

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS/UNIFAL-MG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELISA FERNANDA TARDIOLE ALVIM

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL**

ALFENAS/MG

2025

ELISA FERNANDA TARDIOLE ALVIM

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais, na linha de pesquisa: Cultura, práticas e processos na educação.

Orientador: Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

ALFENAS/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Tardiole Alvim, Elisa Fernanda.

Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo bibliográfico à luz da teoria Histórico-cultural e da Didática desenvolvimental / Elisa Fernanda Tardiole Alvim. - Alfenas, MG, 2024.

151 f. -

Orientador(a): Olavo Pereira Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Formação continuada. 3. Atividade de estudo. 4. Didática desenvolvimental. 5. Teoria histórico cultural. I. Soares, Olavo Pereira, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

ELISA FERNANDA TARDIOLE ALVIM

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educacionais.

Aprovada em: 02 de dezembro de 2024.

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Elieuz Aparecida de Lima
Instituição: Universidade Estadual Paulista em Marília (UNESP/MARÍLIA-SP)

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior**, em 03/12/2024, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1387231** e o código CRC **2CD09171**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas constantes bênçãos concedidas a mim.

Ao meu marido Lucas que me apoiou, acreditou e incentivou durante esse período de estudos e, ainda conviveu com meus dilemas e anseios em muitos momentos para a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais Iolanda e Osmar por sempre acreditarem, direcionarem e contribuírem com o meu aprendizado e na busca do conhecimento.

À direção da escola em que trabalho pelo apoio, liberação dos dias em que precisei e pela confiança depositada.

Ao meu orientador prof. Dr. Olavo Pereira Soares, por suas palavras de incentivo e provocações, que me instigava a buscar cada vez mais. Agradeço pela paciência e disposição em contribuir com a minha formação. Jamais esquecerei os ensinamentos adquiridos.

Às professoras Dra. Elieusa Aparecida de Lima e Dra. Helena Maria dos Santos Felício por aceitarem fazer parte da Banca de Qualificação e, depois, na Banca de Defesa, pelas valiosas e carinhosas observações e orientações.

À minha amiga do grupo de estudo do mestrado: Carol, que muito contribuiu em nossas trocas de experiências.

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

“Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento”

(Vigotski, 2009, p. 77).

RESUMO

O presente estudo tem como tema a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realçando a importância da Teoria Histórico Cultural (THC) e da Didática Desenvolvimental (DD) como base teórica para a ressignificação do ensino e aprendizagem. Partimos de dois pressupostos, o primeiro, de que os professores necessitam permanentemente aprimorar os conhecimentos profissionais necessários ao processo de ensino e de aprendizagem, especialmente os voltados a um ensino desenvolvimental; o segundo, de que o provimento das condições de realização desse aprimoramento cabe à gestão escolar, às instituições de ensino e ao professor. A questão básica posta à pesquisa foi perguntar como tais teorias nos ajudam a pensar na ressignificação das práticas docentes, a partir da perspectiva de uma educação para o desenvolvimento humano. Entende-se que os professores necessitam continuamente aprimorar seus entendimentos profissionais para promover um ensino mais significativo e transformador. Foi estabelecido como objetivo geral analisar como a THC e a DD podem contribuir para a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, especialmente na formação continuada de professores e o conhecimento teórico científico necessário para seu trabalho. Já, como objetivos específicos, ficaram estabelecidos: a) identificar nas teses caminhos para a ressignificação das formações continuada de professores; b) analisar as implicações da THC e da DD nas práticas pedagógicas, buscando entender como essas teorias podem influenciar a construção de entendimentos docentes; c) Investigar como a formação docente pode ser entendida na perspectiva do ensino como princípio do desenvolvimento humano, promovendo um diálogo crítico sobre a superação das práticas reprodutivistas do modelo tradicional de ensino e a busca pela integração entre teoria e prática na construção da práxis educacional. Para este estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de tipo exploratória, tendo como referência o materialismo histórico-dialético, por percebê-lo como o método mais viável para a análise dos dados levantados. Na pesquisa desenvolvida foram utilizados estudos teóricos e empíricos sobre formação continuada e experimentos formativos que se baseavam em teorias para formação humana e desenvolvimental. As buscas foram feitas no portal de periódicos da CAPES e no banco de dados da BDTD. Concluído este estudo, é possível apontar nossas principais descobertas. Primeiro, a pesquisa bibliográfica indicou a importância entre as conceituações e características da formação continuada, aquela que a compreende como centrada nos aspectos pedagógico-didáticos do trabalho do professor, visando ao aperfeiçoamento de ações voltadas ao desenvolvimento do pensamento teórico nos professores. Segundo, embora estudos consultados coloquem em destaque a importância de uma formação docente com uma base teórica consolidada e organizada, há também a necessidade imperativa de oportunidades formativas para os professores atuarem no processo de ensino e aprendizagem de maneira a garantir que os alunos se apropriem da aprendizagem, uma vez que as pesquisas examinadas mostraram lacunas na formação inicial e continuada dos professores, atribuições desconexas aos profissionais educacionais, interesses mercadológicos e dificuldade para se contrapor a educação tradicional. Terceiro, as pesquisas mostraram que os professores formados, principalmente em pedagogia, precisam de ações formativas e formações continuadas específicas de conceitos e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Quarto, em face a essas constatações, foram apresentadas as Teorias na perspectiva Histórico Cultural, da Atividade de Estudo e da Didática Desenvolvimental como caminhos e possibilidade de propiciar elementos teóricos e práticos para auxiliar os professores na promoção de um ensino desenvolvimental em sala de aula.

Palavras-chave: educação; formação continuada; atividade de estudo; didática desenvolvimental; teoria histórico cultural; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present study has its theme as the continuing formation of teachers in the initial years of the Ensino Fundamental Learning, highlighting the importance of the Teoria Histórico Cultural (THC) Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) and Didática Desenvolvimental (DD) Developmental Didactics as a theoretical basis for the resignification of teaching and learning. We go by two assumptions, the first, that teachers need to permanently enhance needed professional knowledge in the process of teaching and learning, specially the ones directed to a developmental teaching; secondly, that the sourcing of conditions that makes that enhancing possible is a responsibility of the school's management, the teaching institutions and the teacher. The basic question in search is to ask how those theories help us to think on the resignification of teaching practices, from the perspective of a human development education. It is understood that teachers need to continuously improve their professional knowledge to promote a more meaningful and transformative learning. It was established as a general objective analyse how THC and DD can contribute to the resignification of the teaching and learning process, particularly in the continuing formation of teachers and the theoretical-scientific knowledge necessary for their work. Yet, as specific objectives, it was established that: a) identify in the thesis ways to resignify the continuing formation of teachers; b) analyze the implications of THC and DD in the pedagogical practices, seeking to understand how those theories can influence the building of teaching knowledge; c) Investigate how teaching training can be understood in the view of teaching as a principle of human development, promoting a critical dialog under the overcoming of reproductive practices in the traditional teaching model and the search for the integration between theory and practice in the building of the educational praxis. For this study, an exploratory bibliographical research was made, having as reference the historical-dialectic materialism, seeing it as the most viable method to the analysis of the achieved data. In the developed research, theoretical and empirical studies were used, about the continuing formation and formative experiments which were based in theories on human formation and development. The searches were made in CAPES' periodic portal and in the BDTD database. Once concluded this study, it is possible to point our first discoveries. First, the bibliographical research showed the importance between the concepts and characteristics of continuing formation, one that comprehends it as centered on the pedagogical-didactic of the teacher's work, seeking the enhancing of actions directed to the development of theoretical thinking on teachers. Secondly, although the consulted researches highlight the importance of a teaching formation with a cemented and organized theoretical base, there is also the imperative need of formative opportunities for the teachers to act in the process of teaching and learning so it guarantees that the students adapt in the learning process, as the examined researches present blanks in the initial and continued formation of the teachers, disjointed assignments to the educational professionals, marketing interests and hardships to oppose the traditional education. Thirdly, the researches show that graduated teachers, specially in pedagogy, need formative actions and continuing formations specific to the concepts and subjects to be taught in their classes. Fourth, facing those ascertainments, it was presented the Theories in the Historic-Cultural perspective, the Study of Activity and the Developmental Didactic as ways and a possibility to provide theoretical and practical elements to help teachers promote a developmental learning in class.

Keywords: education; continuing formation; study activity; developmental didactic; cultural-historical activity theory; pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses seleccionadas no banco de dados da CAPES e BDTD.....	82
Quadro 2 – Teses seleccionadas no banco de dados da CAPES e BDTD e nos repositórios das universidades	85
Quadro 3 – Teses seleccionadas com os anos de publicação	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números de teses por IES	87
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior
EaD	Educação a Distância
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPFDDC	Grupo de Pesquisa Formação Docente, Didáticas e Currículos
IES	Instituição de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
DD	Didática Desenvolvimental

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	19
2.1	UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA	19
2.2	QUESTÕES HISTÓRICAS E LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA ...	29
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E NO ESPAÇO ESCOLAR.....	32
3	TEORIA HISTÓRICO CULTURAL, DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: DEBATE TEÓRICO E POSICIONAMENTOS SOBRE A PRÁTICA.....	37
3.1	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO	37
3.2	CAMINHOS PARA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	44
3.3	DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E CAMPOS DE PESQUISA.....	51
3.3.1	Desenvolvimento do pensamento teórico em contraponto ao ensino tradicional...	61
3.3.2	Atividade de estudo: um caminho para o ensino desenvolvimental.....	66
3.4	ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONAL	71
4	PERCURSO METODOLÓGICO	77
4.1	A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	78
4.1.1	Revisão sistemática da literatura.....	79
4.1.2	Análise das pesquisas	88
5	A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	90
5.1	O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES.....	90
5.1.1	Concepções de formação continuada	94
5.1.2	Conhecimento teórico para professores e alunos	105
5.1.3	Trabalho didático-pedagógico.....	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um campo essencial para o aprimoramento constante das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, investiga a formação continuada de professores à luz das contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Didática Desenvolvimental (DD), visando compreender como tais teorias nos ajudam a pensar na ressignificação das práticas docentes, a partir da perspectiva de uma educação para o desenvolvimento humano. Para tanto, partimos do entendimento de que os professores precisam continuamente aprimorar seus saberes profissionais para promover um ensino mais significativo, reflexivo e transformador.

Estudiosos da THC e da DD reconhecem que cabe à escola e aos profissionais responsáveis pela gestão pedagógica a atuação e a promoção da formação continuada de professores voltada para o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e para a melhoria da qualidade da educação, de modo a ofertar o conhecimento como um instrumento de transformação social essencial para o desenvolvimento humano.

No Brasil, a formação continuada de professores passa por períodos de instabilidade, uma vez que as principais instituições que buscam a melhoria da educação e das condições de trabalho apresentam propostas que divergem entre si, com a ressalva de que têm boas intenções para aprimorar a formação de professores e favorecer a qualidade do ensino. Nesse sentido, é necessário destacarmos a proliferação de especializações oferecidas na modalidade de Educação a Distância (EaD). Entretanto, muitas dessas especializações têm uma abordagem predominantemente mercadológica, carecendo de uma estrutura curricular sólida e de um embasamento epistemológico coerente com a formação de professores.

Dessa forma, a formação continuada é realizada em diversos formatos, como congressos, seminários, palestras, cursos, reuniões pedagógicas, estudos pela Internet, dentre outros. Muitas vezes, essa formação perde o foco principal, o de promover ações de formação continuada na situação de trabalho com momentos de reflexão sobre sua prática pedagógica, de envolvimento do grupo de trabalho, através da assimilação de conhecimentos teóricos e da incorporação de teorias que promovam o desenvolvimento humano dos alunos.

Com base na compreensão de formação continuada defendida por diversos pesquisadores como Gatti (2008), Libâneo (2008), Nóvoa (2002), Pimenta (2000) e Placco e Almeida (2008), entre outros, há poucas ações efetivas de formação dentro da escola, uma desconexão entre teoria e prática e um predomínio de normas e burocracias sobre os professores

e as atribuições da gestão escolar. Dessa forma, o problema no modelo atual e tradicional de formação continuada envolve a falta de iniciativas da própria escola para a formação contínua de professores no contexto escolar. Quando há formações continuadas em serviço, realizadas no ambiente escolar durante o período de atuação, elas são frequentemente descontextualizadas, o que não proporciona conhecimentos coerentes para os professores que já atuam na educação básica.

Os temas da formação continuada em serviço, já debatidos por estudiosos das supracitadas teorias, como a THC e a DD permanecem atuais, necessários e relevantes para o presente estudo. Essas abordagens teóricas são voltadas para o desenvolvimento humano, buscando a ressignificação do ensino e da aprendizagem em uma perspectiva de formação de conceitos.

A motivação para realizar esse estudo emerge da minha trajetória acadêmica e profissional. Graduada em Pedagogia no ano de 2006, iniciei minha jornada na docência no Colégio Universitário - UNICOL, na cidade de Machado-MG, no qual pude transitar por diferentes etapas educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e, ainda, por um pequeno período tive a oportunidade de lecionar nos cursos de graduação de Pedagogia e Licenciatura em Matemática do Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado / CESEP.

Após alguns anos dedicados às atividades docentes fui chamada para assumir a coordenação pedagógica do mesmo colégio onde iniciei minha carreira como professora. Ao assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica, pude adquirir conhecimentos administrativos e pedagógicos de forma mais ampla, inclusive por executar um trabalho diante de realidades distintas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio, lidar com alunos de diferentes faixas etárias e, principalmente, professores com as mais diversas formas de entender e enxergar o processo de ensino e a aprendizagem. Essa experiência representou uma mudança significativa em relação à realidade com a qual eu estava habituada na docência.

Diante da realidade em que estava inserida, senti-me impelida a ampliar meus conhecimentos sobre o campo da coordenação pedagógica, para que pudesse desenvolver de forma mais efetiva o meu trabalho na escola, oferecendo acompanhamento e orientações mais assertivas, contribuindo, de modo ainda mais relevante, com estudantes e professores pertencentes à instituição da qual ainda faço parte.

