** e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como **a Universalidade se concretiza na Singularidade**, tendo **a Particularidade como mediação** (p. 26, grifos nossos).

Assim, dizer que os fenômenos humanos são sínteses de múltiplas determinações corresponde a dizermos que a expressão Singular de um fenômeno se constitui pela concretização da Universalidade na Singularidade, processo essencialmente dialético que ocorre através da mediação da Particularidade e por meio da atividade humana.

Pasqualini e Martins (2015) explicam que a Singularidade expressa o fenômeno empírico em sua imediateidade e definibilidades aparentes, como manifestação estática, única e irrepetível – portanto, Singular. Para Kosik (1976), a dimensão Singular de um fenômeno expressa sua pseudoconcreticidade. Por se constituir no processo de concretização da Universalidade, a expressão singular de um fenômeno expressa também determinações universais. A Universalidade, por sua vez, “é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma” (OLIVEIRA, 2005, p. 28). Em outras palavras, a dimensão Universal guarda os nexos lógico-causais de um fenômeno e expressa seus traços mais essenciais, constituindo-se como uma abstração que somente ganha materialidade quando expressa na Singularidade (LUKÁCS, 1978; OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI; MARTINS, 2015). Sendo assim, Singular e Universal são polos opostos e interiores um ao outro: o Singular apenas existe como expressão do Universal assim como o Universal ganha existência se concretizado no Singular. Pasqualini e Martins (2015) explicam

ainda que a relação Singular-Universal remete à relação parte-todo: o Singular se constitui parte de um todo Universal de modo que esse todo se realiza na interioridade de suas partes singulares.

A busca pelos traços essenciais de um fenômeno aponta, necessariamente, para a apreensão de suas “multiformes manifestações particulares” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365). O Particular, por ser mediação na qual se realiza a relação Singular-Universal, “expressa a universalidade e condiciona o modo de ser a singularidade” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366), ao mesmo tempo em que preserva e transforma os polos antagônicos. Nas palavras de Lukács (1978), o Particular é “um inteiro campo de mediações, o seu campo concreto e real que, segundo o objeto ou a finalidade do conhecimento, revela-se maior ou menor” (p. 113). A Particularidade é também determinada pelas condições objetivas no interior da qual se expressa, de modo que sua potencialidade mediadora mostra-se condicionada pelo contexto cultural, político e, sobretudo, econômico (no que diz respeito à divisão social do trabalho) que a integra. Em síntese, temos que

(a) a expressão singular do fenômeno é irrepitível e revela sua imediaticidade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366).

O desvelamento das dimensões Singular, Particular e Universal não é dado prévio à análise, mas o produto de um processo analítico que se dá mediado pelas abstrações do pensamento. Ao compreendermos o fenômeno estudado como unidade Singular-Particular-Universal, torna-se possível superar sua pseudoconcreticidade imediata e apreendê-lo como fenômeno dinâmico, processual e contraditório (KOSIK, 1976; PASQUALINI, MARTINS, 2015).

Tomando como foco de análise a nossa pesquisa, entendemos que nosso objeto – a formação docente continuada concreta – se expressa em sua totalidade do seguinte modo: **o Grupo de Estudos Dirigido como Singularidade; a formação e o desenvolvimento docentes como Universalidade; os princípios histórico-culturais definidos como Particularidade.** Três dimensões que guardam suas especificidades mas que apenas podem ser compreendidas na relação dialética que as constitui. Entendemos o GED como expressão Singular da formação docente continuada concreta pois ele é uma das muitas formas possíveis de desenvolvimento de uma formação continuada, uma forma irrepitível e que, por si só, não revela os nexos dinâmico-causais que promovem o desenvolvimento docente. A formação e o desenvolvimento docentes se mostram dimensão Universal do objeto pois, enquanto abstração, guardam em si as

leis gerais que proporcionam formação e desenvolvimento e que apenas se objetivam por meio dos processos educativos. Para que o GED pudesse proporcionar formação e desenvolvimento humano e estes se materializarem por meio do GED foi fundamental a mediação dos princípios histórico-culturais definidos, elementos que orientaram toda a sistematização e organização do grupo de estudos, de seu princípio ao seu encerramento, constituindo-se, portanto, como Particularidade fundamental do processo.

A fim de explicitarmos como chegamos a essa compreensão, exporemos agora a análise dos dados coletados buscando compreender como os princípios previamente definidos se incorporaram e se expressaram na dinâmica da formação empreendida.

4.3 Núcleos temáticos como ferramenta de exposição da análise

A exposição da análise e discussão dos princípios estão organizados em nove **núcleos temáticos**. Chamamos de “núcleo temático” o conjunto de situações e fragmentos extraídos da Entrevista Final e/ou dos Encontros de Estudos que, por expressarem um conteúdo comum, nos possibilitam compreender os princípios histórico-culturais como mediação fundamental para o desenvolvimento do grupo de estudos.

A definição dos núcleos temáticos deu-se da seguinte forma: por meio de repetidas leituras da Entrevista Final e dos relatórios dos Encontros de Estudos, buscamos apreender como as falas das participantes indicavam a realização (ou não) dos princípios no GED e como o desenvolvimento de cada encontro incorporou e reproduziu os princípios direta e indiretamente. Esse caminho nos possibilitou categorizar os temas mais recorrentes nas falas e definir as ações formativas e acontecimentos de cada encontro mais expressivos do conjunto de princípios. Assim, elencamos um conjunto de núcleos temáticos cuja compreensão entendemos ser essencial ao processo de compreensão de nosso objeto, sendo eles: a apropriação teórico-prática das participantes; a elaboração coletiva de um planejamento de aula; as Tarefas Mobilizadoras de Estudo; a produção e satisfação de necessidades formativas; as contradições internas do GED; a constituição grupal; a produção e transformação de sentidos pessoais; a mobilização afetivo-cognitiva das professoras; a organização e sistematização do GED.

A definição de tais núcleos por si só nos indica que não pretendemos esgotar a análise do movimento e incorporação dos princípios à formação empreendida – tarefa esta que nos exigiria um tempo que extrapolaria os limites de nosso mestrado e que tornaria a leitura de nosso texto cansativa e infrutífera. Outrossim, optamos por discutir as passagens mais

significativas e representativas que nos ajudam a melhor compreender os nexos dinâmico-causais de nosso objeto de estudo.

O primeiro núcleo temático a ser discutido é a **apropriação teórico-prática das participantes**. Como já apontado, Rosa, Margarida e Hortênsia chegaram ao GED mobilizadas por uma necessidade principal em comum: aprender sobre a Psicologia Histórico-Cultural. Tendo em vista o princípio segundo o qual a formação deve socializar e defender o conhecimento estudado enquanto síntese teórico-prática, buscamos organizar ações formativas que possibilitassem às professoras se apropriar teoricamente dos fundamentos psicológicos do Currículo à medida que os compreendessem como orientadores da atividade prático-teórica de ensino. Para tanto, tivemos sempre o cuidado de estudar os conceitos e aportes teóricos compreendendo-os no interior do trabalho educativo. Quando, na Entrevista Final, é perguntado às professoras se a formação atingiu as expectativas, as mesmas respondem:

***Hortênsia:** Bom, pra mim contribuiu bastante a partir do momento que eu vim para buscar a teoria do... a parte teórica mesmo do Currículo e ter esse embasamento pra eu poder ter maior propriedade da palavra na hora de falar nos ATPs, né... Ainda tenho dificuldade dos conceitos, dos nomes, né, relacionados aos conceitos, mas assim, igual eu falei, hoje eu consigo ler um texto sobre esses conceitos ou até mesmo ler o Currículo e ter maior compreensão, então pra mim atingiu as minhas necessidades, sim.*

***Margarida:** É, a minha também. [...] Quando a gente vai ficando de uma certa idade vai ficando mais difícil você guardar as coisas, então eu não consigo falar bonito como você ou colocar daquela maneira, mas aprendi a ler e a entender melhor.*

***Rosa:** Eu também, eu acho que contribuiu demais e eu estava na sala de aula até dezembro, eu tinha uma noção também da teoria mas nunca tinha ido a fundo, assim, pra... nem mesmo o Currículo, de pegar e ler o Currículo todo, aí esse ano que eu vim pra Secretaria senti essa necessidade e aí eu fui ler o Currículo e aí eu tive dificuldade, assim, porque não tinha o embasamento da teoria, aí agora depois do curso eu quero reler os textos porque com certeza agora eu vou ter um outro olhar, vai ficar muito mais fácil de ter a compreensão global assim da teoria. Foi maravilhoso.*

***Quarta Professora:** Pra mim foi ótimo também, eu vim buscar conhecimento, né, como eu falei no primeiro dia do curso e foi ótimo. [...] pra mim superou as minhas expectativas, né. [...].*

Em relação ao quanto aprenderam sobre Psicologia Histórico-Cultural e à apropriação teórico-prática, elas explicam:

Hortênsia: *Dentro da proposta do curso eu acho que, vamos por aí, uns 80% porque nem tudo... que nem eu falei, os conceitos em si, as nomenclaturas, pra mim isso é uma grande dificuldade, mas eu acho que dentro da proposta do curso eu acho que consegui alcançar uns 80%.*

[...]

Pesquisadora: *[...] Então em que medida os estudos realizados no grupo ajudaram vocês a compreenderem a prática educativa (de ensino ou de gestão) a partir da Psicologia Histórico-Cultural? É... Eu acho que um dos principais desafios pra mim foi justamente conseguir articular teoria e prática, conseguir mostrar que a teoria ela só faz sentido se a gente conseguir pensá-la na prática. E aí gostaria de saber de vocês em que medida vocês acham que aconteceu essa articulação aqui no curso?*

Hortênsia: *Toda hora!*

Pesquisadora: *É?*

Hortênsia: *Não, é... O legal foi isso, né, que você buscava exemplos e diante dos seus exemplos a gente apresentava os nossos exemplos, né, que acabavam por definir se estava correto ou não o nosso pensamento a partir da teoria, né, então assim, muitas vezes nós colocamos os nossos exemplos pra explicar, pra expor aquilo que nós compreendemos da teoria e, assim, na maioria das vezes nós fomos assertivas nessa questão, então isso favoreceu muito e a gente pôde olhar: “puts, está lá dentro da escola mesmo, a teoria está lá, está naquele aluno, está naquele professor, está naquela atitude que eu tomei”... Então todo o momento nós conseguimos fazer isso.*

Pesquisadora: *Que bom!*

Quarta Professora: *Quando você falava a gente sempre pensava na prática, né, o que que eu fiz lá na escola, né, o que que eu falei, como eu agi, né... Então foi muito interessante esse ponto de unir a teoria com a prática, não foi um curso assim só teórico, né, teve muito a prática também, né.*

Rosa: *Eu achei também que o tempo todo a gente conseguiu fazer essas articulações, né, de teoria e prática e de pensar a prática que a gente já teve, né, a passada, a atual e o que pode ser modificado, né, e a necessidade também da teoria, né, que é outra questão também que a gente tem que despertar nos professores [...]*

Quarta Professora: Elas [teoria e prática] andam juntas, né!

Os relatos extraídos da Entrevista Final evidenciam que as professoras conseguiram se apropriar da Psicologia Histórico-Cultural satisfazendo suas necessidades iniciais (ponto que retomaremos posteriormente em nossa análise). Os estudos empreendidos no GED possibilitaram às mesmas refletirem a prática pedagógica à luz do estofo teórico-metodológico estudado, como as próprias apontam. Nesse sentido, é muito significativa a fala de Hortênsia ao afirmar que “tá lá dentro da escola mesmo, a teoria tá lá, tá naquele aluno, tá naquele professor, tá naquela atitude que eu tomei”, nos indicando como os conteúdos estudados se mostraram mediação na compreensão da realidade escolar. O excerto acima também indica que os exemplos utilizados pela pesquisadora constituíram um importante elemento facilitador da compreensão dos conteúdos estudados, uma vez que a utilização de exemplos permitia às professoras pensarem em outros exemplos e avaliarem se as correlações estabelecidas entre seus conhecimentos estavam corretas ou não.

Margarida e Hortênsia destacam ainda a dificuldade em nomear alguns conceitos, mas indicam ter apreendido a lógica interna da teoria, o que as permitirá ler e entender mais facilmente as discussões presentes no Currículo. Entendemos que a compreensão do significado do conceito constitui mediação mais importante do trabalho pedagógico se comparado à apenas a memorização do nome do conceito, de modo que a compreensão do significado, por si só, já se mostra importante resultado da formação desenvolvida. Como dito às professoras também na EF, memorizar o nome do conceito se mostrará produto à medida que o conceito for incorporado na rotina de estudo e ensino das professoras.

Ressaltamos que não são apenas os trechos da EF apresentados acima que nos indicam ter ocorrido apropriação teórico-prática por parte das professoras. As perguntas feitas ao longo dos encontros, bem como os comentários relacionando conteúdos, também são indicativos de que as professoras se apropriaram, ainda que inicialmente, da Psicologia Histórico-Cultural. A título de exemplo, citemos dois comentários. O primeiro foi proferido por Hortênsia após estudarmos o conceito de psiquismo e a relação aprendizagem-desenvolvimento no EE3, quando a professora constatou que, sendo as funções psicológicas culturais desenvolvidas a partir da aprendizagem e não inatas, a professora deve ensinar a criança a ter atenção, a ficar sentada, a ter autodomínio da conduta, a falar baixo e muitas outras capacidades que, muitas vezes, as docentes esperam que as crianças já tenham desenvolvido para que então possam começar a ensinar os conteúdos escolares. O outro comentário foi realizado por Rosa enquanto líamos manchetes na TME5: Rosa

refutou a manchete que dizia que “a motivação para o estudo é intrínseca” alegando que tal afirmação era naturalista e contrária aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – para a qual a motivação não é algo natural, mas um produto cultural.

Também na Entrevista Final, ao perguntar sobre qual atividade realizada no GED explicitou melhor a articulação teoria-prática, as professoras responderam:

Rosa: Ah, quando a gente fez as atividades, né, de planejamento....

Quarta Professora: De planejamento de aula, né...

Rosa: Ficou bem explícito, a gente conseguiu pensar o todo, assim...

Quarta Professora: Ficou bem a prática, né, colocando a prática lá no planejamento, né, muito bom.

[...]

Margarida: Nosso dia a dia...

As respostas acima apontam para o segundo núcleo temático de nossa análise: a **elaboração coletiva de um planejamento de aula**. Essa ação formativa fora planejada tendo o trabalho coletivo e a apropriação da teoria como mediações fundamentais, assim como esperávamos que tal ação proporcionasse o desenvolvimento do coletivo e a apropriação teórica pelas participantes. Contudo, inicialmente desenvolvida no EE6, a elaboração de um planejamento de aula frustrou as primeiras expectativas da pesquisadora: as professoras demonstraram grandes dificuldades em escrever o planejamento, sobretudo os objetivos; o trabalho coletivo mostrou-se insuficiente uma vez que, além de não ter havido consenso acerca de todas as respostas a serem inseridas no planejamento, as sugestões de algumas professoras foram, por vezes, ignoradas pelo grupo; a Psicologia Histórico-Cultural não se mostrou mediação para a elaboração do tarefa, que foi realizada tendo-se em vista somente os conhecimentos prévios das participantes. Diante de tal resultado, foi fundamental refazer a ação formativa com a mediação da pesquisadora e a partir de um conjunto de perguntas orientadoras. No início do EE7, portanto, ocorreu a reelaboração do planejamento de aula: nesse momento, o debate acerca dos elementos constitutivos do planejamento foi mais profundo e orientado teoricamente a partir das perguntas; surgiram muitas preocupações no grupo que outrora não haviam sido pensadas (como, por exemplo, o quanto a atividade pensada era inclusiva ou não às crianças com deficiência); o coletivo mostrou-se mais respeitoso às ideias de todas as

professoras e possibilitou estabelecer uma dinâmica em que as participantes complementavam os apontamentos umas das outras.

A reelaboração do planejamento de aula se mostrou uma das ações formativas que mais mobilizou a participação do grupo e possibilitou ao mesmo pensar a organização do ensino mediado teórico-metodologicamente pela Psicologia Histórico-Cultural. Na EF, Hortênsia e Rosa destacam a importância das tarefas de reescrita:

***Hortênsia:** Pra mim também essas atividades de rever o que eu escrevi. Então escrever, adquirir, né, o conhecimento teórico e depois rever o que eu escrevi, pra mim também foi importante.*

***Rosa:** Foi igual àquela atividade... essa do planejamento, né, que a gente fez e depois a Marília entrevistou com as questões também, né, e a gente conseguiu reelaborar também o nosso próprio planejamento, é verdade.*

***Hortênsia:** É, em todos os momentos. Isso foi bem legal essa maneira de articular o que eu já sabia com aquilo que pode... que eu aumento, né, de conhecimento.*

As perguntas orientadoras exigiram que as professoras pensassem o ensino escolar como síntese da tríade forma-conteúdo-destinatário, levando-as a questionarem o caráter teleológico do planejamento elaborado anteriormente e a refletirem sobre os limites e possibilidades do ensino que desenvolviam em sala de aula. A reescrita do planejamento também criou nas professoras a necessidade de pensar os planejamentos futuros a partir das questões postas – o que ficou demonstrado com o pedido das participantes para que a pesquisadora enviasse as perguntas orientadoras por e-mail. Nesse sentido, acreditamos ainda que o movimento de repensar a própria prática produziu nas professoras afetos relacionados à autoavaliação de seu trabalho e à própria necessidade de efetivação de uma prática educativa mais consciente e intencional.

Sabemos que a primeira tentativa de elaboração do planejamento pode dar a impressão de que seu “insucesso” foi decorrente da não apropriação teórica das professoras. Todavia, na reelaboração da tarefa mediada pela pesquisadora, as professoras demonstraram entendimento da teoria ao responder às perguntas feitas justificando suas respostas, o que nos leva a defender que na primeira tentativa de realização da tarefa (assim como ao longo de toda a formação) as professoras estavam em processo de internalização da Psicologia Histórico-Cultural, sendo necessário a elas uma mediação intersíquica para que conseguissem elaborar um planejamento de aula à luz de tal compreensão psicológica. Em outras palavras: acreditamos que no momento

da elaboração do planejamento as aprendizagens encontravam-se ainda na Zona de Desenvolvimento Iminente das professoras, não tendo sido consolidadas como Nível de Desenvolvimento Atual, exigindo uma mediação intersíquica para que os conhecimentos pudessem ser expressados de modo sintético e verbal. Não temos elementos suficientes para afirmar se, ao final do GED, os conhecimentos apropriados se consolidaram como NDA, mas defendemos que a continuidade dos estudos (via formação continuada ou não) garantiria a internalização dos conteúdos e sua consolidação intrapsíquica.

O episódio apresentado indica ainda um ponto que apenas anunciaremos agora para posteriormente discuti-lo: a contradição interna à constituição do grupo enquanto coletivo.

Além da elaboração do planejamento de aula, outras ações formativas também merecem destaque em nossa análise: as **Tarefas Mobilizadoras de Estudos** – que compõem nosso terceiro núcleo temático. Como explicado no capítulo anterior, o objetivo principal das TMEs era produzir a necessidade de estudo dos conteúdos nas professoras, mobilizando-as afetiva e cognitivamente para tal. Será objeto de nossa discussão três tarefas mobilizadoras: a TME1, a TME4 e a TME6. Começemos pela última.

Na TME6 as professoras deveriam compartilhar com o grupo o relato acerca de seu aluno considerado “o mais difícil”. No início da socialização, Hortênsia disse que desde que recebera a tarefa na semana anterior havia pensado muito em seu “aluno mais difícil”, buscando compreender tudo o que havia feito e o que poderia fazer diferente. Ao longo da socialização, todas se lembravam com detalhes de seus alunos e ouviram atenta e respeitosamente os relatos das demais. Margarida, inclusive, contou como se envolveu afetivamente com seu aluno, preocupando-se com ele em muitos outros aspectos para além da aprendizagem escolar (segundo a vice-diretora, o nome de seu aluno nunca seria esquecido, bem como a sua história com ele). A preocupação expressa pelas professoras em relação aos seus alunos e às suas práticas aponta como a tarefa mobilizou pensamentos, reflexões e afetos relacionados à sua atuação docente. A fala de Hortênsia, em especial, indica que fora produzido na professora a necessidade de pensar seu caso escolar considerado mais difícil, necessidade que a mobilizou ao longo da semana a refletir sobre a relação aluno-professora estabelecida.

Desta TME também conseguimos depreender elementos para pensarmos a importância do coletivo formado entre pesquisadora e participantes para o processo formativo do grupo. Nos relatos compartilhados, as professoras expressaram dúvidas, angústias e insatisfações com sua própria prática educativa, demonstrando se tratar de um tema sensível a elas, o que nos leva a crer que, caso não houvesse por parte das professoras uma confiança e um sentimento de

pertencerem ao grupo, tais relatos não teriam sido compartilhados. As sugestões dadas diante dos relatos e a escuta atenta aos mesmos também indicam a necessidade produzida nas docentes de se ajudarem mutuamente a compreender em quais aspectos poderia ter sido diferente o processo educativo. Entendemos que esta TME evidencia como a constituição grupal se mostrou produto e mediação para o desenvolvimento do grupo de estudos, sendo também as próprias professoras mediações intersíquicas entre si para repensarem os casos relatados.

A TME4 consistiu em fazer as professoras relembrem como foi a primeira etapa de sua escolarização e o momento de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Essa tarefa foi desenvolvida em meio a risos e recordações das participantes, que se lembravam especialmente de suas primeiras professoras: o nome, a personalidade, a postura física. Ao longo do EE4, as lembranças das professoras foram retomadas como exemplo para explicar conceitos referentes à Idade pré-escolar e Jogo de papéis, momento em que todo o grupo demonstrou grande envolvimento e compreensão da teoria. Na TME1, por sua vez, as professoras ouviram duas músicas a partir das quais deveriam pensar os princípios centrais do Materialismo Histórico-Dialético. Ao final do encontro, no movimento de retorno à TME, Hortênsia disse que ficara se perguntando ao longo de todo o encontro como as músicas ouvidas expressavam os princípios histórico-dialéticos estudados. Estes dois exemplos nos indicam: como a TME4 mobilizou afetivamente as professoras para a aprendizagem, tendo na mobilização afetiva uma mediação para sua mobilização cognitiva; e como a TME1 produziu em Hortênsia a necessidade de estudo dos princípios materialistas histórico-dialéticos e a mobilização cognitiva para tal.

Dados os três exemplos de TME, entendemos que as mesmas foram importantes elementos constitutivos e organizativos do grupo de estudos dirigido, tendo alcançado os objetivos iniciais para os quais foram pensadas, se mostrando importante mediação na produção de necessidades e na mobilização afetivo-cognitiva das professoras.

Até esse momento de nossa exposição, já evidenciamos algumas vezes (e evidenciaremos também na discussão dos demais núcleos temáticos) como as ações formativas planejadas satisfizeram e produziram necessidades nas professoras participantes. Direcionemos agora o nosso foco especialmente à compreensão da **produção e satisfação de necessidades formativas**, nosso quarto núcleo temático.

Como dito, a principal necessidade expressa pelas participantes nas Entrevistas Iniciais foi a aprendizagem da Psicologia Histórico-Cultural. Um dos excertos da Entrevista Final

destacados na discussão do primeiro núcleo temático evidencia bem o alcance desse objetivo. O reproduzimos novamente de modo conciso:

Pesquisadora: [...] Então no nosso primeiro encontro a gente fez uma conversa inicial sobre quais eram as expectativas de vocês, o que vocês esperavam com o curso, quais eram as necessidades que trouxeram vocês para a formação... Então em que medida essas necessidades e essas expectativas foram satisfeitas? Ou não foram satisfeitas, né?

Hortênsia: [...] hoje eu consigo ler um texto sobre esses conceitos ou até mesmo ler o Currículo e ter maior compreensão, então pra mim atingiu as minhas necessidades, sim.

Margarida: É, a minha também [...].

Rosa: Eu também, eu acho que contribuiu demais [...].

Quarta Professora: Pra mim foi ótimo também, eu vim buscar conhecimento, né, como eu falei no primeiro dia do curso e foi ótimo. [...].

Além de satisfazer a necessidade inicial das professoras apresentando a formação continuada como objeto de satisfação de tais necessidades, já vimos também que a formação produziu outras necessidades de estudo nas professoras (como apontado nas discussões acerca da elaboração do planejamento de aula e das TMEs). Na Entrevista Final, Hortênsia e Margarida são enfáticas:

Pesquisadora: Bom, e aí vocês já falaram, posso considerar então que o grupo criou em vocês a necessidade de estudar, de participar no grupo?

Hortênsia e Margarida: Sim.

Quando questionadas se pretendem continuar estudando a Psicologia Histórico-Cultural, as professoras respondem:

Pesquisadora: Então agora a última questão. Vocês têm a intenção de continuar estudando a Psicologia Histórico-Cultural? Se sim, de que modo?

[...]

Hortênsia: Então, a priori com um módulo 2 do curso, né! [risos do grupo] Que a gente possa muito mais do que já foi, seria necessário e interessante e ia contribuir bastante para o que você mesmo já falou pra nós: que esses conceitos eles vão vir a partir do

momento em que você fizer uso e estiver cada vez mais em contato com eles, né, então assim, o módulo 2 iria favorecer isso de uma forma melhor porque nós ainda estaríamos aqui nos despertando para essa necessidade.

Margarida: *Sim.*

Hortênsia: *Porém, se não acontecer isso, eu pretendo. Pra isso eu vou ter que me organizar. De que modo? Eu acho que, primeiramente, poderia ser uma revisão daquilo tudo que a gente já fez, né, fazendo as leituras dos capítulos por completo, com as... como chama lá os...?*

Pesquisadora: *Os roteiros?*

Hortênsia: *Os roteiros de estudo em mãos, para aquelas anotações que eu fiz e não tive tempo, não consegui rever as anotações, agora que eu pudesse rever e pudesse identificar no Currículo, encontrar na leitura do Currículo essas orientações que o roteiro nos deu, né, fazer a leitura das sugestões complementares de estudo... Acho que já seria um passo muito mais fácil e pontual do que eu simplesmente pegar o livrinho marrom que a Rosa falou e começar a ler, então acho que começar assim, pra mim, seria melhor porque eu iria aprofundar daquilo que eu já fiz pra poder partir pra um próximo passo, talvez pegar um livro de cabo a rabo, né, e aí me debruçar sobre.*

Quarta Professora: *Pra mim também fazer a releitura dos estudos, né, ler no final de semana, pegar um livro e ler no final de semana, a noite, fazer outros cursos, né, até com você novamente, fazer online também...*

[...]

Rosa: *É... sim, minha intenção é continuar os estudos...*

[...]

Rosa: *Tenho que continuar, preciso, né! E acho que nesses moldes, assim, retomar primeiramente o que a gente viu no curso pra reler mesmo os textos, ler várias das sugestões que você deu que não deu tempo de ler e depois continuar, né, lendo o estudo do livro da Lígia Martins e em busca de outros autores também, buscar o aprofundamento.*

No trecho apresentado acima, as professoras demonstram a necessidade e a certeza de continuar estudando, o que compreendemos como produto diretamente resultante da participação no GED. Como meio de estudo, as participantes destacam a leitura dos Capítulos

do Currículo (que não lhes foi possível realizar durante a formação), o estudo dos roteiros de estudo e a leitura das referências indicadas nos roteiros.

Das falas das professoras destacamos também a necessidade de continuar os estudos por meio de um “módulo 2” do GED, nas palavras de Hortênsia, coordenado pela presente pesquisadora (necessidade essa que também é expressa em outros momentos da EF). Entendemos que essa necessidade das professoras é produto do vínculo afetivo formado entre pesquisadora e participantes. Como será discutido, o vínculo afetivo pesquisadora-participantes, além de se mostrar produto da formação, mostrou-se também mediação para a concretização de outros princípios histórico-culturais, como no caso da formação da necessidade de estudo.

Embora a necessidade de continuidade dos estudos seja um importante resultado, não podemos nos esquecer das condições objetivas de trabalho e formação nas quais estão inseridas nossas participantes. Como explicado no início deste capítulo, as professoras se deparam com uma série de dificuldades em seu trabalho que, muitas vezes, as impedem de participar de formações e desenvolver adequadamente seus estudos. A contradição entre a necessidade de estudar e a impossibilidade de estudar nos leva ao quinto núcleo temático: **as contradições internas do GED.**

Não nos alongaremos na discussão da contradição “necessidade X (im)possibilidade de estudo” porque já o fizemos no início do capítulo; apenas enfatizaremos que, embora as professoras desejem firmemente continuar estudando, a possibilidade de estudo, como anteriormente explicado, depende de condições objetivas determinadas pela SME, de modo que a necessidade das professoras poderá ser impedida de unir-se ao seu objeto (o estudo). Dentre as muitas contradições expressas na formação, nos dedicaremos à compreensão, em especial, de duas delas: a contradição “unidade teoria-prática X cisão entre teoria e prática” e a contradição “constituição de um coletivo/grupo X trabalho coletivo”.

Quando discutimos a elaboração coletiva do planejamento de aula, apontamos a existência de uma contradição interna à constituição do grupo enquanto coletivo: trata-se da contradição “constituição de um coletivo/grupo X trabalho coletivo”. Martin-Baró (1989), importante referência para a compreensão histórico-dialética dos grupos sociais, conceitua o grupo como “aquela estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou os interesses coletivos” (p. 205, tradução nossa). Como vimos, as participantes do grupo de estudos possuíam suas necessidades individuais bem como compartilhavam uma necessidade comum (aprender sobre Psicologia

Histórico-Cultural). Somado a isso, entre pesquisadora e participantes desenvolveu-se também um vínculo afetivo e um sentimento de “nós”. Tais características nos levam a crer que houve, portanto, a constituição de um coletivo/grupo. As falas de Rosa apresentadas abaixo indicam o sentimento de pertencerem a uma coletividade. A primeira é dita quando Rosa entrega um presente à pesquisadora e a segunda no encerramento da Entrevista Final (ambas serão retomadas posteriormente).

Rosa: É do nosso grupinho pra você! Em agradecimento pela paciência, por todo aprendizado...

Rosa: Nós que temos que agradecer, em nome do grupo e do Departamento, super obrigada!

As falas evidenciam que o grupo se entendeu enquanto um coletivo, compreensão que é endossada por outras falas das participantes quando pedem, por exemplo, para que não encerremos o grupo de *WhatsApp* para que possamos continuar mantendo contato e quando pedem para combinarmos um *happy hour* na casa de Margarida (ambas as falas ditas durante o intervalo do último encontro). Contudo, a existência do sentimento de pertencerem a uma coletividade não garante a realização de um trabalho coletivo, tal como nos mostrou a análise da elaboração do planejamento de aula. Mesmo se entendendo como grupo, as professoras não foram ouvidas igualmente na elaboração da tarefa e não chegaram ao consenso de todas as respostas do planejamento. Acreditamos que a dificuldade em trabalhar coletivamente não invalida o coletivo formado, outrossim, indica que a realização coletiva de uma atividade requer uma organização grupal que não foi possível atingir no limitado tempo de formação.

Em relação à contradição “unidade teoria-prática X cisão entre teoria e prática”, vimos ao discutir o primeiro núcleo temático que as professoras, na EF, afirmaram que a formação foi efetiva ao articular teoria e prática e apresentar os conteúdos como síntese teórico-prática orientadora da atividade de ensino. Relembremos algumas falas:

Pesquisadora: E aí gostaria de saber de vocês em que medida vocês acham que aconteceu essa articulação [teórico-prática] aqui no curso?

Hortênsia: Toda hora!

Pesquisadora: É?

Hortênsia: [...] então isso favoreceu muito e a gente pôde olhar: “puts, tá lá dentro da escola mesmo, a teoria tá lá, tá naquele aluno, tá naquele professor, tá naquela atitude que eu tomei”... Então todo o momento nós conseguimos fazer isso.

Pesquisadora: Que bom!

Quarta Professora: Quando você falava a gente sempre pensava na prática, né [...]. Então foi muito interessante esse ponto de unir a teoria com a prática, não foi um curso assim só teórico, né, teve muito a prática também, né.

Rosa: Eu achei também que o tempo todo a gente conseguiu fazer essas articulações, né, de teoria e prática [...].

Quarta Professora: Elas [teoria e prática] andam juntas, né!

No entanto, uma fala expressa pelas professoras no EE7 gerou grande preocupação à pesquisadora. Ao final do encontro, a pesquisadora explicou que o seguinte seria o último, ao que as professoras responderam que queriam um “módulo 2” da formação para que fosse possível “discutir a prática” uma vez que a formação em andamento se dedicava ao estudo da teoria. Embora a Entrevista Final tenha sucedido ao EE7, até o EE7 a pesquisadora estava convicta de que os conteúdos ensinados estavam sendo devidamente articulados à prática educativa, de modo que as professoras os estivessem compreendendo, de fato, como síntese teórico-prática. Acreditamos que o motivo de nossa preocupação já seja compreensível ao(à) leitor(a). Como seria possível que as professoras estivessem compreendendo os conteúdos ensinados como expressão da unidade teoria-prática se as mesmas necessitavam de um curso “prático” após um curso (suspostamente) teórico? Será que o estudo desenvolvido foi insuficiente na articulação teoria-prática? Será que a organização do ensino não incorporou e expressou concretamente esse princípio? Depois de muito nos debruçarmos sobre essas questões, foi possível chegar à uma resposta elucidativa: a própria categoria contradição.

A contradição, princípio central do Materialismo Histórico-Dialético, se fez presente no grupo de estudos dirigido e não poderia ser diferente. Compreender os conteúdos estudados se expressando na prática educativa não impede que as professoras necessitem de um “curso prático”, assim como a compreensão de que o GED tenha sido um curso exclusivamente teórico não indica que as professoras não tenham compreendido a prática pedagógica mediada pela Psicologia Histórico-Cultural. Bem sabemos que a organização do curso poderia ser mais efetiva na explicitação e articulação da unidade teoria-prática, mas sabemos também que a história de aprendizagem das professoras – tal como a história de todo vivente no capitalismo

– é marcada por uma lógica formal de compreensão e interpretação da realidade que fragmenta objetos infragmentáveis a fim de fragmentar também a consciência humana e o próprio sujeito. Assim, entendemos a cisão percebida pelas professoras não apenas como produto da organização do GED, mas sobretudo como produto de uma dificuldade histórica e socialmente formada de compreensão das unidades de contrários, nos levando a defender a hipótese de que o polo prevalente às professoras na oposição “unidade teoria-prática X cisão entre teoria e prática” tenha sido o primeiro.

Os próximos três núcleos temáticos encontram-se tão íntima e internamente relacionados que qualquer tentativa de abordagem em separado se mostraria parcial e pouco compreensível. Assim, optamos por discutir conjuntamente **a constituição grupal, a produção e transformação de sentidos pessoais e a mobilização afetivo-cognitiva das professoras** (sexto, sétimo e oitavo núcleo temático, respectivamente) pois, como perceberá o leitor, o desenvolvimento da coletividade, a produção de sentidos e a mobilização afetivo-cognitiva são produtos interdependentes resultantes de uma relação intermediada. Contudo, mesmo se mostrando temas internamente articulados, não nos é possível uni-los em um único núcleo uma vez que os três temas guardam especificidades entre si e não se reduzem uns aos outros. As passagens discutidas abaixo, portanto, ora nos ajudarão a pensar um núcleo em especial, ora nos ajudarão a entender a correlação por meio da qual se expressam.

Alguns exemplos já discutidos (em especial: o acolhimento, escuta e empatia do grupo diante do relato de Margarida sobre suas condições de trabalho; a atenção e respeito no momento de compartilhamento das experiências com os alunos mais difíceis, em que as professoras puderam contribuir umas com as outras ao pensar determinantes que atuaram sobre a não aprendizagem dos alunos; e a elaboração conjunta de um planejamento de aula que, mesmo indicando dificuldades na efetivação do trabalho coletivo, expressou a existência de um vínculo grupal capaz de organizar o grupo em torno de uma tarefa de estudos comum) destacam a importância do coletivo constituído para a formação das professoras participantes da pesquisa. As falas de Rosa sobre o “grupinho” formado também corroboram nosso entendimento da coletividade como elemento organizador essencial à atividade docente de estudo e formação. Nesse sentido, acreditamos que a troca de conhecimentos, a ajuda mútua e o pensar coletivo que se instauraram no GED entre as professoras indicam o grupo como mediação intersubjetiva fundamental ao processo de apropriação dos conteúdos estudados.

No interior da constituição coletiva destaca-se também a formação e transformação de sentidos pessoais, como nos mostra o fragmento abaixo retirado da Entrevista Final:

Pesquisadora: [...] Qual foi a principal contribuição do grupo de estudos para a sua formação e o seu trabalho docente?

[...]

Rosa: Eu acho que a gente mudou o olhar, né, assim da nossa prática, a gente começa a olhar para os planejamentos, né, a gente quando for fazer novos planejamentos agora a gente tem um novo olhar pra preparar tanto aula quanto planejamento de ATP...

Quarta Professora: Uhum, é. A lidar com os alunos também, né...

Hortênsia: Eu penso também que a... contribuiu pra gente, pelo menos pra mim, né, pra que eu possa entender que estudar tem que fazer parte da minha prática, que a gente... eu preciso sair desse superficialismo de entender pelas manchetes aquilo que se fala, pelos tópicos, mas sair desse superficialismo e me debruçar um pouco mais em tudo para que o trabalho seja diferente, né, para que a gente tenha mais propriedade de falar, de entender o que as coordenadoras estão trazendo pra escola, né... Então isso contribuiu bastante, pelo menos, pra mim.

A “mudança de olhar” à qual se refere Rosa diz respeito à mudança dos sentidos atribuídos pela professora à sua prática, sobretudo do sentido atribuído à elaboração de planejamentos de ensino. A fala de Hortênsia, por sua vez, indica uma transformação de sentidos relacionados à compreensão do estudo como elemento essencial ao processo educativo. Em momento posterior da EF, a mudança de sentidos se evidencia novamente:

Pesquisadora: [...] Sexta questão: os estudos realizados no grupo contribuíram de alguma forma para que vocês olhassem para a escola e para seus alunos de outro modo? Essa pergunta talvez seja um pouco redundante com o que a gente já discutiu mas é... eu queria saber um pouco mais no sentido afetivo de vocês. O que a gente estudou aqui contribuiu para que vocês chegassem na escola e vissem os alunos de outra forma? É... que vocês compreendessem a escola como tendo um outro papel, por exemplo?

Rosa: Totalmente. Sim, porque até essa questão que a gente estava discutindo antes do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, né, que é algo assim que o professor, que a gente, né, eu me incluo como, a gente tem aquela noção inicial de que o fundamental da escola é o conteúdo, né, e esquece dessa parte, esquece que essa parte é fundamental para o próprio desenvolvimento de conteúdo na escola, então depois que

você começa a estudar mais sobre a teoria você muda esse olhar, então muda o olhar e acho que a gente enxerga os alunos, né.

[...]

Quarta Professora: *Acho que já foi dito tudo, né... Reflexão, né, o estudo contribuiu pra eu poder refletir mais sobre os alunos, né, então “eu posso fazer, eu consigo fazer, eu consigo mudar isso”, né, eu acho que nesse ponto a reflexão contribuiu muito, né, “não, tem jeito, esse aluno tem jeito”... Um modo diferente de lidar com ele, nesse ponto aí, né.*

Para Rosa e a Quarta Professora, o estudo empreendido ao longo de nove semanas foi também fundamental para a mudança de olhar das professoras em relação aos seus alunos: “não, tem jeito, esse aluno tem jeito”, como afirma Quarta Professora. Um aluno que “tem jeito” é aquele que, na compreensão da professora, não está mais fadado ao fracasso, aquele que agora é compreendido como síntese de muitas determinações que podem ser transformadas a fim de se produzir uma nova síntese de aluno. Essa transformação no modo como as professoras enxergam os alunos está diretamente relacionada à apropriação dos conteúdos referentes à Psicologia Histórico-Cultural, o que possibilitou com que elas olhassem para seus alunos e sua prática educativa sob um viés teórico específico, apreendendo os diferentes fatores que contribuem com a aprendizagem e não aprendizagem escolar. Com isso, vemos a transformação dos sentidos outrora atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem e ao próprio aluno.

Conforme dissemos acima, a transformação dos sentidos mostrou-se fundamentalmente determinada pela apropriação teórica decorrente da formação. O excerto abaixo, também retirado da Entrevista Final, evidencia a íntima relação entre mobilização afetivo-cognitiva e transformação de sentidos pessoais:

Pesquisadora: *Vocês acham que vocês conseguiram se envolver afetivamente com o estudo? Assim, a gente já conversou algumas vezes sobre a importância de que o estudo não pode mobilizar a gente apenas cognitivamente, né, mas vocês sentiram que afetivamente vocês estavam envolvidas? Então vocês viam sentido em estudar o que nós estávamos estudando?*

Quarta Professora: *Uhum.*

Rosa: *Sim*

Hortênsia: *Total, totalmente. A priori pela necessidade que me trouxe aqui e depois por conta, principalmente, da relação teoria e prática, né. Então a partir do momento que*

você consegue ver que aquilo está inserido na sua prática, no seu dia a dia, no seu aluno, no seu professor, automaticamente o afeto vem junto, aí você fala porque faz sentido, diferente de um curso que eu venho, escuto, escuto, escuto e falo “meu, nada a ver, na escola não é assim, isso não é real” e aí você acaba que você não vê... É assim.

Margarida: *É isso que a gente está falando agora, né... É isso.*

Rosa: *Acho que é isso mesmo, né, essa história de fazer sentido, né, como ele faz sentido ele desperta a gente afetivamente também, né.*

Hortênsia: *Sim, sim.*

Hortênsia é direta em sua explicação: ao perceber que os conteúdos estudados se expressavam em sua prática educativa, no dia a dia de seu trabalho, a formação fez sentido e lhe mobilizou afetivamente. Em exemplos anteriores (como na discussão da TME4 acerca do início da escolarização das participantes), demonstramos que a mobilização afetiva das professoras se mostrou mediação para sua mobilização cognitiva para os estudos. Nesse momento, podemos afirmar também o caminho inverso: a mobilização cognitiva das professoras mostrando-se mediação para sua mobilização afetiva para os estudos. Vemos, portanto, a expressão da unidade afeto-cognição objetivando uma formação mobilizadora e transformadora de afetos e conhecimentos. Margarida exprime bem sua mobilização afetiva e cognitiva para os estudos ao afirmar que “A gente sai daqui com dor de cabeça de tanto pensar, mas é maravilhoso” (EE5).

Em todos os momentos de nossa análise nos quais defendemos a formação de um coletivo, consideramos também como integrante de tal coletivo a própria pesquisadora. Para além de um vínculo profissional entre pesquisadora e participantes, formou-se um vínculo afetivo. Desse modo, a mobilização afetiva para a participação no GED não se mostrou produto apenas da mobilização cognitiva, mas também produto dos afetos surgidos entre as participantes e entre pesquisadora e participantes. O encerramento da Entrevista Final ilustra muito bem a relação afetividade-coletividade produzida ao longo da formação:

Rosa: *Eu posso em nome do grupo dar uma coisa pra você?*

Pesquisadora: *Ah, pode... Ah, meu Deus...*

[Rosa entrega de presente à pesquisadora uma blusa embrulhada em uma caixa]

Hortênsia: *Ah...*

Rosa: *É do nosso grupinho pra você! Em agradecimento pela paciência, por todo aprendizado...*

Hortênsia: *É a cara da Marília!*

Quarta Professora: *Nossa professora preferida!*

Rosa: *Nossa professora preferida!*

Pesquisadora: *Ah, gente, não acredito... Obrigada!*

[...]

Pesquisadora: *Vocês combinaram sem eu saber, sem eu nem desconfiar!*

Hortênsia: *Ah, mas como que a gente vai combinar um presente com a pessoa sabendo?*

[risos do grupo]

Pesquisadora: *Ah, gente, muito obrigada!*

[...]

Pesquisadora: *Eu vou dar um abraço em vocês então e eu preparei uma coisinha mas é muito simples e agora eu estou até com vergonha...*

Margarida e Hortênsia: *Ah...*

Pesquisadora: *Eu preparei um marca-página para vocês...*

[A pesquisadora entrega à cada professora um marca-páginas feitos por ela mesma no qual está escrito, de um lado, o nome do grupo de estudos e, no outro, um verso do poema “Tecendo a Manhã”, de João Cabral de Melo Neto]

Hortênsia: *Eu precisava tanto disso! Já vai ficar aqui no meu fichário de estudo.*

Quarta Professora: *Olha, eu preciso disso! Que lindo!*

Margarida: *Nós vamos pôr no livro que nós vamos ler.*

Rosa: *Que lindo!*

Acreditamos, portanto, que a formação continuada desenvolvida mobilizou a constituição grupal, fomentou o desenvolvimento da coletividade, produziu e transformou sentidos e mobilizou afetivo-cognitivamente as professoras participantes. Enquanto a constituição coletiva, a produção de sentidos ou a mobilização afetivo-cognitiva se destacavam como figura da relação, os outros dois elementos compunham o fundo constitutivo da dinâmica figura-fundo. Assim, à medida que a formação promoveu o desenvolvimento do coletivo, promoveu também o desenvolvimento da relação afetiva entre as participantes, e à medida que promoveu uma relação afetiva, produziu e transformou sentidos, de modo que o caminho inverso desse raciocínio se faz igualmente verdadeiro.

A pesquisadora ter se tornado a “professora preferida” do grupo, bem como muitos outros resultados expostos até o momento – em síntese: a apropriação teórico-prática das professoras; a satisfação e produção de necessidades formativas; o desenvolvimento do coletivo; a transformação de afetos e sentidos; a apropriação de conhecimentos –, não são produtos espontâneos do processo formativo. Outrossim, resultam do intenso estudo da pesquisadora e de seu trabalho intencional na organização da formação continuada a partir dos seis princípios histórico-culturais definidos anteriormente. Essa constatação nos leva ao nono e último núcleo temático a ser discutido: **a organização e sistematização do GED.**

Para que os demais princípios histórico-culturais pudessem se objetivar na formação foi fundamental que primeiro compreendêssemos os nossos destinatários para que, em seguida, definíssemos a forma e o conteúdo do ensino, compreendendo a tríade forma-conteúdo-destinatário em sua complexidade. Após conhecer as necessidades formativas iniciais, os motivos para a participação na formação e a apropriação teórica prévia das professoras por meio das Entrevistas Iniciais, nos foi possível incorporar os seis princípios aos quatro elementos centrais constituintes da formação (Planilhas de Planejamento, Tarefas Mobilizadoras de Estudo, Roteiros de Estudo Dirigido e Tarefas de Estudo Escritas), como explicado no capítulo anterior. Quando perguntamos às professoras sobre a forma de organização da formação, as mesmas responderam:

***Pesquisadora:** [...] vocês acharam que a organização em forma de grupo de estudos é... teve alguma diferença na apropriação dos conteúdos, na aprendizagem?*

***Margarida:** Eu acho.*

***Pesquisadora:** É?*

***Margarida:** É.*

***Pesquisadora:** Por quê?*

***Margarida:** Porque você consegue, como nós já falamos antes e várias vezes, você consegue trazer, você consegue prender... Se fosse uma outra pessoa, do jeito... Vou dar um exemplo, assim, bem lá embaixo: eu estou sem dormir, enquanto você falava agora há pouco, eu teria dormido aqui, eu teria cochilado, mas em nenhum momento, em nenhum dos encontros, eu não vi isso acontecendo com ninguém, coisa que acontece em muita formação é você ficar bocejando enquanto a pessoa fala... E você tem um jeito, uma dinâmica, uma maneira que não nos deixa ficar desse jeito.*

Rosa: *É, eu acho também que o principal ganho nosso é que não foi algo tão expositivo, só expositivo, que a gente acaba, né, se perdendo, às vezes, nossos pensamentos com as preocupações com o que está acontecendo lá na escola, o que que eu tenho que fazer depois...*

Quarta Professora: *Prende a nossa atenção, né...*

Margarida: *Sim, sim, sim...*

Rosa: *E como ficou um grupo pequeno também, né, aí a gente está sempre tendo a chance de debater... [...]*

A superação do modelo exclusivamente expositivo de formação continuada e a organização grupal no formato grupo de estudos dirigido são elementos que se destacam na avaliação das professoras acerca da formação desenvolvida. Quando Margarida diz que a pesquisadora “tem um jeito, uma dinâmica, uma maneira” de ensinar, a vice-diretora não está se referindo somente às características pessoais da pesquisadora, mas, de modo implícito, está se referindo sobretudo à organização e sistematização do ensino – que se expressam também por meio do jeito, maneira e dinâmica da pesquisadora.

Em relação aos quatro elementos centrais de nossa organização, já explicamos as dificuldades para a realização das Tarefas de Estudo Escritas e o porquê de elas não serem objeto de nossa análise. As Planilhas de Planejamento, por sua vez, foram material de uso exclusivo da pesquisadora e sua orientadora. Neste mesmo capítulo já discutimos algumas das Tarefas Mobilizadoras de Estudo e agora veremos as contribuições do Roteiro de Estudos Dirigido segundo as próprias participantes. Pelos relatos abaixo (extraídos da EF), percebemos que o RED atingiu seus objetos e se consolidou como importante mediação no processo de ensino-aprendizagem dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Pesquisadora: *E aí a Hortênsia levantou um ponto interessante que foi sobre o roteirinho, né. Eu tentei organizar o roteiro de modo que ele não fosse um simples texto... um simples texto corrido, mas que ele ficasse com um visual um pouco mais dinâmico, com alguns esquemas...*

Rosa: *Com esquemas, né, ficou sim.*

Hortênsia: *Sim, facilitou muito.*

Pesquisadora: *Vocês acham que facilitou assim?*

Rosa e Quarta Professora: *Sim.*

Margarida: Ficou ótimo!

Hortênsia: Muito. Aquela espiral vem na nossa cabeça de repente, né... [risos do grupo]
O trabalho...

Rosa: Ficou super didático. Ficou bem didático, né?

Quarta Professora: Ficou bem didático.

Quando a pesquisadora pede sugestões e/ou críticas às participantes acerca do que poderia ter sido diferente na formação, Rosa, Margarida e Quarta Professora afirmam que “não mudariam nada”, sendo Hortênsia a única a fazer um apontamento:

Hortênsia: Às vezes... um ponto que eu observei: que, às vezes, você possui essa necessidade que contribuiu e favoreceu para que nós compreendêssemos, de dar os exemplos, né, mas às vezes eu percebia que você queria tanto que a gente compreendesse, não sei se a nossa cara também que ficava tipo “será que elas estão entendendo?” e aí você queria dar outro [exemplo] e dava outro e dava outro... Três, quatro exemplos... [...]

Ao discutirmos o primeiro núcleo temático, destacamos uma fala de Hortênsia apontando os exemplos dados pela pesquisadora como importantes ferramentas do processo formativo pois auxiliavam as professoras a compreender a materialidade do conteúdo estudado. Neste trecho posterior da EF, contudo, a mesma professora aponta o excesso de tais exemplos como uma característica importante a ser mudada. Entendemos que o apontamento de Hortênsia diz respeito a um aspecto relacionado não à estrutura de organização e sistematização do GED, mas a uma característica da pesquisadora que pode ser facilmente modificada. Acreditamos que tal crítica, embora seja fundamental, não represente um ponto prejudicial à formação conduzida. Sobre as demais participantes não terem apontado críticas e/ou sugestões à pesquisadora, podem surgir suspeitas de que elas não o fizeram para “agradar” e/ou “não contrariar” a pesquisadora; contudo, diante da relação de confiança e respeito criada entre participantes e pesquisadora (e reiteradamente exemplificada ao longo de nossa análise), entendemos que quaisquer apontamentos que as professoras julgassem necessários seriam compartilhados, tal como feito por Hortênsia.

Buscamos expor a análise dos nove núcleos temáticos do modo mais sintético possível e contemplando os aspectos mais essenciais à compreensão de como os seis princípios propostos inicialmente ganharam concretude na formação desenvolvida. Contudo, ressaltamos

que a análise dos dados coletados se estende para além do que foi exposto e poderia ainda se desdobrar em outros núcleos.

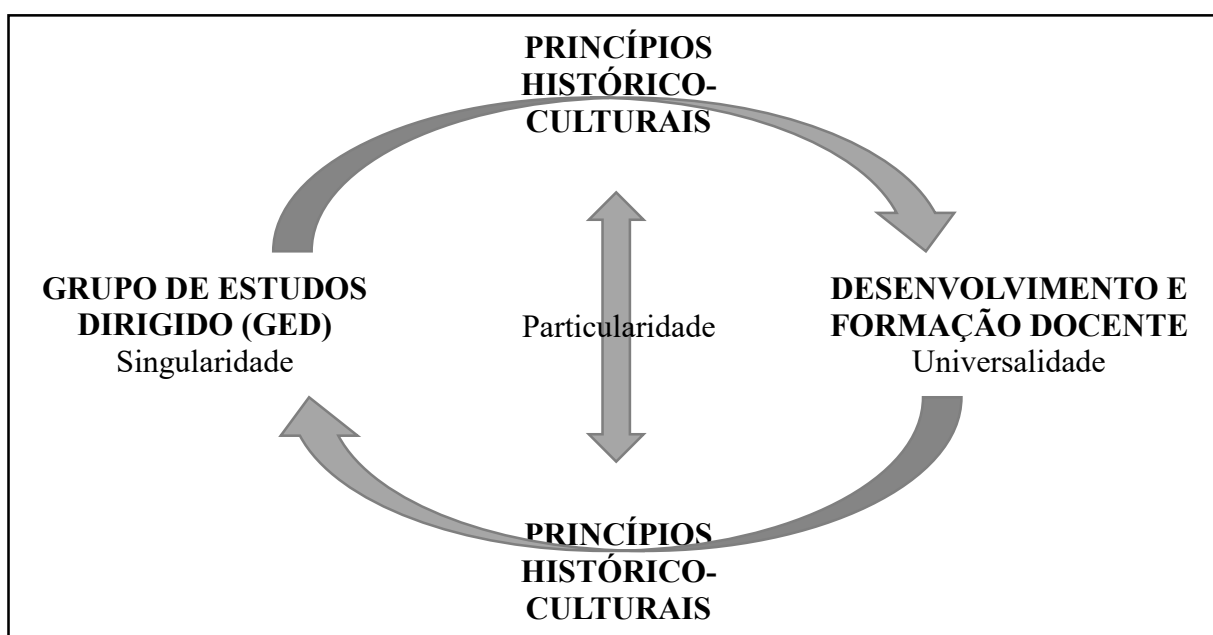
Ao longo de nossa exposição nos esforçamos em demonstrar porque os princípios histórico-culturais se constituíram, de fato, como **princípios** – ou seja, porque as seis orientações apresentadas ao final do Capítulo 2 são fundamentais para a organização de formações docentes continuadas. O desenvolvimento de nossa análise nos mostrou que as seis orientações apresentadas são princípios justamente por serem também **mediação e produto** da formação. Vejamos o que isso quer dizer. Na discussão de cada núcleo temático fomos apontando como **cada princípio mediou o desenvolvimento da formação assim como foi produzido ao longo da formação** (exceto o princípio referente à compreensão da tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica, mas já nos dedicaremos à sua discussão particular). O trabalho coletivo, a apropriação teórico-prática, a formação e transformação de sentidos pessoais, a mobilização afetivo-cognitiva e a produção e satisfação de necessidades **orientaram a sistematização e organização do GED, mediaram seu desenvolvimento e se mostraram também produto ao final do mesmo**. Assim, as orientações propostas são princípios à medida que, além de orientarem, medeiam a e resultam da formação continuada. Se retornarmos aos princípios definidos, podemos agora perceber que sua própria redação inicial já nos aponta indícios para compreendê-los como mediação e produto, por exemplo: “Ser organizada de modo a mobilizar o trabalho coletivo...” (trabalho coletivo como mediação); “Produzir sentidos pessoais...” (sentidos pessoais como produto); “Produzir necessidades formativas...” (necessidades formativas como produto).

Em relação à tríade forma-conteúdo-destinatário, é indiscutível seu caráter orientador e mediador da formação: sem compreendermos as características das destinatárias, definirmos os conteúdos a serem estudados e sistematizarmos a forma do estudo não haveria formação. No entanto, não tivemos indícios concretos que nos levassem a apreendê-la como produto da formação. Isso ocorre pois, até o momento, o que apontamos como “produto” da formação se expressa diretamente nas professoras: mobilizar o trabalho coletivo, socializar o conhecimento como síntese teórico-prática, produzir e transformar sentidos, promover o desenvolvimento afetivo-cognitivo e produzir e satisfazer necessidades são princípios que têm como objeto o desenvolvimento das professoras. É a professora em formação continuada que aprenderá a trabalhar coletivamente, se apropriará dos conteúdos como síntese teórico-prática, terá seus sentidos transformados, se desenvolverá afetiva e cognitivamente e terá suas necessidades satisfeitas. Por sua vez, ser sistematizada a partir da compreensão da tríade forma-conteúdo-

destinatário é um princípio que se expressa na própria formação docente, tendo a formação como objeto. Assim, a tríade forma-conteúdo-destinatário se constitui como mediação indispensável à formação – e, portanto, como princípio –, mas não como produto nas professoras⁶⁴.

Finalizada a exposição de nossa análise, podemos reafirmar o **Grupo de Estudos Dirigido como Singularidade** de nosso objeto de estudo, a **formação e o desenvolvimento docentes como Universalidade** e os **princípios histórico-culturais como Particularidade** da formação docente continuada concreta – três dimensões de um fenômeno que guardam suas especificidades ao mesmo tempo em que se expressam como unidade. Em outras palavras, buscamos demonstrar como os princípios definidos (Particularidade) produziram e mediarão a formação e o desenvolvimento docentes (Universalidade) no interior do grupo de estudos (Singularidade). A figura abaixo (Figura 1) representa esquematicamente a formação docente continuada concreta em suas expressões e constituição Singular, Universal e Particular.

Figura 1. A formação docente continuada concreta em sua expressão Singular-Particular-Universal.



Fonte: Elaborado pela autora.

⁶⁴ Uma ressalva importante: a tríade forma-conteúdo-destinatário foi conteúdo ensinado às professoras no EE6. A elaboração do planejamento de aula exigia a compreensão da tríade, mas já apontamos que tal compreensão, nesse momento, se mostrou capacidade ainda intersíquica, necessitando da mediação da pesquisadora para ser mobilizada. Os resultados apresentados até o momento nos levam a crer que, se desenvolvêssemos uma formação que se dedicasse mais ao estudo da forma, conteúdo e destinatário, as professoras se apropriariam da tríade de tal maneira que essa se efetivaria como elemento mediador da atividade de ensino e de planejamento das professoras. Contudo, ainda assim a tríade forma-conteúdo-destinatário se expressaria como um conteúdo aprendido pelas professoras (tal como a aprendizagem acerca da atividade-guia de jogo de papeis, por exemplo) e não como um produto que se expressa diretamente nas professoras, apenas na formação.

Tendo compreendido a dinâmica interna dos princípios histórico-culturais materializados em uma formação continuada, nos é possível agora requalificá-los e redefiní-los, apresentando-os como **produto resultante de um trabalho teórico-prático de estudo e pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural**, como veremos no tópico a seguir.

4.4 Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas

Como uma formação docente continuada, metodologicamente fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, deve ser organizada a fim de promover concretamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional das professoras? Para esse nosso problema de pesquisa acreditamos ter agora uma resposta científica. Defendemos que **uma formação docente continuada que vise a promover concretamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional das professoras deve:**

- Defender os conhecimentos concretamente apreendidos como objetos de ensino dos processos formativos, socializando-os como síntese teórico-prática por meio da qual a teoria fundamentada materialmente fundamenta a prática educativa;
- Compreender a indissociabilidade da unidade afeto-cognição e promover o desenvolvimento afetivo e cognitivo das professoras em formação, objetivando uma formação mobilizadora e transformadora de afetos e conhecimentos no seio da qual as professoras possam expressar as reflexões, dúvidas, sentimentos e angústias produzidas pelo trabalho educativo;
- Satisfazer e produzir necessidades formativas ligadas ao estudo e ao trabalho educativo, apresentando a própria formação continuada como objeto de satisfação de tais necessidades e possibilitando a constituição de novos motivos geradores de sentido e mobilizadores de ações de estudo;
- Possibilitar uma apreensão crítica, histórica e multideterminada dos fenômenos escolares e de seus significados sociais, produzindo e transformando os sentidos pessoais atribuídos pelas professoras em formação ao seu trabalho, ao seu estudo e aos seus alunos, mobilizando-as afetiva e cognitivamente para o desenvolvimento da atividade educativa;

- Ser organizada de modo a mobilizar o trabalho coletivo e colaborativo entre suas participantes, fomentando a constituição grupal e possibilitando que as professoras em formação e o formador de professoras atuem como mediação intersíquica entre si no processo de apropriação dos conhecimentos estudados;
- Ser sistematizada a partir da compreensão dos elementos da tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica singulares a cada formação, efetivando uma forma de ensino dos conteúdos que compreenda as características das destinatárias e atenda às suas necessidades, colocando-os em atividade de estudo.

Com os princípios expressos acima (compreendidos também como mediação para e produto da formação) alcançamos nosso objetivo inicial de apreender e definir princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas concretas. Esperamos que tais princípios possam instrumentalizar a atividade de ensino dos formadores de professoras contribuindo com o processo de sistematização das formações continuadas e possibilitando o desenvolvimento de formações revolucionárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outros outubros virão
Outras manhãs plenas de sol e de luz
(O QUE FOI FEITO DEVERA).

Ancorados em uma compreensão materialista, histórica e dialética de ser humano e de sociedade, acreditamos que a explicação científica de um fenômeno real deve servir, sobretudo, à construção de relações sociais emancipadoras e à transformação revolucionária da realidade. Nesse sentido, concordamos com Kosik (1976) ao afirmar que “Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária” (p. 18). Por meio de nossa pesquisa, nos propusemos a efetivar uma práxis revolucionária capaz de contribuir com o fortalecimento de uma formação docente continuada igualmente revolucionária. Uma formação que, como dito em nossa Introdução, preze por um ensino crítico e desenvolvidor das professoras em formação e do formador de professoras; uma formação que busque transformar a sociedade no sentido de superar a realidade degradada e degradante que se impõe à humanidade. Portanto, uma formação continuada concreta à serviço da formação de um ser humano concreto.

Oliveira (2005) nos explica a contradição entre a potencialidade das objetivações produzidas pelo gênero humano e a impossibilidade de acesso dos seres humanos a tais objetivações:

[...] o gênero humano tem se tornado cada vez mais livre e universal, mas essa liberdade e universalidade não se tem verificado na vida da grande maioria dos homens singulares. Quer dizer, hoje já existem objetivações genéricas (objetivações do gênero humano) que resolveriam grandes problemas da humanidade, mas a estrutura da sociedade em que vivemos não permite que a grande maioria dos indivíduos tenha acesso a elas. Nesse sentido, esses indivíduos estão alienados frente a esses produtos da atividade humana (p. 31).

Na luta pela superação da cisão entre indivíduo, gênero e patrimônio genérico humano, nossa formação buscou também, assim como nossa pesquisa busca, levar as objetivações teórico-práticas do campo da Psicologia Histórico-Cultural às trabalhadoras da educação, socializando o conhecimento produzido pelo gênero e contribuindo com a diminuição da alienação que distancia o homem de si mesmo e dos outros.

Os princípios histórico-culturais definidos não são produtos da inspiração (e menos ainda da intuição) da pesquisadora. Outrossim, resultam do duro trabalho teórico-prático

realizado pela presente pesquisadora e por todos os pesquisadores que a precederam no estudo do tema em pauta. Desse modo, os conteúdos dos princípios sintetizados não são inéditos à Psicologia Histórico-Cultural e muitos pesquisadores já os colocaram em prática em maior ou menor medida – ainda que sem a consciência de tê-lo feito. A originalidade e relevância de nosso trabalho se dá, sobretudo, pela **reunião e sistematização dos princípios**, bem como pela sua apreensão como ferramenta orientadora e mediadora do desenvolvimento de formações continuadas. Esperamos que a partir de agora o trabalho do formador de professoras possa se desenvolver de modo cada vez mais consciente, teleológico e coerente aos pressupostos histórico-culturais.

Aos pesquisadores e formadores de professoras que pretendem orientar seus trabalhos pelos princípios aqui definidos, ressaltamos que o desdobramento dos seis princípios nos quatro elementos estruturais da formação (Planilhas de Planejamento, Tarefas Mobilizadoras de Estudo, Roteiros de Estudos Dirigido, Tarefas de Estudo Escritas) **não é regra**. Muito pelo contrário: a organização e proposição de ações formativas dependerá diretamente dos conteúdos a serem ensinados e das destinatárias do ensino, características singulares em cada formação. Em nosso caso, as PPs, TMEs, REDs e TEEs foram definidas somente após conhecermos as participantes de nosso curso e compreendermos suas necessidades, motivos e apropriação prévia da Psicologia. Sendo assim, diferentes formatos e estruturas de formação continuada podem incorporar os princípios propostos utilizando ou não as PPs, as TMEs, os REDs e as TEEs.

Em se tratando do alcance de nossos princípios, podemos nos questionar: os princípios histórico-culturais definidos são válidos apenas para a organização de formações continuadas destinadas à educadoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou são válidos também para a formação de educadoras atuantes em outras etapas da Educação Básica? Nossa defesa é de que os princípios definidos são também válidos para a organização de formações continuadas destinadas a professoras atuantes em outras etapas da Educação Básica. Sendo a formação e o desenvolvimento docente a dimensão Universal da formação docente continuada concreta e os princípios definidos sua dimensão Particular, entendemos que as formações continuadas destinadas às professoras das demais etapas da Educação Básica são distintas expressões Singulares, de modo que os princípios também se mostram mediação na relação entre a formação de professoras de outras etapas e o desenvolvimento docente.

Sobre o trabalho do formador de professoras, não podemos nos esquecer de um aspecto fundamental: o **estudo**. Não acreditamos ser possível o desenvolvimento de uma formação continuada sem que haja um estudo constante por parte do formador. Se o formador de

professoras é um socializador de conhecimentos, tais conhecimentos devem estar internalizados como capacidade intrapsíquica do formador para que seja possível ao mesmo mediar intersubjetivamente a aprendizagem das professoras em formação. Não estamos dizendo que o formador de professoras deve ter domínio absoluto dos conteúdos a serem ensinados e menos ainda que o mesmo não pode ter suas dúvidas e dificuldades de compreensão. Estamos apenas ressaltando a importância de um estudo contínuo (seja por meio da leitura individual, leitura coletiva, participação em grupos de estudos, etc.) que lhe proporcione compreensão cada vez maior acerca dos conteúdos teórico-práticos que irá ensinar.

Ao longo das nove semanas, um tema em específico foi demasiado recorrente em nossa formação: a triste e revoltante conjuntura política nacional. Críticas aos (des)Governos Federal e Estadual não nos faltaram, assim como não nos faltou também um espaço de escuta e acolhimento das angústias produzidas pelas perdas de direitos sociais e ataques brutais à educação e à categoria docente. Apesar destes pesares, esse cenário também nos proporcionou preciosas reflexões acerca do papel fundamental da educação, da escola e de suas educadoras na construção de uma sociedade menos desigual, menos injusta, mais humana e humanizadora. Assim, acreditamos que as contribuições do grupo de estudos, para além das apontadas no capítulo anterior, tenham também incidido sobre a formação ética e política das professoras participantes, possibilitando a elas repensarem e fortalecerem o compromisso ético, político e social que lhes exige a profissão.

Embora tenhamos nos esforçado para desenvolver a pesquisa da forma mais comprometida e completa possível, não podemos deixar de apontar nossos limites e lacunas. Como explicado no Capítulo 1, Leóntiev (1978) define a Atividade, a Consciência e a Personalidade como os elementos constitutivos do psiquismo humano e as principais categorias de estudo da Psicologia. Em nossa dissertação, nos dedicamos ao estudo da Atividade (e, em particular, da atividade de ensino) a fim de subsidiar teórica e metodologicamente a proposição e análise dos princípios e o planejamento e execução da formação continuada desenvolvida. Entendemos que um estudo mais profundo da Consciência e da Personalidade requalificaria nosso trabalho, nos possibilitando compreender as determinações do grupo de estudos sobre a Consciência e a Personalidade das participantes, entretanto, diante de nossa impossibilidade, delegaremos essa tarefa às pesquisas futuras.

Inicialmente previsto para haver dez encontros, realizamos apenas nove devido à impossibilidade das participantes comparecerem a um dos encontros por estarem participando de outra atividade proposta pela SME. Durante a formação, optamos por unir dois encontros ao

invés de remarcar o encontro desmarcado. Após o término da formação, percebemos como teria sido importante a realização do décimo encontro para que pudéssemos desenvolver mais ações formativas de finalização dos estudos e para que conseguíssemos explorar mais temas na Entrevista Final. Sobre a estrutura do GED, por sua vez, hoje também percebemos alguns elementos que gostaríamos que tivessem sido diferentes. A elaboração coletiva e discussão dos planejamentos de aula se mostrou uma das ações formativas mais importantes para as professoras, de modo que gostaríamos de ter incluído mais ações do tipo e, quem sabe, até mesmo elaborar um planejamento que pudesse ser desenvolvido por alguma das participantes. Gostaríamos também de ter dedicado mais tempo à discussão dos “alunos mais difíceis” de cada professora, de modo a podermos pensar coletivamente em determinantes que atuavam especificamente em cada caso e em estratégias pedagógicas que contribuíssem na superação das dificuldades escolares apresentadas por cada aluno. A leitura de mais textos do próprio Currículo e a realização de mais TEEs durante os próprios encontros também são pontos que avaliamos como necessários às próximas formações continuadas a serem desenvolvidas.

Desde os primeiros encontros do GED uma dúvida nos acompanha de perto: a participação das professoras na formação continuada constituiu uma atividade de estudo ou uma ação componente da atividade de trabalho? Ou ainda uma outra opção que não conseguimos apreender?. Caso a formação tenha se constituído como atividade, o seu motivo não foi suficientemente forte para mobilizar as ações de realização das Tarefas de Estudo Escritas em contexto externo à formação e mobilizar a leitura prévia dos capítulos do Currículo? Ou as TEEs externas à formação e as leituras não foram realizadas devido apenas às limitações discutidas no capítulo anterior? Ou ainda, na realidade, o que pensamos ser um motivo era, na verdade, a finalidade de uma ação? Por mais que tenhamos pensado e estudado, não conseguimos responder a tais perguntas.

No caso de Hortênsia e Rosa, as professoras buscaram a formação diante da necessidade de aprender Psicologia Histórico-Cultural para trabalhar esses conteúdos nas formações docentes conduzidas por elas; nesse caso, vemos que o objetivo final não é a aprendizagem do conteúdo em si, mas a aprendizagem para ensinar o conteúdo posteriormente. Em relação à Margarida, a professora buscou a formação não só pela aprendizagem, mas também, segundo suas palavras, como um ato de “revolta” por não ter podido participar de formações há alguns anos. Sendo assim, para as participantes, a formação continuada satisfaz uma necessidade ou

foi um meio para satisfazer necessidades fora dela?⁶⁵ Ou então a formação continuada satisfaz uma necessidade e também foi um meio para satisfazer necessidades fora dela?

As muitas perguntas acima nada mais expressam que a nossa incerteza diante do questionamento inicial. Temos ciência de que para definirmos se a participação constituiu atividade ou ação é necessário olhar para a participação de cada professora especificamente, uma vez que para uma pode ter sido atividade e para outra ação. Finalizada nossa pesquisa, tendemos a acreditar que a formação se constituiu ora como atividade de estudo das professoras e ora como ação componente da atividade de trabalho, mas ainda precisamos de muito estudo – e até mesmo de mais respostas das próprias professoras – para conseguirmos firmar nossa posição.

Próximos ao fim de nosso trabalho é muito provável que o(a) leitor(a) já tenha questionado: **qual a unidade de análise do objeto de estudo ‘formação docente continuada concreta’?** Como explicado na Introdução, a unidade mínima de análise é a unidade mais simples e mais essencial de um dado objeto e é somente a partir dela que se torna possível apreender tal objeto em sua essencialidade e concretude (MARX, 2008; VIGOTSKI, 2001). Mesmo após termos compreendido as expressões Singular, Particular e Universal de nosso objeto, acreditávamos estar muito distantes de encontrar nossa unidade de análise e nossa dissertação se encerraria sem a apresentação de uma hipótese de unidade não fosse as imprescindíveis contribuições de nossa Banca de Defesa da dissertação. Nossa Banca Examinadora nos apontou uma unidade fundamental que constituiu todo nosso trabalho mas que até então não havia figurado para nós como hipótese: a **atividade de ensino**.

Ao longo de todo o estudo discutimos direta ou indiretamente a atividade de ensino: como conceito no Capítulo 1; como contexto da formação continuada no Capítulo 2; como atividade desenvolvida com as participantes em formação continuada no Capítulo 3; e como objeto de análise na forma Grupo de Estudos Dirigido no Capítulo 4. Além disso, a atividade de ensino: é a atividade principal de quem participou da formação continuada – as professoras; foi a atividade de quem planejou e desenvolveu a formação continuada – a pesquisadora; foi a própria formação continuada como atividade e espaço de ensino às docentes; e foi o objeto da finalidade de nossa pesquisa ao propormos os princípios histórico-culturais visando a instrumentalizar a atividade de ensino de formadores de professoras. Após termos finalizado nossa pesquisa e podendo olhar nosso trabalho como um todo coeso, a proposição da atividade

⁶⁵ Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, explica que a exteriorização do trabalho, na sociedade capitalista, consiste em que o trabalho, para o trabalhador, “não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele” (MARX, 2004, p. 83). Nossa pergunta deriva da possibilidade de que, assim como o trabalho exteriorizado, a formação continuada também não tenha satisfeito uma necessidade direta, mas apenas sido um meio para satisfazer necessidades fora dela.

de ensino como unidade mínima de análise do objeto ‘formação docente continuada concreta’ nos parece a mais coerente e precisa.

Os apontamentos acima nos levam a outro igualmente fundamental: o processo científico de investigação de nosso objeto não se encerra com o término de nossa dissertação. Isso ocorre pois realizamos e expusemos somente o primeiro movimento de compreensão do objeto – a análise. Concluímos nosso trabalho com a indicação de uma hipótese (altamente provável) de unidade de análise e com o processo de síntese e reconstrução do objeto como concreto pensado a ser desenvolvido em trabalhos futuros. Destacamos ainda que a compreensão de nosso objeto como concreto pensado resultaria em nova reescrita dos princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações continuadas, momento em que tais princípios também seriam expressos como síntese concreta.

Embora não tenhamos apreendido o objeto ‘formação docente continuada concreta’ em sua concretude, entendemos ser possível a adjetivação da formação por nós defendida, e para a qual propomos os princípios definidos, como "concreta" pois tal adjetivo não se refere somente ao momento final do processo de análise-síntese de um objeto, mas também ao caráter transformador da realidade expresso pelo objeto – tal como ocorre quando Vigotski (2000) propõe a construção de uma "psicologia concreta". Nesse sentido, a formação desenvolvida a partir dos princípios propostos se mostrou ferramenta produtora de desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional das professoras, capaz de proporcionar às mesmas uma compreensão multideterminada da realidade escolar. Assim, defendemos a importância de nosso trabalho bem como defendemos os princípios histórico-culturais propostos como princípios científicos fundamentados teórica e metodologicamente na Psicologia Histórico-Cultural, expressos em suas dimensões singular, particular e universal e fundamentais à organização de uma formação continuada que busca ser concreta.

Estas reflexões acerca da unidade de análise reforçam ainda o caráter coletivo e contínuo do fazer científico. Conforme já dissemos, sem os debates e sem a atividade intersíquica estabelecidos durante a defesa da dissertação não teríamos sequer uma hipótese acerca da unidade de análise. Tendo a encontrado, resta-nos um processo infinito de aproximações sucessivas ao nosso objeto pois, como dito por Lênin (2011), “O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente ao objeto” (p. 166).

Findando nosso trabalho, temos três desejos principais. O primeiro deles é o de termos conseguido fazer o investimento público⁶⁶ que subsidiou nosso mestrado retornar à sociedade como verdadeira contribuição científica e social; o segundo, o desejo de que o nosso trabalho atravessasse os muros invisíveis que cercam a academia e chegue às professoras e aos formadores de professoras que diariamente empreendem suas forças na tentativa de humanizar seus alunos. Sobre o primeiro, garantimos que em nenhum momento poupamos esforços no estudo, planejamento, desenvolvimento e escrita de nosso trabalho, de modo que acreditamos na seriedade e cientificidade do produto final aqui apresentado e acreditamos ter cumprido com nosso compromisso social perante a população que nos financiou. Para que nossa pesquisa possa atravessar os muros acadêmicos, assumimos o compromisso de socializá-la nos diferentes contextos educacionais, sobretudo naqueles compostos por formadores de professoras.

Nosso desejo final é que as angústias, medos e tristezas trazidos pelo nosso momento histórico não nos paralise e não nos impeça de lutar continuamente pela construção de uma outra educação, outra sociedade e outra humanidade. Em relação a esse, ficamos com a certeza de Brecht (1982, p. 45) de que “[...] em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”.

⁶⁶ Nossa pesquisa não foi contemplada com nenhuma bolsa de estudos concedida por agências de fomento. Quando citamos o “investimento público” que nos subsidiou, estamos nos referindo ao dinheiro do público, ao dinheiro dos brasileiros arrecadado na forma de impostos e tributos e destinado à manutenção e funcionamento das universidades públicas brasileiras. Se a presente pesquisadora teve condições financeiras de realizar um mestrado acadêmico foi por estar matriculada em um Programa de Pós-Graduação público e gratuito, ofertado por uma Instituição de Ensino Superior igualmente pública e gratuita, mantida com fundos públicos – condição essa que se mostra materialmente impossível à maioria da população brasileira. Assim, quando citamos o “investimento público”, estamos nos referindo a toda a classe trabalhadora brasileira que, mesmo sem a consciência de fazê-lo, garante a existência e permanências das universidades públicas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03/4570>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, supl. 1, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00087318.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2019.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626/pt-br.php>. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; BULHÕES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack. Formação continuada de funcionárias(os) de escolas públicas municipais: contribuições da psicologia escolar. **Revista Olh@ares**, Guarulhos, v. 6, n. 2, p. 81-90, 2018. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/808/282>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.
- ÁVALOS, Beatrice. **Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe**. Washington: BID, 2007.
- AZEVEDO, Maria Nizete de. Atividade humana, trabalho docente e desenvolvimento profissional. In: AZEVEDO, Maria Nizete de. **Mediação discursiva em aula de ciências, motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013. cap. I, p. 22-64. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-103004/en.php>. Acesso em: 07 de janeiro de 2019.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, [s/p], 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 de janeiro de 2019.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 235-242, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321827005>. Acesso em: 07 de janeiro de 2019.
- BLANK, Rolf K.; DE LAS ALAS, Nina. **Effects of teacher professional development on gains in student achievement: how meta-analysis provides scientific evidence useful to education leaders**. Washington: Council of Chief State School Officers, 2009.

BOLIS, Adriana; CORD, Denise; OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de co-construção. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 59-82, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015059/pdf_29. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

BORGES, Patrícia Bisso Paz; GOI, Mara E. Jappe. Formação continuada de professores: uma revisão de literatura em trabalhos publicados de 2005 a 2015. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-8. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0897-1.pdf>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, n. 124, 2015. p. 8-12. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Notas estatísticas - Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

BRASIL. **Notas estatísticas - Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

BULHÕES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Formação de gestoras escolares: contribuições teórico-práticas da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 647-653, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35065/pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

CALVO, Gloria. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In: UNESCO/OREALC. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual**. Santiago: CEPPE/UNESCO, 2014.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 45-57, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2891/2239>. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A docência no Ensino Superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 162-182, 2011. Disponível em: <http://www.ccs.ufes.br/sites/ccs.ufes.br/files/A%20Doc%C3%Aancia%20no%20Ensino%20Superior%20-%20Sa%C3%BAde.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

CEDRO, Wellington Lima. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-080649/publico/Tese_Wellington_Cedro.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2019.

CENCI, Adriane. Trabalho em Marx/Engels e a apropriação desse conceito por Vygotski. In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS. **Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns.** Pelotas: Ed. da UFPel, 2012. eixo 5, p. 1-11. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Adriane%20Cenci.pdf>. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MESQUITA, Afonso Mancuso de. Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru-SP: em busca da articulação entre conteúdo e forma. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 168-179, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39404/20842>. Acesso em: 05 jan. 2018.

DAMÁZIO, Ademir. Formação continuada do professor de matemática: produções pessoais. **Poiésis**, Tubarão, v. 1, n. 1, p. 7-19, 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/20/21>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñaza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental.** Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIS, Cláudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 1-104, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2019.