Assim, fiz dois cursos de especialização: Pedagogia Empresarial e Gestão Escolar, os quais muito contribuíram para o desempenho da função que exercia naquele momento. No entanto, sentia que precisava aprimorar ainda mais meus conhecimentos. Então, me inscrevi em

disciplinas optativas da pós-graduação em Educação no Mestrado da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Em “A Didática: Fundamentos Teóricos e Debates Contemporâneos” disciplina ministrada pelo Professor Olavo Pereira Soares, conheci a THC e a DD de Davidov, por meio de debates, leituras e discussões em aula.

Essas abordagens teóricas foram muito interessantes e coerentes com minhas convicções educacionais. A THC, fundamentada nas ideias de Vigotski, foca na importância do contexto histórico e social no desenvolvimento cognitivo, o que me ofereceu uma nova perspectiva sobre a aprendizagem. Já a Didática Desenvolvimental de Davidov, que enfatiza a formação de conceitos teóricos por meio de atividades práticas e reflexivas, me apresentou uma abordagem teórica consistente e inovadora para promover um aprendizado mais profundo e significativo. Essas teorias importantes e de certa forma "novas" foram muito relevantes na minha vida pessoal e profissional ao me proporcionarem um novo olhar para o conhecimento e uma compreensão mais ampla e fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem, alinhando-se com minha busca por fundamentações teóricas mais sólidas para o campo da formação continuada.

Já na pós-graduação *stricto sensu* em Educação da UNIFAL-MG, iniciada em 2022, tenho sido imersa em um ambiente intelectualmente estimulante, onde as disciplinas e os debates promovidos pelo Grupo de Pesquisa Formação Docente, Didáticas e Currículos (GPFDDC) têm desempenhado um papel fundamental no meu crescimento acadêmico e profissional. Participar dessas discussões não apenas me impulsionou a buscar um aprofundamento do meu conhecimento, especialmente na área da formação continuada de professores, mas também fortaleceu meu compromisso com essa área, que escolhi como objeto de pesquisa ao longo do mestrado.

À luz dos debates e conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico e como coordenadora pedagógica, pude observar de maneira concreta a importância de oferecer aos professores espaços para conhecimento teórico, debates e reflexões, o que é fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo. Percebi que proporcionar esses momentos não apenas nutre o intelecto dos professores, mas também estimula uma cultura de aprendizagem colaborativa e compartilhamento de experiências.

Ademais, é diante dessa perspectiva que o presente estudo se desdobra, partindo do pressuposto de que a formação continuada realizada no âmbito da escola e o trabalho da coordenação pedagógica são essenciais no processo de desenvolvimento profissional docente. Assim, é inegável o impacto positivo que a participação dos debates do Grupo de Pesquisa, bem

como as disciplinas cursadas e o contato com a THC e a DD têm tido em minha formação teórico-prática profissional.

Nesse sentido, visando ampliar meus conhecimentos sobre as citadas teorias, e assim aprimorar ainda mais minha atuação enquanto coordenadora pedagógica, a pesquisa ora apresentada nesta dissertação de mestrado se propõe a discutir como THC e DD podem trazer contribuições para repensar uma formação continuada de professores mais ativa e consistente, especialmente direcionada ao ambiente escolar e ao contexto de serviço, em colaboração com a coordenação pedagógica.

Ao delinear os contornos dessa pesquisa, minha intenção vai além da mera exploração de conceitos teóricos. Busco compreender como essas teorias podem orientar e informar práticas de formação continuada mais efetivas e significativas para os professores. À medida que mergulhei nas leituras e estudos sobre o tema, encontrei não apenas respostas para minhas próprias indagações no campo da coordenação pedagógica e da formação continuada, mas também uma clareza que ilumina os caminhos complexos desse objeto de pesquisa.

Ao analisar textos de autores brasileiros, que abordam um ensino que estimula o pensamento crítico, e os estudos de autores russos, que propõem uma Didática Desenvolvimental para promover o desenvolvimento humano ficou evidente a necessidade de aprofundar a investigação sobre como a formação de professores tem sido conduzida e quais são suas implicações para o ensino.

A compreensão teórica da DD proposta por Vasili Davidov trouxe-me um grande enriquecimento ao oferecer uma visão mais ampla e profunda da didática, indo além de uma abordagem puramente instrumental. Essa perspectiva é de suma importância para aprimorar a prática docente nas escolas.

Além disso, os estudos da pesquisadora Mariane Hedegaard proporcionaram-me conhecimentos teóricos essenciais para entender e buscar estratégias didáticas que promovam o funcionamento pedagógico da escola, considerando o papel das práticas institucionais no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O reconhecimento da importância da continuidade dos estudos para os profissionais da educação, baseado em teorias que buscam o desenvolvimento humano, podem ser iniciados pela questão das finalidades e funções da escola, uma vez que ela é uma instituição encarregada pela sociedade de socializar e ensinar as novas gerações os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. Dentro desse panorama nas escolas, há os professores, a coordenação pedagógica, os diretores e demais colaboradores, que têm a responsabilidade social e profissional para realizar essas funções.

Essas reflexões no campo da formação continuada despertaram em nós a percepção da urgência em entender mais profundamente as formas utilizadas na formação docente e como essas impactam diretamente a prática em sala de aula.

Ao refletir sobre a relação, muitas vezes, meramente empírica com o objeto de conhecimento na formação continuada, pude perceber aspectos que podem explicar por que os professores não estão familiarizados com tais teorias, e por que o ensino e o conteúdo continuam a ser abordados de forma tradicional, sem o envolvimento emocional que o conhecimento pode proporcionar. Isso me levou a reconhecer a carência de uma compreensão mais profunda dos conceitos, não apenas como definições, mas como ferramentas mentais para desenvolver o pensamento tanto dos professores quanto dos alunos.

Nesse viés, a reflexão sobre a questão da responsabilidade das escolas em colaborar com o processo para essa formação de professores, mesmo tendo o conhecimento na prática de que a gestão escolar e os professores atualmente possuem muito mais atribuições administrativas e burocráticas do que propriamente pedagógicas. Com isso, partimos do pressuposto já ressaltado por Libâneo (2006, p. 83) de que “a organização e gestão da escola não pode ser um trabalho improvisado, pois ela é requisito para realizar os objetivos da escola” e entendemos a necessidade de uma organização de trabalho com formações que favoreçam a reflexão, o diálogo e a organização do trabalho pedagógico para um ensino de qualidade, com conhecimento científico e teórico que conduzam a um aprendizado crítico e significativo tanto para os alunos quanto para os professores.

Assim, nossa intenção é promover debates e construir um arcabouço teórico que nos permitam vislumbrar maneiras de superar práticas pedagógicas tradicionais e de senso comum da educação brasileira. Muitas vezes, essas práticas se limitam à mera transmissão direta de conteúdos, resultando em uma aprendizagem baseada na memorização mecânica, como destacado por Vygotski (2001). Essa abordagem, conforme apontado, tende a substituir a compreensão do conhecimento vivo pela mera retenção de esquemas verbais desprovidos de significado.

Libâneo (2010, p. 35) afirma que é necessária “uma formação focada no desenvolvimento das potencialidades dos discentes com base numa formação cultural e científica na qual os conteúdos escolares sejam articulados com as práticas socioculturais vivenciadas por ele”. Isso significa que as finalidades educativas devem propiciar a todos os alunos e professores a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, por meio do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes.

É com esse aparato teórico e vivencial que esse estudo é construído, tendo como intuito compreender e apresentar discussões sobre como a THC e a DD são bases teóricas que podem ser fundamentadas para formações continuadas de professores no contexto escolar. Assim, compreendemos a necessidade de propostas de bons momentos de formação de professores, a partir do trabalho da coordenação pedagógica, nos horários de trabalho coletivo previsto na escola para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações necessárias e promover a práxis¹ no ensino.

Os desafios para a formação continuada, bem como para a busca por um conhecimento e uma organização didática mais consistente por parte da escola e dos professores, configuram-se, o problema que move essa dissertação: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de formações continuadas ofertadas no espaço escolar, com uma base teórica fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico Cultural e da Didática Desenvolvimental, são capazes de formar conceitos e proporcionar um ensino aprendizado desenvolvente?

Face ao problema e às inquietações levantadas, propusemos como objetivo geral: analisar como a THC e a DD podem contribuir para a ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem, especialmente no que tange à formação continuada de professores e ao conhecimento teórico científico necessário para seu trabalho. Como objetivos específicos busca-se: identificar, nas teses, caminhos para a ressignificação das formações continuadas de professores; analisar as implicações da THC e da DD nas práticas pedagógicas, buscando entender como essas teorias podem influenciar a construção de conhecimentos docentes; investigar como a formação docente pode ser entendida na perspectiva do ensino como princípio do desenvolvimento humano, promovendo um diálogo crítico sobre a superação das práticas reprodutivistas do modelo tradicional de ensino e a busca pela integração entre teoria e prática na construção da práxis educacional.

Para tal, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira: na primeira seção, intitulada “*A formação continuada de professores*”, é apresentada a parte teórico-conceitual relativa à formação continuada, bem como às questões históricas e legais sobre a formação continuada de professores, além de trazer em pauta a discussão sobre a formação continuada na perspectiva de serviço, ou seja, a formação no âmbito escolar e na atuação profissional docente.

¹ A práxis é usada nesse trecho se referindo a capacidade de emancipação que o ensino pode resultar. O filósofo marxista Vásquez (2007) destaca que a “práxis” é uma atividade material capaz de mudar a realidade dos sujeitos, ou seja, leva a emancipação. Para tal, é vital a indissociabilidade entre as atividades teóricas e práticas, contendo mais um elemento que é uma constante reflexão-ação das ações que visa a transformação e a emancipação.

Na segunda seção, intitulada “*Teoria Histórico-Cultural, Didática Desenvolvidora e Formação Continuada: debate teórico e posicionamentos sobre a prática*”, são apresentados debates teóricos sobre a perspectiva da THC e da DD para formações de professores, sobretudo a partir da ótica de uma formação que seja mais reflexiva, mais humana e com formulação de indicações metodológicas que levem o professor a pensar mais no cotidiano e, conseqüentemente, para um ensino e aprendizagem na qual as crianças desenvolvam os processos psicológicos superiores em articulação com as práticas socioculturais e institucionais.

A terceira seção apresenta o percurso metodológico realizado para a construção dessa pesquisa, bem como um panorama sobre as pesquisas que falam sobre a temática tratada nesse estudo, evidenciando a necessidade de mais pesquisas envolvendo a formação continuada de professores à luz da THC e da DD

A quarta seção é dedicada à análise dos resultados da pesquisa, logo, se discute a questão da correlação das formações continuadas como atividade dialética e as contribuições da DD para a prática educacional com uma formação teórico-prática para os professores que os leve a serem mais críticos e humanos em suas práticas pedagógicas.

Esperamos que as propostas de formação continuada de professores, especialmente as decorrentes da Teoria Histórico Cultural e da Didática desenvolvimental, apresentadas nesta dissertação possam contribuir para a ressignificação do trabalho didático pedagógico e para um ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento humano.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nesta primeira seção, o objetivo é discutir, por meio de uma abordagem conceitual e histórica, a formação continuada de professores em serviço. Questões voltadas para a prática de ensino como a organização didática, o conhecimento teórico, a valorização profissional, a reflexão em grupo e o reconhecimento das práticas socioculturais dos alunos apontam possibilidades para a formação continuada no espaço escolar, sendo a coordenação pedagógica e a instituição de ensino, responsáveis pela efetivação dessas ações, solidificação e continuidade dos processos de aprendizagem dos docentes, proporcionando reflexão sobre suas práticas de forma dialética e fundamentada.

2.1 UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisar a formação continuada de professores implica construir, teoricamente, um referencial que ajude a olhar para a formação docente como um campo de contribuições e possibilidades para a educação científica, cultural, ética e política de melhor qualidade. A busca por uma prática pedagógica consciente das suas implicações na vida escolar de seus alunos, as preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais existentes e os desafios que o futuro próximo parece colocar, exigem dos professores uma reflexão sobre o próprio trabalho, assim como a identificação de teorias que embasam suas práticas com um olhar de análise e crítica sobre elas.

De acordo com o Dicionário de Ferreira (2004), formação possui um significado bem amplo, sendo ele o ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional. Porém, com o passar do tempo, o termo formação foi ganhando novas formulações e se interligando com a educação. Para Freire (2003, p. 40), por exemplo, “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”. Dessa forma, a junção dos dois termos pode ser considerada como um movimento que transforma e integra os conhecimentos alcançados por meio de espaços voltados para a formação.

Silva (2000, p. 95) coloca esses dois termos em extremidades diferentes quando escreve

[...] um [a formação] revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar; outro [educação] enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser numa perspectiva

de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado.

Ao longo do tempo, a formação continuada de professores vem ganhando as mais diversas interpretações por parte de pesquisadores, professores e por aqueles que assumem um compromisso com a formação dos professores.

Segundo Nóvoa (1995 *apud* Nunes, 2001), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Complementando essa visão, Nóvoa (1991) ressalta que a necessidade da formação acadêmica dos docentes se manifestou em um contexto pedagógico que buscava gerar um conhecimento mais alinhado às realidades educativas e ao cotidiano dos educadores.

No campo da educação, a formação inicial equivale a um caminho curricular em um nível de ensino ou um curso específico que busca alcançar um conhecimento profissional através de uma certificação, enquanto a formação continuada tem sido percebida como uma forma de atualizar conhecimentos, experiências e práticas na profissão por meio de um movimento constante de estudo e reflexão.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que a formação continuada não pode ser um mero aprimoramento para os desarranjos da formação inicial, mas sim como uma oportunidade de aprofundamento e atualização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da docência, não apenas como um meio de corrigir falhas ou deficiências da formação inicial. A formação continuada terá espaço quando houver uma proposta pedagógica que busque novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino e aprendizagem. Não se trata, pois, de preencher lacunas da formação inicial, mas de um processo permanente em busca do conhecimento e reflexão do trabalho do professor.

Outro fator que impulsionou a luta para uma formação continuada foi a falta de valorização do trabalho do professor, não somente por conta de reivindicações acerca do aumento do piso salarial, mas também por outras questões pertinentes à melhoria da qualidade, principalmente, no que diz respeito à formação dos professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) determina como dever da União, dos estados e dos municípios, o acesso a formação continuada e capacitação dos profissionais da educação, o que, por sua vez, configura um dado que converge para o

cumprimento da meta de número 16 do atual Plano Nacional de Educação (PNE). Essa meta anseia até o ano de 2024, “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 51).