DE MARCO, Marilete Terezinha; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil. **Espacios**, v. 38, n. 45, p. 30, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p30.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000041.pdf>. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364/7656>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

GARET, Michael S.; PORTER, Andrew C.; DESIMONE, Laura; BIRMAN, Beatrice F.; YOON, Kwang Suk. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

GOLDER, Mario. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. Trad. Célia Regina Barbosa Ramos. São Paulo: GEPAPe, Xamã, 2004.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. cap. 4, p. 79-108.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (Org.). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau, 2005. cap. 21, p. 349-370.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0053.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÊNIN, Wladimir Ilitch. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Trad. José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 19-152.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ALVES, Tamarisa de Camargo. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 125-132, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a14.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 67-110.

LUKÁCS, Georg. O Particular à luz do Materialismo Dialético. In: LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. cap. III, p. 73-122.

MAIA, Emanuella Gomes; CLARO, Rafael Moreira; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Múltiplas exposições ao risco de faltar ao trabalho nas escolas da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, supl. 1, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00166517.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2019.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. El grupo humano. In: MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Sistema, grupo y poder: Psicología social desde Centroamérica (II)**. El salvador: UCA Editores, 1989. capítulo tercero, p. 189-228.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandef Pinto da; MILLER, Stela. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-472.

_____. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 1, p. 41-80.

_____. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p. 49-61.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8648/S1413-73722010000400003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-272.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARZARI, Marilene; MORAES, Ismael Donizete Cardoso de; OLIVEIRA, Raimundo Nonato Silva de. Formação continuada: mediação didática dos professores formadores. **Acta Científica**, Patos de Minas, v. 7, p. 27-36, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ACTA%20CIENCIA%20VOLUME%20VII.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Fernando%20Wolff.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: http://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7733/6789>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n2/a12v17n2.pdf>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa; ESPOSITO, Yara Lúcia; SIMIELLI, Lara Elena Ramos; TELES, Nayana Cristina Gomes. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC**, São Paulo, v. 52, p. 1-59, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/Issue/340/169>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. **Bolema**, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/63/Texto+6+-MOURA,+Manoel+Oriosvaldo.+A+atividade+de+ensino+como+unidade+formadora+.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

_____. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 98-128, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38419/21804>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber Livro, 2010.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; ROCHA, Erika Silva. Saúde mental e educação: a escola como cenário de possibilidades de desenvolvimento docente. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 139-153, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2334/1876>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

O QUE FOI FEITO DEVERA. Intérprete: Maria Rita, 2012. 1 vídeo (5:20). Publicado pelo canal: MariaRitaVEVO. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bFM9o_weOyU&list=RDbFM9o_weOyU&start_radio=1. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, Betty. A dialética singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. (Org.). **Método histórico-social na Psicologia Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. cap. 2, p. 25-51.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.). **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: http://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2019.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz, 1990.

PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v28n1/1984-0470-sausoc-28-01-135.pdf>. Acesso e: 17 de novembro de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

REDESCOBRIR. Intérprete: Maria Rita, 2012. 1 vídeo (4:25 min). Publicado pelo canal: MariaRitaVEVO. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CsiH25p_rAk. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campina: Autores Associados, 2000.

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n.

37, p. 823-841, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4777/4732>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

SNOW-RENNER, Ravay; LAUER, Patricia A. **Professional development analysis**. Denver: McREL, 2005.

SOUZA, Neusa Maria Marques de; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. Ajustes e fragmentos na formação e ação curricular. In: SOUSA, Neusa Maria Marques de. (Org.). **Formação Continuada e as Dimensões do Currículo**. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 13-27.

SOUZA, Neusa Maria Marques de; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Integração escola-universidade como atividade de formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 16, p. 140-165, 2015. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/944/912>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

TIMPERLEY, Helen; WILSON, Aaron; BARRAR, Heather; FUNG, Irene. **Teacher professional learning and development: best Evidence Synthesis Iteration [BES]**. Wellington: Ministry of Education, 2007.

TOSTES, Maiza Vaz; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti; SILVA, Marcelo José de Souza e; PETTERLE, Ricardo Rasmussen. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42n116/0103-1104-sdeb-42-116-0087.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

VAILLANT, Denise. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 5, p. 5-21, 2016.

VIEIRA, Renata de Almeida. Programa de Formação Continuada de professores universitários – PFC/UFV. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 37-49, 2017. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/895/pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313695002.pdf>. Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. El método instrumental en psicología. In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997. p. 65-70.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

YOON, Kwang Suk; DUNCAN, Teresa; LEE, Silvia Wen-Yu; SCARLOSS, Beth; SHAPLEY, Kathy L. **Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement.** Washington: Department of Education, Institute of Educational Sciences, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa⁶⁷



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone – (014) 3234-1977
End: Rua Padre João nº 8-48 – Vila Régis
CEP- 17014-003



Bauru, 04 de Julho de 2018.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza Marília Alves dos Santos, sob a orientação da Professora Doutora Flávia da Silva Ferreira Asbahr da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado **“A Formação Continuada como Instrumento de Medição da Atividade de Ensino: contribuições à luz da psicologia Histórico-cultural”** junto aos professores das unidades escolares de Educação Fundamental de Bauru.

Salientamos que a equipe das Unidades Escolares tem autonomia para analisar e autorizar o desenvolvimento do projeto, de acordo com a disponibilidade da escola e dos professores.

Atenciosamente,

Profa. Me. Kelli Cristina do Prado Corrêa
Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais

⁶⁷ Na autorização apresentada acima, o título da pesquisa aprovada é “A formação continuada como instrumento de mediação da atividade de ensino: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural”, diferente do título de nossa dissertação. Tal fato se justifica uma vez que o título inicial de nossa pesquisa era o apresentado na autorização acima, contudo, após as sugestões da banca examinadora no Exame Geral de Qualificação do presente trabalho, houve uma modificação no título da pesquisa, deixando-a com seu título atual (“Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas”). Ressaltamos que o projeto apresentado à SME foi exatamente o mesmo projeto submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e que a modificação no título ocorreu após a finalização da coleta de dados em campo, de modo que tal modificação não acarretou nenhuma mudança nas condições para coleta de dados previstas no projeto enviado à SME.

APÊNDICE B – Planilhas de Planejamento

Planilha de Planejamento do encontro para Entrevistas Iniciais – 04/04/2019

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
Apresentação da pesquisadora e das participantes	Possibilitar que participantes e pesquisadora se conheçam e estabeleçam vínculos iniciais.	A pesquisadora se apresentará ao grupo em formação e contará brevemente sua formação acadêmica e experiências profissionais. Em seguida, solicitará que cada participante se apresente, conte sua formação, indique em qual escola trabalha, a qual turma leciona, por que optou pela formação e quais as expectativas em relação ao mesmo.	--	0h30min
Apresentação do cronograma da formação	Apresentar o cronograma/planejamento da formação, indicar os capítulos do Currículo a serem estudados e levantar sugestões das participantes sobre alterações do cronograma e conteúdo.	A pesquisadora entregará a cada participante um cronograma/planejamento impresso contendo as datas, os conteúdos e as referências a serem estudadas em cada aula. O cronograma/planejamento será lido coletivamente e a pesquisadora pedirá às participantes sugestões de mudanças com vistas a que a formação possa satisfazer mais adequadamente às necessidades das mesmas.	Cronograma/ planejamento impresso.	0h20min

Apresentação da pesquisa	Apresentar a pesquisa desenvolvida pela mestranda apontando o curso como fonte da coleta de dados da pesquisadora e explicitando as diferenças entre os objetivos da formação e da pesquisa. Convidar os participantes da formação a serem participantes também da pesquisa.	Com auxílio de slides, a pesquisadora apresentará e explicará sua pesquisa de mestrado. Em seguida, explicitará as diferenças entre o objetivo da formação e da pesquisa. Caso surjam dúvidas, todas serão devidamente esclarecidas. Após todas as explicações, as professoras serão convidadas à participarem da pesquisa.	Slide, computador e projetor.	0h30min
Entrevistas individuais iniciais e coleta dos TCLE	Realizar as entrevistas individuais iniciais e coletar os TCLE das professoras que aceitarem participar da pesquisa.	Em local reservado que assegure o sigilo da conversa, a pesquisadora lerá o TCLE junto à professora e solicitará sua assinatura. Em seguida, dará início à entrevista semiestruturada (que será gravada sob autorização da participante).	Roteiro de entrevista semiestruturado, TCLE, caneta e gravador.	
TEE1: Compreensão (direta) sobre desenvolvimento e aprendizagem	Mobilizar as participantes a refletirem sobre o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem escolar. Obter uma síntese escrita de cada participante acerca de suas compreensões de desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma questão direta sobre o tema.	Concomitantemente à realização das entrevistas individuais iniciais (em local distinto e reservado) com as professoras que aceitarem participar da pesquisa, as demais participantes responderão em uma folha de resposta à duas perguntas feitas pela pesquisadora, quais sejam: “Como ocorre o desenvolvimento humano? Como ocorre a aprendizagem escolar?”. Após responderem a tal pergunta, as professoras que não aceitarem participar da pesquisa serão	Folha de resposta (TEE1).	1h40min

		dispensadas; as professoras que aceitarem participar serão dispensadas após a entrevista.		
--	--	---	--	--

Planilha de Planejamento do Encontro de Estudos 1 – 11/04/2019

Capítulo 1 - Materialismo Histórico-Dialético;

Contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
Apresentação do Currículo e entrega de um glossário dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural	Apresentar às participantes os quatro capítulos a serem estudados ao longo da formação contextualizando-os no Currículo do Ensino Fundamental. Entregar o glossário de conceitos às participantes.	Com o Currículo projetado, a pesquisadora apresentará as partes constitutivas do documento (Fundamentos Teóricos, Fundamentos Metodológicos, Conteúdos Interdisciplinares e Matriz Curricular), bem como os temas e autores de cada capítulo a ser estudado na formação. Em seguida, será entregue uma cópia do glossário a cada participante.	Currículo em versão digital, glossário impresso, computador e projetor.	0h10min
TME: Escuta e discussão mediada das músicas “Roda viva” (Chico Buarque) e “Metamorfose ambulante” (Raul Seixas)	Levantar as características – sobretudo relacionadas à contradição, historicidade e materialidade da realidade – presentes em ambas as músicas a fim de mobilizar dúvidas e	A pesquisadora entregará as letras das músicas às participantes e colocará as músicas para tocar; após ouvi-las, solicitará às professoras que indiquem características comuns e distintas das letras; as características citadas serão	Músicas, letras impressas, computador, caixas de som, projetor, slides, lousa e canetão.	0h20min

	criar a necessidade de estudo coletivo do Materialismo Histórico-Dialético.	escritas na lousa. A pesquisadora então fará uma síntese das características levantadas a partir da qual iniciará a próxima ação formativa.		
Estudo dirigido: Materialismo Histórico-Dialético	Explicar e discutir com o grupo os princípios lógicos, teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético explicitando-o como fundamento teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.	Com o auxílio do Roteiro de Estudos Dirigido 1 (RED1), de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará os princípios da materialidade, historicidade/movimento, lógica dialética/contradição apontando como tais princípios constituem a essência das teorias anteriormente apresentadas. Também será explicado o movimento de ascensão do conhecimento empírico ao conhecimento concreto, bem como a dialeticidade singular-particular-universal.	RED1 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.	1h05min
Intervalo	--	--	--	0h15min
Retorno à TME: Escuta e compreensão sintética das músicas “Roda viva” (Chico Buarque) e	Retornar à discussão das características levantadas anteriormente em relação às letras das músicas ouvidas de modo a possibilitar às participantes	A pesquisadora colocará novamente as músicas, recorrerá às características anteriormente escritas na lousa e perguntará/explicará ao grupo por que as características levantadas	Músicas, letras impressas, computador, caixas de som, projetor,	0h15min

“Metamorfose ambulante” (Raul Seixas)	compreender tais características como expressão e síntese dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético.	expressam (ou não) princípios materialistas, históricos e dialéticos.	slides, lousa e canetão.	
Estudo dirigido: Contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	Explicar e discutir com o grupo o contexto histórico, social, político e cultural da URSS e do Brasil que culminaram no surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, respectivamente, apontando como tal contexto foi determinante para a constituição de ambas as teorias.	Ainda com auxílio do RED1, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará os contextos da URSS no início do século XX e do Brasil ao final do século XX e suas relações com o desenvolvimento das teorias apresentadas.	RED1 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.	0h45min
TEE2: Compreensão (indireta) sobre desenvolvimento e aprendizagem	Mobilizar as participantes a refletirem sobre as mediações necessárias ao desenvolvimento humano. Mobilizar dúvidas e criar a necessidade de estudo coletivo sobre a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano. Obter uma síntese escrita de cada participante acerca de suas compreensões de desenvolvimento a partir de uma questão indireta sobre o tema.	A pesquisadora entregará uma folha de resposta e solicitará que as participantes respondam, em contexto externo à formação, a uma pergunta que será discutida no início do encontro seguinte, qual seja: “O que aconteceria ao planeta, aos seres humanos e aos demais seres vivos se todas as pessoas com mais de 10 anos desaparecessem de repente?”.	Folha de resposta (TEE2).	0h05min

Planilha de Planejamento do Encontro de Estudos 2 – 25/04/2019

Capítulo 1 - Contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica;
A concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano e a formação do psiquismo.

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
Retomada sintética do estudo realizado no encontro anterior: Materialismo Histórico-Dialético	Tendo em vista o maior intervalo de tempo entre EE1 e EE2, relembrar os principais conceitos/princípios estudados no EE1 referentes ao Materialismo Histórico-Dialético a fim de instrumentalizar a finalização do estudo do RED1.	A pesquisadora solicitará às participantes que apontem e expliquem brevemente os principais conceitos/princípios estudados no EE1; os conceitos/princípios apontados serão escritos na lousa e os conceitos/princípios que não forem citados serão apontados e explicados brevemente pela pesquisadora. Todas as explicações dadas pelas participantes serão mediadas pela pesquisadora de modo a destacar os aspectos mais importantes e/ou corrigir possíveis compreensões teoricamente equivocadas.	RED1 impresso, lousa e canetão.	0h15min
Estudo dirigido: Contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	Explicar e discutir com o grupo o contexto histórico, social, político e cultural da URSS e do Brasil que culminaram no surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica,	Ainda com auxílio do RED1, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará os contextos da URSS no início do século XX e do Brasil ao final do século XX e suas	RED1 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.	0h45min

	respectivamente, apontando como tal contexto foi determinante para a constituição de ambas as teorias.	relações com o desenvolvimento das teorias apresentadas.		
TME: Socialização da TEE1 e da TEE2	<p>Possibilitar que as professoras compartilhem no grupo suas concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem escolar.</p> <p>Criar espaço para uma reflexão inicial sobre as principais características das concepções socializadas.</p> <p>Mobilizar dúvidas e criar a necessidade de estudo coletivo sobre a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano.</p>	Será solicitado às participantes que socializem oralmente as respostas dadas às TEE1 e TEE2 enquanto a pesquisadora escreve na lousa as principais concepções expressas. As características mais apontadas pelas participantes serão destacadas e será desenvolvida uma reflexão inicial sobre as compreensões biologizante e histórico-cultural de desenvolvimento humano.	Folhas de respostas preenchidas (TEE1 e TEE2), lousa e canetão.	0h15min
Intervalo	--	--	--	0h15min
Estudo dirigido: A concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano e a formação do psiquismo	Explicar e discutir com o grupo a determinação histórico-cultural de desenvolvimento humano, a relação mediada entre homem e natureza, a formação e especificidades do psiquismo humano.	Com o auxílio do RED2, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará a compreensão histórico-cultural de desenvolvimento apresentando conceitos como: psiquismo, signo, mediação, funções psicológicas, dentre outros.	RED2 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.	1h15min
Retorno à TME: Compreensão histórico-cultural das respostas dadas às TEE1 e TEE2.	Retornar às concepções de desenvolvimento e aprendizagem expressas pelas professoras durante a TME para analisá-las criticamente a	A pesquisadora retomará as características apontadas e escritas na lousa e questionará as participantes sobre quais características expressam	Folhas de respostas preenchidas (TEE1 e TEE2), lousa e canetão.	0h15min

	partir de uma perspectiva histórica e cultural.	uma compreensão histórico-cultural de desenvolvimento e quais expressam uma compreensão antagônica à histórico-cultural. As respostas dadas pelas professoras serão complementadas e brevemente discutidas pela mestrandia a fim de explicar por que se mostram contrárias ou de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural.		
--	---	--	--	--

Planilha de Planejamento do Encontro de Estudos 3 – 02/05/2019

Capítulo 1 – O conceito de atividade

A relação ensino/aprendizagem/desenvolvimento

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
Retomada sintética do estudo realizado no encontro anterior: concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano e formação do psiquismo	Relembrar o conteúdo estudado no EE2 referente ao desenvolvimento humano e formação do psiquismo	A pesquisadora retomará oralmente algumas explicações dadas no encontro anterior, tais como: a determinação cultural do desenvolvimento humano, a relação mediada por signos entre homem e natureza, o conceito de psiquismo e a dinâmica entre psiquismo elementar e superior. Nesse momento, também	RED2 impresso.	0h10min

		serão elucidadas possíveis dúvidas apresentadas pelas participantes.		
TME: Dinâmica do pandeiro	<p>Exemplificar as características principais da atividade por meio de uma dinâmica.</p> <p>Mobilizar dúvidas e criar a necessidade do estudo coletivo sobre o conceito de atividade.</p> <p>Promover o contato das participantes com um instrumento musical.</p>	<p>A pesquisadora contará uma breve história fictícia e perguntará quem gostaria de aprender alguns movimentos básicos de percussão para tocar pandeiro; as participantes que desejarem aprender serão ensinadas pela pesquisadora. Após o ensino, a pesquisadora perguntará ao grupo e escreverá na lousa as características da aprendizagem de tocar pandeiro que se destacaram no processo, ressaltando o caráter ativo, mediado e produtor de desenvolvimento da atividade.</p>	Pandeiro.	0h10min
Estudo dirigido: O conceito de Atividade	<p>Explicar e discutir com o grupo o conceito histórico-cultural de Atividade.</p>	<p>Com o auxílio do RED3, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará o conceito de atividade, sua estrutura interna (motivos, ações, finalidades e operações) e as unidades dialéticas atividade/consciência, apropriação/objetivação e sentido/significado. Retomando a dinâmica do pandeiro como exemplo, a pesquisadora explicará teoricamente as características da atividade apontadas</p>	<p>RED3 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.</p>	0h55min

		anteriormente (caráter ativo, mediado e produtor de desenvolvimento).		
Intervalo	--	--	--	0h15min
Estudo dirigido: A relação ensino/aprendizagem/ Desenvolvimento	Explicar e discutir com o grupo a compreensão histórico-cultural acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.	Com o auxílio do RED3, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará a relação dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, destacando o desenvolvimento humano como produto (e não como pré-condição) da aprendizagem. Nesse momento, será também explicado os conceitos de Nível de Desenvolvimento Atual (NDA) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).	RED3 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.	0h40min
Socialização das respostas dadas às TEE1 e TEE2 e discussão mediada sobre a Escola de Zagorski	Considerando que duas participantes faltaram no EE2, possibilitar às mesmas que compartilhem no grupo suas concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem escolar e, com o grupo, analisar tais concepções a partir de uma perspectiva histórica e cultural. Por meio da discussão mediada do documentário “As Borboletas de Zagorski”, possibilitar que as	A pesquisadora retomará as principais concepções sobre desenvolvimento expressas pelas participantes no EE2 e solicitará às participantes que faltaram no encontro anterior que socializem oralmente as respostas dadas às TEE1 e TEE2 apontando se concordam ou discordam das concepções apresentadas pelas demais participantes; após socialização de todas as respostas, será feita uma síntese apontando os aspectos mais destacados pelo grupo.	TEE1 e TEE2 respondidas, documentário “As Borboletas de Zagorski”, computador, projetor e caixa de som. Se necessário, lousa e canetão.	0h50min

	<p>participantes compreendam de forma sintética o caráter histórico-cultural do desenvolvimento humano.</p> <p>Utilizar exemplos reais para enfatizar a determinação social do processo de aprendizagem e humanização.</p>	<p>Em seguida, serão exibidos trechos do documentário indicado e será solicitado às participantes que os analisem à luz dos estudos realizados no grupo desde o primeiro encontro.</p> <p>Tal análise será mediada pela pesquisadora que enfatizará a determinação cultural dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.</p>		
--	--	---	--	--

Planilha de Planejamento do Encontro de Estudos 4 – 09/05/2019

Capítulo 2 – Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano

A transição do jogo-de-papeis para a atividade de estudo

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
Retomada dos estudos realizados nos encontros anteriores (EE2 e EE3)	Explicar brevemente os conteúdos estudados nos EE2 e EE3 referentes ao desenvolvimento humano, formação do psiquismo e conceito de atividade.	<p>A pesquisadora explicará brevemente alguns conteúdos, tais como: a determinação cultural do desenvolvimento humano, o conceito de atividade e a relação ensino/aprendizagem/desenvolvimento.</p> <p>Nesse momento, também serão elucidadas possíveis dúvidas apresentadas pelas participantes.</p>	RED2 e RED3 impressos.	0h20min

<p>TME: Passeando no passado: a passagem da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) segundo memórias pessoais</p>	<p>Possibilitar que as participantes relembrem o que sentiram e como perceberam sua própria transição da EI para o EF.</p> <p>Levantar fatores que facilitaram ou dificultaram esse momento de transição para cada uma delas.</p> <p>Levantar fatores que facilitam ou dificultam essa transição para as crianças que atualmente se encontram nesse período.</p> <p>Mobilizar dúvidas e criar a necessidade do estudo coletivo sobre o jogo de papeis e a atividade de estudo.</p>	<p>A pesquisadora solicitará que as participantes relembrem como foi para cada uma delas o momento de passagem da EI para o EF e apontem sentimentos e percepções gerados por tal transição. Em seguida, será solicitado que as professoras pensem quais os desafios e satisfações enfrentados pelas crianças que nos dias de hoje vivenciam esse período. A pesquisadora também responderá a tais perguntas e escreverá na lousa as suas respostas e das participantes.</p>	<p>Lousa e canetão.</p>	<p>0h15min</p>
<p>Estudo dirigido: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano</p>	<p>Explicar e discutir com o grupo o a periodização do desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural</p>	<p>Com o auxílio do RED4, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará os conceitos de atividade-guia, crise do desenvolvimento e neoformação, finalizando a explicação deste tópico de estudo com a apresentação de um quadro síntese sobre a periodização (contendo: época, período, atividade-guia, esfera predominante de desenvolvimento e neoformação).</p>	<p>RED4 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.</p>	<p>0h55min</p>
<p>Intervalo</p>	<p>--</p>	<p>--</p>	<p>--</p>	<p>0h15min</p>

<p>Leitura de resumos e explicação em dupla: jogo protagonizado e atividade de estudo</p>	<p>Possibilitar que as participantes leiam, em contexto de formação, trechos do Currículo.</p> <p>Fomentar a interação entre as participantes, criar a necessidade do trabalho coletivo e promover o desenvolvimento da coletividade no grupo.</p> <p>Mobilizar e fomentar as capacidades de síntese e explicação de conteúdos.</p>	<p>As participantes serão divididas em duplas de acordo com o interesse pelos temas “jogo de papéis” e “atividade de estudo”. Em seguida, receberão resumos literais do Capítulo 2 do Currículo referentes à atividade de jogo e de estudo. As participantes terão um tempo para ler tais resumos e organizar uma breve explicação da atividade-guia estudada. As explicações serão socializadas com a mediação da pesquisadora que escreverá as características principais de cada período na lousa e complementar as explicações dadas.</p>	<p>Resumos impressos do Capítulo 2, lousa e canetão.</p>	<p>0h45min</p>
<p>Estudo dirigido: A transição do jogo de papéis para a atividade de estudo</p>	<p>Explicar e discutir com o grupo os principais determinantes do momento crítico de transição da Idade Pré-Escolar para a Idade Escolar.</p> <p>Levantar princípios para a organização do ensino nos anos iniciais do EF.</p>	<p>Com o auxílio do RED4, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora sintetizará as explicações dadas pelas participantes na ação formativa anterior apontando determinantes que atuam sobre o período crítico estudado. Nesse momento também serão levantados, juntamente com as participantes, princípios para a organização de um ensino nos anos iniciais do EF que insira a criança na atividade de estudo</p>	<p>RED4 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.</p>	<p>0h30min</p>

		e produza as máximas possibilidades de desenvolvimento.		
--	--	---	--	--

Planilha de Planejamento do Encontro de Estudos 5 – 16/05/2019

Capítulo 3 – Idade Escolar e atividade de estudo: atenção, pensamento e estrutura da atividade de estudo

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
TME: Leitura de manchetes sobre indisciplina e não aprendizagem escolar	<p>Conhecer as concepções teóricas e pessoais das participantes sobre indisciplina e dificuldades de aprendizagem escolar.</p> <p>Comparar tais concepções à concepção histórico-cultural de desenvolvimento (já estudada no grupo).</p> <p>Mobilizar dúvidas e criar a necessidade do estudo coletivo sobre o a Idade Escolar a atividade de estudo.</p>	<p>A pesquisadora projetará um conjunto de manchetes relacionadas à indisciplina, dificuldade de aprendizagem, biologização e patologização da não aprendizagem escolar. Será pedido às participantes que expressem suas opiniões sobre as manchetes apontando se concordam ou discordam com as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento expressas em cada uma delas. Em seguida, a pesquisadora fará apontamentos indicando porque as manchetes expressam concepções coerentes ou antagônicas à compreensão histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem.</p>	<p>Slide com as manchetes, computador e projetor.</p>	0h30min

<p>Estudo dirigido: As funções psicológicas <i>atenção e pensamento</i></p>	<p>Explicar e discutir com o grupo os conceitos e os processos de desenvolvimento das funções psíquicas atenção e pensamento.</p>	<p>Com o auxílio do RED5, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará os conceitos de atenção (espontânea e voluntária) e pensamento (empírico e teórico), enfatizando o processo cultural de transformação das funções naturais atenção e pensamento em funções culturais.</p>	<p>RED5 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.</p>	<p>1h00min</p>
<p>Intervalo</p>	<p>--</p>	<p>--</p>	<p>--</p>	<p>0h15min</p>
<p>Estudo dirigido: Estrutura da atividade de estudo</p>	<p>Explicar e discutir com o grupo a estrutura da atividade estudo.</p>	<p>Com o auxílio do RED5, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará a estrutura da atividade de estudo (características principais, finalidade, conteúdo, etc.). Nesse momento também será feito um retorno ao estudo da atenção e do pensamento no qual a pesquisadora explicará também como a atividade de estudo (intencional e sistematizada) contribui decisivamente para o desenvolvimento da atenção voluntária e do pensamento teórico.</p>	<p>RED5 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.</p>	<p>1h10min</p>

<p>TEE3: Relembrando “o(a) aluno(a) mais difícil”</p>	<p>Mobilizar as participantes a relembrarem as características do(a) aluno(a) que consideraram como “o(a) mais difícil” de educar e ensinar em sua carreira. Mobilizar também os afetos, sentimentos e opiniões que tinham em relação ao(à) mesmo(a). Obter uma síntese escrita de cada participante acerca das características do(a) aluno(a) lembrado e de suas estratégias de ensino diante de tal dificuldade.</p>	<p>A pesquisadora entregará uma folha de resposta e solicitará que as participantes respondam, em contexto externo à formação, a perguntas que serão discutidas no início do encontro seguinte, quais sejam: “Qual você considera que foi o(a) ‘aluno(a) mais difícil’ para quem você deu aula? Quais eram suas dificuldades escolares? Quais eram as características deste(a) aluno(a)? Como era sua relação com ele(a)? Quais foram as estratégias de ensino que você utilizou? Como era o(a) aluno(a) fora da escola?”</p>	<p>Folha de resposta (TEE3).</p>	<p>0h05min</p>
---	--	---	----------------------------------	----------------

Planilha de Planejamento do Encontro de Estudos 6 – 23/05/2019

Capítulo 3 – Idade Escolar e atividade de estudo: tríade forma-conteúdo-destinatário e princípios para a organização da atividade de estudo

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
<p>Retomada sintética do estudo realizado no encontro anterior: as funções <i>atenção</i> e</p>	<p>Relembrar o conteúdo estudado no EE5 referente às funções psicológicas atenção e pensamento e à estrutura da atividade de estudo.</p>	<p>A pesquisadora retomará oralmente algumas explicações dadas no encontro anterior, tais como: a transformação da atenção espontânea em atenção voluntária, as</p>	<p>RED5 impresso.</p>	<p>0h20min</p>

<p><i>pensamento</i> e a estrutura da atividade de estudo</p>		<p>características do pensamento empírico e do pensamento teórico, a estrutura e características da atividade de estudo, dentre outras. Nesse momento, também serão elucidadas possíveis dúvidas apresentadas pelas participantes.</p>		
<p>TME: Socialização da TEE3 – Relembrando “o(a) aluno(a) mais difícil”</p>	<p>Possibilitar que as professoras compartilhem no grupo suas experiências com seus(suas) respectivos(as) alunos(as) considerados(as) “mais difíceis” de educar/ensinar e reflitam sobre seus reais conhecimentos acerca do contexto de vida do(a) mesmo(a). Mobilizar e acolher os sentimentos das participantes em relação a estes(as) alunos(as). Pensar coletivamente em determinantes que atuaram sobre a indisciplina e/ou não aprendizagem dos(as) alunos(as) de modo a possibilitar que as professoras se aproximem de uma compreensão mais concreta do caso relatado. Pensar coletivamente em alternativas de organização do ensino que</p>	<p>Será solicitado às participantes que socializem oralmente, seguindo o roteiro de perguntas da TEE3, sua experiência (profissional e pessoal) com o(a) aluno(a) considerado “mais difícil” que teve ao longo de sua carreira docente. Também será solicitado às professoras que relatem o quanto conheciam seus(suas) alunos(as) para além do ambiente escolar (sua rotina, seu local de moradia, seus familiares, suas relações interpessoais, etc). Todas as professoras serão ouvidas com atenção. A pesquisadora então mediará uma discussão com o grupo visando a pensar determinantes histórico-culturais que atuavam sobre as dificuldades de aprendizagem e/ou indisciplina relatada em cada caso e pensar estratégias didático-</p>	<p>Folha de resposta preenchida (TEE3).</p>	<p>1h10min</p>

	<p>pudessem produzir no aluno a necessidade do estudo.</p> <p>Mobilizar dúvidas e criar a necessidade de estudo coletivo sobre modos de organização do ensino que produzam no aluno a necessidade do estudo e que promovam o máximo desenvolvimento do psiquismo.</p>	<p>metodológicas que poderiam mobilizar o(a) aluno(a) para atividade de estudo e promover aprendizagem.</p> <p>Enquanto ocorre a socialização, as participantes deverão ainda – com outra cor de lápis/caneta – modificar, acrescentar e reescrever o que acharem necessário em sua TEE3 (sobretudo em relação às determinações que possivelmente atuaram sobre a indisciplina/não aprendizagem de seu(sua) aluno(a) e que antes não foram pensadas pela professora), tendo em vista a nova compreensão sobre o caso relatado resultante das discussões em andamento. As folhas de respostas serão recolhidas ao final da ação formativa.</p> <p>Caso as professoras não tenham levado a tarefa respondida, serão destinados 10 minutos para que as mesmas respondam antes da socialização.</p>		
Intervalo	--	--	--	0h15min
Estudo dirigido: A estrutura e organização da atividade de estudo	Finalizar o estudo sobre a estrutura da atividade de estudo iniciado no encontro anterior.	Com o auxílio dos RED5 e RED6, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a	RED5 e RED6 impressos, slides, computador,	0h35min

	<p>Explicar e discutir com o grupo a tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica.</p> <p>Definir princípios para a organização do ensino de crianças em Idade Escolar que contribuam à satisfação e produção de necessidades formativas nos alunos, bem como produza a máxima humanização dos mesmos.</p>	<p>pesquisadora finalizará a explicação do RED5 e explicará a tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica. Ao longo da explicação, a pesquisadora retomará os casos relatados na ação formativa anterior articulando-os ao estudo do momento e apontando novas contribuições para a compreensão concreta de cada caso.</p> <p>Neste momento, a pesquisadora também apresentará ao grupo princípios para a organização do ensino de crianças em Idade Escolar, bem como solicitará ao grupo que aponte outros princípios que estejam de acordo com os estudos desenvolvidos nos encontros.</p>	<p>projektor, lousa e canetão.</p>	
<p>TEE4: Elaboração coletiva de um planejamento de aula</p>	<p>Fomentar a interação entre as participantes, criar a necessidade do trabalho coletivo e promover o desenvolvimento da coletividade no grupo.</p> <p>Promover a habilidade de elaboração de planejamentos de aula que orientem verdadeiramente a atividade de ensino.</p> <p>Produzir a necessidade de elaboração de planejamentos das ações ligadas ao ensino e gestão escolar.</p>	<p>A pesquisadora projetará a matriz curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e solicitará que o grupo escolha uma temática para ser o conteúdo do planejamento a ser produzido. Em seguida, será entregue uma folha de planejamento (contendo as colunas: conteúdo, tarefa de estudo, objetivo, procedimentos didáticos, avaliação, recursos e tempo previsto) que deverá</p>	<p>Matriz curricular de Língua Portuguesa presente no Currículo, folha de resposta (TEE4 – planilha de planejamento), projetor, computador e, se necessário, os REDs.</p>	<p>0h40min</p>

		<p>ser preenchida como resultado do trabalho coletivo do grupo. Tal ação formativa será mediada pela pesquisadora que fará indagações sobre as escolhas feitas, orientará a elaboração para que cada coluna da planilha seja preenchida tendo-se em vista a tríade forma-conteúdo-destinatário e responderá possíveis dúvidas e questionamentos do grupo.</p> <p>Caso o grupo consiga finalizar o planejamento da aula em tempo inferior ao previsto, será solicitado que façam um segundo planejamento coletivo voltado à formação de professores em ATP; nesse caso, o tema da formação será de escolha das próprias participantes.</p>		
--	--	---	--	--

Planilha de Planejamento do Encontro de Estudos 7 – 29/05/2019

Capítulo 3 – Idade Escolar e atividade de estudo: tríade forma-conteúdo-destinatário e princípios para a organização da atividade de estudo

Capítulo 4 – Adolescência e Comunicação Íntima Pessoal

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
<p>TEE4 (continuação): Reelaboração coletiva de um planejamento de aula</p>	<p>Fomentar a interação entre as participantes, criar a necessidade do trabalho coletivo e promover o desenvolvimento da coletividade no grupo.</p> <p>Promover a habilidade de elaboração de planejamentos de aula que orientem verdadeiramente a atividade de ensino.</p> <p>Produzir a necessidade de elaboração de planejamentos das ações ligadas ao ensino e gestão escolar.</p> <p>Elaborar coletivamente um planejamento de ATP e refazer o planejamento de aula a partir dos princípios histórico-culturais e histórico-críticos para organização do ensino.</p>	<p>A pesquisadora projetará um slide contendo a resposta dada à TEE2 no encontro anterior e algumas perguntas orientadoras para a reescrita do planejamento (perguntas ligadas aos princípios histórico-culturais e histórico-críticos de organização do ensino). Será entregue uma nova e única folha de planejamento para o grupo que deverá ser preenchida coletivamente após nova discussão e tendo o mesmo conteúdo escolhido no EE anterior.</p> <p>Após o término da elaboração deste planejamento, será projetado um novo slide com novas perguntas orientadoras a partir das quais as participantes deverão elaborar o planejamento de uma ATP com o tema de estudos <i>atenção</i> (tema definido em encontro anterior). Novamente, será entregue uma única folha de resposta ao grupo que deverá ser preenchida coletivamente.</p> <p>Tal ação formativa será mediada pela pesquisadora que fará indagações</p>	<p>Folha de resposta (TEE4 – planilha de planejamento), slides, projetor, computador e, se necessário, os RED.</p>	<p>1h10min</p>

		sobre as escolhas feitas, orientará a elaboração para que cada coluna da planilha seja preenchida tendo-se em vista a tríade forma-conteúdo-destinatário e responderá possíveis dúvidas e questionamentos do grupo.		
TME: Mitos e verdades sobre adolescência	<p>Questionar as participantes sobre crenças comuns (verdadeiras e falsas) envolvendo o período da adolescência.</p> <p>Mobilizar dúvidas e criar a necessidade de estudo coletivo sobre a adolescência e a comunicação íntima pessoal.</p>	<p>A pesquisadora projetará um conjunto de slides contendo afirmações verdadeiras e falsas sobre a adolescência, a puberdade e a relação do adolescente com seu meio social. As professoras deverão escrever na folha de respostas se concordam ou discordam da afirmação e por que. A veracidade ou falsidade das afirmações serão apresentadas em ação formativa posterior.</p>	Slides, folha de resposta, projetor e computador.	0h10min
Intervalo	--	--	--	0h15min
Estudo dirigido: Adolescência e Comunicação Íntima Pessoal	Explicar e discutir com o grupo o período da Adolescência e a atividade-guia de Comunicação Íntima Pessoal.	Com o auxílio do RED6, de imagens projetadas e mobilizando a participação de todas as professoras, a pesquisadora explicará os conceitos de adolescência, puberdade, comunicação íntima pessoal, a importância do modelo adulto para constituição da personalidade e a importância das relações interpessoais para o	RED7 impresso, slides, computador e projetor. Se necessário, lousa e canetão.	1h05min

		desenvolvimento e socialização dos adolescentes.		
Retomada da TME: Revelando os mitos e verdades sobre adolescência	<p>Possibilitar às professoras uma oportunidade para repensarem as respostas dadas anteriormente a partir dos estudos sobre adolescência realizados no encontro.</p> <p>Revelar quais afirmações sobre adolescência, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, são verdadeiras e quais são falsas.</p> <p>Obter uma medida da efetividade dos estudos para a desconstrução de crenças naturalizantes e deterministas sobre a adolescência.</p>	<p>A pesquisadora projetará novamente o conjunto de slides contendo as afirmações verdadeiras e falsas sobre a adolescência e solicitará que cada professora responda novamente na folha de resposta se concorda ou discorda da afirmação após os estudos realizados no encontro. Em seguida, serão apresentadas as respostas e as justificativas teóricas indicando se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Nesse momento, cada afirmação será discutida entre o grupo a fim de elucidar as dúvidas das participantes.</p>	Slides, folha de resposta, projetor e computador.	0h15min
TEE5: Principais dúvidas sobre os conteúdos estudados e principais satisfações proporcionadas pela docência	<p>Obter uma síntese escrita de cada participante acerca de suas principais dificuldades na compreensão dos temas estudados na formação.</p> <p>Mobilizar as participantes a refletirem sobre as satisfações profissionais e pessoais que a docência lhes proporciona.</p>	<p>A pesquisadora entregará uma folha de resposta e solicitará que as participantes respondam, em contexto externo à formação, a duas perguntas que serão discutidas no início do encontro seguinte, quais sejam: “Quais os temas estudados que você achou mais difíceis de compreender e quais as suas principais dúvidas em relação aos conteúdos trabalhados nos encontros?” e “Quais as principais satisfações pessoais e profissionais</p>	Folha de resposta (TEE5).	0h05min

		que a docência (ou gestão escolar) lhe proporciona?”.		
--	--	---	--	--

Planilha de Planejamento do Encontro de Estudos 8 e Entrevista Final – 04/06/2019

Ações de formação	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Tempo previsto
Reescrita da TEE1	Mobilizar as participantes a refletirem sobre o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem escolar a partir dos conteúdos estudados no grupo de estudos. Obter uma síntese escrita sobre as transformações nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem de cada participante proporcionadas pelos estudos no grupo.	A pesquisadora projetará e explicará um quadro síntese com os principais conceitos estudados ao longo do grupo de estudos. Será entregue às professoras a TEE1 (Compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem) e será pedido às mesmas que reescrevem suas respostas acrescentando, retirando e/ou modificando as respostas dadas anteriormente.	Folha de resposta preenchida (TEE1), slide, computador e projetor.	0h30min
Socialização das respostas dadas à reescrita da TEE1 e à TEE5	Possibilitar que as professoras compartilhem no grupo as modificações em suas concepções de desenvolvimento e aprendizagem decorrentes dos estudos realizados no grupo, compartilhem suas principais dúvidas sobre a Psicologia Histórico-Cultural e suas principais satisfações proporcionadas pela docência.	A pesquisadora solicitará à cada professora que compartilhe oralmente as modificações feitas na TEE1 e explique os motivos que a levaram a modificar (ou não) suas respostas. Juntamente à essa socialização, será pedido também que as professoras apresentem suas principais dúvidas relacionadas à Psicologia Histórico-	Folha de resposta (TEE5).	0h45min

	<p>Mobilizar e acolher os sentimentos das participantes em relação as satisfações proporcionadas pela docência.</p> <p>Conhecer as principais mudanças nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem de cada professora proporcionadas pelos estudos no grupo.</p>	<p>Cultural e as principais satisfações do trabalho docente. Todas serão ouvidas com atenção e acolhidas. Após todas compartilharem, farei uma síntese apontando as principais mudanças nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem expressas por cada professora.</p>		
Intervalo	--	--	--	0h15min
Entrevista coletiva final e avaliação do grupo de estudos	Realizar a entrevista final e a avaliação do grupo de estudos com as participantes.	<p>A entrevista final será coletiva e realizada na sala de estudos. A pesquisadora projetará um conjunto de perguntas que visam a avaliar a organização do grupo de estudos e sua efetividade na satisfação das necessidades das participantes e solicitará ao grupo que as respondam oralmente. A entrevista final será gravada e a professora P, que não aceitou participar da pesquisa, poderá escolher entre não participar da entrevista final ou participar mas não ter suas falas transcritas.</p>	Roteiro de entrevista semiestruturada final e gravador.	1h15min
Leitura coletiva de poema e fechamento do grupo de estudos	Dar um feedback às professoras sobre o que eu achei do grupo de estudos.	Eu darei um feedback às professoras sobre o que eu achei de organizar e participar do grupo de estudos	Poema impresso e marcador de páginas.	0h15min

	<p>Ler coletivamente o poema “Tecendo a manhã” (João Cabral de Melo Neto). Entregar às professoras uma pequena lembrança do grupo de estudos.</p>	<p>(compartilhando minhas principais satisfações, dificuldades, os principais desafios e o que achei da participação das professoras). Em seguida, distribuirei uma folha com o poema “Tecendo a manhã”, convidarei as professoras para lermos coletivamente o poema e explicarei meus motivos pessoais para escolha do poema. Por fim, entregarei a cada professora uma pequena recordação do grupo de estudos (marcador de páginas).</p>		
--	---	--	--	--

APÊNDICE C – Roteiros de Estudo Dirigido

Grupo de estudos “Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e o Currículo Comum de Bauru”

ROTEIRO DE ESTUDOS 1 – 11/04

Capítulo 1:

1. Materialismo Histórico-Dialético
2. Contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

*

1. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O que é o Materialismo Histórico-Dialético?