De acordo com o Ministério da Educação, "para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente ao direito à educação de cada estudante, é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (Brasil, 2014, p. 51). Dessa forma, a valorização e o aprimoramento da formação inicial e continuada dos professores são considerados tão relevantes que estão destacados nesse documento, com o objetivo de garantir o avanço nos processos de ensino e nos de aprendizagem nas escolas do Brasil.

Gatti (2008) afirma que documentos internacionais publicados pela UNESCO e pelo Banco Mundial, também ressaltam a necessidade de dar prioridade à formação continuada dos professores, o que evidencia que essa questão deve ser admitida como prioridade no campo educacional e que políticas públicas de formação continuada devem ser criadas, colocadas em prática e, depois, avaliadas em um movimento ininterrupto para um avanço significativo do conhecimento teórico levando em consideração a formação integral dos alunos.

Mesmo com as iniciativas que se encaixam nessa categoria, talvez pela variedade de interesses que as promovem, Gatti (2008, p. 57) assinala que muitas das iniciativas “são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”. Assim, muitas formações continuadas acabam sendo voltadas a compensar as carências presentes na formação inicial de professores em nível de graduação, como falta de objetivo e de conhecimento teórico para uma organização didática estruturada, o que faz com que estas ações sejam

a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p. 57).

Essa falta de reconhecimento da importância e valorização dos professores, segundo Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), vem em função da valorização exclusiva do conhecimento e saberes específicos do professor em suas disciplinas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos na década de 1960, depois, com o destaque dos aspectos didático-

metodológicos voltados à tecnologia de ensino em 1970, e se encerrando pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica na década de 1980.

Sobre isso, Pimenta (2000) associa o surgimento da profissão de professor a diversos pontos relacionados à identidade profissional. A identidade docente, segundo a autora está relacionada à importância atribuída pelos estudantes em qualquer área de atuação, à definição social desse ofício, à percepção da sociedade sobre os significados profissionais e, ainda, aos valores e tradições sociais. Por isso, a autora afirma que é preciso pensar a formação de professor como um projeto único englobando a formação inicial e a continuada.

Dar origem à vida profissional do professor sugere valorizar os conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Logo, entende-se que a teoria apresenta sinal e estratégias de leitura, mas o que a pessoa conserva e guarda está ligado ao conhecimento adquirido em sua prática. Porém, isso não significa um saber apenas individualizado. Para Pimenta (2000, p. 8):

a formação passa por um conjunto de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Pensar a formação do professor como um plano único, juntando a inicial e a contínua inclui um processo duplo de auto formação dos professores e de formação nas instituições escolares onde atuam a partir da reformulação constante dos saberes que realizam em sua prática, frente as suas experiências nas diversas situações e contextos escolares. Por esse motivo, é importante salientar que a escola deve ser um espaço de trabalho e formação, o que sugere a gestão democrática e práticas curriculares participativas, assegurando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Sendo a essência do trabalho docente ensinar como contribuição ao processo de desenvolvimento humano dos alunos historicamente situados, Pimenta (2000, p. 6) complementa afirmando que:

espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a

própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A profissão de professor surge como resposta a necessidades impostas pelas sociedades, adquirindo um código legal. Sendo assim, no caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar mediante a novos desafios que estão colocados, cabe refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação mediante uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor. Quanto à didática contemporânea, compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente.

A falta de identidade dos profissionais de educação também pode ser justificada pelo fato de que ela recebe um grande número de denominações que foram atribuídas ao longo do tempo para esses profissionais como: gestores, pesquisadores, professores e formadores de professores. Além desses, encontra-se também uma variedade de termos usados para suas formações de acordo com Prada (1997), sendo eles: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização.

O emprego dessa multiplicidade de termos ao se falar de formação continuada de professores é considerado inoportuno para Marin (1995), a qual menciona que “reciclagem”, por exemplo, refere-se a processos de modificação de objetos ou materiais, portanto, não se encaixa com a ideia de atualização pedagógica. “Treinamento” é sinônimo de adestramento para determinada tarefa, voltado para tarefas mecânicas.

Outros termos como “aperfeiçoamento” e “capacitação” estão demasiadamente restritos à habilitação. Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada já apresentam algumas semelhanças. Então, a autora prefere usar Educação Continuada por proporcionar uma visão mais completa, mais apreciada e “que pode ser trabalhada no lócus da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos” (Marin, 1995, p. 14-18). Contudo, a autora reconhece que o uso de Formação Continuada, “guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança”.

Com a ausência de clareza de um significado mais adequado do termo educação continuada, em revisão de estudo Gatti (2008, p. 57) escreve:

[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho

profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

A partir daí, empregando o termo “formação contínua”, Nóvoa (2002) refere-se a ele como ações a serem efetivadas nas instituições escolares destinadas a questões concretas. A saber:

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investido nas escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional (Nóvoa, 2002, p. 40).

É perceptível a contribuição dos profissionais da educação na busca conjunta de recursos e instrumentos de mudança diante das dificuldades educativas enfrentadas, incluindo a realização de projetos de pesquisa e experimentos didáticos pedagógicos que precisam ser considerados e colocados em prática. Nessa mesma linha de entendimento, Domingues (2014) ressalta a importância da formação continuada no contexto de trabalho, afirmando que

Pensar a formação na escola é considerar a mudança física de local, ou seja, das universidades para a escola, o que implica repensar os papéis formativos, e o protagonismo de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional. Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica tomar as necessidades de prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espaço determinado (Domingues, 2014, p. 117).

A formação continuada deve ser vista e pensada como uma responsabilidade com as práticas e com o desenvolvimento do conhecimento teórico tanto de alunos e professores quanto dos demais profissionais inseridos no contexto escolar para um ensino e um aprendizado significativo que leve o indivíduo a transformar sua realidade de forma crítica e responsável. Para isso, é preciso considerar aspectos legais, locais, teóricos e práticos que favoreçam a participação e a reflexão das reais necessidades da escola nos momentos formativos e colaborativos.

As atribuições do coordenador pedagógico na escola, de acordo com Gouveia e Placco (2015, p. 70), “tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas”. No entanto, para promover momentos de formação, é essencial estabelecer e criar condições reais e indispensáveis em todos os aspectos, garantindo o suporte necessário aos professores e contribuindo para a melhoria de sua prática pedagógica.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) ressaltam a importância desse trabalho de formação continuada realizado na escola ao explicitarem que

a formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2017, p. 389).

São diversas as formas de cultivar as formações continuadas, permitindo que coordenadores e professores compreendam a grande responsabilidade do sistema educacional na formação docente. É fundamental que todos os profissionais atuantes na escola reconheçam a importância de seu trabalho e promovam um diálogo constante sobre suas práticas pedagógicas. Esse diálogo deve ser enriquecido por meio da colaboração mútua e da troca de experiências, possibilitando que todos desfrutem das ações que impulsionam o desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (1991) não existe a possibilidade de ocorrer um ensino de qualidade, muito menos algum tipo de inovação pedagógica se não houver um investimento que atenda às necessidades do contexto de trabalho dos professores. Urge, portanto, por parte das instituições e dos profissionais de ensino, um maior discernimento da necessidade de propiciar momentos formativos, tendo em vista a aspiração por uma educação de qualidade. Ou seja, entender que é necessário um aprimoramento pessoal e profissional contínuo e ter consciência do valor do próprio trabalho é condição essencial para aqueles que buscam a concretização de uma educação de qualidade.

É preciso um trabalho articulado entre coordenação pedagógica e professores para que ambos estejam em uma relação síncrona, com um trabalho articulado e que priorize uma atuação pedagógica que esteja em consonância com a teoria. Dessa forma, a formação continuada deve ser pensada de maneira que esteja em harmonia com todas as esferas dos trabalhos desenvolvidos na escola, de maneira que promova situações que envolvam novas

formas de conexão entre a coordenação pedagógica e os professores, o que permite uma formação continuada constante. Placco e Almeida (2008, p. 57-58) afirmam que:

é fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. Nossa função de coordenadores pedagógicos-educacionais, na articulação do trabalho dos professores e em seu desenvolvimento profissional, é pôr em contato nossos mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes e, principalmente, de ampliação de consciência, com tudo o que temos feito em nosso cotidiano.

Assim, a integração teórico-prática na formação docente é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Quando a coordenação pedagógica e os professores trabalham de forma articulada, há uma viabilidade para que a teoria seja aplicada de maneira prática e contextualizada dentro do ambiente escolar. É importante ressaltar que a formação continuada não deve ser vista como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo e integrado às atividades cotidianas da escola.

Complementando a conceituação de formação continuada e desenvolvimento profissional, Libâneo (2013, p. 188), como um grande estudioso desse assunto, discorre da seguinte maneira:

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras e oficinas). Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação.

A responsabilidade da instituição e dos professores com sua formação é efetiva, porém, em variados estudos e pesquisas, autores colocam a função do coordenador pedagógico como um mediador do processo de formação dos professores, tendo como sua principal atribuição as tarefas pedagógicas. Isso nem sempre acontece pelo fato de, muitas vezes, terem que deixar essa questão de lado para na prática cumprirem tarefas administrativas.

Libâneo (2013) ainda destaca a importância da coordenação pedagógica ao escrever que ela tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se

chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. A formação continuada de professores e o papel do Coordenador Pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

Dessa forma, o autor esclarece que a formação continuada precisa estar centrada no auxílio pedagógico aos professores, destacando a necessidade da presença da didática na formação específica do coordenador em forma de estudos complementares, planejamento e organização do trabalho.

Direcionada aos processos de ensino e aos de aprendizagem e à transformação das práticas pedagógicas, a formação continuada segundo Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374), passa a ser considerada

como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo.

Percebemos que a formação continuada tem um papel fundamental na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e na transformação das práticas pedagógicas dos educadores. Ao proporcionar aos professores novos conhecimentos teórico-metodológicos e oportunidades de reflexão sobre sua prática, a formação continuada os capacita a atender às demandas e desafios do ambiente educacional em constante mudança.

Com um olhar voltado para ações que ajudam na transformação e melhoria da realidade educacional, a formação continuada favorece aos professores a possibilidade de analisar e refletir sobre sua prática, bem como, adquirir novos conhecimentos. Galindo e Inforsato (2016, p. 2) entendem a formação continuada como uma ação formativa que “se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar”.

A ação formativa que se almeja é aquela que contribui na assimilação de novos saberes por parte dos professores, e a partir daí, estejam prontos para junto aos estudantes, favorecerem a motivação, a compreensão e a apropriação do conteúdo a ser estudado. Trata-se de uma ação que precisa acontecer de forma que o desenvolvimento seja constante. Sendo assim, a formação

continuada apresenta-se, de acordo com Silva (2011, p. 5), “como uma atribuição que os professores precisam desenvolver, sendo ministrada sob os mais diversos modelos e percebida como instrumento de mudanças e transformações que se fazem necessárias”.

É preciso fazer uma consideração em relação às hipóteses da falta de sucesso da formação continuada e que podem ser esclarecidas devido a algumas falhas da formação inicial, mesmo sabendo que sua função seja aperfeiçoar a qualificação profissional. Rossi e Hunger (2013, p. 12) destacam que

a formação continuada se justifica necessariamente como uma dimensão que contribui para modificar a profissionalização do professor, bem como desenvolver domínios que necessariamente fazem melhorar a sua qualificação, como também pode atuar no diagnóstico de possíveis problemas concretos relacionados ao ensino.

Uma referência para a formação continuada é a formação inicial, uma vez que ela é parte indispensável do desenvolvimento e da identidade profissional dos professores, o que por sua vez deve ser considerado, devido às suas particularidades no contexto de trabalho, a cultura da escola em que leciona, o perfil dos professores, bem como suas expectativas pessoais e profissionais. Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373) afirmam que

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado se não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

São muitas as questões que influenciam o sucesso ou insucesso da formação continuada e que precisam ser levadas em consideração para que ela realmente alcance seu objetivo, que é o desenvolvimento por meio do conhecimento e diálogo com sua prática para, então ser uma agente de mudança e transformação social.

Uma outra consideração importante sobre a formação continuada é que ela está condicionada à estrutura e organização do espaço educacional em que o professor atua, em uma ligação inseparável da sua prática profissional. Dessa forma, as práticas de gestão, a estrutura do espaço físico, o material didático, os hábitos, a maneira como se dão as relações e como são tomadas as decisões, bem como o ambiente escolar como um todo, constituem uma realidade que educa e ensina. Ou seja, uma instituição escolar pode ser considerada como um grupo e um espaço de aprendizagem para alunos e professores quando ocorre uma participação efetiva nos processos de tomada de decisão, projetos, reuniões e diálogos, sempre pensando no coletivo.

Alfonsi (2018) aponta outra consideração que precisa ser avaliada, ao abordar que a formação continuada não pode estar dissociada das mudanças que ocorrem tanto na educação, quanto na sociedade. A autora ainda observa que a formação continuada deve ser pensada e concretizada para e com os profissionais que atuam naquele contexto, sendo eles: os gestores, os professores e a equipe escolar, salvo que são eles que conhecem as especificidades da comunidade escolar, do seu entorno e das famílias às quais atendem. Um exemplo disso, são as cobranças feitas pelas modificações tecnológicas e como o trabalho dos professores é atingido por elas, gerando um senso comum ao dizer “que o (a) professor (a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 15).

Faz-se necessário enxergar outros papéis desempenhados na escola, igualmente importantes, como o trabalho pedagógico voltado para a didática, a aprendizagem do pensar e do aprender e a busca da ressignificação das práticas escolares. Sendo a formação continuada uma atividade indispensável dentro da escola para contribuir nas soluções dos problemas relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores, ela deve ser vista como um elemento constituinte da organização escolar.

Placco, Almeida e Souza (2015) escrevem que coordenadores sabem das discrepâncias existentes na formação de professores para sua prática em sala de aula, para seu planejamento didático e no domínio do conteúdo específico. Segundo eles, os coordenadores “têm muita dificuldade de enfrentar esses desafios da formação continuada de seus professores, seja por dificuldades pessoais seja por falhas em sua formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores” (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 17). Isso, por sua vez, exige da Coordenação Pedagógica um preparo teórico, prático e didático.