Sistema filosófico-metodológico proposto por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) cujo objetivo era explicar e **transformar** a sociedade capitalista.

**MATERIALISMO
HISTÓRICO**
núcleo teórico-filosófico

**MATERIALISMO
DIALÉTICO**
núcleo metodológico

1.1 Materialismo Histórico: trabalho e relações sociais de produção

→ **Materialidade:** a realidade possui **existência objetiva** e **material**, independente da consciência humana. A consciência humana, por sua vez, é produto da **materialidade do mundo**.

→ **Historicidade:** a realidade está em constante **movimento** e **transformação**; “a realidade objetiva é a história de suas mudanças” (MARTINS, s/d, p. 8).

→ **Centralidade do trabalho social:** o **trabalho é a principal atividade humana** por meio da qual o homem se relaciona com os outros homens e com a natureza para produzir seus meios de existência. Ao se relacionar com a natureza por meio do trabalho, **transformando-a**, o homem **transforma a si mesmo**. Foi (e é) por meio do trabalho que o gênero humano evoluiu (e continua em processo de evolução) ao longo de milhões de anos até se transformar na espécie *Homo sapiens*. Todo trabalho é, essencialmente, **teleológico, coletivo, intencional** e **produtivo**.

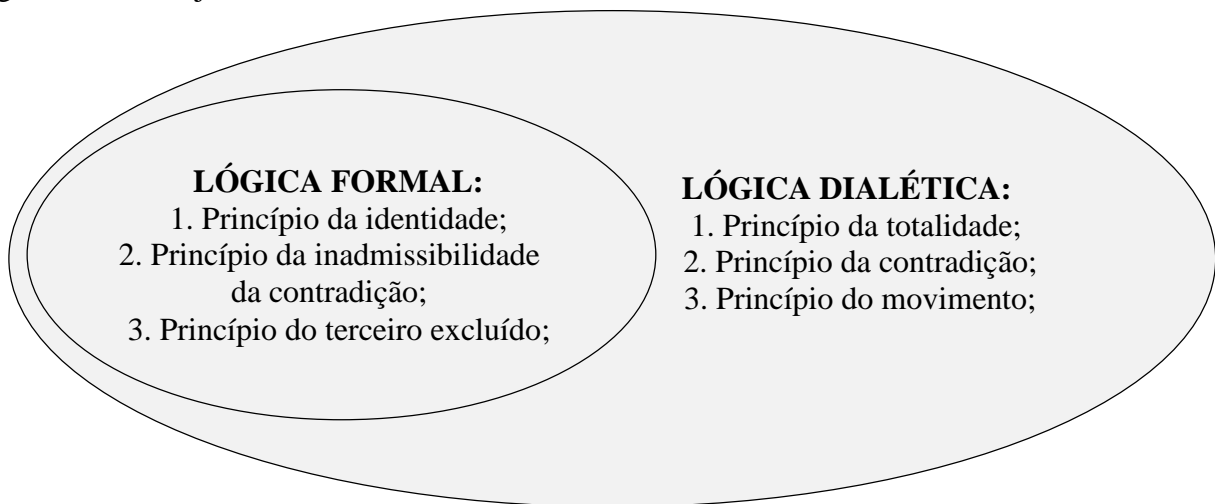
“Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.

Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza” (MARX, 1989, p. 149)

IMPORTANTE! Por existir materialmente, as realidades natural e humana impõem **determinações** sobre a vida dos sujeitos. A principal delas deriva das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção da vida material – ou seja, do **modo de produção**.

1.2 Materialismo Dialético: lógica formal X lógica dialética

→ **Lógica dialética:** lógica de pensamento, compreensão e explicação dos fenômenos da realidade. A lógica dialética é adotada por Marx e Engels como **possibilidade de superação das dicotomias e dualismos** da “psicologia tradicional”. Nesse sentido, a lógica dialética **supera por incorporação** a lógica formal. Vejamos como:



Enquanto a **lógica formal** é a lógica do “**ou isso, ou aquilo**”, a **lógica dialética** é a lógica do “**é isso e aquilo**” e “**é isso e não isso**”. A lógica dialética não aponta a lógica formal como errada, apenas como limitada.

Para saber mais, leia:
 Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sociohistórica (L. M. MARTINS) e
 O que é materialismo dialético (E. MALAGODI)

“A lógica dialética fornece o caminho (método) para o conhecimento e interpretação da realidade em seu caráter material e histórico” (MARTINS, s/d, p. 9)

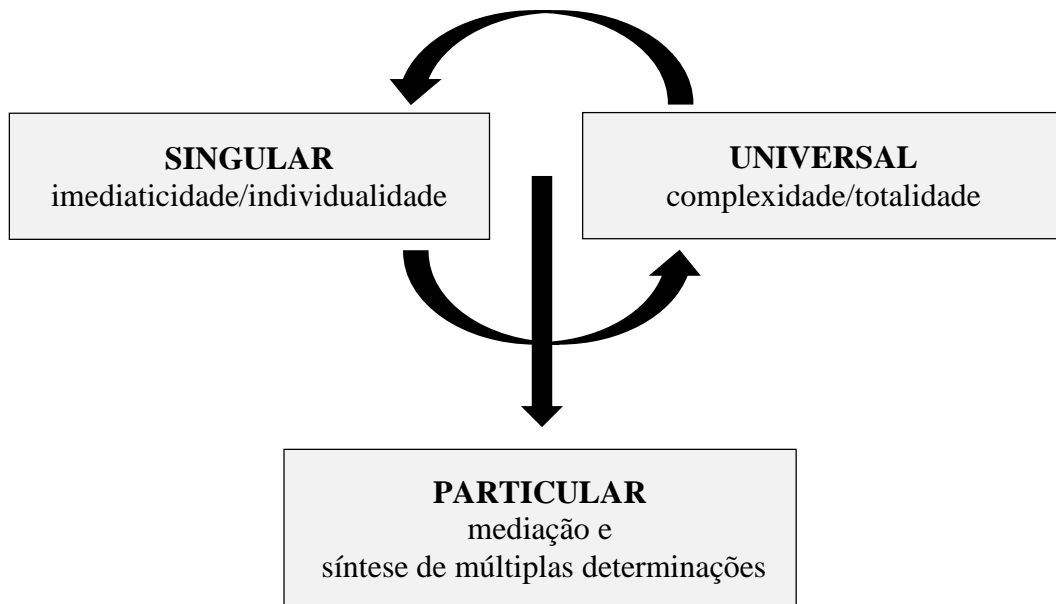
1.3 O método Materialista Histórico-Dialética

A partir dos princípios de materialidade, historicidade e dialética, depreendemos que a realidade material pode ser compreendida a partir de dois referenciais **opostos/antagônicos** e **inseparáveis**: a sua **manifestação externa** e sua **constituição interna**.

Nesse sentido, para o método Materialista Histórico-Dialético, a compreensão dos fenômenos da realidade deve partir de sua **apreensão externa/aparente/empírica** em direção à sua **apreensão interna/essencial/concreta**; de sua **apreensão sincrética** em direção à sua **apreensão sintética**. A superação da aparência pela essência, do externo pelo interno, do empírico pelo concreto e da síncrese pela síntese se dá pela **mediação dos processos de análise**, pela **mediação dos processos de abstração do pensamento**.



Para compreender um fenômeno em sua concretude, em sua síntese, é necessário ainda compreender os fenômenos em sua **dialeiticidade singular-particular-universal**:



“Este processo pode ser assim sintetizado: parte-se do real aparente (empírico), procede-se à sua exegese analítica (mediações do pensamento), retorna-se ao real, agora captado como real concreto ... como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, o método marxiano tem a prática social como referência nuclear da construção do conhecimento e nela residem os seus critérios de validação” (MARTINS, s/d, p. 23)

PORTANTO, o Materialismo Histórico-Dialético é um sistema filosófico-metodológico proposto por cujo objetivo é explicar e **transformar** a realidade.

*

2. CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

2.1 O contexto político e cultural da URSS na década de 1920 e o surgimento da Psicologia Histórico-Cultural

- **Contexto político e cultural:**

- abrangência epistemológica da “psicologia tradicional” → psicologia multifacetada, várias psicologias
→ concepções lógico-formais de psicologia → fragmentação do homem, do psiquismo humano;

*“A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de tudo, um problema metodológico”
(VIGOTSKI, 1997, p. 387)*

- Revoluções de 1905, fevereiro de 1917 e outubro de 1917 → criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1919;
- **preocupação socialista:** construção de uma **nova sociedade** e de um **novo homem**;



construção de uma **nova psicologia**, uma psicologia fundamentada teórica e metodologicamente pelo Materialismo Histórico-Dialético (“psicologia científica”, “psicologia concreta”)



PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

- **Principais proponentes:**

Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934): aos 17 anos iniciou a faculdade de medicina mas logo se transferiu para o curso de direito, o qual realizou concomitante ao de filosofia, possuindo estudos também em história, artes e psicologia. Lecionou nos cursos universitários de psicologia e pedagogia e fundou o Instituto de Defectologia. Sua teoria é fortemente marcada pela influência de Marx e Spinoza.

Alexei Nicolaievich Leontiev (1903 – 1979): membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas e fundador da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou. É considerado o principal teórico da Teoria da Atividade.

Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977): estudou psicologia, pedagogia e aos 22 anos integrou o Instituto de Psicologia de Moscou, no qual conheceu Leontiev. Possui importantes estudos em neurologia e neuropsicologia.

Outros autores: Davidov, Elkonin, Galperin, Petrovsky, Talizina, Zankov, Zaporozhets, etc.

“Os autores supra referidos assumiram o desafio de edificar uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarra-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação” (MARTINS, 2016, p. 44)

- **Censura stalinista e divulgação da produção histórico-cultural:**

- morte de Vigotski em 1934;
- separação geográfica de Luria e Leontiev;
- proibição de estudos ancorados no marxismo;

- proibição de publicação e divulgação das obras vigotskianas entre 1936 e 1956 na URSS;
- destruição de alguns materiais;
- “purificação” das obras soviéticas (supressão das indicações/aproximações marxistas);
- chegada da Psicologia Histórico-Cultural ao Brasil somente na década de 1980;
- muitos textos ainda não divulgados;

Para saber mais, leia:
A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980 (F. L. GONZÁLEZ-REY)

2.2 O contexto político-ditatorial e cultural do Brasil na segunda metade do século XX e o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica

- **Contexto político e cultural:**

- regime político-ditatorial implementado pelo golpe de 1964 → acirramento das práticas repressivas, censura sobre educação escolar;
- na década de 1970/1980: fortalecimento da luta popular pela redemocratização do país e necessidade de uma política educacional e pedagógica crítica e humanizadora;



proposição da **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA** pelo educador Dermeval Saviani

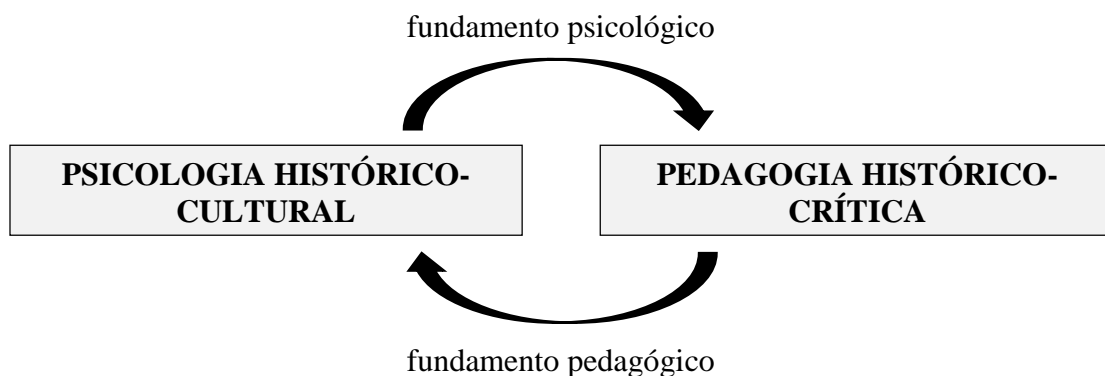
Dermeval Saviani (1943 –): É filósofo (PUC/SP), doutor em Filosofia (PUC/SP) e Livre-docente. Atualmente, atua como professor/orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Seus principais estudos são nas áreas de Filosofia e História da Educação brasileira. Principais obras: *Escola e Democracia* (1983) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (1991).

“Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 1987, p. 72-73)

O trabalho educativo é “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13)

“Advogar uma educação escolar pública de qualidade é a marca fundante da pedagogia histórico-crítica, comprometida que é com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade. [...] Também edificada nos marcos do materialismo histórico-dialético, esta teoria pedagógica não perde de vista a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano; não pretere que a realidade existe fora da consciência dos homens, a quem compete representá-la em sua máxima fidedignidade; não reduz os conteúdos escolares a conceitos de senso comum e passíveis de serem adquiridos pela simples inserção social das pessoas” (MARTINS, 2016, p. 45-46)

2.3 A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no Currículo do Ensino Fundamental de Bauru



- mesma fundamentação teórico-metodológica, qual seja, o Materialismo Histórico-Dialético;
- mesma concepção de **homem**, de **sociedade**, de **aprendizagem** e de **desenvolvimento**;

Martins (2013), sintetiza a articulação entre Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica a partir de 5 teses:

- “1. Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos” (p. 131);
- “2. A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores” (p. 132);
- “3. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar” (p. 134);
- “4. A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza” (p. 136);
- “5. Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos” (p. 140);

PORTANTO, uma vez que o objeto da psicologia é o **processo de desenvolvimento do psiquismo humano** e o objeto da pedagogia é o **processo de ensino/aprendizagem**, a pedagogia mostra-se **condição** para a psicologia enquanto a psicologia mostra-se a **finalidade** da pedagogia.

Para saber mais, leia:
Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural
(L. M. MARTINS)

Referências e indicações de leitura:

GONZÁLEZ REY, F. L. A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau, 2005. cap. 21, p. 349-370.

MALAGODI, E. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 1, p. 41-80.

MARTINS, L. M. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia socioistórica**. Mimeo.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROTEIRO DE ESTUDOS 2 – 25/04

Capítulo 1:

1. Concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano e formação do psiquismo

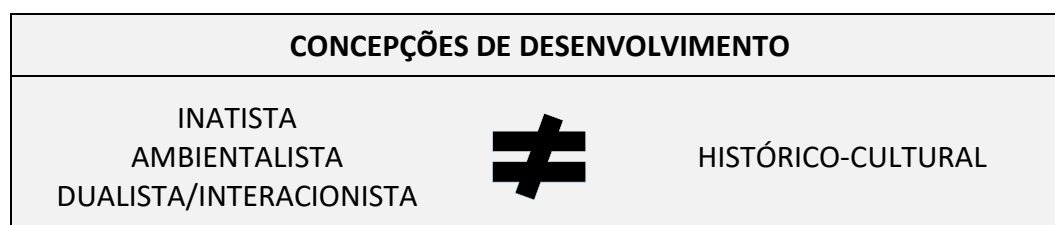
*

1. CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DO PSIQUISMO

1.1 A natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano

Diferente dos demais animais, o desenvolvimento dos seres humanos segue **duas linhas** que se **entrecruzam**, mas **não se reduzem** e **nem se identificam** uma a outra: o **desenvolvimento orgânico/biológico** e o **desenvolvimento cultural**. A base **orgânica/biológica** dos seres humanos é o ponto de partida para a existência humana, mas essa base, por si própria, **não** garante nem mesmo o desenvolvimento das características **consideradas inatas** (por exemplo: posição ereta e locomoção realizada exclusivamente pelos membros inferiores).

Se estamos falando em desenvolvimento **especificamente humano**, só podemos compreendê-lo a partir de sua **natureza histórico-cultural** visto que o desenvolvimento é **historicamente situado** e **culturalmente determinado**. Neste sentido, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano **não** se trata de um processo de **interação** entre natureza biológica e natureza social, outrossim, trata-se de um processo de **determinação do social sobre o biológico**.



IMPORTANTE! O processo histórico de desenvolvimento do **gênero humano** é produto do **trabalho humano**: por meio do trabalho, o homem transformou sua realidade a fim de satisfazer suas

necessidades; ao transformar sua realidade, transformou a si mesmo e ao seu psiquismo, possibilitando alçar a novos patamares de desenvolvimento humano.

“O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2003, p. 13)

Para saber mais, leia:
Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural
(F. S. F. ASBAHR e C. P. NASCIMENTO)

1.2 A relação mediada entre homem e natureza: os signos da cultura

ANIMAL – NATUREZA
(adaptação)

HOMEM – SIGNOS DA CULTURA – NATUREZA
(transformação)

- **Mas... o que é signo?**

- É uma **mediação** introduzida na relação entre homem e natureza com vistas a **ampliar as capacidades psíquicas**;
- É um símbolo/imagem **dotado de significação**; se não for dotado de significação, o símbolo/imagem não se constitui como signo e não é capaz de mediar a relação entre homem e natureza;

סימנים ידוי על מתווך לטבע האדם בין היחס

- Assim como os **signos** medeiam a **atividade intelectual/cognitiva/interna** dos homens, os **instrumentos técnicos** (ou ferramentas) medeiam a **atividade manual/prática/externa** → **função instrumental**;
- A **linguagem é um sistema de signos**, sendo a **palavra o principal signo da cultural humana**.

“Considerando que os objetos e fenômenos da realidade não trazem estampados em si os seus significados, os mesmos precisam ser ensinados por aqueles que deles já se apropriaram. Por essa razão, o processo de humanização se identifica com os processos educativos”
(MARTINS, 2016, p. 59)

1.3 Psiquismo humano e psiquismo animal

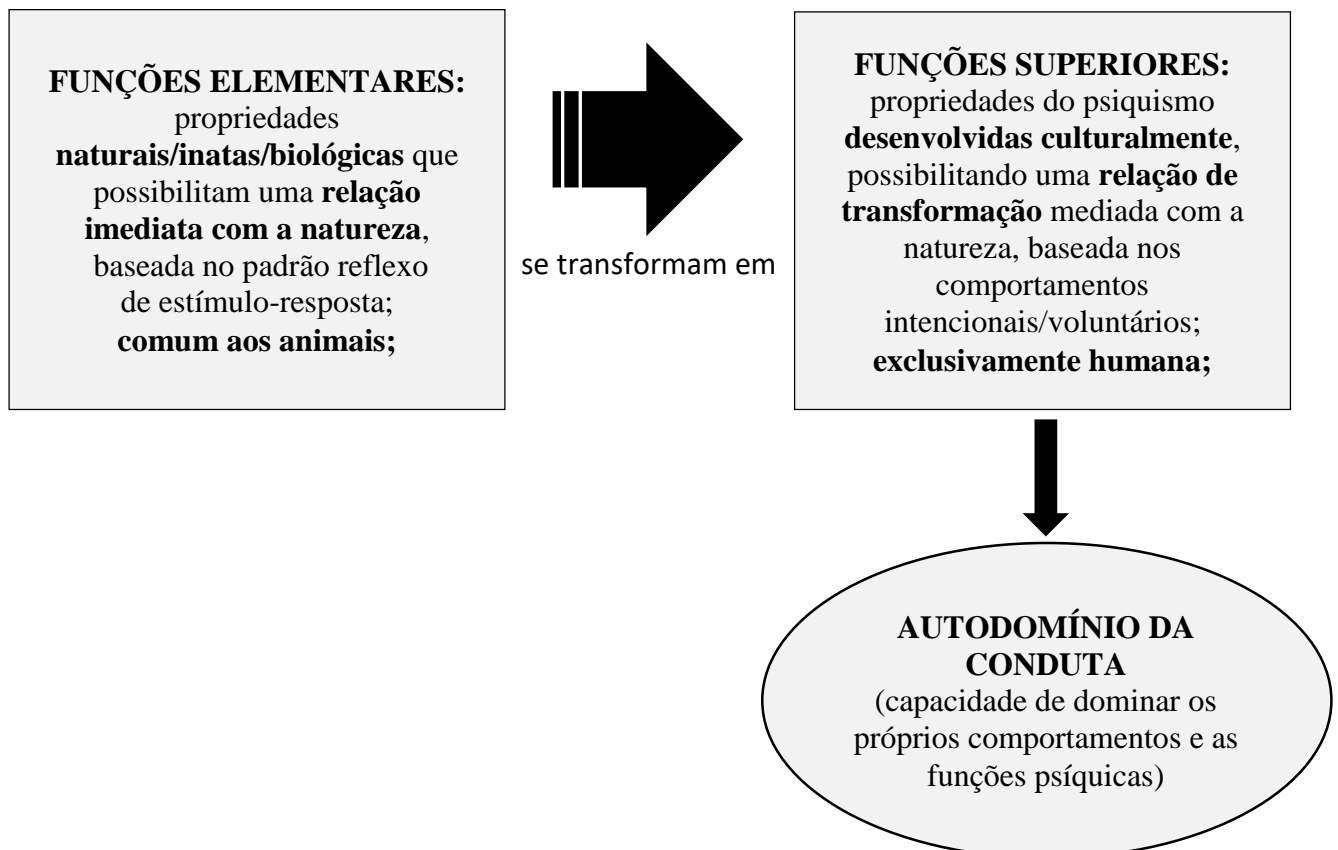
Para Vigotski, **homens** e **animais** possuem em comum um **psiquismo natural** que expressa **funções psicológicas naturais (ou elementares)**, enquanto **somente os homens** podem desenvolver o **psiquismo cultural** que expressa as funções **psicológicas culturais (ou superiores)**.

- **E o que é, afinal, psiquismo?**

*“A tese central defendida por eles pode ser assim sintetizada: o psiquismo é **unidade material/ideal** que se desenvolve **socialmente**, à base da qual se forma a **imagem subjetiva da realidade objetiva** – o reflexo consciente da realidade, por ação de um **sistema interfuncional**. Ou seja, o psiquismo condensa os mecanismos e **processos orgânicos**, próprios ao sistema nervoso central, e os **conteúdos ideativos**, que outra coisa não são, senão, a imagem, a representação consciente do real” (MARTINS, 2016, p. 47).*

Pensemos neste conceito a partir dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético: materialidade, movimento/historicidade, totalidade, contradição...

- **E o que são as funções psicológicas elementares e superiores?**



IMPORTANTE! Não existem dois tipos distintos de funções psicológicas (funções elementares e funções superiores), mas sim **funções naturais que se transformam em funções culturais**. Neste sentido, **as funções culturais superam por incorporação as funções naturais**. Por ser um processo dialético, as funções naturais se transformam mas **sem se reduzirem ou se identificarem** às funções culturais.

*“Ou seja, o trabalho requalificou as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificam cada vez mais o trabalho. As funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura. [...] Por isso, [as funções psicológicas culturais] **são próprias apenas aos seres humanos e dependentes do processo de ensino**, na ausência do qual, os indivíduos não superam os ditames das funções elementares. Entretanto, **as funções elementares e superiores não são hierarquizadas**, tendo-se nas primeiras uma suposta base que conduzirá necessariamente às segundas” (MARTINS, 2016, p. 51, grifos nossos)*

A saber, o conjunto das funções psicológicas humanas compreende: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/sentimento.

PORTANTO, o que não é garantido pela filogênese, o que não resulta do legado hereditário, **deve ser desenvolvimento** por um processo essencialmente social: o **processo educativo**.

Para saber mais, leia:
O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar (J. C. PASQUALINI) e O desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano (L. M. MARTINS)

Depois de tudo o que estudamos, nada mais essencial do que perguntarmos: **de que modo o psiquismo natural se transforma em psiquismo cultural?**
A esta pergunta, uma resposta simples (porém demasiado complexa): por meio da **atividade**, conceito que estudaremos no próximo encontro.

Referências e indicações de leitura:

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 1, p. 41-80.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. cap. 1, p. 17-52.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. cap. 2, p. 69-100.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROTEIRO DE ESTUDOS 3 – 02/05

Capítulo 1:

1. O conceito de atividade
2. A relação ensino/aprendizagem/desenvolvimento

*

1. O CONCEITO DE ATIVIDADE

No encontro passado estudamos a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, concepção a partir da qual entendemos que a relação mediada entre homem e natureza possibilita a transformação do psiquismo natural em psiquismo cultural. Mas... de que modo exatamente ocorre a transformação das funções psicológicas? De que modo ocorre a internalização de signos?



Por meio da **ATIVIDADE!**

- **O que é atividade?**

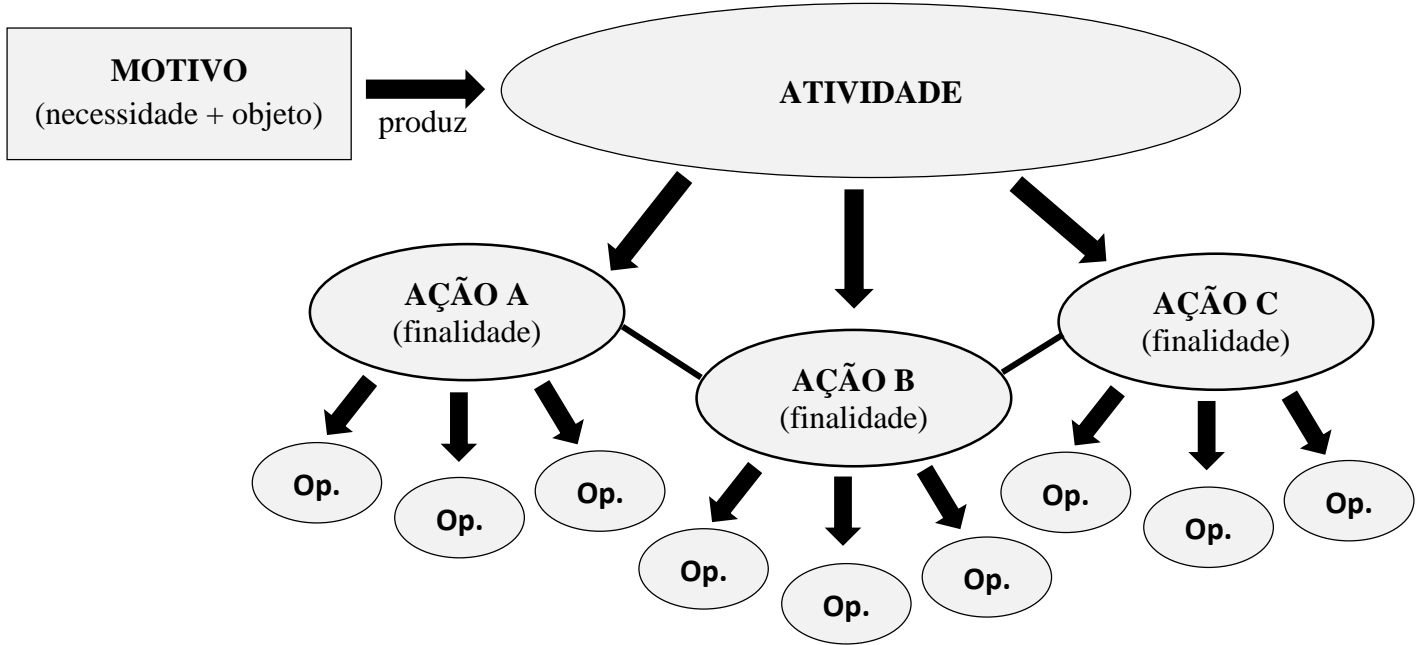
É o processo responsável por **concretizar as relações** de caráter objetivo/subjetivo do **homem com o mundo** e **satisfazer suas necessidades**, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral. Em outras palavras, **é o modo a partir do qual o homem se relaciona com o meio natural e social** a fim de garantir sua **sobrevivência** e seu **máximo desenvolvimento**. A atividade é produtora do, ao mesmo tempo que mediada pelo, psiquismo humano.

A relação ativa entre sujeito e meio (social/natural) é essencialmente **coletiva** e **mediada**. Também é por meio da atividade que se produzem novas atividades.

“A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento” (LEÓNTIEV, 1978, p. 66-67, tradução nossa)

• **Estrutura da atividade:**

Toda atividade humana possui, invariavelmente, sua origem em um **motivo**. O motivo é a união entre uma **necessidade** do homem e um **objeto correspondente** capaz de satisfazer a necessidade posta. A estrutura da atividade conta com um **conjunto de ações** encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a **finalidades** específicas. Cada ação possui sua dimensão operacional uma vez que se concretiza por meio de um conjunto de **operações** específicas.

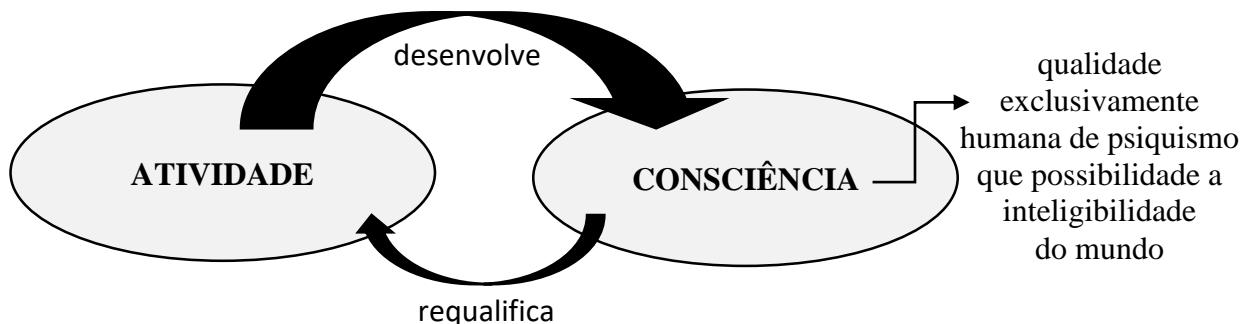


IMPORTANTE! Toda atividade humana é **polimotivada** e, por isso, os diferentes motivos assumem hierarquias distintas na mobilização da atividade.

Para saber mais, leia:
Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil (A. N. LEONTIEV)

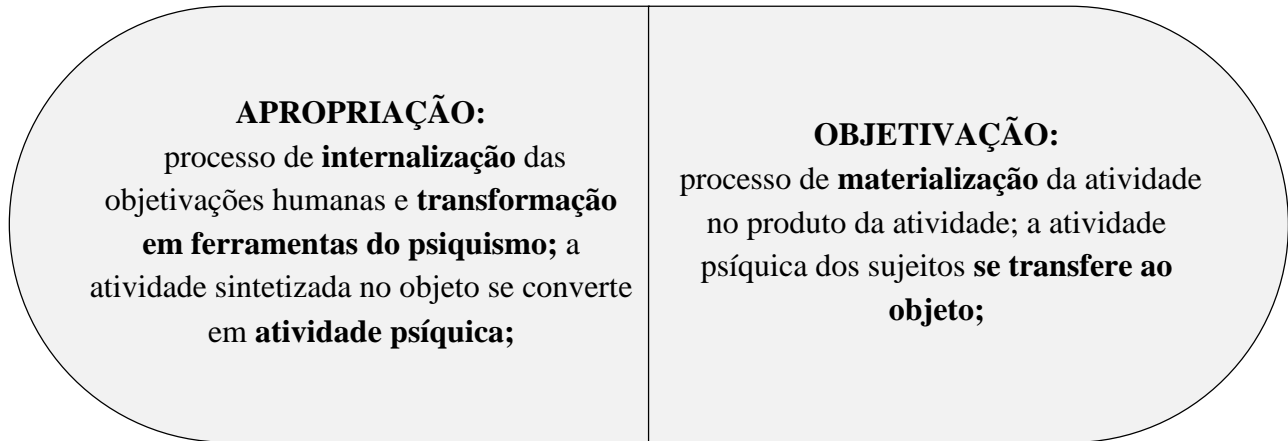
• **A unidade dialética atividade/consciência:**

Atividade e consciência se **determinam dialeticamente**: é a atividade que **produz** e **desenvolve** a consciência humana, assim como o desenvolvimento da consciência **requalifica** a atividade. Portanto, a **consciência humana não pré-existe** de nenhum modo em relação à atividade.



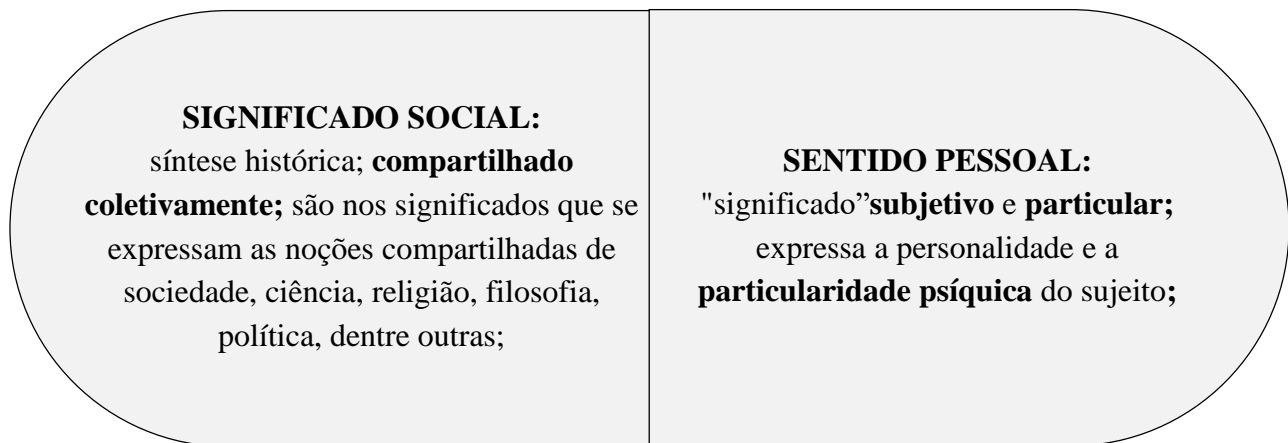
- **Apropriação e objetivação:**

É por meio da atividade que o sujeito **se apropria das objetivações** produzidas historicamente pelo gênero humano e **objetiva novos elementos culturais** que estarão disponíveis à apropriação por outros sujeitos.



- **Sentido e significado:**

Também é por meio da atividade que o sujeito se apropria do significado historicamente sintetizado das ações e objetivações humanas, bem como é na atividade que se produz o sentido pessoal atribuído pelo sujeito aos significados sociais.



2. RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM-DESENVOLVIMENTO

Vimos até o momento que: o desenvolvimento humano é determinado culturalmente e situado historicamente; a relação entre homem e natureza é mediada pelos signos da cultura; o psiquismo superior é exclusivamente humano, bem como a possibilidade de autodomínio da conduta; e é por meio da atividade e na atividade que se desenvolve o psiquismo, a consciência e todas as demais características e capacidades humanas. Vejamos agora como, na e por meio da atividade, a cultura

humana acumulada histórica e coletivamente é apropriada pelos sujeitos singulares produzindo **humanização**.

- **Lei genética geral do desenvolvimento psíquico humano**

Para Vigotski (1995), se as funções psicológicas culturais (ou superiores) não são inatas mas sim desenvolvidas socialmente, tais funções, **antes de se consolidarem enquanto funções psíquicas internas do indivíduo**, passam por uma **etapa externa de desenvolvimento** (etapa compartilhada). É o que o autor explica por meio da Lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo:

*“[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em **dois planos**, primeiro no **plano social** e depois no **psicológico**, ao princípio **entre os homens** como categoria **interpsíquica** e logo no interior da criança como categoria **intrapsíquica**. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma **lei**, à medida, naturalmente, **em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo**, transforma sua estrutura e funções” (VIGOTSKY, 1995, p. 150, grifos nossos)*



Esquema adaptado de Pasqualini (2016, p. 89).

“Vale lembrar que as conquistas que se firmam no plano intrapsíquico abrem para a criança novas possibilidades de ação e novas formas de relação no plano interpsíquico, podendo tornar mais rica sua atividade interpsíquica, o que, a depender das possibilidades criadas pelo contexto em que está inserida a criança, retroalimenta o desenvolvimento intrapsíquico”
(PASQUALINI, 2016, p. 77)

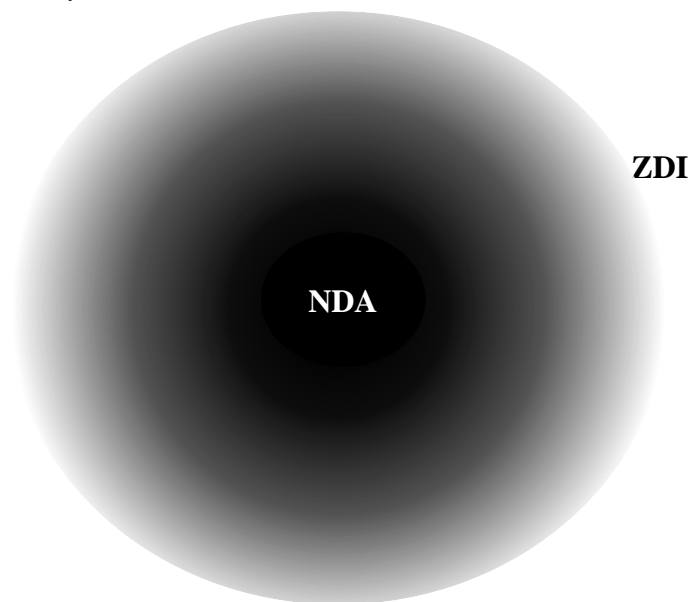
- **Nível de Desenvolvimento Atual (NDA) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)**

Se, portanto, o desenvolvimento das funções e capacidades psíquicas passa por dois momentos (intersíquico e intrapsíquico), Vigotski conclui também a existência de **dois níveis de desenvolvimento**: aquele que está **consolidado como conquista intrapsíquica** da criança e aquele que está **em vias de se consolidar**, necessitando ainda da relação intersíquica para se efetivar. Ao desenvolvimento consolidado Vigotski nomeia de **Nível de Desenvolvimento Atual** e às capacidades na iminência de se consolidarem de **Zona de Desenvolvimento Iminente**.

“Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2010, p. 113)

“Entendemos [o Nível de Desenvolvimento Atual] por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKII, 2010, p. 111)

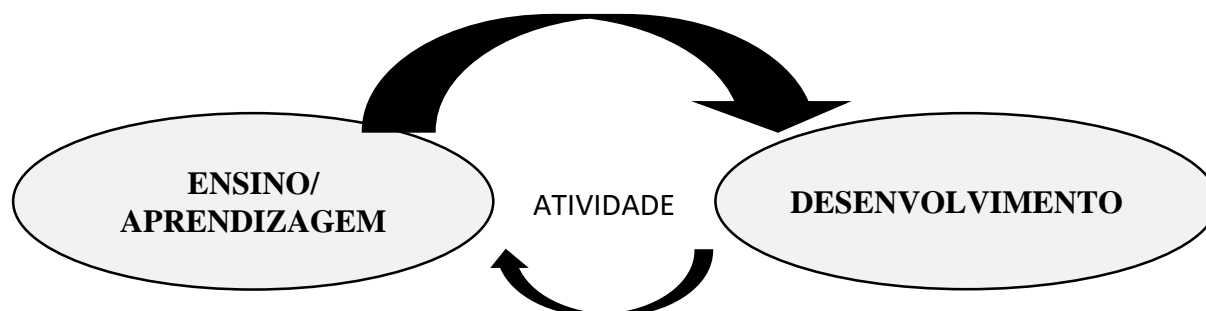
“O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos [a Zona de Desenvolvimento Iminente] poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança” (VIGOTSKII, 2010, p. 112-113)



IMPORTANTE! NDA e ZDI **não são níveis estáticos**; outrossim, a consolidação de uma nova capacidade/aprendizagem amplia o NDA assim como amplia também as possibilidades da ZDI.

- **O processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento**

PORTANTO, podemos agora compreender que, para a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, **o trabalho educativo deve promover a humanização dos sujeitos**, ou seja, **o desenvolvimento não é pré-condição para o processo de ensino-aprendizagem, mas sim o ensino-aprendizagem é que produz desenvolvimento.**



É por considerar a existência de dois momentos da aprendizagem, bem como de dois níveis de desenvolvimento, que Vigotski postula que **o ensino deve se dirigir** e atuar sobre as capacidades **em processo de desenvolvimento** expressas no plano intersíquico. Por esse motivo, o autor considera que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2010, 114).

Para saber mais, leia:
 Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar (L. S. VIGOTSKII) e O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar (J. C. PASQUALINI)

“Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2010, p. 114)

Referências e indicações de leitura:

LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 4, p. 59-84.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 1, p. 41-80.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. cap. 2, p. 69-100.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 6, p. 103-117.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

ROTEIRO DE ESTUDOS 4 – 09/05

Capítulo 2:

1. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano
2. A transição do jogo-de-papeis para a atividade de estudo

*

1. PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A periodização histórico-cultural do desenvolvimento é a teoria que explica o desenvolvimento humano a partir da sucessão de períodos que se diferenciam, sobretudo, **pela atividade que assume a primazia na promoção do desenvolvimento humano**. A esta atividade damos o nome de **atividade-guia** (atividade principal ou atividade dominante).

ATIVIDADE-GUIA é a atividade que em cada período se mostra a principal responsável por **promover as transformações mais essenciais** no psiquismo, na consciência e na personalidade do sujeito. Ela **não é a única** atividade realizada pelo indivíduo, mas aquela **que assume uma posição hierárquica** em relação às demais. Também **não é** a atividade que se realiza **por mais tempo**, mas sim aquela **mais determinante** sobre a requalificação do psiquismo.

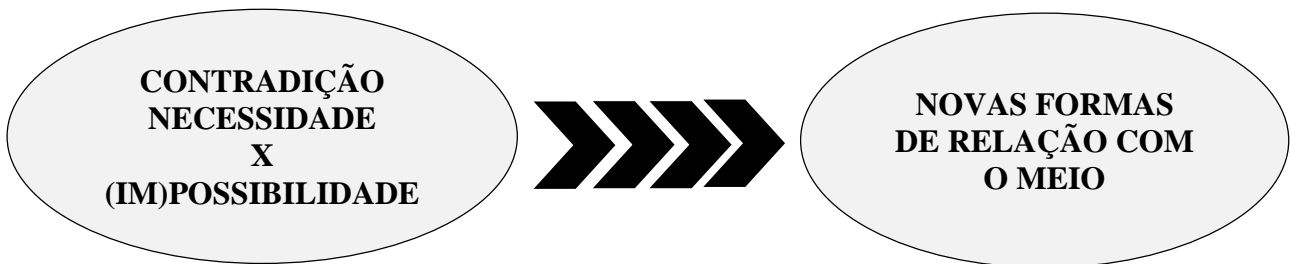
A relação que a criança estabelece com seu meio social em cada um dos períodos é chamada de **situação social de desenvolvimento** e é diretamente determinada pela classe social à que a criança pertence.

Uma atividade deixa de ser a guia do desenvolvimento quando ela se esgota enquanto fonte principal de desenvolvimento. O momento de transição de um período a outro é marcado por uma **crise no desenvolvimento** e cada período promove o surgimento de **neoformações** distintas.

Para saber mais, leia:

A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski (M. G. D. FACCI) e Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância (D. B. ELKONIN)

→ **Crise:** A crise do desenvolvimento marca o momento de transição de um **período** de desenvolvimento a outro, marca a passagem de uma atividade-guia a outra. Ela resulta da **contradição** entre as **necessidades** da criança e suas **(im)possibilidades objetivas de satisfação de tais necessidades**. Enquanto processo de intensas transformações e de negação da organização do período anterior, a crise é inevitável; mas a relação criança-mundo social e criança-adulto social causadora de sofrimento é evitável.



→ **Neoformação:** Novas capacidades/aptidões que se mostram o **produto principal de cada período**. As neoformações promovem uma requalificação do psiquismo humano e uma **reestruturação da relação da criança com o mundo**.

IMPORTANTE! Se o desenvolvimento é historicamente situado, isso significa que nem sempre essas atividades existiram enquanto guias do desenvolvimento, assim como, muito provavelmente, outras atividades assumirão o caráter de dominantes nas gerações futuras.

IMPORTANTE! O desenvolvimento humano **não é um processo linear**, outrossim, ocorre por meio de **saltos qualitativos**. É por esse motivo que a sucessão de períodos também não é um processo linearmente gradual, mas sim um processo no qual **o período seguinte é gestado no período anterior**. Em outras palavras, a atividade que se mostra a **linha dominante** em um período será a **linha acessória** dos períodos que a antecede e sucede.



A seguir, uma tabela síntese sobre a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano.

ÉPOCA	PERÍODO	ATIVIDADE-GUIA	RELAÇÃO CRIANÇA-SOCIEDADE	ESFERA PREDOMINANTE	NEOFORMAÇÃO
Primeira Infância	Primeiro ano de vida	Comunicação emocional direta	Criança-adulto social	Motivacional e das necessidades	(?) ⁶⁸
	Primeira infância	CRISE Atividade objetual manipulatória	Criança-objeto social	Cognitivo-intelectual	Linguagem
Infância	Idade pré-escolar	CRISE Jogo de papéis	Criança-adulto social	Motivacional e das necessidades	Autodomínio da conduta
	Idade escolar	CRISE Atividade de estudo	Criança-objeto social	Cognitivo-intelectual	Pensamento teórico
Adolescência	Adolescência	CRISE Comunicação íntima pessoal	Criança-adulto social	Motivacional e das necessidades	Autoconsciência
	Jovem-adulto	CRISE Atividade profissional de estudo	Criança-objeto social	Cognitivo-intelectual	(?)
Vida Adulta	Vida adulta	CRISE Trabalho	(?)	(?)	(?)
Velhice	Velhice	CRISE Trabalho (?)	(?)	(?)	(?)

⁶⁸ Como explicado às professoras, os pontos de interrogação presentes em algumas células da tabela indicam que ou a pesquisadora não possui conhecimento de seu conteúdo e/ou as produções da Psicologia Histórico-Cultural a que temos acesso ainda não conseguiram apresentar uma resposta científica para tal, sendo ainda tema necessário de estudo.

2. A TRANSIÇÃO DO JOGO-DE-PAPEIS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO

A atividade de jogo-de-papeis deve criar na criança a necessidade da atividade de estudos:

*“a apropriação pela criança dos princípios, valores e normas que regem as relações humanas é condição necessária para o aparecimento do que D. B. Elkonin (1987) denominou de **aspiração a uma atividade socialmente valorizada**, que é decisiva na preparação da criança para a transição à idade escolar na medida em que dá **sentido** à (futura) atividade voltada à assimilação de conhecimentos” (PASQUALINI; ABRANTES, 2016, p. 87, grifos*

	IDADE PRÉ-ESCOLAR	IDADE ESCOLAR
ATIVIDADES	atividade objetual manipulatória JOGO DE PAPEIS atividade de estudo	jogo de papeis ATIVIDADE DE ESTUDO comunicação íntima pessoal

PORTANTO, para organizar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante considerar que:

- o **desenvolvimento é produto da aprendizagem**, não pré-requisito;
- a **atividade de estudo** é a atividade-guia da Idade Escolar;
- o simples ingresso em um novo segmento do ensino (saída da Educação Infantil e entrada no Ensino Fundamental) **não provoca** a mudança de atividade-guia do jogo para o estudo;
- para que o aluno se engaje na atividade de estudo **é necessário um motivo que a produza**;
- há um **momento crítico** gerado pela contradição entre a necessidade de saber o que o adulto sabe e impossibilidade de aprender tudo de uma vez;
- as atividades de jogo protagonizado e comunicação íntima pessoal permanecem como linhas acessórias do desenvolvimento;
- o autodomínio da conduta está em processo de **consolidação**;
- o pensamento teórico está em processo de **desenvolvimento**;
- embora a esfera cognitivo-intelectual predomine no período, a esfera afetivo-motivacional não deixa de existir → **UNIDADE DIALÉTICA AFETO-COGNIÇÃO**;

“A atividade de estudo não se inicia apenas após a transição à idade escolar, mas começa a se formar, ainda de modo embrionário, na idade pré-escolar. Da mesma forma, a brincadeira não desaparece nem se torna irrelevante para o desenvolvimento infantil com a entrada na idade escolar” (PASQUALINI; ABRANTES, 2016, p. 91)

“A atitude da criança perante o estudo vai mudando justamente à medida que percebe que estudar é um caminho para incríveis descobertas” (PASQUALINI; ABRANTES, 2016, p. 92)

Referências e indicações de leitura:

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento sobre o trabalho. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 2, p. 81-94.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. cap. 3, p. 63-88.

ROTEIRO DE ESTUDOS 5 – 16/05

Capítulo 3:

1. Idade Escolar e Atividade de Estudo: atenção, pensamento e estrutura da atividade de estudo

*

1. IDADE ESCOLAR E ATIVIDADE DE ESTUDO

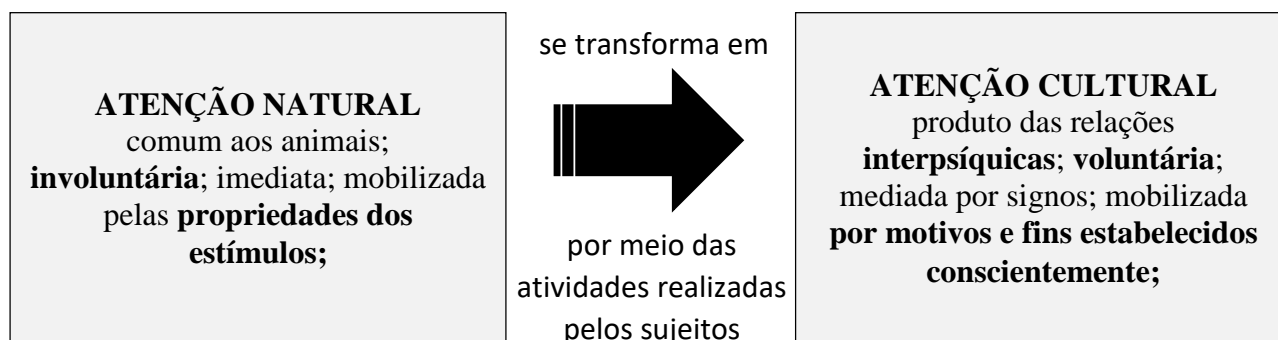
Antes de conhecermos a estrutura da atividade de estudo, nos dediquemos à compreensão de duas funções psicológicas diretamente relacionadas ao estudo e à escolarização (e também diretamente relacionadas às chamadas “indisciplina” e “não aprendizagem escolar”): a **atenção** e o **pensamento**.

1.1 A função psicológica *atenção*

A **atenção** é a função psíquica responsável por **selecionar, inibir e reter estímulos** (externos e/ou internos) possibilitando ao sujeito ter um **foco de atenção**. Em outras palavras, “prestar atenção” significa estabelecer uma **dinâmica figura/fundo** por meio da qual se destacam alguns estímulos (externos e/ou internos) enquanto se secundariza outros. Por este motivo, dizemos que a atenção é a função psicológica responsável pela **formação de uma imagem focal** do objeto.

Por ser a função responsável por selecionar estímulos, a atenção contribui decisivamente para **orientar a conduta humana** a um fim pré-determinado → **autodomínio da conduta e teleologia**.

Como toda função, a atenção é inicialmente uma **função natural (involuntária)** que se transforma em uma **função cultural (voluntária)**. Como vimos, essa transformação ocorre por meio das diversas atividades que o sujeito realiza em sua vida a partir das quais ele internaliza os signos da cultura.



A atenção cultural voluntária pode ser **externa** ou **interna**. Dizemos que atenção voluntária é **externa** quando ela se realiza **interpsiquicamente**, pela mediação de um psiquismo mais desenvolvido (por exemplo, o do professor). Dizemos que a atenção voluntária é **interna** quando ela se realiza **intrapsoicamente**, ou seja, quando é capacidade consolidada do psiquismo do sujeito.

A saber, a atenção atua sobre a imagem focal por meio de quatro propriedades atencionais: **tenacidade, vigilância, amplitude e distribuição**.

PORTANTO, a atenção voluntária é uma função psíquica que precisa **ser desenvolvida culturalmente**.

Para saber mais, leia:
Processo de internalização
de signos e desenvolvimento
da atenção voluntária
(M. U. FERRACIOLI)

“Assim fica esclarecida a longa trajetória ontogenética do desenvolvimento da atenção, que não é tão simples nem tão espontânea ou instantânea quanto se poderia supor em sua aparência, muito menos seria garantida pela simples maturação orgânica ou pelo uso de fármacos de ação neurológica, ignorando-se todas estas condições interpsíquicas para sua gênese e complexificação, como fazem os organicistas que compactuam com a medicalização da infância ou mesmo da adolescência, relacionada a queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade” (FERRACIOLI, 2018, p. 63, grifos nossos)

1.2 A função psicológica pensamento

O **pensamento** é a função psíquica responsável por **estabelecer o ordenamento lógico do psiquismo**, estabelecer **relações entre ideias** a fim de compreender os objetos em sua essência, revelando suas conexões internas. **Pensamento e linguagem** possuem origens distintas mas, por volta do segundo ano de vida, se entrecruzam e transformam consideravelmente o psiquismo do sujeito.

O pensamento desenvolvido culturalmente se diferencia em **pensamento empírico** e **pensamento teórico**. O objetivo da atividade de ensino (e, portanto, o produto da atividade de estudo) deve ser a **transformação do pensamento empírico em pensamento teórico**.

“o pensamento teórico é capaz de captar o movimento da realidade e suas contradições, indo além da aparência empírica dos fenômenos e revelando a possibilidade de sua transformação ativa pelo homem” (PASQUALINI, 2010, p. 87)

produto da Idade Escolar; conteúdo: realidade refletida, mediatizada; primazia do **plano abstrato/concreto**; independente da realidade imediata; desenvolve-se por meio da **atividade de estudo**; revela a **essência** do fenômeno; **OPERA POR MEIO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS**;

PENSAMENTO TEÓRICO

ATIVIDADE DE ESTUDO

PENSAMENTO EMPÍRICO

predominante na **Idade Pré-escolar**; conteúdo: realidade imediata; primazia do **plano empírico**; subordinado à realidade imediata (representações sensoriais); desenvolve-se por meio da **prática social cotidiana**; indica a **aparência** do fenômeno;

- **Mas... o que é conceito?**

Um conceito é uma **síntese** que revela as **características mais substanciais** (gerais e específicas) de cada objeto. O pensamento teórico não opera por meio de qualquer tipo de conceito, outrossim, por meio dos **conceitos científicos** que devem ser **objetos do ensino escolar**. Nesse sentido, Vigoski distingue os **conceitos espontâneos** dos **conceitos científicos**, apontando os primeiros como resultado de uma **aprendizagem espontânea e assistemática** (produto da simples inserção do sujeito no contexto social) e os segundos como produtos do **ensino intencional**. Enquanto os conceitos espontâneos indicam a **aparência** do fenômeno, os científicos revelam sua **essência**.

A saber, as etapas de desenvolvimento do pensamento compreendem o pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato.

Para saber mais, leia:
Sobre o processo funcional pensamento (L. M. MARTINS) e
As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino (J. E. ROSA, S. P. G. MORAES e W. L. CEDRO)

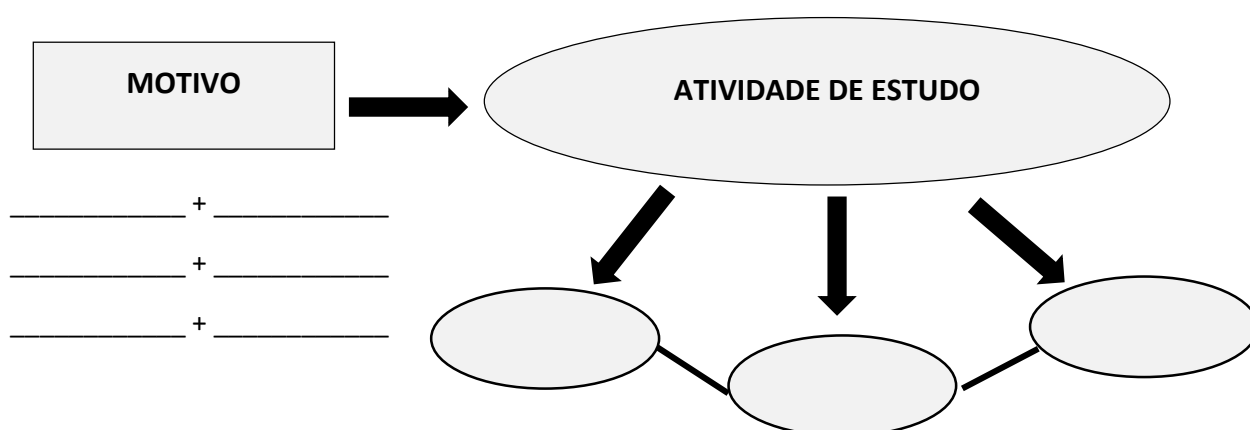
IMPORTANTE! O recorte aqui feito para o estudo das funções *atenção* e *pensamento* teve um objetivo meramente didático. Como estudado em encontros anteriores, **o psiquismo humano é um sistema interfuncional**, o que significa que **nenhuma função psíquica atua e/ou se desenvolve de**

modo isolado. Ao mobilizar e promover o desenvolvimento da atenção e do pensamento em especial, estamos, ao mesmo tempo, mobilizando e promovendo o desenvolvimento das demais funções psicológicas.

1.3 A estrutura da Atividade de Estudo

Como vimos, a **Atividade de Estudo** é a atividade-guia da Idade Escolar cujo principal produto (neoformação) é o **pensamento teórico**. Por meio do estudo, a criança se apropriará de um conjunto de conhecimentos que transformará a sua relação com o mundo. Por ser uma **atividade valorizada socialmente**, a criança estudante assume **um novo papel social** perante a sociedade: um papel considerado “importante e sério”.

Como toda atividade, a atividade de estudo é produzida por um **motivo** e se objetiva por meio de ações e operações. Pensemos alguns motivos, ações e operações que podem compor essa atividade:



Escola, família e todos os demais setores da sociedade devem produzir na criança a **necessidade de saber o que os adultos sabem** – a necessidade de aprender. Diante disso, professores, gestores e demais educadores não docentes devem apresentar à criança o **estudo** enquanto **objeto apto a satisfazer tal necessidade**.

“Vale destacar que quando estamos falando sobre a atividade de estudo não podemos tomá-la como sinônimo das ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola e fora dela, tais como leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, lição de casa etc. A atividade de estudo refere-se à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico. As ações mencionadas podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos desta atividade no sentido da formação do pensamento teórico, mas podem, por outro lado, serem meras operações que pouco contribuem à sua formação” (ASBAHR, 2016, p. 96)

- **Características da atividade de estudo:**

- **Conteúdo:** conceitos científicos;
- **Finalidade:** formação do pensamento teórico;
- **Unidade de análise:** tarefa de estudo;

- **Estrutura específica da atividade de estudo:**



PORTANTO, cabe também ao professor **organizar situações de aprendizagem, propor tarefas de estudo, mediar a compreensão e realização das ações de estudo e mediar o controle e avaliação da aprendizagem.**

Para saber mais, leia:
 Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural
 (A. B. J. MENDONÇA)

*“Compreender estes elementos é fundamental para pensarmos e produzirmos um ensino na perspectiva vigotskiana, ou seja, que promova o desenvolvimento e, neste caso, o desenvolvimento do **pensamento teórico**, o que requer pensarmos **quais serão as tarefas de estudo**, como o **conteúdo curricular** está presente nestas tarefas e como serão organizadas as **ações de autoavaliação**” (ASBAHR, 2016, p. 101, grifos nossos)*

- **Organização coletiva da atividade de estudo:**

Embora a atividade de estudos seja a guia do desenvolvimento na Idade Escolar, o **jogo de papéis** e a **comunicação íntima pessoal** se mostram **linhas acessórias** do desenvolvimento.

Quando adentra ao Ensino Fundamental, **a motivação da criança está estreitamente ligada à figura do professor**; entretanto, com o decorrer da Idade Escolar, a importância antes conferida ao professor **passa a ser conferida aos pares** – ou seja, aos outros estudantes, ao coletivo. Devido a isso,

o ensino deve prezar por uma **ORGANIZAÇÃO COLETIVA** e que produza o **sentido de coletivo** em cada criança. Assim, a **atividade de ensino** cumpre com seu **papel ético-político** de defesa da coletividade diante de uma organização social individualista e meritocrática.

*“Trabalhar com a organização dos coletivos infantis não significa apenas encontrar formas mais eficazes de organizar o ensino, mas sim fundamentalmente trabalhar no sentido de produzir de forma intencional uma **ética do coletivo** e da **solidariedade** tão necessária aos dias de hoje”*
(ASBAHR, 2016, p. 104, grifos nossos)

- **Queixas sobre indisciplina e não aprendizagem:**

Por volta do 3º ano, aproximadamente, as queixas de professores sobre a (suposta) “indisciplina” e “desinteresse” dos estudantes se acentuam. Vejamos algumas razões ligadas à organização do ensino que contribuem para o que é identificado como desinteresse e indisciplina:

- o ensino é meramente **verbalista** e baseado na **memorização**, além de se mostrar muito alheio à vida concreta dos estudantes;

- o ensino se pauta em **conceitos empíricos** (cotidianos) e atua sobre o **NDA**;

- os fatores acima contribuem para a formação de um **conflito** entre **o que a criança pode fazer** e **o que a criança está de fato fazendo**;

- a organização do ensino é **individualista** e, muitas vezes, o professor pune os alunos que trabalham conjuntamente;



Quando o ensino é organizado conforme as características acima citadas, a “indisciplina” e o “desinteresse” resultam, na realidade, do fato de que **a atividade de estudo perde sentido para o aluno**, assim como **os motivos que a mobilizam se enfraquecem** e os motivos ligados à interação com os colegas assumem uma posição hierárquica elevada. Nesses casos, o que é caracterizado como “indisciplina” e “desinteresse” indica as **contradições de uma organização do ensino que não satisfaz as reais necessidades das crianças**.

- **Unidade afeto-cognição:**

Finalizando nossas discussões, ressaltamos que um ensino humanizador deve prezar não apenas pelo desenvolvimento cognitivo de seus estudantes, como também pelo seu **desenvolvimento afetivo**. Uma vez que afeto e cognição constituem uma unidade dialética, **o ensino deve produzir motivos afetivos e cognitivos para a criança engajar-se na atividade de estudo**.

*“Há que se ter claro: os conteúdos de ensino afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, **emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los**. Por isso, advogamos que o ‘bom ensino’ também é aquele que **cria afecções intelectuais positivas**, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realizá-la”* (MARTINS, 2016, p. 61-62, grifos nossos)

Referências e indicações de leituras:

- ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 3, p. 95-118.
- FERRACIOLI, M. U. Processo de internalização de signos e desenvolvimento da atenção voluntária. In: FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: determinantes pedagógicos para a educação escolar. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, 2018. cap. 1, p. 38-67.
- MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 1, p. 41-80.
- MARTINS, L. M. Sobre o processo funcional pensamento. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. cap. 3, p. 190-225.
- MENDONÇA, A. B. J. **Atividade de estudo**: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. cap. 2, p. 69-100.
- ROSA, J. E.; MORAES, S. P. G.; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber Livro, 2010. cap. 3, p. 77-92.

ROTEIRO DE ESTUDOS 6 – 23/05

Capítulo 3:

1. Idade Escolar e Atividade de Estudo: tríade forma-conteúdo-destinatário e princípios para a organização do ensino

*

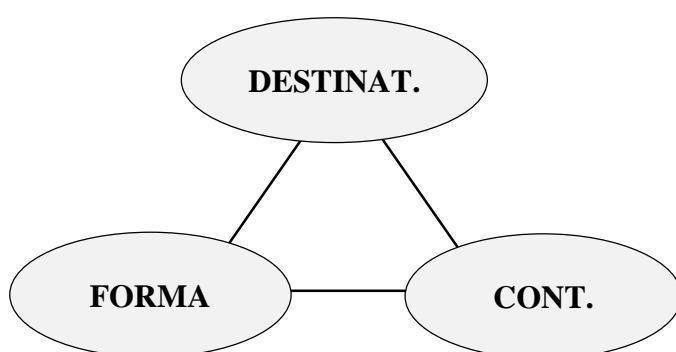
1. IDADE ESCOLAR E ATIVIDADE DE ESTUDO

Após termos compreendido a estrutura da atividade de estudo e as particularidades psíquicas das crianças em Idade Escolar, nos dediquemos ao estudo da **organização da atividade de estudo**.

1.1 A organização do ensino e do estudo a partir da tríade forma-conteúdo-destinatário

Uma organização histórico-cultural e histórico-crítica de ensino escolar pressupõe como alicerce pedagógico a compreensão da **tríade forma-conteúdo-destinatário**.

Entendemos a **forma** como a **metodologia de organização e sistematização do ensino** e o **conteúdo** como o conjunto das objetivações do gênero humano essenciais à promoção do desenvolvimento – em especial, **os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos**, objetos do ensino escolar. Compreender o **destinatário**, por sua vez, demanda compreender **as leis gerais do desenvolvimento psíquico** em cada período da vida para que a forma de transmissão do conteúdo seja a mais apropriada na promoção da humanização, considerando as especificidades da relação homem-meio social então estabelecida.



Para saber mais, leia:

Forma e conteúdo na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil (J. C. PASQUALINI e A. A. ABRANTES)

"[...] a tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico" (MARTINS, 2013, p. 297, grifos da autora)

1.2 (Re)Pensando a atividade de estudo: sínteses e princípios organizativos

PORTANTO, para organizar o ensino de crianças em Idade Escolar é necessário considerar que:

- a **atividade de estudo** é a atividade-guia da Idade Escolar;
- o **desenvolvimento é produto da aprendizagem**, não pré-requisito;
- assim sendo, a **atenção voluntária** e o **pensamento teórico** são **produtos da aprendizagem** e não pré-condição;
- o professor deve contribuir interspasticamente para que a atenção voluntária externa do aluno se transforme em **atenção voluntária interna**;
- para que o aluno se engaje na atividade de estudo **é necessário um motivo que a produza**;
- as atividades de jogo protagonizado e comunicação íntima pessoal permanecem como linhas acessórias do desenvolvimento;
- o ensino deve garantir o desenvolvimento **afetivo** e **cognitivo** de cada criança;
- o conteúdo do ensino deve ser o conjunto de **conceitos científicos** (e não conceitos espontâneos);
- o professor deve organizar o ensino tendo em vista a **ZDI** dos alunos, e não o NDA;
- o ensino deve ser organizado de **modo coletivo**, possibilitando o contato e a troca entre pares;
- ...
- ...
- ...

*“Em síntese, há dois elementos centrais a serem destacados para que possamos dar continuidade à nossa discussão sobre esta atividade guia: 1) **um bom ensino**, que promova o desenvolvimento de nossos(as) estudantes, **deve ser organizado tendo a atividade de estudo como referência**, e especialmente pautar-se na ideia de que esta atividade não se desenvolve naturalmente, sendo preciso **fomentar o desenvolvimento da capacidade de estudar**; 2) uma característica fundamental da atividade de estudo diz respeito à sua configuração como **atividade conjunta, coletiva**, o que traz implicações importantes à organização do ensino”*
(ASBAHR, 2016, p. 105, grifos nossos)

Referências e indicações de leituras:

ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 3, p. 95-118.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013.

ROTEIRO DE ESTUDOS 7 – 29/05

Capítulo 4:

1. Adolescência e Comunicação Íntima Pessoal

*

1. ADOLESCÊNCIA E COMUNICAÇÃO ÍNTIMA PESSOAL

Algumas teorias psicológicas caracterizam a adolescência como uma fase do desenvolvimento humano marcada pela transformação natural de importantes características corporais e da personalidade do adolescente. Muitas vezes a adolescência é concebida como um período semi patológico no qual o sujeito expressa uma rebeldia que é produto da intensa transformação hormonal pela qual passa. Entretanto, sabemos que para a Psicologia Histórico-Cultural nenhuma transformação do psiquismo é resultado de um processo estritamente biológico e natural, outrossim, é produto de um desenvolvimento sócio-histórico mediado pela apropriação dos signos da cultura.

Sendo assim, compreendemos a adolescência como um período do desenvolvimento **produzido historicamente**, o que significa dizer **que nem sempre a adolescência existiu tal como nós a conhecemos**.

Para saber mais, leia:

A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski (M. G. D. FACCI) e A adolescência em questão (A. M. B. BOCK)

*“Uma concepção histórico-cultural de adolescência busca a **superação das visões idealistas e biologicistas** sobre essa etapa do desenvolvimento. A adolescência **não** pode ser vista apenas como um momento de crises emocionais, comportamentos semipatológicos, por vezes inconscientes, devido aos hormônios que estão à flor da pele”*
(ANJOS, 2016, p. 123, grifos nossos)

*“Consideramos, pois, que a adolescência não é um fenômeno natural, mas sim, **um produto que surgiu em consequência de um determinado grau de complexidade da vida social historicamente alcançado**. [...] Foi somente a partir do século XIX que a adolescência passou a ser considerada uma fase distinta da infância e da vida adulta”*
(ANJOS, 2016, p. 131, grifos nossos)

Uma importante distinção a ser feita é entre **adolescência** e **puberdade**:

ADOLESCÊNCIA:
período do desenvolvimento humano **situado historicamente** e diretamente determinado pelo **contexto cultural, econômico e político** no qual o adolescente está inserido.



PUBERDADE:
conjunto de intensas **transformações fisiológicas, biológicas e hormonais** pelas quais os sujeitos passam no período de transição da infância à vida adulta e que **também são determinadas culturalmente**.

Não se trata, pois, de negar o desenvolvimento neuro-fisiológico e/ou negar as intensas mudanças hormonais, mas sim de **sabe-los determinados histórica e culturalmente**.

*“É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, **não podem ser negadas**, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de **incorporação daquele por este e não de eliminação** ou mesmo separação entre ambos. [...] **O caráter histórico e social do psiquismo humano estrutura-se sobre a base dos processos neurofisiológicos e qualquer psicologia que desconsidere esse fato estará fora do campo científico**”*

(ANJOS, 2016, p. 123, grifos nossos)

1.1 Comunicação Íntima Pessoal e a necessidade do modelo adulto para o desenvolvimento psíquico do adolescente

A atividade dominante do período Adolescência (ou Adolescência Inicial) é a **Comunicação Íntima Pessoal** e sua neoformação é a **autoconsciência**. Nesse período, ocorre uma importante mudança na **situação social de desenvolvimento** do sujeito: ele não pode mais ter as “regalias” de uma criança, mas tampouco pode assumir as responsabilidades de um adulto. É nesse período também que se consolida – ou, pelo menos, deveria se consolidar – o **pensamento teórico**.

A **comunicação íntima pessoal** diz respeito ao conjunto de relações estabelecidas entre os adolescentes e **mediadas por valores éticos e morais** e que pressupõe o estabelecimento de uma relação de **respeito mútuo e confiança** entre os pares → **CÓDIGO DE COMPANHEIRISMO**

Isso quer dizer que os adolescentes **reproduzem entre si as relações sociais existentes entre os adultos**, ou seja, as normas morais que medeiam as relações sociais adultas se tornam-se **modelos** para as relações sociais adolescentes.

“O ‘código de companheirismo’ reproduz, por seu conteúdo objetivo, as normas mais gerais da inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada”
(ELKONIN, 2017, p. 167).

*“Essas relações são estabelecidas sobre a base de **normas morais e éticas** encontradas nas **relações entre os adultos**, e servem como **mediadoras do comportamento dos adolescentes**. [...] O adolescente, junto com seus coetâneos, tende em grande parte a **imitar aos adultos**, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder”*
(ANJOS, 2016, p. 128, grifos nossos)

Sendo assim, podemos nos questionar: Quais são os principais modelos de adulto para os adolescentes de hoje? Os modelos de adulto para os adolescentes da classe alta são os mesmos modelos para os adolescentes das classes baixas?

1.2 Implicações pedagógicas para a organização do ensino de adolescentes

Como já visto, o ensino de adolescentes e jovens deve **desenvolver a coletividade entre o grupo** e **valorizar as relações interpessoais** estabelecidas entre os mesmos. Nesse sentido, deve ser um ensino baseado no **respeito**, na **confiança** e, sobretudo, **um ensino que exija e desenvolva a responsabilidade e a autonomia** – o que contribuirá diretamente ao desenvolvimento da **autoconsciência** e da **personalidade**.

*“O trabalho pedagógico deve se pautar no **grupo adolescente** e não apenas no indivíduo isoladamente, pois a opinião dos adolescentes sobre si mesmos e sobre suas qualidades **coincide mais com a valoração que seus colegas fazem**, do que pensam seus pais ou professores. A importância de se trabalhar sobre o grupo deve-se ao fato de **o adolescente agir conforme o grupo**, e a opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para ele”* (ANJOS, 2016, p. 139, grifos nossos)

PORTANTO, cabe à escola **apresentar ao aluno os diversos modelos de adulto e de trabalho**, em especial, os modelos não tão difundidos pelas mídias, aqueles comprometidos ética e politicamente com a **transformação da sociedade e com a emancipação humana**.

Para saber mais, leia:
A adolescência inicial:
comunicação íntima pessoal,
atividade de estudo e
formação de conceitos
(R. E. ANJOS e N. DUARTE)

Referências e indicações de leitura:

ANJOS, R. E. Comunicação íntima pessoal e desenvolvimento psicológico na adolescência: pensando na organização do ensino nas séries do ensino fundamental II. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 4, p. 119-145.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. cap. 9, p. 195-220.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

APÊNDICE D – Roteiros Semiestruturados das Entrevistas

Roteiro Semiestruturado das Entrevistas Iniciais (04/04/2019)

Questões sobre a formação inicial:

- Por que você decidiu fazer Pedagogia/Magistério/Licenciatura?
- Por que você decidiu trabalhar como professora? Esses motivos se mantêm? Surgiram novos motivos que te mantêm trabalhando como professora? Por que os motivos se transformaram?

Questões sobre a formação:

- Por que você se inscreveu para essa formação?
- O que você espera da formação? O que você espera aprender? Como você espera que a formação contribua com sua prática pedagógica?

Questões sobre o trabalho docente:

- Na sua opinião, qual o papel da escola?
- Na sua opinião, qual o papel do professor?
- Como você acha que você pode contribuir com seus alunos?
- Como você acha que você pode contribuir com a comunidade escolar?
- Como você costuma organizar suas aulas? Como você se prepara para as aulas?

Roteiro Semiestruturado da Entrevista Final (04/06/2019)

- Em que medida as expectativas e as necessidades com o grupo de estudos foram satisfeitas?
- Qual foi a principal contribuição do grupo de estudos para a sua formação e seu trabalho docente?
- O quanto o grupo de estudos contribuiu para que vocês aprendessem a Psicologia Histórico-Cultural?
- Os estudos e a forma de organização do grupo de estudos contribuíram para que vocês pudessem pensar novas formas de organização do trabalho docente, de gestão escolar e de formação de professores?
- Em relação à articulação entre teoria e prática, em que medida os estudos realizados no grupo ajudaram vocês a compreenderem a prática educativa (ensino e/ou gestão) a partir da Psicologia Histórico-Cultural?
- Os estudos realizados no grupo contribuíram de alguma forma para que vocês olhassem para a escola e para seus alunos de outro modo?
- Como vocês se organizavam para estudar para o grupo de estudos?
- Vocês têm a intenção de continuar estudando a Psicologia Histórico-Cultural? Se sim, de que modo?

APÊNDICE E⁶⁹ – Transcrição das Entrevistas Iniciais

Transcrição da Entrevista Inicial – Professora Rosa (04/04/2019)

Para a realização da entrevista, fomos a uma sala reservada para nós e que assegurava o sigilo da conversa. Antes do início da gravação, li em voz alta junto a Rosa o TCLE e respondi as dúvidas da participante. Após coletar a assinatura da professora, iniciamos a entrevista. Segue abaixo a transcrição literal da gravação.

[Início da gravação]

Pesquisadora: Aí, começou a gravar, tá? Vou ficar com ele [o gravador] na minha mão e aí eu vou te fazendo as perguntas e a gente vai conversando sobre elas. Primeiro eu vou fazer questões relacionadas a sua formação inicial. Por que você decidiu fazer pedagogia? Você fez [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura]⁷⁰ na verdade, né? Por que você decidiu fazer [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura]?

Rosa: Eu fiz [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], é. É... desde o início assim, eu acho no Fundamental II, eu já percebi que eu gostava muito e então no decorrer dos anos eu fui gostando mais, então sempre tem aquela dúvida em relação à faculdade que a gente vai escolher mas, assim, sempre a parte de educação me chamou a atenção desde criança, eu brinco que eu falava que eu sempre brinquei muito de escolinha, então era assim uma coisa de pequena e sou de uma família também de professores, sou de uma família de mãe professora, avô professor, irmã professora, então também acho que isso influencia de você ver as pessoas trabalhando com isso...

Pesquisadora: Uma família de professores...

Rosa: É, e acaba também querendo saber mais desse universo e isso me levou a fazer o curso de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], trabalhar com isso.

Pesquisadora: Uhum. E... por que que você decidiu trabalhar como professora? E aí essa diferença da pergunta anterior é porque algumas licenciaturas não são apenas para

⁶⁹ Todas as Entrevistas (Iniciais e Final) presentes neste trabalho foram transcritas literalmente. As Entrevistas Iniciais e Final serão transcritas na 1ª pessoa do singular assim como fizemos com a descrição dos Encontros de Estudo contida no Capítulo 3 da dissertação.

⁷⁰ Como explicado em nota anterior, Rosa é coordenadora de área na SME; para não expor informações que possam levar a sua identificação, omitiremos, também na transcrição das Entrevistas Inicial e Final, a área específica do conhecimento na qual a professora possui formação.

docência, né. Por que você decidiu ser professora de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura]?

Rosa: É, é... Mas aí acho que era algo que me motivou desde início já, acho que eu já entrei no curso de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] pensando em ser professora, mesmo durante o curso, quando começou o curso, eu lembro de professores falando na carreira de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] que a gente poderia trabalhar em outras áreas que não fosse a educação, né, mas não era o que me motivava, sempre o que me motivou desde o início foi a carreira de professor.

Pesquisadora: E você chegou a fazer alguma outra licenciatura?

Rosa: Fiz, fiz... depois eu fiz também, era uma licenciatura que eu tinha, na época em que eu fui fazer [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], eu tinha... eu flertava com ela também mas não era algo que motivava, mas depois de formada, de estar trabalhando como professora eu quis fazer e é algo que não tem a ver, tem um pouco na questão de gestão e tal, mas de educação em si não, que foi fazer Direito.

Pesquisadora: Que legal!

Rosa: Então eu fiz mais recentemente Direito, depois de acho que uns 10 anos de formada em [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] eu tive vontade de fazer Direito. Fiz mas, assim, não fui atuar, foi mais por uma questão de estudo mesmo, não trabalhei na área, e foi só essa outra graduação.

Pesquisadora: Que legal. É... esses motivos que inicialmente levaram você a fazer [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], então você comentou: a sua família era uma família de muitos professores, você queria trabalhar como professora... Esses motivos iniciais que levaram você para a graduação, você acha que hoje em dia eles se mantêm?