Diante da necessidade de um trabalho integrado entre gestão escolar e docentes, acredita-se que a formação continuada em serviço é uma ferramenta que possibilitará uma prática pedagógica intencional que desenvolva as competências do pensar e seja capaz de ouvir os professores, compreender o que dizem, pensam e, assim, contribuir na descoberta de caminhos que poderão levar a uma ação educativa que possibilite um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa.

2.2 QUESTÕES HISTÓRICAS E LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação de professores começa a ser motivo de preocupação no século XIX, no período da República Velha no Brasil. A escola e o ensino, a partir desse período, tornam-se

objetos de estudo da pedagogia e, ainda assim, o ensino acontecia de forma precária e com recursos financeiros e materiais insuficientes nessa época. Segundo Silva e Meyer (2015, p. 2)

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico.

No começo do século XX, diante da precisão de implantar novas propostas educacionais e novos programas de formação para os professores, Melo e Santos (2020, p. 89) afirmam que

embora [...] em 1908, José Lourenço Rodrigues, então inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países, diante da importância de que os professores deveriam acompanhar a evolução e aperfeiçoamento da arte de ensinar, pois, para ele, o professor ao deixar a Escola Normal (formação docente desse período histórico) e entrar na vida prática, estava arriscado a cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional.

A preocupação com a formação e o aperfeiçoamento dos professores já era evidente no início do século XX. Essa preocupação demonstra uma compreensão precoce da importância da formação continuada para os professores, reconhecendo que o ambiente escolar em si não seria suficiente para manter atualizados e capacitados os profissionais da educação. Portanto, a busca por modelos e programas de formação para os professores já era percebida como uma necessidade para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos educadores.

A Lei nº 5.540/1968, promulgada no final da década de 1960 durante a Ditadura Militar, marcou um momento importante nas instituições de ensino do Brasil. Nesse período, houve algumas mudanças que impulsionaram a formação de professores, destacando o conhecimento técnico e a burocracia institucional como áreas de grande importância. Alferes e Mainardes (2011) observam que a formação continuada no Brasil

teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época (Alferes; Mainardes, 2011, p. 2).

Durante a Ditadura Militar, a formação continuada de professores ganhou destaque como parte dos esforços para modernizar e atender às necessidades do Estado, refletindo uma mudança de foco na educação brasileira. Segundo Silva (2015), durante período em questão

(1964-1985), as políticas educacionais implementadas tiveram um impacto significativo na formação de professores. Essas políticas visavam preparar os alunos para o mercado de trabalho, em detrimento de promover uma formação crítica.

Com a publicação da LDB, lei 9394/96, passou a existir mais divulgação sobre os investimentos e ações para a concretização de cursos de formação continuada. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 222-223)

As responsabilidades do poder público com o desenvolvimento profissional do magistério, e às demandas crescentes de setores sociais, veio se somar a regulamentação sobre recursos alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

Assim, a combinação da promulgação da LDB com a regulamentação e o financiamento proporcionado pelo FUNDEF representou um avanço significativo na promoção da formação continuada de professores no Brasil. Essas medidas ajudaram a fortalecer e aprimorar o desenvolvimento profissional dos educadores, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras.

Esses eventos históricos demonstram que a formação inicial dos professores não seria o bastante para sua prática profissional, tornando-se necessária a continuidade dos estudos para que esses profissionais pudessem dar conta da educação requerida naquele momento.

Para elucidar a recente trajetória da formação continuada no Brasil, Davis *et al.* (2012) realizam uma análise abrangente, apontando que, ao longo das últimas décadas, houve um reconhecimento crescente da importância do aperfeiçoamento profissional para a qualidade da educação. A partir dos anos 1980, as formações inicial e continuada passaram a receber destaque também internacionalmente. O ano de 1998 marcou um momento crucial com a criação do Fundef, o qual impulsionou investimentos significativos em capacitação e aprimoramento dos profissionais em serviço. Simultaneamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram introduzidos, trazendo consigo uma nova abordagem pautada em competências. Esses eventos sinalizam mudanças importantes e progressivas na formação dos professores no Brasil.

No final da década de 1990, surgiram diversos programas de capacitação docente em diferentes estados brasileiros, como o Procap em Minas Gerais e o PEC em São Paulo. O ano de 2003 registrou a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de

Professores da Educação Básica pelo MEC, visando incentivar e apoiar a formação dos educadores em colaboração com os entes federados (Davis *et al.*, 2012).

Os autores sinalizam que, em 2004, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, focada na articulação entre pesquisa acadêmica e formação dos educadores para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa iniciativa resultou em diversos cursos e materiais, incluindo programas como Pró-Letramento, Gestar II e especialização em Educação Infantil.

Por fim, em 2007, FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, mantendo os investimentos em formação continuada e valorização dos profissionais da educação. Essa trajetória evidencia o esforço contínuo para fortalecer e aprimorar a formação dos professores, reconhecendo seu papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade (Davis *et al.*, 2012).

Considerando que as formações continuadas contribuem para o entendimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais da educação e que ainda possibilita a troca de experiências quando socializadas, encaminham possibilidades de mudanças nos educadores e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica, as formações continuadas continuam em expansão, sendo percebidas como uma ferramenta capaz de transformar e melhorar a educação.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E NO ESPAÇO ESCOLAR

As relações humanas e a interação social são inerentes à vida de todos os seres humanos, mas assumem uma dimensão particularmente intensa no ambiente de trabalho. Conforme destacado por Saviani (2013) a aprendizagem acontece como um trabalho não material, que se manifesta por meio das rotinas, cultivo de ideias, opiniões e algumas habilidades que incidem como fator individual nas relações humanas. Isso porque a formação continuada dos profissionais acontece principalmente no exercício de suas atividades laborais, nas quais são confrontados com desafios, situações práticas e oportunidades de aprendizado

No entanto, diversas barreiras têm sido identificadas na implementação das ações formativas, especialmente quando se trata da formação de professores. Escolas que trabalham com a formação dos professores, por exemplo, encaram algumas invalidações dessas ações que as levam a desistir das propostas de formação. Nascimento (2011, p. 81) afirma que as sugestões de formação em serviço são “insuficientes para uma mudança nos professores e nas instituições”. De maneira bem clara, ela caracteriza algumas dessas razões

[...] a descontinuidade das ações que têm sido postas em prática; a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores, etc.; a atitude normativa e prescritiva em relação aos professores; o custo oneroso dos cursos, seminários, etc.; a realização destas ações fora do local e do horário de trabalho; a desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais; a concepção de formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões; a distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar. Os professores não são considerados como os sujeitos de sua formação, não são chamados a planejarem e selecionarem os conteúdos e metodologias destas propostas; o clima de confrontação entre os sistemas e os professores, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatórias; a visão da formação como uma obrigação, dada a sua organização e implementação de forma desarticulada da prática escolar; a desconfiança por parte das autoridades com relação aos conhecimentos produzidos pelos professores (Nascimento, 2011, p. 81-82).

Ações que não têm continuidade, colaboram para a divisão das discussões em volta da formação continuada em serviço, além da ausência de envolvimento entre as propostas e a prática escolar, uma vez que os professores muitas vezes são meros sujeitos recebedores de propostas educacionais. São muitas as queixas dos professores, de acordo com Gatti e Barreto (2009) em seus estudos, sobre suas vivências e participações no processo de formação continuada que influenciam no desinteresse e desmotivação. As autoras afirmam que

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

Conforme apontado pelas autoras, torna-se evidente que as formações atualmente não estão atendendo adequadamente às demandas e expectativas dos professores e isso pode ser identificado devido ao status profissional que ainda não foi construído, aos modelos de formação utilizados ou até pelo fato das formações terem sido sucateadas e terceirizadas no decorrer dos anos, o que por sua vez não ajuda os professores a se identificarem com a necessidade de estarem em constante formação. Para remediar essa situação, seria necessário o cumprimento efetivo das políticas que garantem o direito à formação continuada dos profissionais de educação de maneira apropriada e que sejam pensadas e realizadas de modo que façam sentido, envolva e atenda às necessidades educacionais.

Apesar disso, os professores também apontam pontos positivos, que as ações de formação continuada trazem e que são essenciais para ampliar seus conhecimentos, por exemplo, ter “acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores” (Gatti; Barreto, 2009, p. 221).

Diante disso, por meio de investigações e propostas, Placco (2010) coaduna com a discussão afirmando que o processo de formação em serviço, ou seja, as formações que ocorrem no âmbito escolar, é bastante complexo e que a escola é um lugar de formação excelente por abarcar a assimilação de conhecimentos e de saberes dos professores, basilares e indispensáveis à prática docente. Para a autora, o processo de formação em serviço, deve considerar as condições a seguir:

- a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola;
- b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, Coordenação Pedagógica);
- c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
- d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores;
- e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas (Placco, 2010, p. 1-2).

Desde que os processos pedagógicos, a reflexão sobre suas ações e o trabalho coletivo ocorram juntamente com a troca de experiências, a autonomia e a valorização dos saberes como subsídios indispensáveis para que o professor assuma seu papel de protagonista e sujeito de sua formação, a atividade formativa em serviço terá sua relevância para a reconstrução da profissionalidade docente. No entanto, para alcançar esse objetivo, é essencial valorizar e enfatizar o trabalho pedagógico desenvolvido nos processos de formação de maneira contínua e colaborativa.

Com a profissão docente em um período de desvalorização, caracterizado por formações superficiais e carentes de conhecimento, além das condições de trabalho deficitárias, é comum que o desagrado com a profissão de professor se destaque. Nesse contexto, em que o profissionalismo enfrenta desafio e carências, as formações em serviço ganham cada vez mais importância por estarem vinculadas a questões profissionais.

Libâneo (2009a) elucida essa questão de forma clara e assertiva ao destacar que o

profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (Libâneo, 2009a, p. 90).

Diante das dificuldades de admitir essas condições profissionais voltadas ao profissionalismo e questões como: salário, carreira, condições de trabalho, carências na formação, além de outros pontos que envolvem recursos públicos para a educação, podem ser uma explicação, uma vez que a formação continuada, por si só, não dá conta de enfrentar todas essas dificuldades.

Imbernón (2011) destaca que são necessárias ações que desenvolvam o lado profissional dos professores de maneira intencional e apresenta um ponto determinante desse desenvolvimento no que compete ao conjunto organizacional do exercício profissional. Para ele:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. [...] Outro aspecto que deve ser introduzido no conceito de desenvolvimento profissional refere-se ao coletivo ou institucional, ou seja, o de desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa (Imbernón, 2011, p. 47).

Esse mesmo autor é ainda mais claro ao se referir sobre o cenário institucional, bem como, sua função na formação continuada, quando diz que o professor pode transformar suas práticas, porém, se o conjunto institucional não mudar, não é possível que aconteçam mudanças e/ou inovações. Segundo Imbernón (2011, p. 53)

na atualidade, observamos que, para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional.

A formação continuada que acontece no espaço escolar de acordo com o autor citado está aberta a alguns requisitos tais como:

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade; ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto; aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, a partir da prática do professor, realizar um processo

de prática teórica; aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas; elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação (Imbernón, 2011, p. 73).

Com a intenção de colaborar com o desenvolvimento educacional e institucional, as trocas de experiências e os conceitos apresentados, não se aplicam se a formação continuada no trabalho não for estabelecida com a inclusão e o envolvimento de todos. As contribuições da formação continuada são muito claras no que tange ao valor dado individualmente e em conjunto aos profissionais para um bom desempenho e reconhecimento das práticas pedagógicas.

Em suma, conforme ressaltado por Back e Teixeira (2019), a compreensão da dinâmica do corpo docente de uma escola é fundamental para a construção de um modelo ideal de formação continuada. Nesse sentido, o ambiente escolar emerge como um espaço formativo essencial, especialmente quando os professores assumem a responsabilidade por sua própria formação e os coordenadores pedagógicos reconhecem seu papel na colaboração para expandir e aperfeiçoar a profissionalidade de suas equipes. Contudo, outras variáveis também se somam a essa questão e também se tornam emergentes. Além das formações continuadas, é preciso pensar sobre as condições materiais de trabalho, organização institucional, equipe multidisciplinar, família, pertencimento institucional, que atravessam e tensionam o trabalho docente.

Na próxima seção, abordamos o debate teórico em torno da THC e da DD, explorando como essas perspectivas se relacionam e influenciam as formações continuadas e a prática pedagógica. Dentro desse contexto, destaca-se a atividade de estudo como uma importante forma de organização do ensino, elucidando sua relevância nos processos de ensino e nos de aprendizagem.

3 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL, DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: DEBATE TEÓRICO E POSICIONAMENTOS SOBRE A PRÁTICA

Na busca por compreender tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto os desafios da prática pedagógica e da formação continuada, esta seção se propõe a explorar duas perspectivas teóricas ligadas entre si. A primeira refere-se à THC, enquanto a segunda aborda a DD, destacando especialmente a atividade de estudo como uma forma de organizar o ensino.

O objetivo primordial desta seção é apresentar as contribuições da Teoria Histórico Cultural e da Didática Desenvolvimental, bem como de seus principais representantes, para a formação de professores mais reflexivos e humanizados. Além disso, são formuladas indicações metodológicas que incentivem os professores a refletirem sobre sua prática cotidiana, visando a um ensino e a uma aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores das crianças em consonância com as práticas socioculturais e institucionais.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO

Oliveira (2010), em seu sistema conceitual, enfatiza o papel essencial do contexto social e cultural na aprendizagem, ressaltando a importância das intervenções e mediações por parte do professor. Segundo ele, no desenvolvimento ontogenético, baseado na lei da dupla formação das funções psicológicas superiores, toda função surge duas vezes: primeiro no nível social (interpsicológico) e, posteriormente, no nível individual (intrapicológico). Esse processo evidencia a interdependência entre o ambiente social e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Para Oliveira (2010), todas as funções interpsíquicas estão presentes nas atividades coletivas e sociais, enquanto as funções intrapsíquicas estão relacionadas às atividades individuais, representando propriedades internas do pensamento da criança. Em seus estudos, Baggio (2023) interpreta os estudos de Vigotski, ressaltando que, para que a criança tenha acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à cultura, são necessárias relações sociais com outros sujeitos mais experientes e/ou com os objetos. Esse entendimento reforça a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Desse modo, Oliveira (2010) ressalta a importância das funções superiores. Baggio (2023), traduzindo os estudos do psicólogo russo, afirma que o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores

se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, forma o que convencionalmente qualificamos como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (Vigotski, 1995, p. 29 *apud* Baggio, 2023, p. 408-409).

Fica claro que o progresso psicológico só se efetiva por meio do processo educacional, como mencionado por Pasqualini (2010, p. 172): "Se não houver garantia de processos educativos voltados para a promoção da assimilação de comportamentos superiores, a criança não desenvolverá essas funções em seu psiquismo".

Baggio (2023) adiciona um ponto importante à discussão ao afirmarem que a criança, ao contar com um mediador que lhe apresente diferentes conceitos e atribua nomes e funções aos objetos, a envolvendo em contextos sociais com interações por meio da linguagem, está constantemente aprendendo e, conseqüentemente, se desenvolvendo.

A definição de contexto social de desenvolvimento é fundamental na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Vigotski, para entendermos a relação da criança com o meio, é preciso considerar que esta interação acontece de forma real e dinâmica. Assim, a realidade social é muito mais importante do que apenas o espaço circundante do aluno.

Vygotski (1996) introduz o conceito de situação social de desenvolvimento, destacando sua singularidade em cada fase da infância. Ele enfatiza que essa situação é o ponto de partida para as mudanças dinâmicas durante cada período de idade, influenciando diretamente a aquisição de novas características da personalidade. Desse modo, compreender essa situação é essencial para entender e regular todos os aspectos da vida da criança dentro do seu contexto social.

Quando os alunos entram na escola, trazem consigo um rico repertório de conhecimentos adquiridos em suas experiências culturais anteriores. Essa diversidade cultural forma a base para o seu processo de aprendizagem, que assume uma dinâmica particular, considerando o conhecimento anterior ou já apropriado pela criança e as capacidades individuais dos alunos. O papel do professor é criar um ambiente que estimule o

desenvolvimento cognitivo dos alunos de maneira natural, por meio de intervenções pedagógicas intencionais.

Desde os primeiros estudos de Vygotski (1995), a THC, para dar forma a uma nova concepção de psiquismo e ciência psicológica, procurou na Filosofia, mais precisamente, no materialismo histórico dialético, o marco metodológico para progredir e desenvolver suas investigações.

Essa teoria ressalta o desenvolvimento e as modificações da sociedade diante de mudanças sociais, como decorrência da própria atividade humana, ou seja, o desenvolvimento humano é fruto das relações sociais reveladas pela assimilação dos signos. Sobre isso, escreve Vygotski (1995, p. 149):

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluindo atenção, é que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e sinais artificiais. Graças a eles, o comportamento social da personalidade é orientado; os estímulos e sinais assim formados são acordados nos meios fundamentais que permitem o indivíduo dominar seus próprios processos comportamentais.

Em suma, Vygotski (1995) argumenta que o desenvolvimento humano é profundamente enraizado nas relações sociais e culturais, e que a assimilação e internalização dos sinais culturais desempenham um papel crucial na formação das funções mentais superiores.

Na THC, uma questão importante de se pontuar é que, para a mente humana se estabelecer e se desenvolver, não é preciso estar atrelada ou definida a partir dos fatores biológicos, mas na conexão das relações sociais. Libâneo e Freitas (2007, p. 43) reforçam que “para Vygotski, a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano ocorre no processo da atividade humana, por meio da apropriação da cultura e mediante a comunicação com outras pessoas”. Assim, os indivíduos vão se transformando a partir da assimilação do aspecto cultural e histórico que envolvem os diferentes tipos de conhecimentos e relações adquiridos nas práticas sociais

Vygotski (2000) defendeu a teoria de que o desenvolvimento do psiquismo humano acontece no ato de se apropriar da cultura de acordo com a comunicação com outros indivíduos, o que é essencial para o seu desenvolvimento. Diante disso, as inquietações sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a constituição do conhecimento transcorrem de acordo com a produção da cultura, como decorrência das relações humanas. Tudo isso o levou a concluir que o desenvolvimento intelectual se dava a partir das relações histórico-sociais, confirmando que o conhecimento é construído socialmente pelas e nas relações humanas e não por meio de métodos, sistemas, modelos ou técnicas repetidas.

Ao tomar consciência de que a história é dialética e, além disso, ao perceber o trabalho como atividade que leva o homem a determinar objetivos, delinear ações para realizá-los, modificar-se e humanizar-se, à medida que transforma a natureza, Vigotski ampliou essa abordagem à psicologia humana, ao empregá-la como base para a teoria histórico-cultural de pesquisa. Seu intuito era ilustrar como as funções mentais básicas, tais como atenção elementar e percepção, entre outras, se transformam em processos psicológicos superiores humanos, a saber, a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento abstrato, a generalização, a imaginação etc.

Vygotski (2000) destacou que as origens das configurações de comportamento precisariam ser estudadas nas relações sociais, na atividade prática e era necessário, também, levar em consideração as relações existentes com a formação cultural e científica que visa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo ele, “[...] desse modo a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, essas funções se transformam em funções psicológicas superiores” (Coelho; Pisoni, 2012, p. 144). Ou seja, o contexto social em que a criança está inserida e se desenvolve, as experiências por ela vivenciadas vão favorecendo sua trajetória.

De acordo com Baquero (1998, p. 25),

[...] o projeto vygotkiano foi uma busca dos fundamentos da cultura humana, com um importante papel atribuído aos símbolos e às práticas culturais. Destaca-se, assim, o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores. O papel que os instrumentos de mediação protagonizam em sua execução e, num plano metodológico, a necessidade de um enfoque genético em psicologia.

Portanto, é fundamental que, para transformar o homem de ser biológico a ser humano social, seja realçada a importância da interação social e a aprendizagem na construção de conhecimentos que dão suporte ao seu desenvolvimento, uma vez que o social para Vygotsky é um fenômeno mais antigo que a cultura por ser uma peculiaridade que diz respeito às formas de vida. Estendendo ao ensino escolar, a junção do contexto sociocultural com o desenvolvimento humano assegura que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores depende de situações sociais específicas nas quais o sujeito participa. Para Baquero (1998, p. 26),

o desenvolvimento é concebido, então, como um processo culturalmente organizado, processo do qual a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e “necessário”. A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo. Tal ação pode ser reconhecida nos processos de educação familiar, mas parece possuir uma especificidade crucial no ensino escolar. Essa especificidade deriva do fato de que o

desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, no contexto da teoria, depende essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa. Os Processos Psicológicos Superiores são especificamente humanos, enquanto histórica e socialmente constituídos. São produto da “linha de desenvolvimento cultural”, e sua constituição é, em certo sentido, *contingente*.

Nessa linha de pensamento, e concordando com a teoria de Vigotski, as relações entre as práticas socioculturais e as práticas pedagógicas no ensino são pontos importantes nessa pesquisa, pois aponta como direcionamento que não há educação que não esteja atrelada nos processos culturais do contexto em que se encontram os alunos. Dessa forma, não é possível uma situação pedagógica separada das questões culturais da sociedade.

Libâneo (2013) considera que a aprendizagem escolar deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos no sentido de promover mudanças em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social. Para isso, é preciso articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais dos alunos, de maneira a articular as ações pedagógicas elencadas pelo professor na organização do ensino e as práticas socioculturais dos aprendizes. Como as condutas humanas são condicionadas pelo contexto, não há como serem compreendidas e interpretadas se os professores não aceitarem o conhecimento elaborado por meio das vivências e da cultura, que possuem papéis centrais no desenvolvimento psicológico do ser humano, no qual a natureza sociocultural da aprendizagem se manifesta no conceito de zona do desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotski (1998, p. 118):

[...] propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

As mais variadas características dos contextos socioinstitucionais que envolvem a organização de um uma totalidade cultural particular, centram-se na necessidade de analisar como os professores se posicionam e trabalham com o desenvolvimento humano e, ainda, como influenciam nos processos de desenvolvimento de seus alunos.

Sobre essa questão escreve Vygotski (1995, p. 34) que

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psicológicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

Essa perspectiva tem implicações significativas para a prática pedagógica. Vygotski (1995) sugere que a aprendizagem é essencial para a aquisição dessas capacidades culturais e a mediação pedagógica que, conforme esclarece Libâneo (2011), refere-se a uma dupla mediação. A mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento, e a mediação didática, que garante as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento, desempenham um papel muito importante nesse processo.

Nesse caso, a didática se destaca ao se caracterizar como mediação entre as bases teóricas-científicas da educação escolar e a prática docente. De acordo com Libâneo (2013, p. 28),

ela opera como uma ponte entre “o eu” e o “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o “como” da intervenção pedagógica. Esse papel de síntese entre a teoria pedagógica e a prática educativa real assegura a interpenetração e interdependência entre fins e meios da educação escolar e, nessas condições, a didática pode constituir-se em teoria do ensino.

A educação escolar, portanto, desempenha um papel vital ao criar condições para a apropriação das capacidades socio-historicamente formadas presentes na cultura por meio de situações e intervenções didáticas. Assim, o desenvolvimento humano e o processo de ensino/aprendizagem estão intrinsecamente ligados. Por meio da educação, os indivíduos podem adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários para participar plenamente da vida cultural e social de sua comunidade. A prática pedagógica, portanto, não apenas transmite informações, mas também favorece a internalização e a utilização ativa do conhecimento culturalmente construído pelos alunos.

Reforçado e fundamentado nas contribuições teóricas de Vigotski, Libâneo (2012, p. 25) destaca que o papel da escola é facilitar “[...] aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura”.

Diante desse entendimento, reafirma-se a importância de uma educação que desenvolva o homem em sua totalidade. Nesse sentido, uma educação verdadeiramente significativa e transformadora é aquela que capacita o aluno a se apropriar dos conhecimentos, compreender, questionar e reorganizar criticamente a cultura e a ciência, promovendo assim seu desenvolvimento integral como ser humano.

Para a apropriação de conhecimentos historicamente constituídos, a atuação do professor representa e propicia, na organização intencional escolar, a garantia da apropriação de conhecimentos teóricos. Por conseguinte, o papel exercido nas mediações definidas socialmente, bem como planejados e organizados pelo professor, é de fundamental importância. Provocando e despertando uma reflexão, temos a seguinte afirmação de Vygotski (1998, p. 115) “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental”.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento de seus estudantes, uma vez que por meio dela se criam condições para que estes se apropriem dos conhecimentos adquiridos pela humanidade por meio de mediações culturais planejadas e intencionais. Compete, assim, à educação escolar, expandir o desenvolvimento do estudante a partir de uma organização apropriada do ensino. Vygotski (1998) assegura que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

O autor oferece uma visão dual do desenvolvimento cognitivo infantil, dividindo-o em dois estágios distintos: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Ele explica que

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. [...] assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (Vygotski, 1998, p. 97-98).

Nesse modelo do desenvolvimento infantil, Vygotski (1998) defendeu que alunos, ao participarem do processo de ensino e aprendizagem, organizado e preparado em caráter intencional pelo professor e, pensado nos múltiplos potenciais possíveis de se alcançar, pode beneficiar as condições de conseguir o aprendizado desejado, envolvendo no ensino as formas de abordar os conhecimentos que estão em fase de maturação.

Cabe, nessa perspectiva, levar o professor a conhecer e refletir a importância de preparar, planejar e ter um método de ensino eficaz de maneira que, por meio de ações de

aprendizagem as formações continuadas promovam “[...] o princípio da conversão da atividade externa, social, em atividade interna individual” (Vygotski, 1998, p. 75).

Como um representante do desdobramento e da aplicação pedagógica da THC, Davidov prioriza a relação entre o modo pelo qual o professor organiza o ensino e o desenvolvimento das funções mentais dos estudantes. Assim, segundo ele, o preparo dos recursos para facilitar a compreensão cultural e a prática educacional surge da forma como o ensino é estruturado. Além disso, visa criar condições que permitam à criança desenvolver o que ainda não está completamente desenvolvido por meio da orientação do professor e da relação entre os participantes, promovendo, dessa forma, o avanço nos níveis de desenvolvimento. Ou seja, cabe ao ensino dirigido possibilitar que a criança crie neoformações psíquicas e produza novas necessidades e motivos que irão gradualmente alterando a atividade principal dos alunos, reestruturando os processos psíquicos particulares (Davidov, 1988).

De acordo com Davidov (1988), a aprendizagem na escola é composta principalmente por uma via de desenvolvimento psíquico e vai muito além da obtenção de conteúdos e habilidades específicas. É na educação escolar que a criança, de modo sistematizado, passa a ter consciência social, das artes, das ciências e outras.

Durante a formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise e planejamento) (Davidov, 2004 *apud* Sforzi, 2004, p. 105).

Essa abordagem ressalta a importância da educação escolar como um espaço não apenas para transmitir informações, mas também para promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios intelectuais e sociais da vida adulta. Ao perceber o valor da zona de desenvolvimento próximo como um caminho para possibilitar novas funções psicológicas, o professor cria estratégias didáticas de mediação pedagógica para que o estudante obtenha sua autonomia nas mais diferentes possibilidades de colaboração, desenvolvimento e resultados.

3.2 CAMINHOS PARA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A integração das ideias de Davidov e Elkonin sobre a formação do pensamento teórico, juntamente com os conceitos da THC sobre a situação social de desenvolvimento, proporciona uma base sólida para o planejamento e organização do desenvolvimento humano no contexto

educacional. Hedegaard e Chaiklin (2005) expandem essas noções, introduzindo o conceito de aprendizagem radical, que destaca a conexão entre os princípios teóricos da THC e as demandas das práticas socioculturais e institucionais. A partir daí, pontuaram a importância de um ensino adequado e coerente dos conteúdos escolares com os conceitos cotidianos que compõem a realidade do aluno a fim de permitir relações entre os conhecimentos individuais e sociais de maneira sistematizada. Assim, trabalhar o ensino centrado no aluno no processo de ensino aprendizagem é favorecer a capacidade dele de compreender e transformar seu meio.