Rosa: Ah, eu acho que... sim e não, assim, algumas coisas se mantêm, outras não. Eu acho assim que quando a gente vai atrás, pensa em querer seguir essa carreira, a gente tem uma ideia muito do mundo assim... mais do mundo... do mundo ideal, o que você acha que você pode fazer, que você vai contribuir da forma como você vai fazer, mas muito idealizada e depois quando a gente vai trabalhar a gente vê que não é bem da forma como você pensou, que muitas coisas que a gente pensa em fazer, quer fazer, não... no dia a dia são difíceis, às vezes a gente encontra muitas barreiras no caminho, assim, então acho que é algo assim que muitos professores acabam com o decorrer da carreira se desmotivando, então isso é algo assim que é muito do nosso país mesmo, da dificuldade, do pouco investimento que a gente tem em educação, da falta de recursos que a gente tem... Então pra gente se manter motivado assim a gente precisa... Esses cursos de formação é uma das injeções de ânimo que a gente tem, assim,

essa troca com outras pessoas, novos estudos, porque se a gente não faz isso, só o dia a dia em sala de aula, a gente acaba ficando muito desmotivado porque são muitas dificuldades, né, e o trabalho que a gente vê assim, no meu caso no Fundamental I, com as crianças é muito motivador, então assim, esse prazer que a gente tem de ter o *feedback* deles também isso motiva, mas o lado de infraestrutura desmotiva demais, então tem esses dois lados. Você tinha perguntado se se mantém, né? O que você pensava, né?

Pesquisadora: Isso, isso.

Rosa: Então, umas coisas sim, outras não.

Pesquisadora: Você acha que surgiram novos motivos para você querer continuar sendo professora?

Rosa: Sim, eu acho que sim. Quando eu entrei, eu quis ser professora, eu vim de escola particular, sempre estudei em escola particular, então não tinha essa questão, assim, eu queria trabalhar com educação, mas eu não tinha na minha cabeça se educação pública, se educação privada, mas aí depois no decorrer da minha carreira, eu dei aula em uma escola privada, mas cheguei a dar pouca aula em escola privada, depois que eu entrei na prefeitura e comecei a dar aula para escola pública que eu descobri assim, né... o prazer em dar aula pra escola pública, assim, de querer fazer com que a escola pública funcione, dessa motivação de querer que a escola pública seja de qualidade, então, assim, não quis mais pensar em trabalhar em escola privada, o que me motiva é a escola pública e trabalhar em prol da educação pública, e aí essa é uma coisa que a gente vai descobrindo com o decorrer assim, de poder fazer, de poder contribuir de alguma forma com a sociedade mesmo.

Pesquisadora: É muito bonito ouvir isso, assim, eu sou meio suspeita para falar mas eu acho muito bonito quando os professores entendem que, pelo menos essa é minha opinião, a escola pública precisa muito mais dos professores do que a escola particular, né?

Rosa: É, é.

Pesquisadora: Eu ia perguntar por que você acha que os motivos se transformaram ao longo do tempo desde que você se formou, mas acho que você esclareceu isso um pouco já, né, então você falou muitas dificuldades de infraestrutura, o contato com uma outra realidade, contato com as características da escola pública... Tem mais algum é... motivo do porquê você acha que eles se transformaram, seus motivos? Assim, você citaria mais alguma coisa do porquê seus motivos se transformaram?

Rosa: A questão da escola e também assim a relação que você começa a estabelecer com os alunos também, né, que enquanto você não é, não está na sala de aula, não tem vínculo com o aluno também, você imagina o que vai ser mas não tem muita noção... e aí no dia a dia também

você vai estabelecendo, apesar de eu não ser professora de sala, né, então é diferente porque eu ficava em uma escola e eu ia em todas as salas, assim, então acaba assim que a gente tem menos tempo com o aluno, né, então eu ficava 50 minutos por semana em uma sala e depois voltava só na outra semana mais 50 minutos, mas acaba... eles veem a gente também como aquela aula diferente, mas assim, eles querem muito, eles têm aquela sede de curiosidade, de aprendizado, e no caso da [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] eles têm muita vontade de aprender, então isso motiva, assim, a vontade deles e a curiosidade deles, então isso aí foi depois do contato com eles que eu me despertei também e deu vontade de ir em busca de novas formas de trabalhar com eles.

Pesquisadora: Muito legal! Vou fazer agora umas perguntas sobre essa formação que a gente vai começar agora.

Rosa: Tá.

Pesquisadora: É... essas perguntas você já respondeu naquela conversa inicial que a gente fez, mas como agora está gravando eu vou fazer de novo. Por que você se inscreveu para essa formação?

Rosa: Eu me inscrevi para essa formação porque eu estava em sala de aula até dezembro do ano passado como professora de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], já há sete anos na rede pública de Bauru, mas agora eu assumi no começo desse ano a coordenação de área de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], então como agora eu vou ter mais contato direto com os professores de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] e, assim, muitas das coisas que eu sentia e o nosso grupo sente eu sei que tem a ver também com a parte de teoria, teórica do nosso Currículo que a gente precisa se aprofundar e algo que acontece muito é dos professores, e eu também me incluo nessa, de na correria do dia a dia você vai direto no que você precisa, “qual o conteúdo? é esse, então eu vou dar esse conteúdo” e deixa de lado a parte teórica como se fosse algo menos importante e a gente sabe que não é. Então a necessidade agora é de me aprofundar na parte teórica até pra eu poder ajudar meus colegas de trabalho de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] porque como eu sei que no dia a dia a correria é grande, então eu agora como eu estou afastada da sala de aula eu tenho essa obrigação de eu poder também contribuir com eles e levar um pouco desse nosso estudo pra esse grupo.

Pesquisadora: Uhum, legal. E o que você espera exatamente no nosso grupo de estudos? O que você espera aprender?

Rosa: Ai, espero que a gente tenha tanto um aprofundamento, né, na teoria, quanto assim um esclarecimento a respeito de algumas questões, assim, do pouco que a gente sabe,

poder esclarecer, tirar dúvida do que a gente já tem ali, poder também fazer alguns *links* com a parte prática que a gente tem, de repente você poder nos ajudar a fazer esse *link*... acho que nesse sentido.

Pesquisadora: E aí você meio que já respondeu isso, mas se quiser complementar: como você espera que a formação contribua com a sua prática pedagógica? Ou, no caso agora, com a sua prática na coordenação, né, que é também uma prática pedagógica mas com um caráter um pouco distinto da sala de aula?

Rosa: É, é. Que a gente até fala que “a gente está na coordenação” porque você não sabe até quando você vai estar, então pode ser que mês que vem eu volte pra sala de aula, a gente nunca sabe. Então, assim, é sempre pensando no grupo e pensando também que o que pode contribuir para minhas aulas futuras também como professora, né, então assim eu acho que pensando nessa questão hoje de eu estar na coordenação do grupo é levar esse conhecimento para que o grupo possa se fortalecer também no referencial teórico e poder trabalhar para melhorar a prática de ensino de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] a partir dessa teoria porque existe muito essa preocupação assim de práticas, o professor quer “ah, mas vai ter um curso de práticas?”, como se a prática não tivesse o embasamento teórico, né, e sempre tem, então a necessidade do aprofundamento da teoria é muito grande para que a gente possa pensar melhor na prática e refletir a prática também, não só a prática pela prática, poder refletir e poder estar em constante melhora do que a gente pode fazer para as aulas, para as crianças aprenderem melhor e para que as aulas sejam melhores.

Pesquisadora: Uhum, legal! Eu... estou estudando bastante e me esforçando bastante para conseguir de fato articular teoria e prática porque é uma das principais dificuldades quando a gente estuda a teoria, conseguir compreender todos aqueles conceitos na nossa prática diária, então espero que o curso contribua com isso também. É... vou fazer agora algumas perguntas especificamente sobre o trabalho docente, seu trabalho como professora. Na sua opinião, qual que é o papel da escola?

Rosa: Nossa! [risos]

Pesquisadora: Pergunta difícil?

Rosa: É! Então, eu acho que o papel da escola é o papel de formação do cidadão mesmo, assim, então não é só o papel em relação a conteúdos, mas o papel de formação dele como... de formação integral como ser humano, então... questão também de trabalho de humanização, de valores... Eu acho que tudo isso tem que estar interligado, inter-relacionado ao conteúdo, o conteúdo é só uma parte do que eu acho que é o papel da escola, ainda mais hoje em dia, assim, que a gente vê, né, que a criança, o adolescente, ele... geralmente os pais trabalham fora e às

vezes você escuta o professor falar assim “ah, mas isso aí não é papel da escola, isso aí é papel da família”... É e não é, né? Porque assim, se a família não faz isso por ele, então eu acho que a escola tem que fazer, então o professor é um educador, o educador tem a função de, na medida do possível, trabalhar outras questões na formação desse indivíduo para ele poder agir em sociedade, para ele ser um indivíduo crítico, ser um indivíduo que sabe se posicionar, então assim, precisa de muita coisa, né, por isso que é difícil falar assim qual é o papel da escola, porque o papel da escola é a formação do indivíduo, então tudo o que tem a ver com a formação dele eu acho que é papel da escola, apesar de ser uma tarefa árdua e complicada.

Pesquisadora: Sem dúvida. Então seria a formação do indivíduo como um todo, não só a formação teórica?

Rosa: É, não.

Pesquisadora: Legal. E, na sua opinião, qual que é o papel do professor?

Rosa: Então, o papel do professor é poder contribuir nessa formação e por isso o professor eu acho que tem que estar em constante... na formação contínua, em constante estudo também porque não é só a nossa parte, como eu diria assim... por exemplo, no caso de um professor de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], né, a gente estuda questões mais ligadas à [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], mas fica muitas vezes focado nisso, mas eu acho que a gente tem que estudar outras, como a gente estava comentando na sala, né, outras áreas também, no caso a psicologia, né, a sociologia, antropologia... pra gente poder entender de outras questões tudo o que se relaciona com a educação pra poder ter essa formação integral do indivíduo, porque senão também a gente foca em só... um ensino conteudista e não é, não seria o ideal, o ideal seria que o professor tivesse essa formação mais geral para ele poder contribuir melhor com o aluno, então requer muito estudo, muito esforço e dedicação do professor.

Pesquisadora: Uhum, legal. E como você acha que você pode contribuir com a formação dos seus alunos? Você, Rosa?

Rosa: Sim... Então, eu acho que posso contribuir com a formação deles fazendo um trabalho que eu possa articular a [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] com outras questões também, tanto de cultura, de é... em relação a alteridade, diferença... levar questões sociais também, *bullying* por exemplo, outras temáticas que sejam importantes para o desenvolvimento dele e que acrescentem na vida dele, que não seja só uma questão de ensino [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], de que às vezes a gente, o professor, acha que vai ensinar aquilo e acabou, sem pensar que o ensino da [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] é só uma desculpa para você trabalhar o universo imenso de questões que você pode trazer no ensino

de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], então acho que o papel, meu papel é esse, conseguir fazer um trabalho que seja articulado com essas outras áreas assim também do conhecimento e da formação do indivíduo também, que possa contribuir não só na questão da [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura]em si.

Pesquisadora: Legal. E como que você acha que você pode contribuir com a comunidade escolar? Não só com os alunos especificamente.

Rosa: Aham. Então... em relação a comunidade escolar eu acho assim que é um papel muito importante da escola pública, acho que tem que ser... que a escola pública tem que ser aberta para a comunidade, apesar de não ser hoje em dia fácil isso por questões de violência, assim... a gente tem que ter, assim, num certo sentido tem que ter um certo cuidado porque você está com criança na escola, assim, mas eu acho que o papel do educador também é buscar essa aproximação e fazer a comunidade também que haja uma troca, eu acho, tanto da gente educador poder oferecer alguma coisa para a comunidade e a comunidade sentindo isso indiretamente acho que acaba contribuindo mais com a escola e fica mais próxima da escola. Aí eu acho que o papel mesmo de gestão escolar, acho... porque aí pra você oferecer é... o professor oferecer alguma coisa para a comunidade, você aí tem que passar pelo gestor, o diretor tem que autorizar, então assim, tem alguns gestores que tem um olhar mais aberto para essa questão que eu acho que é mais fácil, outros já tem mais receio, que aí talvez a gente não consiga... tenha mais trabalho em convencer o gestor. Mas eu acho assim, no meu caso por exemplo, que sou professora de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], é algo que com certeza a comunidade pode se beneficiar e venha a ter interesse... mas aí uma questão também de a gente conseguir se organizar em horário, tudo, ter disponibilidade de espaço, porque aí é questão de infraestrutura de novo, assim, é precário, está sempre com todas as salas ocupadas, chega a noite tem EJA... Então assim, não é fácil essa logística de organizar isso tudo, mas não é algo impossível, é algo que tem que ser pensado e planejado e que pode ser feito.

Pesquisadora: Só uma dúvida: todas as escolas de Bauru de Ensino Fundamental têm a EJA a noite? Não, né? São só algumas?

Rosa: Não, não, umas têm, outras não.

Pesquisadora: Entendi. A última pergunta agora: como você costuma organizar suas aulas (quando você dava aulas, né, mas pode falar também do seu trabalho como coordenadora), como você costuma organizar suas aulas e como você costuma se preparar para essas aulas?

Rosa: Tá. Então... eu acho assim que a organização das aulas é muito... em relação à temática principal da aula, aí sempre tentando articular o tema com uma questão de ensino de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] em si, assim, um ponto específico da

[área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] relacionado a um tema. E... e aí o preparo da aula, né, a busca muitas vezes hoje em dia pela internet de vídeos, de... às vezes séries, né, levar algo mais do mundo real também para contextualizar aquilo que a gente tá trabalhando assim... e... e hoje a escola tá com livro didático, antigamente a gente ficou bastante tempo sem livro didático, então aí também os professores têm que fazer essa articulação, mas até o ano passado que eu estava em sala de aula a gente estava sem livro, então todo o trabalho de material era o que a gente levava, o que a gente preparava mesmo, então a minha busca sempre era essa questão de tentar levar um tema de interesse deles também que pudesse contribuir com eles articulado com o trabalho com a [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura].

Pesquisadora: E aí como você se preparava para isso? Além de preparar suas aulas?

Rosa: Você fala de estudos assim?

Pesquisadora: Isso.

Rosa: Ah, eu acho que através de leitura de textos que tenham a ver com aquilo que a gente vai trabalhar e... E assim, no que refere a [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], depois com o tempo vai ficando mais fácil porque aquilo a gente já estudou um ano, já estudou o outro, então vai ficando mais fácil, a gente vai tirando dúvidas aqui e ali e não tem muita dificuldade. Eu acho que daí minha busca maior era mais nas questões de tema mesmo que a gente queria desenvolver, aí tinha que ir em busca ou de livros para fundamentar ou artigos em internet... aí a busca era mais variada, assim, desde livros, artigos, até questões de jornais e outros meios de comunicação também.

Pesquisadora: Legal! É... Bom, essas eram as perguntas. Você quer falar mais alguma coisa? Complementar alguma resposta? Falar alguma coisa a mais?

Rosa: Não, acho que não.

Pesquisadora: Acha que é só isso?

Rosa: É só isso mesmo.

Pesquisadora: Então vou dar *pause* aqui no gravador.

Rosa: Tá.

[Término da gravação]

Após o término da entrevista, agradeci à participante e retornamos à sala de estudos.

Transcrição da Entrevista Inicial – Professora Hortênsia (04/04/2019)

Para a realização da entrevista, fomos a uma sala reservada para nós e que assegurava o sigilo da conversa. Antes do início da gravação, li em voz alta junto a Hortênsia o TCLE e respondi as dúvidas da participante. Após coletar a assinatura da professora, iniciamos a entrevista. Segue abaixo a transcrição literal da gravação.

[Início da gravação]

Pesquisadora: Está gravando. É... eu vou começar fazendo perguntas sobre a sua formação inicial. É... você tinha falado pra mim que era formada em Pedagogia mesmo?

Hortênsia: É, Pedagogia, isso.

Pesquisadora: E por que você decidiu fazer Pedagogia?

Hortênsia: Antes de fazer Pedagogia eu fiz o Magistério, né, então na minha adolescência tinha, né, o CEFAM [Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério] que era um centro de formação e aperfeiçoamento de professores, então era um curso técnico que aí era um curso integral, então nós estudávamos em período integral, né, numa escola pública e era de formação de professores então. Por conta deu já ter tido... eu já tive muito contato com professores, tenho uma família de professores então também me encantava com os meus professores, os professores fizeram... tiveram... uma participação muito importante na minha vida tanto acadêmica quando pessoal, né, então assim, parti para o Magistério, né, na época também era uma opção financeira para ajudar a família porque esse curso era reembolsado, então eu entrei no magistério com 14 para 15 anos. E o CEFAM, por ser esse período integral, então a gente vivia a educação das sete da manhã às cinco da tarde todos os dias durante quatro anos, né, e aí quando acabou o magistério, né, que a gente se deparou no 3º ano que a gente podia já, né, ir pro vestibular, aí veio “o que fazer?”. Então a princípio eu queria fazer Biologia, né, e a minha mãe queria que eu fizesse Odonto mas eu queria Biologia tanto pela parte de pesquisa, de trabalho mesmo da Biologia, quanto para lecionar também, pensava também que era uma opção que me levava a duas vertentes diferentes. Mas prestei UNESP, não passei e na época o que tinha de opções, né, na cidade nós não tínhamos uma gama de faculdades como tem hoje, né, então como não passei em Biologia, eu falei “bom, então eu vou fazer Pedagogia”, porque eu não queria ficar esperando passar e o curso do Magistério ele não tinha uma formação de Ensino Médio com bastante é... aprofundamento, né, então eu me via muito impossibilitada de passar no vestibular com maiores dificuldades, então eu fui fazer um ensino particular, uma

faculdade particular e entrei em Pedagogia. Aí cursei a faculdade por quatro anos na USC [Universidade do Sagrado Coração] e era muito engraçado porque, assim, parecia que a faculdade era apenas uma revisão do meu Magistério, porque tudo aquilo que eu via na faculdade eu já tinha visto no Magistério e o CEFAM era um curso muito bom, então eu fiz a faculdade com muita facilidade porque já naquela época, apesar de ser muito diferente de hoje, já não era tão aprofundado como hoje e não trazia tanto a prática, já o Magistério já, como era esse curso integral, a gente tinha muito acesso à prática, né, a trabalhos da prática em cima de todos os conteúdos, de todas as teorias, então cada teoria estudada a gente aplicava os conteúdos daquela teoria na prática, então foi assim bem enriquecedor, né. Aí quando eu terminei a faculdade é... eu não tive contato profissional até então, durante todo o curso da faculdade eu não dei aula, eu trabalhava com comércio e quando no ano da... no último ano da faculdade foi o ano em que eu tive a oportunidade de fazer o concurso da Prefeitura e foi quando eu ingressei, logo depois da universidade, eu ingressei na Prefeitura mesmo, né. Então, assim, meu interesse pela educação veio de todo o ensinamento que eu tive sobre educação, né, porque eu tive oportunidade de sair do Magistério e optar por outra, né, profissão mas eu me encontrava naquela prática, naquele ambiente, então pra mim foi uma opção por aprendizado mesmo.

Pesquisadora: Legal. A primeira vez que eu ouvi falar do CEFAM foi no curso que eu dei em 2017 que tinham algumas professoras que haviam se formado lá.

Hortênsia: Sim, muitas professoras, né!

Pesquisadora: E, assim, ótimas professoras e que falavam muito bem do CEFAM mesmo, que foi uma grande perda ter...

Hortênsia: Sim. Hoje, eu na gestão, eu observo, né, quando eu vejo algum professor eu falo... às vezes eu nem sei, porque eu era uma turma e o CEFAM ele teve por acho que oito ou dez anos aqui, esse curso aqui na cidade, porque aí depois que eu me formei, quatro anos depois, ele acabou, né, então às vezes você vê, você olha e fala “ah, acho que fez CEFAM”, é perceptível, né, o envolvimento com o trabalho, então assim, é um mergulhar na educação, durante quatro anos você vive educação, você respira educação, você almoça educação... Você é bem até... logo depois eu comecei a namorar e lembro que meu marido falava assim “Nossa, você conhece Bauru inteiro” e eu falava “Filho, o CEFAM me jogou pra tantos lados...”, a gente fazia tantos estágios, as oportunidades de conhecimento do que era educação... Eu falo assim que quem saiu do CEFAM e não virou professor foi porque realmente não se identificou com aquilo, porque não quis, não era aquilo que queria, porque já sabia o que era dar aula, né, ao contrário do que eu vejo hoje, eu percebo muitos professores chegando para dar aula, concursado, terminou a faculdade, fez concurso, começou a dar aula, olha e fala “Meu, o que

que é isso? Que loucura, não quero”, né, então assim, na época a formação que o CEFAM dava pra gente não deixava sombra de dúvidas do que você queria, entendeu?

Pesquisadora: Uhum. Bom... os motivos que te levaram a fazer Pedagogia e a entrar no Magistério, você acha que hoje em dia eles se mantêm na sua atividade como professora? Você acha que surgiram novos motivos?

Hortênsia: Muitos! Muitos novos, né, que nem eu falei, a priori eu fui fazer Magistério por uma opção que me gerava um lucro para aumentar com a família, então isso já se perdeu durante o próprio Magistério, né, então eu saí de lá com outra visão: “Não, eu entrei no Magistério por causa disso mas eu estou saindo já com outra visão, eu quero dar aula, eu quero contribuir, eu quero fazer diferença, eu quero aplicar tudo o que eu aprendi de uma forma que contribua com uma diferença na educação”, então foi aí que eu fui iniciar o meu trabalho como professora, né. Hoje, depois de 16 anos lecionando, é... os objetivos já são muito diferentes, a cada ano, na verdade, então assim, principalmente hoje na gestão, então eu tenho muita vontade de passar os meus valores de educadora, da minha vontade de participar na vida do aluno, de contribuir com a vida do aluno, com os professores, então acho que um dos meus maiores desejos hoje é que eu veja os professores trabalhando estimulados, porque eu vejo muita... falta muito isso, né, então assim, todo dia que eu vou pra escola eu quero ver os professores tendo vontade de estar naquele ambiente de verdade, não estando lá apenas por ganhar o que recebe, né, e mostrar para eles que o produto final vale a pena, né, que é o aluno, que ele vale a pena, que ele tem um valor muito grande e que esse valor que a gente vai tentar transmitir para ele hoje vai trazer um... lá pra frente, né, a gente vai ver isso refletindo na vida minha, na vida dos meus filhos, na vida de outras pessoas também.

Pesquisadora: Uhum. E aí é... então você falou pra mim que houve uma transformação dos seus motivos ao longo da sua formação e ao longo da sua prática.

Hortênsia: Sim.

Pesquisadora: O que você acha que foi mais decisivo para que houvesse essa transformação? Então lá no começo muito ligado a uma condição financeira, à necessidade financeira, e agora essa necessidade de... formar as crianças e também formar o professor, né?

Hortênsia: Sim. A prática, né... o dia a dia, o contato, é... as minhas angústias, né, ver às vezes as minhas angústias refletidas em outras pessoas, aí eu vejo muitas pessoas que têm as mesmas angústias de repente que eu mas não têm é... como eu posso te explicar... não têm um... não conseguem achar um fim, entendeu? Assim: “Não, então eu estou angustiada com isso, o que que eu tenho que fazer para melhorar essa situação?”, né. Muitas pessoas não param pra fazer essa reflexão, esse pensamento: “Não, eu estou aqui, eu quero que meu aluno aprenda

assim, assim e assim”, “Ah, mas não tem jeito, não, não tem jeito, porque ele vem de casa assim...”, “Ah, mas o que eu posso fazer para favorecer a ele?”. E aí eu vejo muitos professores já desistindo no meio ou no começo mesmo do ano, muitos já chegam com aquele estigma da sala que pegou porque conhece a sala pelo colega, né, e não dá uma nova oportunidade. Eu falo assim que falta uma nova oportunidade tanto para o aluno quanto para o próprio professor. Então, assim... eu sou muito movida a sentimentos também, né, então isso me move bastante, então esses sentimentos de ver as pessoas não conseguindo se expressar, eu olho às vezes nos ATPs, nas formações e falo “Meu Deus, mas pra que tanta revolta, né? Pra que que eles estão assim tão ariscos, tão inflamados?”... É... tem solução, as coisas têm solução. Não sei se eu sou muito positiva, eu falo que às vezes é um defeito ser muito positiva, né, então isso me inquieta muito, né, eu fico extremamente incomodada com essa situação, de verdade. Então é uma das coisas que mais me move é essa vontade, essa observação que eu faço dos comportamentos dos professores hoje em dia diante dos alunos, diante das famílias, essa falta de compreensão de como a sociedade está... Eu acho até que eles compreendem, mas eles não aceitam e aí muitos levam isso para a sala de aula, né, então assim “Não, vai ser assim mesmo, nasceu assim, vai ser assim, não adianta fazer muito por ele”. E uma coisa que eu até estava conversando ontem sobre isso é a questão da... da perspectiva, né, então, por exemplo, eu via nas pessoas que eu conhecia que eram professoras, tias minhas, primas minhas professoras, eu via nelas um futuro pra mim, né, então olhava e falava “Olha!”, admirava aquele comportamento, aquele trabalho, aquilo que ela ganhava em trabalhar como professora eu achava maravilhoso, né, então eu buscava aquilo. Então hoje eu não vejo isso nos alunos, né, eu falo assim que, por exemplo, eu fui de uma família muito simples mas com parentes com condições muito boas né, então assim, minha mãe foi a não muito privilegiada da família então a gente era muito simples mas eu tinha primos, tias que tinham sido bem sucedidas no casamento então tinham condições financeiras muito melhores, né, mas aquilo me dava esperança para a minha vida, então aquilo me fazia “Não, se eu estudar eu vou conseguir chegar lá, pra eu ser professora eu vou ter que me dedicar, vou ter que estudar para eu poder alcançar aquilo”, e hoje eu vejo os alunos e eles não têm esse ponto de referência, né, porque eu vejo assim: estou lá numa comunidade, numa comunidade muito pobre e aí eu vejo que a mãe é, o pai é, os tios são, a avó é, muitas vezes eles moram na mesma calçada, na mesma rua, é a mãe, a avó, o tio, a tia, todos os irmãos da mãe... então eles têm como referência de vida aquilo, então na cabeça deles eles não vão sair daquilo, né, e aí assim, eu sempre trabalhei no intuito de mostrar pra eles que aquilo não é o que basta para eles, que eles podem ter mais, né, e aí eu vejo professores tendo essa mesma visão sobre a vida das crianças e isso me deixa muito indignada, eu falo “Não, vocês têm que mostrar que a vida deles

pode ser além daquilo, né, vocês têm que mostrar o outro ponto, né”. Até esses dias eu estava conversando com as professoras sobre passeio e determinando os passeios do ano e duas lá falaram “Eu não vou passear, não quero levar, dá muito trabalho, não vou, minha sala é terrível”, eu falei assim “Você já pensou que é a única oportunidade do seu aluno fazer isso?”, “Ah, eu sei que é, mas não, não quero ir”, aí eu falei “Não, eu vou marcar o passeio pra sua turma”, “Ah, eu vou abonar”, “Tudo bem, você pode abonar e eu vou com eles, mas você tem que entender que essa é talvez uma das únicas oportunidades que eles tenham de andar de ônibus, de conhecer algo que vai além da comunidade”, né, e aquele dia eu saí da escola muito brava, muito chateada, então essas coisas me incomodam muito, então... é... não sou perfeita, não, não estou aqui falando essas coisas só porque você está aqui e eu estou querendo me mostrar na sua pesquisa, não, não é isso, é que realmente me incomoda, né, eu não sou diretora, eu estou diretora, eu pretendo estar vice-diretora o quanto eu puder porque, assim, eu gostaria mesmo que as professoras tivessem outra visão, né, então é a forma como eu vejo que eu posso ajudar, né, e no dia a dia como professora eu tento fazer a mesma coisa, nos ATPs, a hora que eu escuto uma colega falando eu tento me meter no meio da conversa, né, tentando mostrar através da minha prática que as coisas podem ser diferentes, né, então é... A educação tomou conta de mim! Não teve como fugir! [risos]

Pesquisadora: Ah, que bom! [risos] Vou fazer algumas perguntas sobre essa formação nossa que você já respondeu naquela conversa inicial mas como não estava gravando eu vou fazer de novo.

Hortênsia: Tá bom.

Pesquisadora: Por que que você se inscreveu para essa formação?

Hortênsia: Bom, a princípio eu me inscrevi por conta da necessidade mesmo, né, é... eu me vejo hoje na vice-direção e, como vice-diretora, eu acredito que eu preciso estar bem aprofundada do que é o Currículo, do que ele vem trazer, do que eu preciso cobrar dos meus professores em relação ao Currículo, né, porque como professora me coloco no lugar das colegas, até hoje minha grande preocupação com o Currículo foi em relação ao conteúdo, né, e aí quando a gente passa para o outro lado a gente vê a necessidade de ir além do conteúdo, então não tive oportunidade de estudar o Currículo a fundo, nós tivemos algumas formações em ATP, a partir de 2016, né, então nós tivemos formação aqui no NAPEM, algumas é... o pessoal de área, né, do Departamento Pedagógico foi até as escolas pra falar das suas áreas específicas e aí fica sempre aquela lacuna: “Tá, e o como? Como?”. Então é... eu preciso, é uma necessidade da minha função hoje que eu acredito que vai levar um grande aprendizado para a sala de aula quando eu retornar para ela.

Pesquisadora: Certo. E aí o que você espera aprender no curso? E como você espera que ele contribua com a sua prática enquanto vice-diretora, enquanto professora?

Hortênsia: Bom, eu espero aprender além dos conteúdos! [risos] Então eu espero compreender o Currículo além do conteúdo que ele me proporciona, né, e ter mais subsídio para poder trabalhar nas formações em ATP, com os professores lá na escola. Na minha prática, eu acredito que ele vá contribuir justamente pra uma melhora das minhas preparações de aula, talvez conseguir transmitir o conteúdo de uma forma que eu alcance melhor a partir do conhecimento que eu vou ter do aluno.

Pesquisadora: Legal. Agora a gente vai entrar na parte de questões sobre o trabalho docente especificamente. Na sua opinião, qual você acha que é o papel da escola?

Hortênsia: O papel da escola? É... sistematizar, né. Eu acredito que a escola em si teria que sistematizar, seria o trabalho de sistematizar todo o conhecimento, né, que seria mais o conhecimento teórico, mas não da forma como a gente tem feito hoje, né, então a gente busca a teoria, passar para os alunos esse conhecimento teórico de uma forma que nem sempre chega na realidade dele, ao interesse dele, né... Mas eu acredito ainda nessa formação, que a escola tem esse papel do conhecimento, de passar o conhecimento, de transformar o aluno num cidadão crítico, numa... numa pessoa ativa no mundo de uma forma crítica e que ele possa contribuir... para ele mesmo e para outras pessoas.

Pesquisadora: Legal. E qual que você acha que é o papel especificamente do professor?

Hortênsia: Mediação. Eu vejo o professor como um mediador, né, do conhecimento, do conteúdo, daquilo que eu preciso cumprir que está no Currículo, né, então eu vou mediar aquilo com aquilo que o aluno já sabe, vou aumentar, né, as possibilidades do aluno e vou rebolar para fazer com que ele tenha interesse e que ele aprenda de uma forma que ele volte o outro ano e fale “Ai, professora, você foi tão maravilhosa, dá aula pra mim de novo?”. É tão bom! [risos]

Pesquisadora: Ah, eu imagino. Espero um dia que eu possa ouvir isso também porque eu tenho muita vontade!

Hortênsia: Ah, você vai ouvir bastante, é muito bom!

Pesquisadora: Que legal! É... como você acha que você, Hortênsia, pode contribuir com seus alunos e pode contribuir com a sua comunidade escolar?

Hortênsia: Bom, eu primeiramente acho que eu preciso alcançar o aluno, eu não consigo alcançar a comunidade sem ter o aluno comigo, o maior aliado pra chegar até a comunidade é o aluno, então a partir do momento que eu tenho meu aluno comigo, meu parceiro, que ele já compreendeu aquilo que ele tá fazendo ali e que ele já compreendeu que aquilo é importante pra ele, pra mim e pra comunidade, né, eu consigo chegar na comunidade

muito mais fácil. Hoje em dia a gente tem a comunidade muito dentro da escola, mas eu falo assim, a comunidade pais de alunos, né. As intercorrências na escola são muitas, diárias, então o número de pais que vão à escola pra gente poder relatar acontecimentos dos filhos, aquilo que os filhos têm feito, têm aprontado ou não, então assim são vários os motivos que levam os pais para a escola, tanto a falta de aprendizado, como problemas emocionais que as crianças trazem pra sala, problemas físicos, problemas de saúde, são N situações que trazem os pais, então assim, hoje eu percebo assim que os pais estão muito nas escolas e as escolas acham que a comunidade está dentro da escola por conta dessa presença dos pais nas escolas, mas esse não é o objetivo da escola, da relação com o professor e da relação com a comunidade, eu acho que a escola pode contribuir com a comunidade em termos muito mais abrangentes do que simplesmente tratar as peculiaridades de cada aluno, né. Então hoje eu posso contribuir com a comunidade formando bem o meu aluno para que ele leve para casa aquele conhecimento de uma forma que mexeu com ele a ponto de cobrar da mãe, né, então eu vejo meus próprios filhos em casa, às vezes eu ligo uma torneira aberta e aí “Ô, mãe, vai acabar a água do mundo!”, né, não fui eu quem ensinei isso a eles, em casa eu sou mãe, não sou professora, me recuso a ser professora em casa, aí eu vejo como a escola tá trazendo, tá participando da formação do meu filho através dessas ações, né, então isso eu acho muito bacana e se o professor prepara bem essa criança, prepara no sentido de mediar bem, né, suas ações, ao ponto de mexer com esse aluno fazendo com que ele tenha vontade de que lá fora seja também diferente, porque a gente faz às vezes ser diferente ali dentro da escola, né, e basta, mas não tem que bastar ali dentro da escola, eles têm que levar isso pra fora, né, eu acho que é bem bacana. Então assim, são N ações que a escola pode se envolver. Vou te dar um exemplo de uma que vai ter nesse sábado na minha escola: a gente vai desenvolver um dia D da dengue, onde a escola vai estar aberta para a comunidade, onde os trabalhos das crianças vão ser vistos, onde eles vão poder pôr em prática aquilo que eles aprenderam, confeccionando um repelente caseiro, fazendo uma armadilha de mosquito caseira, então assim, os pais vão estar dentro da escola com outra perspectiva: “Eu não estou indo lá pra saber se meu filho se comportou, se não se comportou, se foi bem na prova, não, estou indo lá para aprender com aquilo que o meu filho já aprendeu”. E aí a comunidade acaba vendo que a escola também está interessada nos problemas que a comunidade tem vivido, né, então... É uma coisa pequena, mas que a escola acaba influenciando de certa forma.

Pesquisadora: Uhum. Se eu entendi bem, é... você acha então que a comunidade não deve ver a escola somente como um local em que o aluno somente aprende, mas em que a comunidade também aprende?

Hortênsia: Sim, a comunidade também aprende.

Pesquisadora: Legal. E aí as últimas perguntas, as perguntas finais. Como que você costuma organizar suas aulas e como que você se prepara para dar essas aulas?

Hortênsia: Em termos de organização de aula: é... eu tenho o costume do uso do semanário, então assim, a princípio eu tenho um caderno de preparação de aulas, né, nesse caderno normalmente eu preparo o que eu vou dar na semana seguinte, tá, então eu já discrimino aquilo que eu tenho que dar em termos de conteúdo. Lá no começo do bimestre eu tenho o costume de já pegar todos os conteúdos que eu vou trabalhar, que eu preciso trabalhar, eu faço a relação desses conteúdos normalmente com o livro didático porque é um instrumento que vem pra nós, que nos ajuda e que deve ser usado porque eu aprendi a ler através do livro didático, aprendi a ter gosto por livros através do livro didático e eu acredito que ele tem que ser utilizado, né, aí eu costumo, por exemplo, já separo os conteúdos em semanas que eu poderia dar, eu observo quantas semanas eu tenho no meu bimestre, quantas aulas eu poderia dar para chegar até o término daquele conteúdo e depois eu vou vendo se eu consegui alcançar aquilo naquelas semanas, né, e aí em cima do que, por exemplo, o livro me proporciona eu busco outras ferramentas que vão me complementar, então, por exemplo, história, geografia e ciências que são coisas mais abstratas, né, na cabeça da criança, então eu procuro sempre um vídeo para complementar, uma experiência manual, um passeio, alguma coisa que vá complementar aquilo, né, e no quesito alfabetização aí vai... eu procuro fazer atividades sequenciadas, procuro fazer o máximo com que tudo tenha lógica, pra que não fique tudo solto, né, então eu preparo uma semana, deixo umas duas folhas em branco normalmente antes de começar a próxima semana, porque eu tenho muito o hábito de registro, então eu registro muitos acontecimentos da sala e eu tenho muito TOC [Transtorno Obsessivo-Compulsivo], então normalmente os registros de alunos diários eu faço de caneta vermelha porque aí rapidinho eu identifico que é o fim de uma semana e um registro de uma semana, então ali eu registro um acontecimento, alguma conversa que eu tive com mãe, alguma conversa que eu tive com aluno, alguma coisa que eu não alcancei que eu falo “Meu, não estou conseguindo”, né, até porque as coordenadoras normalmente têm o costume de pegar esses cadernos e aí eu falo “Bom, se minha coordenadora pegar meu caderno, eu não preciso sentar com ela para falar pra ela das minhas angústias, estão aqui, é só ela ler e vão estar aqui”, facilita a comunicação também, né. Então eu costumo agir dessa maneira, né. Não sou muito é... apegada aos objetivos, sou bem clara em falar assim, eu olho lá o que eu tenho que alcançar com os alunos, né, então eu tenho que chegar nisso, preciso que eles aprendam isso, né, e aí eu vou olhando, né, as minhas possibilidades dentro das minhas aulas e dos meus alunos que eu possa alcançar aquilo, mas não coloco, por exemplo, na semana

não coloco o objetivo da semana, aquilo que eu tenho alcançar, é mais uma visão em cima do conteúdo mesmo, então aquilo que eu procuro aprender aqui é justamente para sair só disso, né. Tem dado certo? Tem. Não só comigo, com os outros também? Tem. Mas hoje eu sinto muita necessidade desse “além”. Você falando eu pensei “Nossa, amei que vai ser um grupo de estudos” porque eu preciso estudar, né, a gente se acomoda muito e a maioria dos professores, eu percebo, nós estamos muito acomodados e hoje eu vejo e falo “Meu Deus, como eu deixei me chegar a esse ponto?”, né, de não ler um livro da minha prática, do meu trabalho, né, a gente lê livros, romances, lê isso, lê aquilo, mas eu falo “E a minha prática?”, né, quantas vezes eu tenho parado pra ler, pra aprofundar e aí você começa a conversar com pessoas e aí você fala “Nossa, olha lá, consegue dar nomes, consegue identificar a teoria na prática e eu estou aqui, só em cima de conteúdos” mas não, pera lá, vamos acordar... Então acho que cheguei nessa fase da minha profissão de “vamos acordar”, então eu adorei estar no grupo de estudos [risos].

Pesquisadora: Ah, que bom! E aí a realização... a elaboração desse semanário junto com o grupo de estudos você acha que é uma forma de você se preparar para suas aulas?

Hortênsia: Eu acho que sim, uma outra visão assim.

Pesquisadora: Bom, espero então que o grupo de estudos que ele contribua, vou me esforçar bastante para isso!

Hortênsia: Tomara!

Pesquisadora: Bom, esse foi o nosso roteiro. Agora você fique à vontade se quiser dizer mais alguma coisa, se quiser acrescentar algo...

Hortênsia: Não. Só mesmo assim que veio ao encontro da minha necessidade, né, de estudar mesmo, né, não apenas sentar como telespectadora e receber aquele conteúdo, mas de estudar, de aprofundar, de criar uma nova rotina que vai ser um desafio pra mim, a hora que eu olhei lá e falei “Nossa, eu vou ter que ler antes de chegar no curso!”, então isso vai ser desafiador, algo que vai me desafiar, e que eu pretendo conquistar nessas 10 semanas, né... E também pra poder passar para o meu público hoje, que são os professores, que isso é possível e essa necessidade transcorrer pra eles essa necessidade, então estou satisfeita com o dia de hoje [risos].

Pesquisadora: Ah, que bom, fico feliz! Posso encerrar o gravador então?

Hortênsia: Pode.