A aprendizagem Radical, conforme delineada por Hedegaard e Chaiklin (2005), busca estabelecer uma conexão significativa entre o conhecimento abstrato e o conhecimento concreto no processo educacional. Isso implica considerar cuidadosamente os interesses sociais das crianças e avaliar como o conteúdo escolar pode ser articulado com as condições sociais reais e locais em que vivem. Por meio dessa articulação, as crianças podem assimilar os conceitos teórico-dialéticos gerais, utilizando os conteúdos disciplinares como ferramentas para compreender suas situações atuais e futuras.

Desta forma, as autoras ressaltam que

[...] o conhecimento do cotidiano pode ser uma pré-condição para uma criança aprender o conhecimento da matéria, mas o desenvolvimento de uma criança do conhecimento cotidiano não deixa de ser importante. Reciprocamente, o conhecimento da matéria pode ser integrado ao conhecimento cotidiano através da atividade de aprendizagem da criança (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 59).

A preocupação central do ensino e da aprendizagem radical-local reside em como conectar práticas educacionais às condições histórico-culturais específicas em que as crianças estão inseridas. Esse enfoque se alinha com os princípios da pesquisa histórico-cultural sobre ensino e aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento psicológico, buscando integrar o conhecimento teórico à realidade vivenciada pelos alunos. Essa abordagem reconhece a importância de considerar as experiências e as relações das crianças dentro de seu contexto social e cultural ao planejar e implementar práticas educacionais eficazes (Hedegaard; Chaiklin, 2005).

O conceito de ensino e aprendizagem radical-local se baseia em três aspectos do desenvolvimento humano: societal, institucional e pessoal. Essa abordagem reconhece a importância de considerar o contexto social amplo no qual o aluno está inserido, conforme delineado por Hedegaard e Fleer (2008). A autora afirma que a perspectiva societal engloba diversos aspectos, como econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos, que estabelecem padrões de funcionamento na sociedade, incluindo valores, normas, leis, costumes e tradições.

Segundo Hedegaard e Fleer (2008), é essencial que a questão social esteja claramente definida como um fornecedor para essas práticas educacionais. Isso implica uma compreensão abrangente do contexto social mais amplo em que os alunos estão imersos, levando em consideração não apenas aspectos imediatos, mas também influências de níveis mais amplos da sociedade. Ao reconhecer e integrar esses elementos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que sejam mais sensíveis e relevantes para as necessidades e experiências dos alunos.

Dessa forma, as práticas institucionais diárias e a interação com espaços institucionais como a escola, a família e a comunidade da qual a criança faz parte se entrelaçam com motivações e envolvimento. A partir daí, o desenvolvimento acontece por meio dessas práticas institucionais que têm a capacidade de promover ou dificultar esse desenvolvimento, o que significa que o desenvolvimento infantil está ancorado a esses valores e tradições.

Para ressaltar a importância dessas três perspectivas no desenvolvimento das crianças Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 59) afirmam que é preciso

compreender a criança como uma pessoa participante de um coletivo social interagindo com os outros em diferentes contextos, ou seja, a criança está inserida em diferentes contextos e espaços institucionais, simultaneamente, em sua vida cotidiana, porém, a instituição dominante na vida de uma criança muda de acordo com o seu desenvolvimento.

Estando voltada não só para propiciar uma maneira melhor de ensinar conceitos acadêmicos, mas também para desenvolver um melhor entendimento desses conceitos por meio dos assuntos e temas das situações de vida locais, a perspectiva radical-local busca utilizá-los com o fito de que alunos compreendam determinadas situações e, depois, possam intervir nelas.

Sobre isso, as autoras contribuem afirmando que “na prática educacional, os alunos precisam reconhecer que existe um conhecimento acadêmico que vai além de seu conhecimento pessoal” (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 59). Esse conhecimento acadêmico deve motivá-los em direção ao aprendizado em sala de aula e ao desenvolvimento de um conhecimento pessoal que possa ser aplicado em suas comunidades e em outras áreas do cotidiano.

Como forma de valorizar a formação do pensamento teórico como uma exigência de desenvolvimento do indivíduo, levando em consideração os conhecimentos de ordem local, a abordagem Radical-Local propõe um ensino que considera não apenas o teórico, mas também as relações com as condições sociais e materiais reais de vida dos alunos. Sendo assim, a escola se torna um lugar de aprendizagem dos conteúdos sistematizados, porém vinculada às

circunstâncias concretas de vida dos alunos fora dela, de modo a instigar os motivos desses estudantes e para o interesse e conseqüentemente o estudo das matérias escolares.

Além disso, como um conjunto de instrumentos teóricos e práticos para organizar e planejar atividades educacionais que viabilizem um conjunto teórico para considerar e definir os objetivos das práticas pedagógicas, a abordagem do ensino radical local pretende colaborar na realização desses objetivos. Ela fornece uma análise mais explícita sobre a relação entre conhecimento da matéria e conhecimento local juntamente com uma análise teórica e prática de como o ensino pode ser conduzido para integrar esses tipos de conhecimentos (Hedegaard; Chaiklin, 2005).

Ao promover o encontro entre conceitos cotidianos e científicos, essa abordagem proporciona uma oportunidade única para as crianças ampliarem sua compreensão das questões e condições que permeiam suas vidas. Essa interseção entre o familiar e o científico não apenas permite que elas assimilem o conteúdo do assunto, mas também as capacita a aplicá-lo de forma reflexiva em suas atividades diárias e interações em diferentes contextos de aprendizagem.

Fundamentados nos conceitos, na forma de relações e conexões internas do fenômeno, o processo de formação de conceitos é uma forma superior de atividade mental que se caracteriza pela passagem de processos imediatos de pensamento a processos mediados por leis gerais (Vygotski, 2000), ou seja, essas leis partem do centro do objeto e não de suas partes secundárias.

Por intervenção da interação e da comunicação, nas relações sociais, acontece a interiorização dos conceitos, como uma nova estrutura interna a partir de uma ação externa. Vygotski (2000) argumenta que estudar conceitos leva o aluno a se desenvolver e pensar sobre o objeto de estudo de maneira intencional. De acordo com o autor

O processo de formação de conceitos, como qualquer forma superior de atividade intelectual, não é uma forma inferior complexificada de modo exclusivamente quantitativo, que ele não difere da atividade puramente associativa pelo volume de conexões, mas representa um novo tipo de atividade, que por princípio é diferente, não se reduz qualitativamente a nenhum volume de vínculos associativos e tem como principal traço distinto a passagem de processos imediatos a operações mediadas por leis (Vygotski, 2000, p. 173).

Nesse sentido, o conhecimento teórico como base para as atividades de ensino e aprendizagem, os conceitos do conteúdo e a percepção cotidiana da criança podem ser conectados empregando o saber teórico como um instrumento de associação entre os conceitos principais de um assunto ao conhecimento diário e social.

Sobre as relações dos conceitos espontâneos e os conceitos teóricos, Hedegaard e Chaiklin (2005) escrevem que na abordagem de duplo movimento

o plano de ensino do professor deve avançar de características abstratas e leis gerais de um conteúdo para a realidade concreta, em toda a sua complexidade. Inversamente, a aprendizagem dos alunos deve ampliar-se de seu conhecimento pessoal cotidiano para as leis gerais e conceitos abstratos de um conteúdo (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 70).

Ao destacar as relações entre conceitos cotidianos já obtidos pelas crianças, conceitos do conteúdo e conhecimento local, na abordagem do duplo movimento, o ponto principal do ensino é criar tarefas de aprendizagem que associem o conhecimento local e suas relações conceituais centrais do objeto de estudo para que o aluno se aproprie do conhecimento teórico que pode ser utilizado na sua prática social.

Na abordagem didática do duplo movimento, o foco está em conectar os conhecimentos do dia a dia das crianças com os conceitos acadêmicos e o contexto local. O objetivo é que os alunos assimilem o conhecimento teórico e o apliquem em suas vidas. Com essa perspectiva, Hedegaard e Chaiklin (2005) propõem uma abordagem baseada em pesquisa, que acompanha o desenvolvimento qualitativo das crianças, incentivando a motivação por meio de atividades colaborativas. Para isso, os professores precisam entender profundamente os temas abordados e integrá-los de forma dinâmica no processo de ensino.

A criação dessa didática pede um conhecimento mais profundo do assunto de maneira a perceber nele as ligações fundamentais entre conceitos complementares no campo de conteúdo, de forma que, se algo modifica, a mudança pode ser percebida em outras questões constituintes e as outras relações são reconhecidas nas complexidades reais da vida. A partir daí, se faz necessária uma formação para os professores, uma vez que empregar com eficiência os modelos nucleares no ensino requer que o professor tenha um bom conhecimento desse modelo de trabalho, pois não é apenas um conteúdo a ser passado didaticamente.

Ao contrário disso, o professor estabelece temas, exercícios, atividades e projetos fundamentados nas relações gerais do modelo nuclear, alinhando as maneiras que os alunos classificam questões dos seus interesses de acordo com importância dada às atividades realizadas.

Para uma melhor compreensão desse processo de desenvolvimento do pensamento teórico, partindo da formação do conceito nuclear e sua utilização a casos particulares, Libâneo e Freitas (2017, p. 348) pontuam

A questão da formação e generalização do conceito está diretamente relacionada com a compreensão do processo de conhecimento, do processo de ensino-aprendizagem e da atividade de estudo. O objetivo primordial do ensino-aprendizagem, na concepção de Davidov, é a formação do pensamento teórico-científico do aluno. Para cumpri-lo, ao tomar um determinado objeto do conhecimento como conteúdo do ensino/aprendizagem, o professor deve investigar seu aspecto ou relação nuclear, na qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando o seu princípio geral. A partir desse princípio geral, o professor estrutura e organiza a atividade de estudo do aluno, de modo que ele realize abstrações e generalizações conceituais, sendo capaz de utilizá-las na análise e solução de problemas específicos da realidade envolvendo o objeto.

Hedegaard e Chaiklin (2005) propõem um caminho para os professores desenvolverem o pensamento teórico dos alunos durante o estudo. Isso envolve uma análise cuidadosa da área de estudo com base em um modelo central dos conceitos e relações fundamentais. Além disso, é importante que os professores compreendam os interesses e o contexto em que as crianças estão inseridas. A criação de tarefas e problemas que esclareçam os conceitos nucleares e sua aplicação em situações específicas é fundamental. Essa teoria tem um ponto de partida que transcende o abstrato e se conecta ao real, e que desenvolve procedimentos mentais que chegam ao conceito teórico científico, preparados e mediados por outros signos.

Vygotski (2000), por sua vez, oferece uma compreensão valiosa da relação entre as práticas escolares e socioculturais dos estudantes, assim como seu processo de formação em relação aos conceitos científicos e espontâneos. Ele argumenta que a função primordial da escola é promover o desenvolvimento do pensamento conceitual, facilitando a interação entre o indivíduo e o mundo, o que destaca a importância da formação de conceitos científicos. O autor ainda evidencia, nos processos de ensino e de interação social, as relações reais entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Referindo-se a esses conceitos, Vygotski (2000) distingue-os da seguinte maneira:

[...] os conceitos científicos se desenvolvem na criança de modo diferente do que se desenvolvem os espontâneos e por outras vias. [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos segue o caminho oposto ao que segue o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança (Vygotski, 2000, p. 524-525).

Partindo dessa consideração, os conceitos científicos e espontâneos evidenciados, ainda que se apresentem em sentidos contrários, estão interligados, já que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos na criança precisa chegar a um nível em que ela possa entender os conceitos científicos de maneira racional e consciente. Coadunando com essa discussão, Rego (2014, p. 77) esclarece que

Para explicar o papel da escola no desenvolvimento do indivíduo, Vigotski faz uma importante distinção entre os conhecimentos das crianças, que ele chamou conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou conceitos científicos.

Para construir conceitos científicos, é preciso basear-se em conhecimentos prévios que as crianças desenvolvem antes de entrar na escola, de modo que, a partir da mediação do professor e dos signos, esses conhecimentos se convertam em conceitos científicos. Vygotski (2000), em sua compreensão, aponta que

[...] todo conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-los em científicos. [...] tanto os conceitos científicos se apoiam em uma série de informações anteriormente adquiridas quanto o desenvolvimento dos conceitos espontâneos se realiza não só de baixo para cima, mas também a partir daqueles conhecimentos que os adultos enviam de todos os lados para a criança (Vygotski, 2000, p. 543-539).

Em relação às alusões relacionadas à formação de conceitos, é válido destacar a importância que o desenvolvimento espontâneo tenha chegado a certo nível para que a criança possa interiorizar um conceito científico conectando um ao outro. Hedegaard (2002) nomeou essa relação entre conceitos espontâneos e científicos de “duplo movimento no ensino”. Esse processo envolve conectar o conhecimento específico dos alunos com os conceitos fundamentais do conteúdo, permitindo que o aluno desenvolva compreensão teórica aplicável em sua vida cotidiana.

Contudo, diante desse movimento de ensino, se faz importante considerar que a assimilação é um processo de desenvolvimento, porém, que somente quando há um envolvimento e domínio de métodos e formas na organização do ensino é que se intensificam os conceitos científicos no acesso ao desenvolvimento.

De acordo com Vygotski (2009), para estudar as complexas relações entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, é necessário ter consciência da própria amplitude com que pretendemos desenvolver a nossa comparação. Isso evidencia os conceitos espontâneos da criança na idade escolar.

Sobre as particularidades e relações concretas entre conceitos espontâneos e/ou cotidianos e os científicos, Vigotski (2000, p. 261) ainda esclarece:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de intelecção antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da

criança em idade escolar, e é também uma poderosa forma que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

Na perspectiva geral de desenvolvimento cognitivo da THC, são de extrema importância os conceitos científicos nos processos da ação pedagógica. Baquero (1998, p. 88) afirma que

é o ponto de encontro da experiência cotidiana e da apropriação de corpos sistemáticos de conhecimentos, e que traz inúmeros questionamentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula de maneira que garanta a formação tanto de alunos quanto de professores sobre a apropriação e a contribuição desses conhecimentos teóricos.

São esses questionamentos que se fazem presentes na discussão da pesquisa apresentada e discutida nesta dissertação.

3.3 DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E CAMPOS DE PESQUISA

Influenciado pelos estudos de Vigotski, sobretudo no que diz respeito às relações entre educação e desenvolvimento humano (Libâneo; Freitas, 2013), Vasili V. Davidov enfatizou a significância do processo educacional na incorporação de conceitos científicos e no cultivo das habilidades de pensamento por meio da assimilação da herança cultural da humanidade.