[Término da gravação]

Após o término da gravação da entrevista e enquanto retornávamos à sala de estudos, Hortênsia me contou algo muito interessante e importante de se registrar: segundo a

participante, enquanto eu apresentava a pesquisa e explicava que solicitaria a quem aceitasse participar da coleta de dados um planejamento de aula, Hortênsia pensou que não realizava planejamentos escritos da atividade de gestão então não poderia participar da pesquisa. Imediatamente a esse pensamento, a professora se questionou por que não fazia os planejamentos, algo tão necessário, importante e que ela sempre fizera para sua atividade de ensino. Hortênsia me disse então que o simples fato de eu ter solicitado um planejamento escrito fez com que ela auto avaliasse sua prática e percebesse que, para poder cobrar das professoras de sua escola um planejamento, era necessário que ela mesma o fizesse referente à sua atividade de gestão. Diante desse relato, eu disse que ficara feliz por saber que o primeiro encontro do grupo de estudos já tinha lhe ajudado a repensar sua prática.

Transcrição da Entrevista Inicial – Professora Margarida (22/05/2019)

Diferente das entrevistas de Rosa e Hortência, a entrevista inicial de Margarida ocorreu na escola em que a mesma é vice-diretora: devido à sua indisponibilidade em comparecer ao NAPEM outro dia da semana ou ficar um tempo a mais após o término dos Encontros de Estudo, combinamos que eu iria até sua escola para realizar a entrevista. A entrevista ocorreu após um mês e meio do início da formação (dia 22/05/2019) por conta de incompatibilidades nas agendas minha e de Margarida.

Chegando à escola, encontrei-me com a professora e foi necessário esperar alguns minutos para iniciarmos a entrevista pois Margarida estava conversando com professoras e alunos. Quando pudemos conversar, a vice-diretora me disse que estava em horário de almoço e que tinha apenas 20 minutos para conversarmos pois tinha uma conversa com um pai agendada em seguida. Margarida me conduziu à sala dos professores da escola e disse que poderíamos conversar ali. É importante destacar que tal sala não garantiu o sigilo de nossa conversa uma vez que era de livre acesso aos professores e, enquanto conversávamos, alguns professores passaram por nós.

Entreguei o TCLE e pedi que Margarida o lesse e o assinasse. Devido ao pouco tempo que tínhamos, sugeri à professora que ela mesma lesse as perguntas do Roteiro de Entrevista Inicial e se organizasse da forma como achasse melhor a fim de responder a todas as perguntas e não ultrapassar o tempo que tinha disponível. Eu falei pouco ao longo da gravação pois entendi ser mais importante deixar que Margarida falasse e se organizasse da forma como achasse mais adequado. Segue abaixo a transcrição literal da gravação.

[Início da gravação]

Margarida: “Por que você decidiu fazer Pedagogia, Magistério, Licenciatura?”. Em primeiro momento o magistério que era o ideal naquela época, todas as moças eram... é... a família encaminhava para o magistério que era o que tinha naquela época muito antiga. Depois eu fui fazer... é... eu saí, eu não exerci o magistério, eu parti pra secretária, fui secretária bilíngue de diretoria durante 19 anos, aí tinha uma base de espanhol e italiano de criação, de casa, e francês do sexto ao nono que era exigido na época e depois eu fiz inglês, como eu precisei na firma, aí eu mudei e fiz quatro anos de alemão, aí eu estava cansada dessa vida louca de salto, de correria, de se emperiquitar toda, aí num final de semana a minha amiga que era diretora de uma escola particular me convidou pra começar a dar aula num primeiro ano. Eu até então

estava em casa descansando, tinha saído do último emprego, pedi a conta porque estava cansada. Daí eu passei o final de semana na casa da minha amiga T [nome da amiga], que já se aposentou também na prefeitura, e ela me ensinou a dar aula. Aí na segunda-feira eu assumi um primeiro ano, dei aula oito anos direto só para primeiro, depois fui para terceiro e quarto. Aí saiu a Lei de Diretrizes e Bases, a 9394/96, que até uma certa data todos os professores que estavam dando aula tinham que ter Pedagogia, então eu fui fazer Pedagogia e continuei na educação. Aí é... fui fazer as pós, então foram três, mas tudo isso em consequência, já dentro da educação, já dentro...

É... aqui tem outra pergunta: “Por que você decidiu trabalhar como professora?”. Caiu, professora caiu porque eu estava em casa, a pessoa sabia que eu tinha feito magistério e me convidou, então ser professora bateu na porta da minha casa no final de semana e amo o que faço. É claro que esses motivos se mantêm e cada dia que passa... cada dia que passa são novos desafios e a gente vê que trabalhando nisso você vai conhecendo as pessoas, as crianças e aí você vê uma realidade que você desconhecia e briga para que as coisas se transformem mesmo pra a gente poder ajudar mais o aluno, atender melhor a educação, tudo.

“Por que que eu me inscrevi para essa formação?”. Porque eu estava assim meio por fora desses fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e Histórico-Crítica, tudo isso aí, essas mudanças todas, porque o vice nunca vai para lugar nenhum, ele não tem convocação, ele não tem um curso, então quem tem as convocações e vai estudando sempre essas mudanças é a coordenadora, então eu me inscrevi para poder ter mais conhecimento nesse campo que eu estava assim totalmente leiga.

“O que eu espero aprender? O que eu espero com essa formação?”. Então, eu já estou aprendendo, né, eu já estou mudando algumas coisas que até então mesmo você estando há tantos anos na educação, é claro, a gente nunca sabe nada. Então eu tenho aprendido muito, é... posso, claro, é... colocar na prática pedagógica no dia a dia da escola, então é... já aprendi muita coisa nesse tempo de curso.

Então questões sobre o trabalho docente: “Na sua opinião, qual o papel da escola?”. Não sei... não sei. Pra mim, a escola tem que dar o melhor para as crianças... sempre! Então a escola, pra mim, é... eu penso que os nossos alunos devem ser tratados como eu quero que os meus filhos sejam tratados, como eu quero que os meus netos sejam tratados hoje. Então, embora a gente dê de frente assim com muitos problemas, com criança gritando, machucando, fazendo, acontecendo, o nosso alvo é a criança, então a escola tem um grande poder de ajudar essa criança, até pela quantidade inimaginável que ele tem de problema em casa e que, às vezes, você conversando com o pai e com a mãe você pensa “ele é muito bom!”, porque ele derruba a escola...

quando você conversa com o pai, com a mãe, “a criança é ótima”... Então eu acho que a escola pode ajudar muito e, é claro, quando eu falo escola não é o quarteto gestor, não é só o lado do... não. Professor. Professor eu acho que a criança ela marca e ela vai lembrar sempre do professor pro resto da vida, é o que nós já vimos lá [no grupo de estudos], ele não... se o professor... Eu acho que, assim, é uma empatia: se o professor consegue arrebanhar, consegue trazer essa criança pra ele, vai ser ótimo, mesmo ele aprontando, mesmo ele não tendo disciplina, ele pode se apaixonar, ele tem o lance dele da indisciplina mas 90% das crianças, principalmente nas séries iniciais, elas são apaixonadas pelas professoras... a gente guarda muito. Então eu acho que o professor, aqui nesse sentido “escola”, 90% é do professor pra criança porque ele está na maior parte do tempo na sala de aula, ele não está no pátio, ele não está por aí.

A gente pode contribuir com os alunos... É o que já disse, é... tentando ajudar, tentando... É claro que, como todo mundo diz, a educação é de casa, aqui eles vêm pro lado aprendizagem, aqui eles vão pro lado acadêmico, a educação é em casa, tudo bem. Mas nós podemos contribuir com uma série de coisas, é... eu acho que é o que nós fazemos, você vê, o aluno chega chorando, o aluno chega triste, traz ele do lado, conversa, aí fala “ó, fulano, se você precisar desabafar qualquer hora, qualquer problema, vem aqui”, porque às vezes uma fala é... é o que a gente fala, nós não estamos perdendo tempo, nós estamos ganhando tempo porque você traz essa criança, você conversa, você fala e... Me lembra muito um caso que teve aí de um aluno que apanhava do pai, então todo dia, dia sim, dia não, ele chegava chorando no quarto ano da tarde, já era menino que entendia, né, uma criança que entendia e ele chegava e nós conversávamos muito e explicava “olha, é isso, é isso, é isso...”, aí começa aquele processo de separação, “pra que lado eu vou?”, “não, não vai”, aí nós começamos a aconselhar, então aqui nós temos muito isso, eu principalmente, eu converso muito com as crianças: “ô, fulano, como é que está? vem cá, e melhorou aquilo lá?”, entendeu? Então eu acho que às vezes a criança ela está precisando de uma palavra, de um carinho, de um abraço, alguma coisa assim pra ela poder sair um pouco, se libertar. Então se ele tem uma série de problemas que está ali maquinando na cabecinha dele, ele não vai conseguir dar o que pode na sala... Pelo menos, não digo que nós vamos tirar o problema dele, não é isso, mas você conversando você já ameniza esse problema e ele já consegue às vezes até melhorar na sala. Tem dois casos aqui de menino que é assim, já estão melhorando porque traz “ó, vamos conversar, o que aconteceu?”, entendeu?

E... a comunidade aqui é boa, é boa. É 99% da nossa comunidade eles gostam de ajudar, é... você não tem, assim, problema sério com... porque tem comunidade escolar que 90% briga, não, o nosso não chega a 10%, então a nossa clientela é boa, a nossa comunidade é boa, quando

nós pedimos ajuda os pais ajudam e a comunidade é, assim, nós tentamos ajudar chamando, quando tem algum problema com a criança, a mãe, o pai... Hoje já vieram seis.

Pesquisadora: Seis pais?

Margarida: [Sinal afirmativo com a cabeça] Que nós conversamos, fizemos ficha de atendimento, fizemos a ficha de avaliação funcional...

Pesquisadora: Aí é você quem conversa com eles?

Margarida: Às vezes, eu. Normalmente são as coordenadoras, mas ou eu ou a diretora normalmente estamos sempre presentes, mas como ali é minha sala e a coordenadora atende ali, então é 90% do tempo fico presente. Quando não tem coordenadora, sou eu, igual hoje de manhã eu atendi quatro pais com uma professora: duas orientações individuais que foram o fechamento do bimestre que nós fazemos, a professora relata os problemas do aluno, o que pode melhorar, o que tem que puxar, aí depois da reunião de pais nós chamamos esses pais um por um pra essa avaliação individual, conversamos, relatamos o que está ali, aí o pai lê, assina concordando e nós guardamos no prontuário do aluno. Quando nós atendemos o pai com algum problema, alguma coisa também, nós fazemos uma ficha de atendimento, então “ah, meu filho quebrou o lápis do vizinho, o vizinho deu nele, vizinho de carteira”, então nós relacionamos tudo, conversamos e aí a professora assina, eu assino, a coordenadora assina... Normalmente sou eu e mais uma coordenadora que estamos na sala para ouvir. E a professora? Quando dá a professora vem, quando a gente tem alguém pra pôr na sala. Então eu acho que dessa maneira nós estamos ajudando muito a comunidade porque não é só o filho que aprontou, não. A professora do primeiro ano hoje, um exemplo, atendemos duas mães, pais, um casal veio porque a professora chamou porque a criança está dispersa na sala de aula, a criança não está prestando atenção, a criança não está sentando, então nós fomos ver se tem alguma coisa porque a criança está dispersando. Então o pessoal fala “ah, perde-se muito tempo com pai, com isso”, não, nós não estamos perdendo, nós estamos ganhando porque a gente está vendo como que está o aluno, aí nós descobrimos inclusive, esse exemplo, que uma delas tem bebê nova, então ela está naquele processo de... Então é assim que a gente tenta ajudar.

Agora aqui: “Como você costuma organizar suas aulas e preparar suas aulas?”. Eu não faço mais isso já há nove anos, vai fazer dez, então eu não tenho como te responder isso.

Pesquisadora: Mas aí quando você dava aula como você se organizava?

Margarida: Nossa senhora, eu tinha um semanário lá, eu organizava tudo, o dia que não dava pra dar eu anotava “não deu”, aí no dia seguinte eu retomava, mas nunca, e é o que eu falo pra todo mundo, nunca entra na sala de aula sem preparar a aula, porque às vezes a professora chega na sala e fala “vou dar tal livro”, mas até ela procurar a página, distribuir,

procurar a página, nossa, a sala já se matou! Então tem que entrar na sala de aula “hoje eu vou dar isso, então tá, então vamos sentar, vai começar, vai ser isso”, entendeu? Aí anota o que não deu tempo, no dia seguinte retomava... Eu... eu não sou professora de... eu nunca fui professora de esmurrar, eu odeio que alguém fale “cale a boca”, então tem termos que eu abomino, eu não uso, é... eu sou muito de dar aula feliz! Cheguei até a ser criticada: “ai, você ri com as crianças”. Esse é o meu modo... porque eles aprendiam melhor. Minha opinião: se você levar a ferro e fogo, não vai dar certo, agora se você explicar, colocar alguma brincadeira no meio, ele não vai esquecer nunca, ele vai lembrar da brincadeira para o resto da vida, então esse era meu modo de dar aula. E eu dei aula muitos anos, né, então era assim que funcionava... e dava certo, meus alunos eram bons.

Pesquisadora: E aí mais uma pergunta: você acha que, como professora e como vice-diretora, você conseguiu descansar de fato? Porque você entrou para essa profissão...

Margarida: Imagina! Para! Para! Tudo triplicou, tudo! Descansou nada! Quer dizer, eu fui pra um ramo diferente, só. Mas se aqui eu trabalhava, aqui triplicou porque você não consegue ir embora e descansar, você vai pensando no problema da criança, você chega em casa e começa “como que eu vou...?”. Igual ontem, eu lembrei de um detalhe da escola que vai ter festa-junina e de um outro detalhe junto, nossa, eu fiquei desesperada, você não consegue dormir porque você fala “ó, tenho que dar um jeito nessa situação”, ou, se uma criança está precisando muito, você vai pensando como que você pode ajudar, como você pode fazer... Nossa, triplicou, quadriplicou, nossa senhora, multiplicou muito, por bilhões o trabalho... Mas amo o que eu faço. Amo, amo, amo de paixão. E é um problema sério porque eu tenho que parar mas eu estou aqui pensando como.

Pesquisadora: Você tem que parar de...?

Margarida: Tem que sair, vai ter uma hora que vou ter que sair, já, já, não vai demorar muito, então...

Pesquisadora: E por que que você acha que isso é um problema? Pra você?

Margarida: Ai, porque eu amo o que eu faço, então se eu pudesse eu ia morrer trabalhando, sabe, Marília, eu não ia parar, eu ia morrer dentro da escola, mas não dá, não dá... Tem hora que você vê que tem que parar, que está na hora de parar, né... Então não sei... não sei... Eu estou... estou pensando seriamente o ano que vem, sei lá... Então é isso. Mas já estou preocupada, né... Como vai ser? O que que vai ser?

Pesquisadora: Olha, é... já passamos do seu tempo, peço mil desculpas. Se você quiser falar mais alguma coisa, fique à vontade, se não, a gente encerra por aqui e eu te agradeço imensamente.

Margarida: Eu acho que eu já falei tudo, né, Marília. Eu falei até demais, eu falo muito, né, Marília?

Pesquisadora: Ah, mas isso é bom! Eu já falei pra você que isso é bom...

Margarida: Não, eu falo demais, eu falo demais, meu Deus do céu, eu falo muito, eu falo muito...

Pesquisadora: Posso dar o pause aqui então?

Margarida: Pode.

[Término da gravação]

A entrevista durou mais que o combinado e, para não prejudicar Margarida, optei por não fazer muitas perguntas ao final. A vice-diretora me falou novamente que naquela manhã já havia conversado com quatro pais e quando saímos da sala dos professores havia mais um cuidador esperando para falar com ela. Após nos despedirmos, um fato me chamou a atenção e acho interessante de ser registrado: Margarida se aproximou de um trabalhador da escola (me pareceu ser um inspetor de alunos) e perguntou qual fora o resultado de seu exame de gastrite e qual o tratamento deveria ser feito; o trabalhador explicou à Margarida o que o médico disse e agradeceu à vice-diretora pela preocupação; a professora lhe contou rapidamente como ela mesma cuidava de sua gastrite e então foi conversar com o pai que a esperava.

APÊNDICE F – Transcrição da Entrevista Final (04/06/2019)

No nono encontro do grupo, após a finalização dos estudos demos início à Entrevista Final grupal. A Quarta Professora, que inicialmente não aceitou participar da pesquisa, aceitou participar da EF e ter suas falas transcritas neste documento, como indicado no relato abaixo. Sentadas em círculo, projetei as perguntas do Roteiro da EF e fomos conversando sobre elas. Segue abaixo a transcrição literal da gravação.

[Início da gravação]

Pesquisadora: Então assim, é... Com três de vocês eu fiz aquelas entrevistas, né, a Quarta Professora eu não fiz e não tem problema nenhum, Quarta Professora, não tem problema você não ter aceitado participar da pesquisa, então não se preocupe.

Quarta Professora: Eu achei que eu não tinha muita coisa pra falar então eu queria ficar na minha, “eu estou começando, né”, eu falei, “talvez no próximo”... [risos do grupo]

Pesquisadora: E eu queria agora é... como você... Isso que a gente vai conversar agora eu vou transcrever depois, então vai ser uma avaliação do curso. Como eu não tenho a sua autorização, Quarta Professora, aí você pode fazer duas escolhas: ou você pode não participar da conversa agora se você escolher assim ou, se você quiser participar, eu não transcrevo as suas falas, então eu transcrevo as falas só da Hortênsia, da Margarida e da Rosa e não transcrevo as suas.

Quarta professora: Não, pode transcrever também, eu posso participar normalmente, assim, falando o que tiver que falar, né, sem problema nenhum.

Pesquisadora: Ah, tá bom, beleza então. Então é... eu preparei algumas perguntas pra gente conversar e eu gostaria assim: como eu disse, eu estou estudando na minha pesquisa formação continuada e eu quero saber de que forma realmente a formação continuada contribui para a formação do professor, porque eu já ouvi de pessoas da área da educação que a formação continuada não tem contribuição nenhuma. Isso pra mim é muito problemático e eu quero que a pesquisa ajude a mostrar que realmente a formação continuada tem contribuição. Então esse é um conjunto de perguntas que eu gostaria que a gente conversasse sobre elas agora e o que eu peço pra vocês é que vocês respondam da forma mais sincera possível. Todas as críticas que vocês quiserem fazer fiquem à vontade para fazer, eu agradeço por todas elas. Esse é o momento de vocês falarem o que não foi adequado, o que poderia ter sido diferente, o que vocês consideram que foi adequado... Então não fiquem preocupadas, podem fazer todas as críticas

que vocês quiserem. Quanto mais vocês forem sinceras comigo, mais vocês ajudam nas próximas organizações das formações e vocês ajudam na minha pesquisa. Tudo bem?

Rosa: Uhum.

Pesquisadora: E aí só mais um pedido que eu vou fazer é que, como são muitas perguntas e eu gostaria que todas tivessem oportunidade de responder, que a gente é... evitasse um pouco sair muito do tema das perguntas, então se a gente conseguir se ater um pouco mais a elas, todas conseguem responder.

Rosa: A gente vai de uma em uma assim?

Pesquisadora: Eu acho que é mais fácil. E aí é claro que, se uma está falando e a outra pensou uma coisa legal, fiquem à vontade, falem o que vocês precisarem. Tudo bem?

Rosa: Uhum.

Pesquisadora: Eu vou fechar a porta [da sala de estudos] só porque aí a gente fica mais à vontade. E aí se vocês quiserem dizer alguma coisa a mais que não está nas perguntas também... Então a primeira: em que medida as expectativas e as necessidades com o grupo de estudos foram satisfeitas? Então no nosso primeiro encontro a gente fez uma conversa inicial sobre quais eram as expectativas de vocês, o que vocês esperavam com o curso, quais eram as necessidades que trouxeram vocês para a formação... Então em que medida essas necessidades e essas expectativas foram satisfeitas? Ou não foram satisfeitas, né?

Hortênsia: Bom, pra mim contribuiu bastante a partir do momento que eu vim pra buscar a teoria do... a parte teórica mesmo do Currículo e ter esse embasamento pra eu poder ter maior propriedade da palavra na hora de falar nos ATPs, né... Ainda tenho dificuldade dos conceitos, dos nomes, né, relacionados aos conceitos, mas assim, igual eu falei, hoje eu consigo ler um texto sobre esses conceitos ou até mesmo ler o Currículo e ter maior compreensão, então pra mim atingiu as minhas necessidades, sim.

Margarida: É, a minha também. É... quando eu disse no primeiro momento que eu vim aqui pra sair da escola, é claro, pra variar eu só abro a boca e falo um monte de coisa, mas o meu comentário foi: “eu vou participar desse curso porque eu estou ficando pra trás, eu não estou conseguindo acompanhar”, porque na realidade as coordenadoras têm convocação toda a semana e estudam muito e o vice [diretor] nunca teve uma convocação pra estudo, então eu estava me sentindo muito aquém, por isso eu resolvi participar desse curso e a Hortênsia já disse, muita coisa eu não estava entendendo e, como eu conversei com a Hortênsia, é impressionante, Marília, sua capacidade de expressar, de falar, ainda disse que você tem um vocabulário riquíssimo, é... então é... não consigo... porque quando a gente vai ficando de uma

certa idade vai ficando mais difícil você guardar as coisas, então eu não consigo falar bonito como você ou colocar daquela maneira, mas aprendi a ler e a entender melhor.

Rosa: Eu também, eu acho que contribuiu demais e eu estava na sala de aula até dezembro, eu tinha uma noção também da teoria mas nunca tinha ido a fundo, assim, pra... nem mesmo o Currículo, de pegar e ler o Currículo todo, aí esse ano que eu vim pra Secretaria senti essa necessidade e aí eu fui ler o Currículo e aí eu tive dificuldade, assim, porque não tinha o embasamento da teoria, aí agora depois do curso eu quero reler os textos porque com certeza agora eu vou ter um outro olhar, vai ficar muito mais fácil de ter a compreensão global assim da teoria. Foi maravilhoso.

Quarta Professora: Pra mim foi ótimo também, eu vim buscar conhecimento, né, como eu falei no primeiro dia do curso e foi ótimo. E como a Margarida falou, né, você expressa muito bem, você consegue fazer a gente entender, né, quando a gente vê assim a gente pensa que é complicado, mas daí você explica, né, e a gente consegue entender. Foi ótimo, assim, pra mim superou as minhas expectativas, né. É o primeiro curso de formação continuada que eu faço e, assim, foi ótimo, foi uma experiência assim maravilhosa, eu vou querer fazer outros.

Pesquisadora: Que bom, que bom! Fico feliz então! Fico feliz. Alguém gostaria de falar mais alguma coisa sobre essa questão? [As participantes fizeram sinal negativo com a cabeça e passei para a próxima questão] Qual foi a principal contribuição do grupo de estudos para a sua formação e o seu trabalho docente?

Margarida: Eu acho que eu já respondi isso na [pergunta] anterior, né.

Rosa: Eu acho que a gente mudou o olhar, né, assim da nossa prática, né, a gente começa a olhar para os planejamentos, né, a gente quando for fazer novos planejamentos agora a gente tem um novo olhar pra preparar tanto aula quanto planejamento de ATP...

Quarta Professora: Uhum, é. A lidar com os alunos também, né...

Hortênsia: Eu penso também que a... contribuiu pra gente, pelo menos pra mim, né, pra que eu possa entender que estudar tem que fazer parte da minha prática, que a gente... eu preciso sair desse superficialismo de entender pelas manchetes aquilo que se fala, pelos tópicos, mas sair desse superficialismo e me debruçar um pouco mais em tudo para que o trabalho seja diferente, né, para que a gente tenha mais propriedade de falar, de entender o que as coordenadoras estão trazendo pra escola, né... Então isso contribuiu bastante, pelo menos, pra mim.

Rosa: É, é.

Margarida: Pra mim também porque a gente vai ficando muito pra trás, porque elas [coordenadoras] estão estudando, estudando, estudando e a gente não sai né, Hortênsia? Então

a minha intenção foi essa, porque tem coisa que se fala que eu falo “mas o que que é isso?”, eu pergunto...

Hortênsia: A gente fica muito em cima de... assim, no caso do vice-diretor, do diretor, em cima de burocracias, né. Mas é... não acompanha...

Margarida: Não acompanha o dia a dia, a evolução do...

Hortênsia: É, e compreender que o nosso produto final é o aluno. Eu estou ali a trabalho, em cima de muitas burocracias mas tudo em prol do aluno, então eu preciso ter conhecimento para isso, né. Então pra mim foi essencial nessa parte. Só falta me organizar para que isso vire rotina! [risos de Hortênsia]

Pesquisadora: A Margarida já comentou que há muito tempo ela não participava de nenhuma formação, né?

Margarida: Sim.

Pesquisadora: E a Quarta Professora é a primeira, né?

Quarta Professora: É a primeira.

Pesquisadora: E aí vocês duas [me dirigindo para Hortênsia e Rosa], quando vocês puderam participar pela última vez de uma formação?

Hortênsia: Não, eu sempre procuro participar pelo menos em um dos semestre ou nos dois, de preferência, eu procuro fazer uma formação, mesmo enquanto estava na vice, sempre nesse tempo de vice, nem que seja uma online e uma presencial, assim, mas tentar fazer.

Rosa: Eu participava mais na minha área, né, formação sempre para professor de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura], até porque eu dava aula de manhã e tarde e acabava que as presenciais daqui eu nunca consegui um horário pra vir e as de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] geralmente eram EaD [Educação a Distância]. As de [área do conhecimento em que Rosa possui licenciatura] acabava que eu fazia todo semestre mas não tinha feito nada assim do Currículo, do Currículo foi a primeira.

Pesquisadora: E há quanto tempo vocês dão aula? Eu acho que essa pergunta eu não fiz antes...

Hortênsia: 16 anos na rede.

Pesquisadora: Tá.

Rosa: Na rede ou na vida você está perguntando?

Pesquisadora: Na rede e na vida, pode ser os dois. [risos do grupo]

Hortênsia: É, eu tive dois anos antes da rede, 18 anos.

Pesquisadora: Aí você dava aula em escola particular?

Hortênsia: Estado.

Quarta Professora: É, eu comecei em outubro do ano passado, não tem um ano.

Hortênsia: [olhando para Margarida] Fala, Margarida, pode falar, você não vai sofrer *bullying*, não.

Margarida: Não, eu fui secretária executiva de diretoria uma vida, me aposentei por aí, há 22 anos atrás, depois que eu fui dar aula, faz 22 anos que eu fui dar aula. Minha aposentadoria primeira foi há 22 anos atrás, aí como eu tinha feito o Magistério, os trigêmeos [filhos de Margarida] eram pequenos, não tinha como, aí a santa da [nome da pessoa] lá do [nome do colégio] me pôs para dar aula.

Hortênsia: Glória a Deus!

Margarida: É, 88.

Rosa: Total acho que uns 12 anos.

Pesquisadora: Terceira pergunta: o quanto o grupo de estudos contribuiu para que vocês aprendessem a Psicologia Histórico-Cultural? Então especificamente falando sobre a Psicologia Histórico-Cultural, o quanto que vocês acham que vocês aprenderam aqui no grupo?

Hortênsia: Dentro da proposta do curso eu acho que, vamos por aí, uns 80% porque nem tudo... que nem eu falei os conceitos em si, as nomenclaturas, pra mim isso é uma grande dificuldade, mas eu acho que dentro da proposta do curso eu acho que consegui alcançar uns 80%.

Quarta Professora: Pelo tempo também, né...

Hortênsia: Pelo tempo, né... Mas assim...

[Após a fala acima de Hortênsia, o gravador parou de gravar o áudio pois seu espaço de armazenamento se esgotou. Acredito que tenha se passado por volta de um minuto até que o aparelho emitisse um som sinalizando que havia acabado seu espaço de armazenamento. Durante esse tempo, não houve registro da entrevista. Quando o gravador sinalizou que não estava mais gravando, fiquei muito preocupada e pedi ao grupo que aguardassem um minuto enquanto eu pegava meu celular para gravar o restante da entrevista com ele. Imediatamente, Hortênsia me disse que estava baixando um aplicativo para gravar com o celular dela e Rosa já iniciou o seu próprio aplicativo de gravação e me emprestou seu celular. As professoras disseram que não era preciso que eu me preocupasse pois elas davam um jeito. Consegui ligar o gravador do meu celular e não foi preciso que Hortênsia terminasse de baixar o aplicativo pois comecei a gravar a entrevista com o meu celular e o celular de Rosa. A transcrição abaixo foi feita ouvindo-se a ambos os áudios]

Pesquisadora: Bom, é... A gente estava na terceira questão, né, o quanto vocês se apropriaram da Psicologia Histórico-Cultural. Alguém gostaria de falar mais alguma coisa?

Margarida: Você estava perguntando há quanto tempo a gente não fazia curso.

Pesquisadora: Isso, verdade. É...

Margarida: Rosa já respondeu...

Pesquisadora: Isso, Rosa já respondeu, costumava fazer alguns dentro da área...

Quarta Professora: Eu já respondi, é o meu primeiro.

Pesquisadora: Da Quarta Professora é o primeiro. Hortênsia faz com frequência. Margarida também... há muito tempo não fazia, né?

Margarida: Não, eu não saio da escola desde 2014, só online.

Pesquisadora: Isso, há muito tempo você não fazia.

Margarida: Eu estava falando que ninguém deixa, que tem que ser convocação, forma de convocação, se não, não vai, né, Hortênsia?

Hortênsia: Seria importante...

Pesquisadora: E aí como a Quarta Professora é o primeiro que faz, né, Quarta Professora, eu acho que essa pergunta talvez seja um pouco mais difícil para você responder, mas aí vocês [me dirigindo à Rosa, Margarida e Hortênsia] que já tiveram experiência com outras formações, vocês acharam que a organização em forma de grupo de estudos é... teve alguma diferença na apropriação dos conteúdos, na aprendizagem?

Margarida: Eu acho.

Pesquisadora: É?

Margarida: É.

Pesquisadora: Por quê?

Margarida: Porque você consegue, como nós já falamos antes e várias vezes, você consegue trazer, você consegue prender... Se fosse uma outra pessoa, do jeito... Vou dar um exemplo, assim, bem lá embaixo: eu estou sem dormir, enquanto você falava agora há pouco, eu teria dormido aqui, eu teria cochilado, mas em nenhum momento, em nenhum dos encontros, eu não vi isso acontecendo com ninguém, coisa que acontece em muita formação é você ficar bocejando enquanto a pessoa fala... E você tem um jeito, uma dinâmica, uma maneira que não nos deixa ficar desse jeito.

Rosa: É, eu acho também que o principal ganho nosso é que não foi algo tão expositivo, só expositivo, que a gente acaba, né, se perdendo, às vezes, nossos pensamentos com as preocupações com o que está acontecendo lá na escola, o que eu tenho que fazer depois...

Quarta Professora: Prende a nossa atenção, né...

Margarida: Sim, sim, sim...

Rosa: E como ficou um grupo pequeno também, né, aí a gente está sempre tendo a chance de debater... E aí você sempre...

Margarida: Ficar cutucando uma a outra, né, não dá tempo... A Hortênsia, pra variar, está sempre chamando minha atenção a cada dois minutos e aí a Marília fala “chega, Margarida!”. [risos do grupo]

Hortênsia: Inclusive eu ainda não falei, se você puder deixar um espacinho pra mim... [risos do grupo] Bom, pra mim também, né, favoreceu sim e, quanto às novas organizações de trabalho, com certeza o que mais me pegou que ainda vou sair daqui com esse desafio é de planejamento do nosso trabalho como vice-diretor, como diretor, mas de uma forma estruturada mesmo de planejamento, pensado, refletido, né, e de uma forma que o outro entenda e saiba o que nós estamos fazendo só de ver, né... [risos de Hortênsia] Então isso é um desafio mas que durante o trabalho me fez muito pensar sobre isso, né. Mas contribuiu bastante e a forma foi ótima, né, foi bem facilitadora.

Pesquisadora: E aí pra você, Quarta Professora, sendo sua primeira formação, você acredita que essa forma de organização facilitou ou dificultou pra você?

Quarta Professora: Eu acho que facilitou, eu acho que se fossem muitas pessoas, assim, talvez a gente ficasse mais dispersa, assim, né, e o fato de você conseguir prender a atenção da gente, né, que nem a Margarida falou, nem bocejar a gente boceja, né, é uma coisa assim incrível, prende a atenção, a gente esquece tudo lá fora, fica só aqui mesmo no estudo, então acho que foi muito bom.

Pesquisadora: Ah, que bom então, que bom! Pergunta quatro: os estudos e a forma de organização do grupo de estudos contribuíram para que vocês pudessem pensar novas formas de organização do trabalho docente, de gestão escolar e de formação de professores? Então a forma como a gente organizou aqui ajudou vocês a pensarem a forma de gestão escolar ou a forma de organização do ensino?

Margarida: Eu acho que é bem essa fala anterior da Hortênsia. Pra gente, no caso meu e dela [Hortênsia], é difícil você colocar uma organização no trabalho, como ela disse, pra que alguém entenda o que na realidade você está fazendo, então acho que isso falta muito pro vice, né, Hortênsia?

Hortênsia: É, eu acho que na escola toda, né... Mas, pra nós, você tem outro... facilita também a maneira de você... o *feedback*, vamos dizer assim, a maneira de você olhar o que aquele professor ou até mesmo coordenador tá fazendo e você poder dar um retorno, né, porque, assim, no meu trabalho diretamente nem tanto, a não ser nos meus poucos momentos de contato

com alunos, na questão de organização da indisciplina, nessas questões, mas, assim, fica mais fácil pra gente olhar o trabalho do professor e conseguir pontuar de que formas eu posso intervir de forma que o alcance seja mais próximo, seja mais próximo da psicologia, né, de uma forma mais prática.

Pesquisadora: Uhum.

Hortênsia: Nessa forma sim.

Pesquisadora: Rosa e Quarta Professora gostariam de acrescentar alguma coisa?

Rosa: É, eu acho que é a mesma coisa que as meninas falaram... Eu acho que a única diferença na hora de fazer a intervenção, assim, acho que aqui, quando a gente vem, ou qualquer pessoa quando ela vai pra um grupo de estudos, ela já tem um motivo do porquê ela está indo, né, e o mais difícil acho nos nossos grupos de professores é a gente criar esse motivo porque daí emenda aquela fala que você falou do professor falar assim “ai, não tem necessidade de ficar estudando, eu já sei...”.

Margarida: “Tudo o que eles vão falar eu já sei”, já falaram isso pra mim.

Rosa: Isso, eles falam que eles já sabem, que ninguém vai ensinar a dar aula, que eles já sabem... Então, assim, o mais difícil ainda hoje eu vejo é querer conseguir criar esse motivo no professor, ele ver a necessidade de que tem que estudar sim, né.

Hortênsia: Sim.

Rosa: Mas aí essa forma também que a gente fez aqui foi super bacana pra gente repensar isso também.

Pesquisadora: [Dirigindo-me para a Quarta Professora] Gostaria de acrescentar alguma coisa? [Quarta Professora fez sinal negativo com a cabeça] Bom, quinta pergunta: Em relação à articulação entre teoria e prática, em que medida os estudos realizados no grupo ajudaram vocês a compreenderem a prática educativa...

Hortênsia: [Se referindo à pergunta que eu estava lendo] Não, é a outra, essa já foi...

Rosa: Não.

Hortênsia: Não?

Pesquisadora: Não, essa é a quinta, né. Então em que medida os estudos realizados no grupo ajudaram vocês a compreenderem a prática educativa (de ensino ou de gestão) a partir da Psicologia Histórico-Cultural? É... Eu acho que um dos principais desafios pra mim foi justamente conseguir articular teoria e prática, conseguir mostrar que a teoria ela só faz sentido se a gente conseguir pensá-la na prática. E aí gostaria de saber de vocês em que medida vocês acham que aconteceu essa articulação aqui no curso?

Hortênsia: Toda hora!

Pesquisadora: É?

Hortênsia: Não, é... O legal foi isso, né, que você buscava exemplos e diante dos seus exemplos a gente apresentava os nossos exemplos, né, que acabavam por definir se estava correto ou não o nosso pensamento a partir da teoria, né, então assim, muitas vezes nós colocamos os nossos exemplos pra explicar, pra expor aquilo que nós compreendemos da teoria e, assim, na maioria das vezes nós fomos assertivas nessa questão, então isso favoreceu muito e a gente pôde olhar: “puts, está lá dentro da escola mesmo, a teoria está lá, está naquele aluno, está naquele professor, está naquela atitude que eu tomei”... Então todo o momento nós conseguimos fazer isso.

Pesquisadora: Que bom!

Quarta Professora: Quando você falava a gente sempre pensava na prática, né, o que que eu fiz lá na escola, né, o que que eu falei, como eu agi, né... Então foi muito interessante esse ponto de unir a teoria com a prática, não foi um curso assim só teórico, né, teve muito a prática também, né.

Rosa: Eu achei também que o tempo todo a gente conseguiu fazer essas articulações, né, de teoria e prática e de pensar a prática que a gente já teve, né, a passada, a atual e o que pode ser modificado, né, e a necessidade também da teoria, né, que é outra questão também que a gente tem que despertar nos professores, porque quando eles vêm em busca de formação eles “ah, mas eu não quero teoria, eu quero curso prático”, como se a prática não precisasse da teoria, né, e vice-versa. Então também é algo que a gente precisa pensar como atingir o professor dele ter essa consciência que teoria e prática se relacionam e um não pode ficar sem o outro pra fazer sentido, né.

Quarta Professora: Elas [teoria e prática] andam juntas, né!

Rosa: É, elas andam juntas, porque geralmente o professor quer a prática, né.

Margarida: Sim.

Pesquisadora: Quer acrescentar alguma coisa, Margarida?

Margarida: Não, está tudo certo. Eu acho que já está tudo colocado.

Pesquisadora: Teve alguma das atividades que a gente fez que vocês sentiram que essa articulação ela estava mais explícita ou ela estava mais clara?

Rosa: Ah, quando a gente fez as atividades, né, de planejamento....

Quarta Professora: De planejamento de aula, né...

Rosa: Ficou bem explícito, a gente conseguiu pensar o todo, assim...

Quarta Professora: Ficou bem a prática, né, colocando a prática lá no planejamento, né, muito bom.

Pesquisadora: Ah, que legal! É... eu acho... Pra mim também essa atividade do planejamento foi muito legal, eu acho que... Bom, vocês se envolveram em todas as atividades, mas eu acho que essa do planejamento foi um envolvimento ainda maior porque diz respeito diretamente à prática docente de vocês...

Margarida: Nosso dia a dia...

Pesquisadora: É o dia a dia... E eu acho que... na minha opinião, né, como organizadora da atividade, a minha impressão é que ela foi uma das atividades que mais conseguiu articular a teoria junto à prática mesmo, é... acho que um pouco pelas questões que a gente levantou e que a gente foi discutindo e a necessidade de ser um planejamento que pudesse ser aplicado mesmo, né, não ser um planejamento apenas por ser um planejamento...

Rosa: Como já estava mais no final dos encontros também eu acho que a gente já tinha um pouco de noção, né, pra poder articular alguma coisa naquele momento.

Quarta Professora: É, já tinha noção da teoria, né...

Margarida: Até o grupo já estava mais maleável, né...

Rosa: É...

Pesquisadora: E aí voltando um pouco ao que a Hortênsia falou, eu fico pensando que seria interessante que os professores tivessem mais mesmo esse momento de planejarem coletivamente, né, então juntar um grupo de professores e juntos pensarem sobre como “bom, e como a gente pode fazer aquela atividade? como a gente pode trabalhar isso em ATP?”.

Hortênsia: Pra mim também essas atividades de rever o que eu escrevi. Então escrever, adquirir, né, o conhecimento teórico e depois rever o que eu escrevi, pra mim também foi importante.

Rosa: Foi igual àquela atividade... essa do planejamento, né, que a gente fez e depois a Marília entrevistou com as questões também, né, e a gente conseguiu reelaborar também o nosso próprio planejamento, é verdade.

Hortênsia: É, em todos os momentos. Isso foi bem legal essa maneira de articular o que eu já sabia com aquilo que pode... que eu aumento, né, de conhecimento.

Pesquisadora: Legal! E aí mais alguma coisa sobre essa questão? [Sinal de negativo das professoras] Sexta questão: os estudos realizados no grupo contribuíram de alguma forma para que vocês olhassem para a escola e para seus alunos de outro modo? Essa pergunta talvez seja um pouco redundante com o que a gente já discutiu mas é... eu queria saber um pouco mais no sentido afetivo de vocês: o que a gente estudou aqui contribuiu para que vocês chegassem na escola e vissem os alunos de outra forma? É... que vocês compreendessem a escola como tendo um outro papel, por exemplo?