Davidov (1930-1998) influenciou a discussão sobre a Teoria do Ensino Desenvolvidor, também conhecida como Didática Desenvolvidora. Um de seus principais objetivos é demonstrar que o ensino é uma forma elevada de desenvolver o pensamento e a individualidade dos alunos com modificações qualitativas em sua atividade mental e em sua maneira de pensar. Porém, para possibilitar essas mudanças é preciso um ensino voltado para a aprendizagem por meio da formação de conceitos, entre outras capacidades humanas. Desse modo, sua proposta prioriza a relação entre o modo pelo qual o professor organiza o ensino e o desenvolvimento das funções mentais dos estudantes.

Além de Vigotski, ele também se inspirou nos conhecimentos de Leontiev que teve como base de seus estudos o desenvolvimento psíquico humano e sistematizou uma teoria psicológica da atividade humana (Libâneo, 2004). Davidov (1988) destaca em sua obra o objetivo de propriedade do conhecimento teórico-científico, por meio da atividade de estudo como forma de desenvolvimento de potencialidades intelectuais do indivíduo.

Dessa forma, a teoria da Didática Desenvolvidora, que conta com a contribuição de vários pesquisadores, tem sua essência no materialismo histórico-dialético, por evidenciar a relação entre o sujeito humano e social, assim como a realidade a sua volta, que por sua vez,

leva o indivíduo a acomodar os conhecimentos socialmente construídos e a reproduzir em si a forma histórico-social dessa atividade.

Ao incluir e ampliar a ideia principal de Vigotski no que diz respeito à educação escolar de que o bom ensino é o que promove e amplia o desenvolvimento mental e a personalidade dos alunos por meio dos conteúdos, Davidov acrescenta o conceito de ensino que atua no desenvolvimento mental pela interiorização de capacidades intelectuais, ou seja, modos de pensar e operar com conceitos. Libâneo (2016) afirma que o caminho para a formação de ações mentais está nos processos de investigação e constituição de uma ciência (aprender o processo de origem e desenvolvimento das coisas e acontecimentos), ou seja, a associação bilateral entre conteúdos e operações mentais. Dessa forma, para entender os processos de verificação e as estruturas lógicas da ciência são os conteúdos e as operações mentais que fazem suas correspondências.

Diante disso, a perspectiva da DD merece atenção especial por colocar em evidência e chamar a atenção dos educadores para um olhar mais apurado ao destacar que o aprendizado não é em si mesmo, desenvolvimento. Mas, se organizado corretamente, ativa processos de desenvolvimento mental da criança que seriam impossíveis fora do processo de aprendizado (Libâneo; Freitas, 2017).

Inicialmente focados no trabalho com crianças em idade escolar, Davidov (1988) e Elkonin (2017) reconheceram a importância de avaliar o desenvolvimento de novas formações psicológicas e entender como elas são processadas. Ao fazê-lo, perceberam que as crianças em idade escolar tinham a capacidade de lidar com tarefas de aprendizagem conforme passavam por transformações básicas, utilizando a atividade de estudo, o pensamento teórico-abstrato e a autorregulação de comportamento. Isso levou à necessidade de organizar um ensino que correspondesse ao surgimento das zonas de desenvolvimento próximo nas crianças. Em seguida, foi crucial diferenciar os dois tipos de pensamento, empírico e teórico, com base em suas características e em como seriam abordados na escola.

Diante dessa constatação, Davidov (1988) e Elkonin (2017) elaboraram a metodologia de experimento formativo para o desenvolvimento de suas pesquisas em escolas, na qual a atividade de estudo foi criada com base na ideia de processos de ensino e de aprendizagem. Esses processos foram organizados de forma consciente pelo professor a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno por meio do desenvolvimento do pensamento teórico, o que resultou em condutas sugestivas da atividade de estudo a partir das observações realizadas.

No processo de aprendizagem na atividade de estudo, inicialmente, é indispensável que os alunos entendam o “núcleo” do objeto, aquele aspecto mais geral que o caracteriza e, com

base nesse núcleo, tenham a capacidade de concluir as relações dos detalhes do objeto de estudo. Segundo Davidov (1988), a base da DD é o conteúdo das matérias, do qual derivam os métodos para organizar o ensino.

Complementando, na estrutura da atividade de estudo, as ações propostas pelo professor precisam propiciar aos alunos a descoberta das relações originais e relevantes do objeto estudado (Libâneo; Freitas, 2017). Assim, a partir da criação de situações e preparo dos processos de ensino e aprendizagem de maneira didática, o professor é capaz de fomentar o desenvolvimento psicológico e a formação geral dos alunos.

Para orientar de forma mais clara os professores quanto à organização do ensino e sua forma entendida como correta, Davidov (1999, p. 1) estabelece a seguinte direção

Em suas origens, o estudo adequadamente organizado na escola é o aspecto centro da atividade de aprendizagem das crianças. Estamos falando aqui das origens, uma vez que na história mais recente da educação escolar houve longos períodos nos quais a permanência do aluno em sala de aula não se traduzia em uma autêntica atividade de estudo. Para que as crianças, na sala de aula, estudem e se apropriem dos conhecimentos e habilidades sob a forma de uma plena atividade de estudo, é necessário que ela seja corretamente organizada. E o que é, de fato, uma tal correta organização? A criança pode apropriar-se de conhecimentos e habilidades sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade interna e motivação para tal apropriação. Ademais, a atividade de estudo está relacionada com uma transformação do material a ser apropriado, o que implica obtenção de algum novo produto mental, ou seja, conhecimento. Sem isto não há uma plena atividade humana.

Ao destacar os dois movimentos na estrutura do ensino ligados entre si, o autor ressalta que as necessidades e os motivos de estudo conduzem as crianças para a apropriação de conhecimentos, o que, por sua vez, requer atingir modificações mentais sobre os assuntos estudados, resultando no conhecimento teórico-conceitual. Fazendo uma alusão a Davidov (1988), Sforni (2004), quanto à importância da organização da atividade de ensino, escreve que

na organização do ensino, o professor não trata apenas da organização lógica do conteúdo, mas também no modo de fazer corresponder o objeto do ensino com os motivos, desejos e necessidades dos alunos. Sua função maior é transformar a atividade de ensino em atividade de estudo para o aluno [...] (Sforni, 2004, p. 111).

A aprendizagem escolar demanda a atividade de estudo, entretanto, tanto uma quanto a outra estão sujeitas a uma organização competente da aprendizagem escolar por meio da preparação da atividade de estudo executada pelo professor, ou seja, formas de organizar o ensino capazes de promover o desenvolvimento psicológico dos alunos nas relações de aprendizagem de forma intencional. Segundo Davidov (1988, p. 10), “[...] a atividade de estudo

é a atividade dominante na criança em idade escolar”, sendo ela uma unidade fundamental para a transformação do próprio sujeito.

Para uma organização do processo ensino e aprendizagem apropriada, Libâneo e Freitas (2013) afirmam que Davidov estabelece as seguintes orientações:

A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que essas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes (Libâneo; Freitas, 2013, p. 14).

De acordo com as orientações, no preparo da atividade de estudo, o professor deve despertar a necessidade de aprender para que o aluno assimile os objetos do conhecimento. Os motivos que incentivam o aluno a realizar transformações mentais dos objetos de conhecimento e as tarefas que criam um meio para consolidar o caminho do pensamento do aluno, ao apresentar o objetivo da atividade por meio de ações planejadas intencionalmente, geram as condições necessárias para que essas ações ocorram. O objetivo é desenvolver o pensamento teórico no aluno, no que diz respeito ao objeto estudado.

Para preparar uma atividade de estudo de forma intencional, com ações didáticas a serem implementadas pelos estudantes, Davidov destacou as etapas a seguir, conforme descrito por Libâneo e Freitas (2017). A primeira etapa envolve a transformação dos dados da tarefa e a identificação da característica mais geral do objeto de estudo, que reflete o conceito teórico subjacente e serve como base para suas formas específicas. Na segunda etapa, os alunos criam um modelo representativo dessa relação universal, utilizando formas gráficas, literais ou objetivas.

A terceira etapa consiste em usar o modelo para resolver as tarefas propostas. Na quarta etapa, os alunos aplicam o conceito teórico a várias tarefas específicas, tratando diferentes situações como variações da tarefa inicial. Finalmente, a quinta etapa é o controle e monitoramento das ações realizadas, assegurando que todas sejam executadas corretamente e atendam às exigências cognitivas e procedimentais da tarefa. Essas etapas garantem que a atividade de estudo seja estruturada de forma eficaz, promovendo uma compreensão profunda e aplicada dos conceitos teóricos (Libâneo; Freitas, 2017).

De acordo com as ações propostas, é possível perceber a importância do professor, no trabalho de formação da atividade de estudo, uma vez que é ele quem estabelece as tarefas

de estudo de maneira intencional e ajuda os estudantes na efetivação das ações de estudo, verificação e avaliação pelo meio da intervenção pedagógica.

Sobre a seriedade e importância de um professor preparado para desenvolver um processo ensino aprendizagem significativo Serrão (2006, p. 131) esclarece:

assim, a partir desse pressuposto, chega-se à evidência da importância do ensino para o desenvolvimento humano, e, desse modo, o papel do “outro” na aprendizagem se torna fundamental. Esse “outro” pode ser o professor e os próprios colegas. Mas o papel do professor na organização do ensino é insubstituível, porque ele é o responsável por criar situações em que se apresentem problemas de aprendizagem que considerem o nível de desenvolvimento real dos estudantes, instigando e promovendo a atuação dos estudantes em sua zona de desenvolvimento próximo ou potencial. Dessa forma, os problemas de aprendizagem podem desencadear uma atitude ativa dos estudantes, consigo próprios pelo estabelecimento do diálogo interno e em ações compartilhadas com colegas e com o professor.

Conforme as propostas de ações didáticas de Davidov, fica evidente que o preparo didático do conteúdo é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais do aluno e conseqüentemente, sua formação humana.

Davidov se baseou na necessidade, no motivo, no objetivo, nas condições e nas tarefas, como subsídios estruturais da atividade, a partir dos estudos teóricos de Leontiev sobre a atividade humana. Libâneo (2004, p. 13) põe-se de acordo com Leontiev em relação ao fato de a atividade ser “constituída de necessidades, tarefas, ações e operações, mas acrescenta um componente que modifica substantivamente a formulação inicial. Trata-se do desejo, enquanto núcleo básico de uma necessidade”.

Segundo Davidov (1999), toda atividade de aprendizagem plena estabelece a base para o desenvolvimento omnilateral da criança em idade escolar e a necessidade de alcançar conhecimento sobre o objeto de estudo que desperta os desejos e motivações da criança.

De acordo com Libâneo (2009b, p. 3)

O ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico requer do professor que ele leve os alunos a colocarem-se efetivamente em atividade de aprendizagem. Na atividade de aprendizagem os alunos devem formar conceitos e com eles operar mentalmente (procedimentos lógicos do pensamento), por meio do domínio de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que na disciplina estudada encontram-se na forma de objetos de aprendizagem (conteúdos). Assim, os alunos estarão desenvolvendo conhecimento teórico-científico.

A proposta de ensino apresentada se contrapõe e questiona o ensino tradicional e o ensino escolar atual, talvez por conta de algumas formações que não desenvolvem o conhecimento teórico nos próprios professores. Assim, continuam em suas aulas a apresentarem

a propriedade geral de um conceito onde as crianças aprendem como um modelo de propriedade particular e singular dos objetos. Davidov escreve que “programas de ensino que fornecem tal direção do pensamento no processo de apropriação de conhecimento são, de fato, um tipo de catálogo, categorização ou conglomeração de conhecimento” (Davidov, 1999, p. 9). Atividades dessa natureza podem ser aprendidas por um aluno que tenha deixado de frequentar a escola, já que os conhecimentos empíricos são apenas a base para os conhecimentos científicos ou teóricos.

Na perspectiva da DD, a aprendizagem deve ser construída do geral para o particular, permitindo que o aluno descubra e saiba diferenciar as questões comuns ou principais do objeto de estudo, para então separar suas características particulares. No entanto, isso só é possível se o ensino for preparado por meio de um pensamento dialético, que envolve a interação e a integração de opostos para gerar uma compreensão mais profunda e holística do conhecimento. Davidov (1988, p. 171) afirma que “a atividade de aprendizagem produz melhores resultados quando as crianças interagem intensamente entre si no processo de assimilação de conhecimento e habilidades (por exemplo, quando discutem as condições de sua origem)”.

Para exemplificar a DD ao ensinar sobre o gênero textual "Contos" para crianças, o professor pode criar uma interação dinâmica entre os alunos e o conteúdo. Primeiro, o professor pode pedir aos estudantes que pesquisem a origem desse tipo de texto, criando um mapa mental ou outra forma de representação visual. Ao explorar diferentes tipos de contos, é importante que as crianças pensem sobre suas pesquisas, conheçam as diversas características dos contos e analisem suas descobertas.

Após as descobertas e a interiorização dos conteúdos pelos alunos, o professor deve organizá-los em grupos para então promover a interação. Durante essa fase, o professor mediará as discussões, incentivando questionamentos e a troca de ideias sobre o conteúdo. Finalmente, os resultados das descobertas e das discussões são apresentados aos colegas, facilitando a assimilação do conhecimento. Esse processo exemplifica a transição do coletivo para o individual, alinhando-se à abordagem dialética de Davidov, que enfatiza a importância da relação intensa entre os alunos no processo de assimilação de conhecimento e habilidades (Davidov, 1988, p. 171).

Compete ao professor, nessa concepção de ensino, elevar o grau de dificuldade dos problemas apresentados às crianças na medida em que expandem o conhecimento vinculado ao objeto de estudo. Isso os leva a desenvolver o pensamento teórico, a resolução de problemas cada vez mais complexos sobre o conteúdo estudado, a autoavaliação, o que, por sua vez,

favorece o processo de avaliação do professor enquanto acompanha o desenvolvimento coletivo e individual das crianças e da sua própria atuação de maneira consciente.