Rosa: Totalmente. Sim, porque até essa questão que a gente estava discutindo antes do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, né, que é algo assim que o professor, que a gente, né, eu me incluo como, a gente tem aquela noção inicial de que o fundamental da escola é o conteúdo, né, e esquece dessa parte, esquece que essa parte é fundamental para o próprio desenvolvimento de conteúdo na escola, então depois que você começa a estudar mais sobre a teoria você muda esse olhar, então muda o olhar e acho que a gente enxerga os alunos, né.

Hortênsia: Eu... Normalmente... Normalmente não, todo curso acaba despertando um novo olhar, mas ao mesmo tempo também, principalmente ocupando um cargo fora da sala de aula, acaba também que a gente meio que se... gera uma inquietação no sentido de querer mudar algumas coisas mas, ao mesmo tempo...

Margarida: Uma frustração...

Hortênsia: Isso, uma frustração de saber que está daquela maneira, de que muitas pessoas não estão ali na mesma *vibe*, vamos dizer assim, né, no mesmo intuito, e aí aquilo também a gente começa a refletir muito sobre o que fazer, como fazer... Então acho que por isso que tem que ter sempre! Porque não adianta eu vir hoje aqui e depois eu ficar mais não sei quantos anos sem fazer nada, então essa formação continuada ela tem que ser sempre justamente por isso, porque ela proporciona esse novo olhar. Então, se eu tenho um novo olhar, eu vou ter uma reflexão sobre isso. Se eu paro de fazer, aí eu começo a ter só frustrações porque aí eu vejo “ah, mas então não dá mesmo, então não adianta nada, vamos fazer do jeito que está...”, né. Porque você sai daqui empolgada, chega e se depara com a realidade que tem muitos entraves, né, então desse modo a resposta é “sim” mas ela tem que ser sempre, não pode ser só agora.

Margarida: É por isso que o nome já diz, né...

Hortênsia: Continuada!

Margarida: Continuada! Deveria ser continuada e você não tem continuada.

Rosa: E a gente quando sai também da sala de aula, você consegue ter um olhar diferente, eu acho, né, do que quando você está naquele dia a dia de sala de aula também, que você também não para pra pensar, que vai te consumindo, às vezes seus problemas também, a gente não consegue ter o olhar de fora assim de conseguir... de ter dimensão do que tá acontecendo no dia a dia, quando você sai, você consegue...

Hortênsia: Então aí por isso que é fundamental que o gestor esteja com essa inquietação...

Rosa: É, é. Pra ele poder também instrumentalizar o professor, pra poder ajudar o professor.

Hortênsia: Porque aí ele vai gerar a necessidade para que ele reveja aquilo que na sua escola está faltando, aquilo que está precisando pra poder ajudar o professor. E é interessante também para nós, no meu caso e no caso da Margarida, que essa questão, essa inquietação, a gente delega muito para os coordenadores, o diretor delega muito isso para o coordenador, porque como o coordenador tem o papel mais...

Margarida e Rosa: Pedagógico.

Hortênsia: ... frequente da ação pedagógica em si e da formação, então no caso dos nossos ATPs, que são momentos de formação, são muito delegados para o coordenador e aí o diretor acaba se ausentando e se isentando dessa responsabilidade, né. Então, assim, e deveria ser ao contrário, deveria ser o diretor inquieto para que sua escola mude para que aquilo seja aplicado na sua escola. Então, assim, tem que ser revisto também dessa forma, né.

Quarta Professora: Acho que já foi dito tudo, né... Reflexão, né, o estudo contribuiu para eu poder refletir mais sobre os alunos, né, então “eu posso fazer, eu consigo fazer, eu consigo mudar isso”, né, eu acho que nesse ponto a reflexão contribuiu muito, né, “não, tem jeito, esse aluno tem jeito”. Um modo diferente de lidar com ele nesse ponto aí, né.

Pesquisadora: Vocês acham que vocês conseguiram se envolver afetivamente com o estudo? Assim, a gente já conversou algumas vezes sobre a importância de que o estudo não pode mobilizar a gente apenas cognitivamente, né, mas vocês sentiram que afetivamente vocês estavam envolvidas? Então vocês viam sentido em estudar o que nós estávamos estudando?

Quarta Professora: Uhum.

Rosa: Sim.

Hortênsia: Total, totalmente. *A priori* pela necessidade que me trouxe aqui e depois por conta, principalmente, da relação teoria e prática, né. Então a partir do momento que você consegue ver que aquilo está inserido na sua prática, no seu dia a dia, no seu aluno, no seu professor, automaticamente o afeto vem junto, aí você fala porque faz sentido, diferente de um curso que eu venho, escuto, escuto, escuto e falo “meu, nada a ver, na escola não é assim, isso não é real” e aí você acaba que você não vê... É assim.

Margarida: É isso que a gente está falando agora, né... É isso.

Rosa: Acho que é isso mesmo, né, essa história de fazer sentido, né, como ele faz sentido ele desperta a gente afetivamente também, né.

Hortênsia: Sim, sim.

Margarida: Agora nós somos todas queridas!

Pesquisadora: Ah, vocês são, pra mim vocês são!

Hortênsia: Você também é!

Pesquisadora: Ah, que bom! Eu vou atravessar a rua quando eu ver vocês? Eu vou atravessar...⁷¹ [risos do grupo]

Hortênsia: Mas eu ainda vou gostar de você!

Margarida: Eu vou gostar e vou gritar: “Marília!”

Hortênsia: Ela quer passar vergonha...

Margarida: Ela quer, ela está pedindo... [risos do grupo]

Pesquisadora: Bom, sétima questão. Como vocês se organizavam para estudar para o grupo de estudos?

Margarida: Ai, está aí o meu problema, eu nunca estudei!

Rosa: Responde aí, Margarida.

Margarida: Essa pergunta eu não vou responder! Estou fora, pulei! Eu não me organizei em nenhum minuto, eu tenho que ser honesta e ponto, não tenho mais nada a declarar.

Hortênsia: A organização também é algo que ainda... está só no meu campo de ideal e não real. [risos de Hortênsia] Não, não consegui me organizar, me despertou, me fazia refletir durante o trabalho, muitas vezes eu me peguei refletindo, lembrando de exemplos, lembrando daquilo que a gente discutiu...

Margarida: Sim, é isso.

Hortênsia: Mas, de fato, eu parei para fazer? Não, eu não parei. Por quê? Porque na escola eu não consigo ter uma organização nem mesmo de trabalho, pra falar bem a verdade. Eu estou envolvida com pessoas que não têm o hábito de organização de trabalho, de rotina de trabalho, então vim de uma escola em que eu tinha essa organização mas essa escola nunca teve essa prática de organização de trabalho, de rotina...

Pesquisadora: Essa escola que você está agora?

Hortênsia: Essa que eu estou agora. Então isso pra mim é uma dificuldade e acaba atrapalhando. Eu já não tenho essa organização pessoal muito bem estruturada, ainda chego num lugar desse e favorece ainda mais que desestruture tudo, né. Me cobro muito de ser organizada, sou organizada naquilo que eu estou fazendo, mas faltou pra mim tempos de parar, de falar assim “não, agora dá licença porque é meu momento, eu estou fazendo o curso que é para o meu trabalho”, né. Em casa pra mim também tenho outras prioridades, com filho pequeno...

⁷¹ Essa fala se refere a um diálogo que tive com o grupo no intervalo do último encontro quando Hortênsia disse que, devido à “loucura” do grupo, eu nunca mais ia querer ver professoras na minha frente; então fiz uma brincadeira dizendo que era muita loucura para a minha cabeça e que, se eu encontrasse com alguma delas na rua, eu fingiria que não conheço e atravessaria a rua. As professoras deram risada e compreenderam se tratar apenas de uma brincadeira.

Margarida: A gente tem uma vida muito corrida...

Hortênsia: Então eu não consegui me organizar e é uma das coisas que, como eu já disse acho que na segunda pergunta, né, que é uma das coisas que me...

Margarida: Incomoda.

Hortênsia: Me inquietou e que me incomodou ainda mais no curso porque assim, dentro de toda essa forma de estudar, eu via essa necessidade, né. E aí não ter conseguido estudar como eu deveria, como eu gostaria de ter estudado, já me gerou uma frustração pessoal. Mas, assim, ao longo do curso eu não consegui. [Breve silêncio no grupo]

Quarta Professora: Nos finais de semana eu lia novamente o estudo, dava uma lida pra pensar... Era o que eu fazia, lia novamente.

Margarida: Que inveja! [risos do grupo] E não é inveja branca não, é inveja preta mesmo porque inveja branca não existe, Jesus!

Quarta Professora: Deu pra fixar bem, assim, lendo no final de semana.

Margarida: Eu sou organizada, sim... normalmente. Para o meu serviço eu sou, não sou, Quarta Professora?

Quarta Professora: É.

Margarida: Para o meu serviço eu sou, eu sou. Eu falo, eu ponho no papel: “hoje eu vou fazer isso, isso, isso”. O dia que eu não consigo fazer eu saio muito irritada, mas eu ponho no dia anterior “amanhã é isso, isso, isso” e ai se alguém me atropela, eu “dá licença, agora eu tenho que terminar isso!”. Não, eu faço as prioridades e ponho no papel e vou fazendo. E nem tente me interromper porque eu grito [risos do grupo].

Pesquisadora: E você, Rosa?

Rosa: Então, é até o que eu estava falando com a Hortênsia na hora do intervalo, né, que a diferença também assim de não estar na escola é que aqui na Secretaria também esse espaço de estudo ele também é essencial, então a gente consegue, diferente da escola que toda hora tem alguém chamando, a gente consegue parar aqui e estudar. Apesar de que, assim, lá em cima [se referindo ao prédio do NAPEM] também é tudo aberto, todo mundo falando ao mesmo tempo, toca o telefone... Mas, assim, você consegue ainda estudar um pouco assim, sabe. Não é o lugar ideal acho porque também tem muito barulho, dispersa bastante assim também, mas ainda consegue, é diferente da escola, mais fácil que a escola. Então aqui dá, aqui deu pra me organizar dia a dia de colocar os horários de...

Hortênsia: A escola não consigo, assim... Muitas vezes me pego sempre pensando nisso, né...

Rosa: É o tempo todo alguém chamando, né...

Margarida: Sim.

Hortênsia: Por exemplo, o ano passado que eu voltei, saí da vice-direção e voltei pra sala de aula, aí como essas inquietações em relação à necessidade de estudar são muito recorrentes fora da sala de aula, a gente vê muito mais a necessidade quando a gente sai da sala de aula, então quando eu voltei pra sala de aula e aí eu tinha meu momento de ATPI [Aula de Trabalho Pedagógico Individual], que era do ATP individual da escola, né, que eram minhas quatro horas individuais na escola, nossa, na primeira semana eu falei “nossa, agora vai! vou aproveitar meu ATPI, pelo menos uma hora, uma hora e meia de ATPI pra ler, pra estudar...”, pra fazer tudo aquilo que eu tinha de necessidade, né, que eu tinha visto como necessidade. Eu não fiz nem duas horas disso porque, assim, é... porque está todo mundo ali junto por nada, assim, vamos dizer... É uma que te chama para mostrar um negócio, é outra que senta porque quer conversar sobre o negócio da vida, aí chega outra e quer contar não sei o que... Então se você não se trancar num lugar que ninguém te veja, dentro do ambiente escolar que deveria ser o ambiente propício pra isso, você não consegue, né. E aí eu vejo assim também é... a gente precisa ter mais práticas de organização, né, entender mais as práticas de organização, que nem eu citei em um dos encontros a questão da professora que usava as aulas de Educação Física, que era uma aula que não dava pra levar recorte, nada pra recortar, nenhum caderno pra corrigir porque você não vai descer com um monte de caderno na quadra, não dava pra levar nada, então o que ela levava? Um livro e aquela era a hora definida para que ela lesse e se atualizasse, um livro, uma revista, um jornal, alguma coisa, então era ali aquele momento dela de estudo. Então pra mim falta essa organização de ter bem definido, bem estruturado. Porque eu sei como deve ser feito, mas fico protelando por conta das outras necessidades e prioridades, entre aspas, que a gente vai pondo na frente disso, né, e aí não deveria, deveria ser uma das prioridades máximas essa questão.

Rosa: Acaba sendo absorvida, né...

Margarida: [Se dirigindo para Hortênsia] Aí, Hortênsia, na segunda-feira eu tinha três professoras que faziam ATP e elas subiram as três para a biblioteca...

Hortênsia: Aí é conversa... Está vendendo ou comprando alguma coisa...

Margarida: Aí eu subia e estavam conversando, subia e... Então, mas aí eu separei, “sinto muito” eu falei, “gente, aí não vai render”... Uma na biblioteca, uma sala de artes e uma na informática, senão não saía.

Hortênsia: Eu ainda tinha uma organização antes no trabalho ainda muito grande, naquele momento eu conseguia planejar minha semana toda de aula, conseguia deixar tudo organizado, tudo certo... Mas aí qualquer cinco, dez minutos que eu tinha disponível sempre

usava para coisas banais, que não tinha necessidade. [Se dirigindo pra Rosa] Ah, você fazia ATPI, você sabe como era...

Margarida: Nunca fiz.

Hortênsia: Não, a Rosa.

Margarida: Ah, a Rosa. Eu nunca fiz, sempre eu resguardei.

Hortênsia: E, assim, ainda nas escolas não se tem um lugar...

Rosa: E não se tem um espaço apropriado, né.

Hortênsia: Um espaço apropriado pra isso...

Margarida: Não, não, vai cada dia num canto.

Hortênsia: Aí você vai na sala dos professores, aí entra cada hora um, aí você vai na biblioteca e cada hora passa aluno, passa isso, passa aquilo... Então não tem uma sala de estudo, não tem um lugar para o professor poder ficar, mas isso é necessário.

Rosa: Não tem, precisaria ter, né.

Pesquisadora: Vocês concordariam se eu disser que a organização da gestão escolar dificulta as atividades de formação?

Margarida: Sim.

Hortênsia: Sim, porque ela poderia facilitar a maneira que ela, não especificamente exigisse isso, mas que ela despertasse o interesse e a necessidade no professor. Então eu, como gestora, eu acredito que eu deveria levar o meu professor a despertar essa necessidade [de estudo] nele, né. Então assim como você mostrou para nós e através dos estudos de tudo despertou em nós o interesse, a gente deveria ter uma prática que levasse a esse despertar desse interesse, né. Igual eu citei sobre a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], está tendo esse estudo, esse reenquadramento do Currículo de acordo com a BNCC e pra eles [professores das escolas] está sendo um porre, mas ninguém dxtá enxergando que isso é o trabalho deles e que isso vai gerar o próprio desenvolvimento do trabalho, facilitar o trabalho deles, né, do que uma coisa imposta, né, a partir do momento que eles estão estudando, fazendo, automaticamente eles já sabem do que se trata, já sabem como vai ser, já tem um pré-requisito pra quando você receber uma nova formação sobre o novo Currículo que vai vir, né, então, assim, eles não conseguem levar essa visão, mas nós também não estamos dispostos a parar e fazer com que surja essa necessidade neles.

Margarida: [se dirigindo à Hortênsia] Que que é na tua escola?

Hortênsia: Quê? Português.

Margarida: Lá é Geografia.

Pesquisadora: Sobre essa questão mais alguma coisa?

Hortênsia e Margarida: Não.

Pesquisadora: Então agora a última questão. Vocês têm a intenção de continuar estudando a Psicologia Histórico-Cultural? Se sim, de que modo?

Margarida: Só se for com você. [risos do grupo]

Rosa: Sim, só for com a Marília.

Hortênsia: Então, *a priori* com um módulo dois do curso, né! [risos do grupo] Que a gente possa muito mais do que já foi, seria necessário e interessante e ia contribuir bastante para o que você mesmo já falou pra nós: que esses conceitos eles vão vir a partir do momento em que você fizer uso e estiver cada vez mais em contato com eles, né, então assim, o módulo dois iria favorecer isso de uma forma melhor porque nós ainda estaríamos aqui nos despertando para essa necessidade.

Margarida: Sim.

Hortênsia: Porém, se não acontecer isso, eu pretendo. Pra isso eu vou ter que me organizar. De que modo? Eu acho que, primeiramente, poderia ser uma revisão daquilo tudo que a gente já fez, né, fazendo as leituras dos capítulos por completo, com as... como chama lá os...?

Pesquisadora: Os roteiros?

Hortênsia: Os roteiros de estudo em mãos, para aquelas anotações que eu fiz e não tive tempo, não consegui rever as anotações, agora que eu pudesse rever e pudesse identificar no Currículo, encontrar na leitura do Currículo essas orientações que o roteiro nos deu, né, fazer a leitura das sugestões complementares de estudo... Acho que já seria um passo muito mais fácil e pontual do que eu simplesmente pegar o livrinho marrom⁷² que a Rosa falou e começar a ler, então acho que começar assim, pra mim, seria melhor porque eu iria aprofundar daquilo que eu já fiz pra poder partir pra um próximo passo, talvez pegar um livro de cabo a rabo, né, e aí me debruçar sobre.

Quarta Professora: Pra mim também fazer a releitura dos estudos, né, ler no final de semana, pegar um livro e ler no final de semana, a noite, fazer outros cursos, né, até com você novamente, fazer online também...

Hortênsia: Por favor, W⁷³! [risos do grupo] Está gravado!

Margarida: W, está gravado!

Quarta Professora: Fazer outras formações continuadas e por aí vai... nunca parar.

Margarida: E é isso.

Hortênsia: Escutou, W?

⁷² Trata-se do livro *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*, de autoria de Lígia Márcia Martins.

⁷³ Nome de um profissional do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da SME.

Pesquisadora: [me dirigindo à Margarida e Rosa] E vocês, pretendem continuar?

Margarida: Já disse que sim e com você senão nem venho. [risos do grupo] W!

Hortênsia: Escutou, W?

Rosa: [se referindo à Margarida] Só porque ela é mimadinha pela Marília que ela falou isso... [risos do grupo]

Margarida: Quem?

Rosa: Você!

Margarida: Ah! Ela é uma querida!

Rosa: Só porque você é queridinha da Marília...

Pesquisadora: Todas são, todas são! [risos do grupo]

Rosa: É... sim, minha intenção é continuar os estudos...

Hortênsia: Mesmo porque ela tem que continuar.

Rosa: Tenho que continuar, preciso, né! E acho que nesses moldes, assim, retomar primeiramente o que a gente viu no curso pra reler mesmo os textos, ler várias das sugestões que você deu que não deu tempo de ler e depois continuar, né, lendo o estudo do livro da Lígia Martins e em busca de outros autores também, buscar o aprofundamento.

Pesquisadora: E aí a Hortênsia levantou um ponto interessante que foi sobre o roteirinho, né. Eu tentei organizar o roteiro de modo que ele não fosse um simples texto... um simples texto corrido, mas que ele ficasse com um visual um pouco mais dinâmico, com alguns esquemas...

Rosa: Com esquemas, né, ficou sim.

Hortênsia: Sim, facilitou muito.

Pesquisadora: Vocês acham que facilitou assim?

Rosa e Quarta Professora: Sim.

Margarida: Ficou ótimo!

Hortênsia: Muito. Aquela espiral⁷⁴ vem na nossa cabeça de repente, né... [risos do grupo] O trabalho...

Rosa: Ficou super didático. Ficou bem didático, né?

Quarta Professora: Ficou bem didático.

Pesquisadora: Ah, que bom! E aí eu gostaria que vocês me dissessem um pouco o que vocês acham que poderia ter sido diferente... Alguma atividade que não foi adequada, como poderia ter sido feita?

⁷⁴ Figura contida nos RED 1 e 5.

Rosa: Eu não mudaria nada!

Margarida: Nem eu.

Quarta Professora: Nem eu também.

Margarida: Eu também não.

Rosa: Foi ótimo!

Margarida: W, foi ótimo, a Marília novamente, por favor, obrigada. [risos do grupo]

Pesquisadora: Gente, o W não vai ouvir...

Margarida: Ah, vai...

Hortênsia: Às vezes... um ponto que eu observei: que, às vezes, você possui essa necessidade que contribuiu e favoreceu para que nós compreendêssemos de dar os exemplos, né, mas às vezes eu percebia que você queria tanto que a gente compreendesse, não sei se a nossa cara também que ficava tipo “será que elas tão entendendo?” e aí você queria dar outro [exemplo] e dava outro e dava outro e dava outro... Três, quatro exemplos... [se dirigindo à Margarida] Você que tem essa cara de que não entendeu nada...

Rosa: [se dirigindo à Margarida] É você! A culpa é da Margarida...

Hortênsia: Culpa da Margarida.

Margarida: 99%.

Hortênsia: Mas, assim, dizer pra você que você é muito esclarecedora, tá, e assim, não se cobre dessa necessidade porque a sua fala é esclarecedora até mesmo sem dar exemplos.

Margarida: É perfeita!

Quarta Professora: Verdade, a gente consegue entender tudo, né...

Hortênsia: Mas que você foi muito feliz em todos os exemplos, em toda sua dedicação em fazer com que nós compreendêssemos certamente, assertivamente, cada um dos conteúdos, né. Então, assim, facilitou muito e não precisa ter tantas ansiedades assim, tá... [risos do grupo] Mas é... a gente conseguia ver em cada sugestão de exemplo, em cada fala, em cada gráfico, em cada colocação, a dedicação que você teve com a gente e você está de parabéns! Que você não desista de nós apenas porque somos doidas, mas que você continue com esse sonho e com essa credibilidade que você tem na educação e, principalmente, no nosso trabalho.

Pesquisadora: Ah, obrigada! Muito obrigada!

Hortênsia: Parabéns!

Pesquisadora: Obrigada!

Margarida: É... [se dirigindo à Hortênsia] A semana passada, quando nós fomos pra casa, eu vou voltar nesse assunto...

Hortênsia: Você vai contar tudo que nós falamos, uai?

Margarida: O assunto foi a Marília, eu e a Hortênsia, e a conclusão foi a seguinte, como que é, Hortênsia, “essa menina vai longe! Essa menina vai longe! Nós vamos ouvir falar muito dessa menina”. Nós encerramos a nossa conversa...

Hortênsia: Ah, vai longe mesmo! Aliás, nós vamos começar falando muito dessa menina e depois nós vamos começar ouvir, aí eu vou falar assim “ah, ela aprendeu tudo comigo!”, tá? [risos do grupo]

Pesquisadora: Pode falar porque eu aprendi mesmo!

Margarida: É, e eu ia dizer: “ela é *light*, levava café e adoçante pra aluna especial, morango...”.

Hortênsia: Não, você está de parabéns! Eu acho assim que... e ver também é... Hoje em dia é muito difícil ver jovens dedicados assim ao estudo, não no seu grupo que você está inserida, né, mas para nós é difícil ver os jovens tão interessados e envolvidos com isso, então, assim, também gera em nós uma certa... como que eu vou dizer... esperança, né...

Margarida: Um orgulho.

Hortênsia: ... de que existem ainda jovens querendo mudar e jovens que estão observando e pessoas que estão tendo um olhar sobre a educação, um olhar... porque muitas vezes a gente ouve falando “ah, porque tem muita gente que não quer nem saber de ser professor, a profissão de professor vai acabar”, né, e assim, é bom saber que tem pessoas que ainda tem esse olhar e que estão iniciando a sua carreira já pensando em como ajudar a educação a melhorar.

Rosa: É, e nesse ponto a gente sempre elogia a Marília e a Flávia, que é a orientadora da Marília, tanto que tem vários textos com o nome dela, né, dela e da Juliana Pasqualini, porque elas estão na universidade mas estão sempre preocupadas em fazer essa ponte universidade-comunidade, né...

Hortênsia: Isso é muito bom...

Rosa: Porque têm muitos pesquisadores da universidade que ficam... é lógico que é importante, né, o trabalho dentro da universidade, mas precisa sair dos muros da universidade, né, extrapolar os limites, né.

Hortênsia: E nós estamos numa fase, como em muitas discussões nós acabamos levantando essas questões, que nós precisamos disso e, assim, muito mais que num curso dentro da Secretaria, dentro das escolas! A gente precisa de pessoas que nos ajudem a levar esse despertar, a nos despertar, mas também ajudar a despertar a escola para uma nova... pra uma nova cara mesmo no sentido de formação, de pesquisa, de entender que o papel não é só social mas que nós temos principalmente o papel de levar e produzir o conhecimento empírico... Não!

Rosa: Teórico.

Hortênsia: Teórico, é. [risos do grupo] Científico eu ia falar.

Rosa: Científico.

Hortênsia: Né, e assim, entender que nós temos esse papel e que a universidade não tem nos demonstrado muito nem essa necessidade quanto mais como fazer, mas que a gente precisa de um *help*, as escolas estão pedindo socorro e muita gente não está conseguindo entender aonde eles têm que chegar, né, em que ponto tem que chegar.

Quarta Professora: Você está de parabéns, Marília! Realmente muito bom.

Hortênsia: Está de parabéns!

Pesquisadora: Obrigada! Nossa, realmente fico muito feliz pelas palavras de vocês, é... fico um pouco tímida...

Margarida: Mas você vai passar vergonha na rua! [risos do grupo]

Pesquisadora: Mas agradeço muito as palavras de vocês e fico muito aliviada porque é uma responsabilidade muito grande trabalhar com formação de professores porque, por mais que eu já tenha trabalhado outras vezes, quando começou essa formação me bateu aquela insegurança, né, “com o que eu posso contribuir com essas professoras que estão aí trabalhando há tantos anos?”, sabe...

Hortênsia: E chega e é só uma professora, duas diretoras e um ser da Secretaria, aí o desafio aumentou!

Pesquisadora: Aí aumentou ainda mais!

Hortênsia: Aí você “gente, cadê as professoras que eu estava preocupada com elas? Não vieram...”. [risos do grupo]

Pesquisadora: Aí eu estava com muito medo no começo, confesso.... Eu fiquei com muito receio porque é uma responsabilidade muito grande, mas fico muito feliz pelas palavras de vocês e agradeço muito, de verdade. E... gostaria também de... anotei algumas coisas que eu gostaria de compartilhar com vocês...

Hortênsia: Ela vai avaliar a gente... [risos do grupo]

Margarida: Ih... Jesus, Maria, José...

Quarta Professora: Ai, Jesus...

Pesquisadora: Não, não vou avaliar nada...

Margarida: Está vendo, ó...

Rosa: Ela já sabe que não tem chances de melhorar nada...

Pesquisadora: Agora eu vou dar a nota, a nota do semestre, do bimestre!

Hortênsia: A nota... Vai, mete o pau.

Pesquisadora: Não, são poucas coisas que eu gostaria de... Vocês me deram um *feedback* e eu gostaria de dar um *feedback* para vocês também, acho importante.

Margarida: Ah, então *feed*.

Rosa: [se referindo à gravação em seu celular] Continua gravando?

Pesquisadora: Acho que sim, pode deixar. É... então pra mim foi um grande desafio organizar a formação. Eu acho que o desafio foi dobrado quando eu soube que seria organizado na forma de um grupo de estudos porque com esse modelo eu nunca tinha trabalhado e aí o grupo de estudos ele não pode ser no modelo de uma aula, claro, mas também eu sempre tive a preocupação de que “ah, pode ser que para elas seja o primeiro contato com a teoria, então o grupo de estudos não pode ser uma coisa tão solta, né, como costuma ser, precisa ter uma certa estrutura”. Uma outra dificuldade pra mim foi realmente conseguir articular teoria e prática porque eu nunca estive em uma sala de aula, eu não sou professora, então muitos elementos escapam a mim, então eu sempre tive essa preocupação e estudei bastante para conseguir fazer essa articulação, mas sempre ficava um pouco na dúvida: “será que essa atividade, será que isso que a gente está estudando está claro o suficiente pra elas olharem para a sala de aula e olharem para o trabalho docente delas a partir dessa teoria?”. É... um pouco do que eu disse no começo do encontro, o meu objetivo principal não era vocês decorarem conceitos, o que a Hortênsia já falou também, né, mas era compreender a lógica da teoria porque aí, a partir da lógica da teoria, qualquer outro texto que vocês pegassem para ler, vocês iriam conseguir compreender com muito mais facilidade. É... algo do grupo que se destacou muito pra mim foi a vontade de vocês de estudarem, o que me deixou muito feliz, e eu digo que se destacou porque, assim, é... vocês sempre chegavam comentando alguma dificuldade que vocês tinham passado na semana, então alguma dificuldade na escola, a correria, precisar ir na escola primeiro para fazer a entrada [dos alunos], não teve tempo de fazer a atividade durante a semana, mas vocês estavam aqui, vocês não utilizavam essas dificuldades como um pretexto para não participarem da formação. Por mais que tivessem essas dificuldades, vocês estavam aqui e isso mostrou muito para mim o quanto vocês realmente queriam aprender. E era muito engraçado, né, engraçado modo de dizer, quando eu explicava alguns conceitos, as caras de vocês de “nossa, será que é isso mesmo que eu estou pensando?” e umas caras um pouco de preocupadas e caras sérias de que estavam pensando...

Margarida: Teve um dia que ela parou e olhou pra mim “ô, Margarida, tudo bem, Margarida?”, ela não se conteve... [risos do grupo]

Pesquisadora: Algumas caras assim eu ficava meio com medo. Talvez, Hortênsia, seja por isso que eu dava bastante exemplos, eu ficava pensando...

Hortênsia: Isso que eu falei, acho que nossas caras de tipo “não estamos entendendo nada” e aí ela vinha com mais um exemplo... [risos do grupo]

Pesquisadora: É, eu ficava “nossa, mas será que eu estou falando grego?”.

Quarta Professora: É que a gente parava pra pensar, né, ficava pensando mesmo, ficava raciocinando...

Rosa: É a nossa cara de pensamento...

Hortênsia: É porque nesse momento a gente ia lá na escola, buscava lá na escola aquele conceito e “ah, então é isso...”.

Pesquisadora: E engraçado que depois eu parei pra perceber e eu também fico com cara de brava quando eu estou aprendendo alguma coisa nova, então várias vezes eu estou na aula e um assunto super legal que eu estou super prestando atenção e eu estou com cara de brava, mas é porque eu estou pensando, acho que é a forma da gente pensar, né...

Hortênsia, Rosa e Quarta Professora: É.

Pesquisadora: É... se eu fosse fazer uma sugestão para um próximo curso, eu acho que seria pra gente fazer em um outro horário porque... não vou dizer que foi uma dificuldade...

Margarida: Foi.

Pesquisadora: Um ponto que merece ser destacado foram alguns atrasos.

Margarida: Sim.

Pesquisadora: Então eles aconteceram e, por mais que acontecessem, eu sempre pensava “bom, essa pessoa atrasou porque ela teve várias dificuldades mas ela veio”. Então, de novo, ela poderia usar como pretexto “estou muito atrasada, então não vou”, mas não, ela veio, todas vieram. E o que eu fiquei pensando desses atrasos também foi: é importante que o próprio sistema municipal de ensino se organize de modo a dar a todo professor e todo gestor um horário de estudo. Esse horário de estudo não pode ser um horário a mais que o professor...

Margarida: Trabalha.

Pesquisadora: Trabalha. O horário de estudo tem que estar dentro da carga horário do professor.

Margarida: Senão ele não faz.

Pesquisadora: Eu fiquei pensando muito isso, em todos os encontros, seja por conta das dificuldades que vocês relatavam, seja por conta das dificuldades que vocês relataram agora... Então: “olha, realmente não tive tempo de estudar porque outras necessidades mais urgentes da escola exigiam meu tempo”. E não estou fazendo uma crítica a vocês agora, muito pelo contrário, vejam, eu ficava muito surpresa de mesmo...

Rosa: Apesar de.

Pesquisadora: “Apesar de” vocês virem para o curso e isso sempre me chamou muito a atenção. É preciso que o sistema conceda um horário de estudo que esteja na carga horária do professor. É necessário.

Hortênsia: Na verdade nós temos, né.

Pesquisadora: Que é o ATP?

Hortênsia: Tanto o ATP coletivo, quando o ATP individual para aqueles que fazem, né. Mas é aquilo que te falei, muitos não levam esse momento a sério, muitos não se organizam para que esse momento seja de efetivo estudo, né, então... eu acho que...

Rosa: Mas o vice-diretor, por exemplo, não tem, né?

Hortênsia: Ah, não, aí dentro da gestão, né, nós não temos, nem o vice-diretor, nem o próprio coordenador, nem...

Rosa: E o professor também quando ele é adjunto também não tem, depois de um tempo só ele pode ter...

Quarta Professora: Adjunto não tem.

Hortênsia: Então, por isso que eu falei, nós temos o ATPC e o ATPi para aqueles que o fazem, mas não dá...

Rosa: Tem mais ou menos... O ideal seria que todo mundo tivesse, né.

Hortênsia: A organização... Eu acho que, mais do que ter o tempo, é despertar para a necessidade.

Rosa: Porque senão você acaba dando um jeito, né...

Hortênsia: Porque senão você acaba usando tempo pra um cafezinho, pra conversa, pra qualquer outra coisa e não foca. Eu acho que, a partir do momento que venha a necessidade, a pessoa consegue se organizar pra isso e usa realmente o tempo que tem pra isso.

Rosa: Igual a Quarta Professora falou que ela no final de semana ela conseguiu ler.

Quarta Professora: Final de semana ou a noite.

Hortênsia: Eu acho que o que falta é acreditar...

Margarida: [se dirigindo à Quarta Professora] Mas você mora sozinha?

Quarta Professora: Eu moro com o meu marido, sou casada, meu filho já está grande, já casou, então eu e meu marido.

Margarida: Então, só com o marido...

Hortênsia: Eu acho ainda que o principal mesmo é a necessidade, mais do que o tempo.

Pesquisadora: Bom, e aí vocês já falaram, posso considerar então que o grupo criou em vocês a necessidade de estudar, de participar no grupo?

Hortênsia e Margarida: Sim.

Pesquisadora: Bom, e além de tudo isso, só pra finalizar mesmo, enfim, todas vocês são um arraso de professoras! E eu sempre ficava pensando: “nossa, se eu dia eu for professora, eu quero ser como elas! Eu quero trabalhar na escola e fazer como elas! Eu quero ter esse brilho no olhar que elas têm quando elas contam dos alunos, eu quero ter essa vontade de estudar apesar de todas essas dificuldades”, enfim...

Hortênsia: Você já tem tudo isso.

Pesquisadora: Ah, mas vocês têm de um modo diferente, não sei...

Hortênsia: É que a gente é doida... [risos do grupo]

Rosa: E você é normal.

Hortênsia: Você ainda não está doida, mas calma...

Quarta Professora: Ainda não está, né...

Hortênsia: Mas vai ficar!

Rosa: Eu posso em nome do grupo dar uma coisa pra você?

Pesquisadora: Ah, pode... Ah, meu Deus...

[Rosa me entrega de presente uma linda blusa embrulhada em uma caixa]

Hortênsia: Ah...

Rosa: É do nosso grupinho pra você! Em agradecimento pela paciência, por todo aprendizado...

Hortênsia: É a cara da Marília!

Quarta Professora: Nossa professora preferida!

Rosa: Nossa professora preferida!

Pesquisadora: Ah, gente, não acredito... Obrigada!

Rosa: E você pode trocar porque o tamanho a gente ficou discutindo, assim, mas não tinha certeza. Está com a etiquetinha que é pra trocar se você não gostar ou quiser trocar o tamanho.

Hortênsia: Acho que o tamanho nós exageramos...

Rosa: É, eu também achei, Hortênsia, estava reparando agora...

Pesquisadora: Vocês combinaram sem eu saber, sem eu nem desconfiar!

Hortênsia: Ah, mas como que a gente vai combinar um presente com a pessoa sabendo?

[risos do grupo]

Pesquisadora: Ah, gente, muito obrigada!

Margarida: Nossa, está escrito o nome dela na camiseta, a cara dela!

Rosa: Mas ela [camiseta] é G, estou achando que ela [Marília] é M.

Pesquisadora: Não sei, pra cada modelo eu sou um tamanho.

Rosa: Ela é um pouco mais justinha, mas tinha todos os tamanhos. Aqui a sacola, é lá da R [nome da loja], você vai lá e troca.

Pesquisadora: Eu vou dar um abraço em vocês então e eu preparei uma coisinha mas é muito simples e agora eu estou até com vergonha...

Margarida e Hortênsia: Ah...

Pesquisadora: Eu preparei um marca-página para vocês...

[Entrego à cada professora um marca-página feito por mim no qual está escrito, de um lado, o nome do grupo de estudos e, no outro, um verso do poema “Tecendo a Manhã”. Enquanto entrego, vou abraçando-as]

Hortênsia: Eu precisava tanto disso! Já vai ficar aqui no meu fichário de estudo.

Quarta Professora: Olha, eu preciso disso! Que lindo!

Margarida: Nós vamos pôr no livro que nós vamos ler.

Rosa: Que lindo!

Pesquisadora: Eu gostaria que vocês tivessem uma recordação do nosso grupo de estudos...

Margarida: Você é muito querida mesmo, viu, Marília!

Pesquisadora: É simples mas eu fiz de todo meu coração!

Hortênsia: Olha, é com a letra dela! Parabéns e obrigada!

Rosa: Muito fofa essa Marília.

Pesquisadora: Ai, eu que agradeço.

Quarta Professora: Que carinhosa, você! Olha, a gente te adora, viu!

Hortênsia: Eu sempre olhava a letrinha dela, ela escrevendo nos cantinhos [do RED]...

Pesquisadora: E aí eu só queria propor pra gente finalizar... De um lado do marca-página está o nome do grupo e de outro está um trechinho de um poema que chama “Tecendo a Manhã” e esse poema é muito especial pra mim porque meu professor de Literatura ele contou que esse poema o João Cabral escreveu durante 16 anos, então ele levou 16 anos para fazer esse poema.

Margarida: E será que ele ouviu o galo cantar sozinho e em conjunto pra ele fazer?
[risos do grupo]

Pesquisadora: Pois é, não sei. Mas eu queria propor que a gente lesse esse poema pra gente finalizar os nossos estudos porque esse poema é muito importante pra mim, ele fala de

uma forma muito bonita como o nosso trabalho ele é coletivo e como a gente não consegue fazer nada sozinhos. Ele levou 16 anos para ser escrito, então eu sempre fico pensando... Esse poema é uma obra de arte! Entre todos os estudiosos de literatura, todos eles concordam com isso e, olha só, ele levou 16 anos de muito trabalho para chegar a esse produto final. Esse poema se torna mais especial pra mim porque ele demonstra que o nosso trabalho ele é a longo prazo, né, esse poema não foi escrito com uma mera inspiração, “estou inspirado e vou escrevê-lo”, não. Ele levou 16 anos de muito trabalho para chegar a ser uma obra-prima. E eu acho que o trabalho do professor ele é... tem bastante semelhança com isso porque muitas vezes o professor ele trabalha e ele dá aula um ano para um aluno e no ano seguinte ele não o vê e ele vai ver só dali a muitos anos. E... estou um pouco emocionada agora...

Hortênsia: Pode chorar, a gente chora junto.

Margarida: Eu já choro, eu choro do nada.

Pesquisadora: Eu gosto muito de trabalhar com professoras porque até hoje eu lembro dos professores que me deram aula, então... E eu lembro com muito carinho! Então eu fico pensando... vocês marcaram a vida de centenas de crianças, de milhares de crianças, e que vão ser crianças que daqui a muitos anos vão se lembrar de vocês. Então eu gostaria de propor que, como fechamento de fato do nosso grupo, a gente lesse esse poema coletivamente... Ou podemos todas ler juntas ou cada uma lê um verso, como a gente achar melhor, porque é um poema muito bonito.

Rosa: Eu vou começar e aí você continua, Margarida?

Margarida: Sim.

Rosa: Tecendo a Manhã. João Cabral de Melo Neto. Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.

Margarida: De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro.

Hortênsia: E de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

Quarta Professora: E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão. [Aplausos do grupo]

Rosa: Você é tão querida que até o fechamento ela faz de um jeito tão bonito, né!

Pesquisadora: Ah, gente, muito obrigada!

Rosa: Nós que temos que agradecer, em nome do grupo e do Departamento, super obrigada!

Pesquisadora: Ah, eu que agradeço!

Rosa: Você é uma pérola!

Margarida: Uma querida!

Pesquisadora: Vocês que foram pérolas na minha vida, eu fico muito feliz mesmo, muito obrigada!

Margarida: Chega! Se não eu choro...

[Fim da gravação]

Após o término da gravação, conversamos por mais alguns minutos, nos abraçamos mais uma vez e então nos despedimos.