Segundo Davidov (1999) durante esse processo, professor e aluno desenvolvem o movimento dialético, uma ação crítica e reflexiva que só acontece porque a “consciência teórica direciona a atenção de humanos para a necessidade de entender suas próprias ações cognitivas, para considerar o próprio conhecimento. Em termos filosóficos isso se refere à reflexão” (Davidov, 1999, p. 7).

Dessa forma, na DD, o professor, de forma responsável e consciente, adota uma tarefa auxiliar, pois deixa a função de transmissor de conteúdos prontos, para uma organização do ensino que o aceite como mediador da assimilação dos conceitos por parte dos alunos. Contudo, esse fazer pedagógico exige do professor uma prática de ensino que favoreça uma intervenção capaz de entender as relações externas e internas do objeto estudado. Ou seja, o professor precisa, antes de apresentar um conceito, ter se apropriado dele e organizado didaticamente estratégias que beneficiem o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

Chaiklin (1999) reforça a importância de uma preparação da escola e do professor sobre a atividade de aprendizagem da seguinte maneira

O propósito da atividade de aprendizagem é ajudar os alunos a dominarem as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam um aspecto do conteúdo. Este domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento. A estratégia educacional básica para dar aos alunos a possibilidade para reproduzir pensamento teórico é a de criar tarefas instrucionais cujas soluções requeiram a formação de abstrações substantivas e generalizações sobre as ideias centrais da matéria. Esta aproximação é fundamentada na ideia de internalização de Vigotski, ou seja, aprende-se o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalham os temas específicos da matéria (Chaiklin, 1999, p. 4).

Assim, para um bom ensino, além do conhecimento científico e pedagógico, é necessário saber qual é a função da escola, ter professores preparados e uma dimensão histórica e social do meio em que se encontra naquele momento, uma vez que a atividade de aprendizagem acontece com a assimilação dos conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente com uma visão teórica.

Nesse sentido, Davidov (1988, p. 90) assegura que

A entrada da criança na escola é uma das transições (passagens) cruciais na sua vida. A evidência externa desta transição é visível nas mudanças na organização da vida das crianças e nas novas obrigações que ela assume como aluno. Esta transição, porém, tem um fundamento interno de profundo alcance: ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico. Os ABCs destas formas de consciência social

e formações espirituais correspondentes só são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada. Essa atividade é a atividade de aprendizagem.

No intuito de os alunos construírem conhecimentos sólidos, é fundamental que os professores tenham domínio dos conteúdos para então possibilitar a organização didática de atividades que estimulem a reflexão e a compreensão. Segundo Hedegaard (2002, p. 210) “[...] o planejamento do professor deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda sua complexidade”. Nesse sentido, na compreensão clara dos conceitos e suas leis gerais, o professor diversifica as atividades de ensino, planejando e pesquisando estratégias que estimulem a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de suas habilidades.

Há, portanto, um movimento duplo no ensino: o professor deve guiar o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação das manifestações dessas leis. É por isso que atividades práticas de pesquisa como objetos, filmes, visitas a museus são uma parte tão importante do ensino, especialmente durante as fases iniciais (Hedegaard, 2002, p. 211).

É fundamental que os professores, ao elaborarem seus planos de ensino, estejam profundamente familiarizados com os conceitos da disciplina que ministram. Esse domínio é crucial para garantir a eficácia da proposta de ensino e aprendizagem, visto que conduz o planejamento das etapas educacionais. Conforme salientado por Vygotski (2007, p. 9), é necessário seguir o "princípio da conversão da atividade externa, social, em atividade interna individual". Para isso, o professor precisa possuir um entendimento sólido dos conteúdos que leciona, bem como das necessidades e capacidades dos alunos. Esse conhecimento não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também promove a transformação do aprendizado em uma experiência significativa e internalizada para os estudantes.

Hedegaard (2002, p. 210) afirma que “[...] o planejamento do professor deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda sua complexidade”. Por meio do planejamento e da pesquisa, o professor amplia o desenvolvimento das ações das crianças, que se desenvolvem de forma progressiva e interligada.

Davidov (1988) propõe um processo de aprendizagem organizado em seis etapas, onde os alunos utilizam diferentes ferramentas de aprendizagem para explorar os diversos aspectos do conteúdo. Durante esse processo, os alunos executam uma série de ações específicas: eles começam transformando os dados da tarefa para identificar a relação universal do objeto de estudo; em seguida, modelam essa relação de forma objetiva, seja por meio de representações gráficas ou textuais; depois, refinam o modelo para compreender suas propriedades

fundamentais; então, constroem um conjunto de tarefas específicas que podem ser abordadas com um método geral; monitoram a execução dessas ações e, por fim, avaliam a compreensão geral resultante da resolução da tarefa de aprendizagem.

Com a ajuda do professor, pouco a pouco os alunos ampliam capacidades para a atividade de aprendizagem independente. É importante destacar que existe uma flexibilidade no processo e que intervenções podem variar de acordo com as reais condições em que se apresentam as tarefas da aprendizagem. A variação das categorias reais em que se decide uma ou outra tarefa da aprendizagem. Em cada uma das ações citadas há intervenções e uma flexibilidade que podem mudar segundo a variação das condições reais em que se resolve uma ou outra tarefa da aprendizagem. Porém, é possível que, no início, os alunos apresentem dificuldades para estabelecer as tarefas de aprendizagem e as propostas a serem cumpridas. É nesse momento, então, que deve acontecer a mediação do professor.

Como a escola trabalha a partir do pensamento, da intenção e da ação de cada profissional que faz parte dela, professores e coordenadores não podem se afastar em suas práticas de trabalho, porque quanto mais diálogo e troca de experiências houver, mais aparecerão novas ideias que favorecerão a melhoria das condições de trabalho, e também, do processo de aprendizagem dos alunos. Sobre esse processo de mediação, como um espaço para melhoria da prática pedagógica, Longarezi e Puentes (2017, p. 200) explicitam que

A formação de professores, numa perspectiva desenvolvimental é, nesse sentido, mediada pela atividade pedagógica que, como visto, tem como sua essência a *obutchénie*². Contudo, para que a atividade supere uma dimensão empírica e seja espaço de objetivação de uma prática social teórica e científica é preciso a mediação do conhecimento científico produzido sobre a docência.

Para essa forma de ver e de entender a prática pedagógica, demanda-se uma mediação teórica em que informações já estabelecidas no processo de formação continuada dos professores exceda a dimensão empírica e se estabeleçam como processos bem-sucedidos e que se apresentem com novos sentidos no trabalho do professor. Para esse processo de ensino que leva ao desenvolvimento, é preciso um pensamento teórico e reflexivo³, pois eles são adquiridos a partir da apropriação e sistematização do conhecimento. Logo, a formação de conceitos teóricos, requer um empenho intelectual dos professores, o que exigirá deles o domínio dos

² *obutchénie* se constitui no processo pedagógico no qual estão implicados professores e alunos e, enquanto tal, expressa a unidade da ação de ambos, com foco na aprendizagem do estudante que ocorre em processo de colaboração com o professor e com outros estudantes (Longarezi; Puentes, 2017; Longarezi; Silva, 2018).

³ A questão do professor reflexivo neste trabalho é pensada de acordo com as contribuições da formação do pensamento teórico no enfrentamento dos desafios do espaço escolar e para a melhoria do trabalho didático pedagógico.

conteúdos e das maneiras de oportunizar a aprendizagem da matéria por meio dos estudos, planejando atividades que incitem e motivem os alunos, além de implantar nos conteúdos e metodologias as práticas socioculturais que passam pelas vidas dos alunos.

Semelhante aos processos de aprendizagens dos alunos, o planejamento dos processos de formação continuada dos professores acontece ou precisa acontecer a partir de um planejamento ponderado das atividades a serem desenvolvidas. Sobre isso, Campos e Aragão (2012, p. 54) mencionam que:

Quando a organização do cotidiano escolar permite o encontro dos professores para socializar as experiências profissionais e dialogar sobre os processos de aprendizagem dos alunos, a escola torna-se uma instituição aprendente. Torna-se espaço privilegiado de aprendizado também daqueles que têm a função de ensinar.

A busca por um futuro que promova a transformação pessoal e social de professores e estudantes, envolve o papel da formação continuada efetiva pela escola e pelos gestores, para o que se faz necessário que eles próprios se apropriem verdadeiramente dos princípios da teoria da DD que podem impulsionar mudanças significativas nas operações mentais dos alunos e na sua personalidade. Segundo Davidov (2017, p. 218), essas mudanças indicarão que

A verdadeira realização do princípio do caráter científico está internamente ligada à mudança do tipo de pensamento, projetado por todo o sistema de ensino; [...] Já o futuro próximo da escola supõe uma mudança semelhante, o que, por sua vez, exige a modificação dos princípios da Didática apresentados.

A atividade de ensino e a de aprendizagem permite o conhecimento teórico-científico que intensifica as motivações dos aprendizes, desenvolvendo sua autonomia e sua consciência para atuação na transformação da realidade. Por isso, uma das preocupações fundamentais na formação continuada dos professores dos anos iniciais deve estar pautada na capacitação para promover uma educação mais humanizada, marcada por uma "atitude criativa em relação à atividade de aprendizagem" (Davidov, 1988, p. 95).

Essa abordagem coloca em destaque a perspectiva desenvolvimental como ponto central, visto que os primeiros passos da preparação do ensino têm um impacto direto no planejamento e na prática pedagógica. Libâneo (2008, p. 18) confirma que as formas de ensinar dependem da forma de aprender e que a melhor estratégia de ensino a ser utilizada "é aquela que ajuda os estudantes, todos os dias e em todas as aulas, a pensarem teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada." Assim, mesmo diante das transformações sociais e econômicas enfrentadas neste momento histórico e que interferem na

educação, os professores não podem deixar de ser responsáveis por mediar os estudantes na apropriação dos conhecimentos. Porquanto pode provocar grandes mudanças na vida de cada estudante, incentivando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

3.3.1 Desenvolvimento do pensamento teórico em contraponto ao ensino tradicional

A teoria da Didática Desenvolvimental, centrada na formação de conceitos científicos, visa promover o desenvolvimento do pensamento teórico durante o processo de aprendizagem. Pesquisas conduzidas por Hedegaard e Chaiklin (2005) exploram como as práticas sociais e culturais dos estudantes, juntamente com o planejamento de ensino dos professores, influenciam o aprendizado e o desenvolvimento.

Libâneo e Freitas (2018) afirmam o seguinte sobre a aporte de Hedegaard

A autora compreende o ensino escolar como uma prática institucionalizada da qual a criança participa visando a apropriação e internalização de conceitos teóricos que, uma vez internalizados, transformam-se em estratégias de pensamento, ação e atuação no mundo. No processo de ensino-aprendizagem a criança deve ser vista ao mesmo tempo como pessoa individual e participante de um coletivo social, interligado com outras pessoas em diferentes contextos (Libâneo; Freitas, 2018, p. 3).

A escola, enquanto lugar de humanização, deve garantir que os alunos desenvolvam sua consciência social por meio dos conteúdos da ciência e da arte, o que torna indiscutível a importância da escola na formação do indivíduo e no seu desenvolvimento.

Para Saviani (2000, p. 71):

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

As modificações no desenvolvimento infantil são notáveis quando a criança ingressa na escola. Ao considerarmos o conhecimento prévio do aluno, é na aprendizagem escolar, por meio de práticas educativas intencionais, que o desenvolvimento intelectual se enriquece, reconhecendo a cultura como essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Na THC, segundo Chaiklin (2011), o processo de desenvolvimento é dividido em períodos caracterizados de forma unificada, fundamentados em princípios explicativos. No entanto, esses períodos consideram as particularidades de cada faixa etária, destacando

mudanças qualitativas que têm como ponto de partida a interação específica da criança com seu ambiente, denominada de situação social de desenvolvimento.

De maneira condicionante, a autonomia, a formação de culturas e os conhecimentos são influenciados pelas experiências socioculturais e institucionais de crianças e jovens em suas famílias, comunidades e por diversas atividades do cotidiano. Na escola, o professor percebe essas vivências por meio do contexto de aprendizagem e do conteúdo trabalhado em sala de aula. Hedegaard reforça essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento de um aluno, que ocorre durante o processo de assimilação dos conteúdos científicos, deve estar integrado às formas de conhecimento cotidiano presentes em sua família, escola ou comunidade local (Hedegaard, 2004).

Complementando, Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 40) afirmam que o ensino e a aprendizagem radical-local, visam “criar uma integração entre o conhecimento espontâneo da criança trazido de casa e da comunidade, e o conhecimento do conteúdo apresentado na escola tal como prescrito nas matérias escolares e nos planos curriculares”. Para as autoras, essa é uma perspectiva conceitual fundamentada teoricamente na tradição histórico-cultural, estabelecendo princípios para a construção de abordagens instrucionais nas práticas educacionais concretas. Nessa perspectiva, é importante lembrar que atividades com intervenções de práticas sociais com objetos são muito diferentes de acordo com o local ou momento de aprendizagem em que se encontram. Fazer essa distinção e saber usar o conhecimento de diferentes métodos de ensino aprendizagem é extremamente importante.

Visando desenvolver o pensamento teórico nos estudantes e professores e a superação do ensino tradicional, Davidov dedicou seus estudos organizando-os da seguinte forma:

[...] primeiro eram aprendidas as características aparentes do objeto; em seguida os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aquisição dos conhecimentos empíricos pelos alunos. Davidov inverteu essa lógica e segundo sua teoria, primeiro os alunos dominam o aspecto genético, essencial dos objetos, relacionado à sua produção científica, como um método geral para análise e solução de problemas relacionados a esses objetos (Libâneo; Freitas, 2013, p. 320).

Contrapondo-se ao ensino tradicional e aos conhecimentos genéricos à teoria da DD ressalta a generalização, a formação de conceitos teóricos e a atividade de aprendizagem pelos estudantes, na qual a formação “das generalizações conceituais se considera uma das finalidades principais do ensino escolar” (Davidov, 1988, p. 101).

Para Davidov (1988), “[...] o geral como algo estável e que se repete, é o invariante definidor das diversas propriedades dos objetos, da classe dada, isto é, constitui o essencial”.

Assim, a generalização deve ser analisada em ligação com a abstração, admitindo que a separação da propriedade essencial seja dividida de outras propriedades.

Historicamente, sobre a formação da generalização conceitual nas crianças, Davidov (1988) assegura que esse processo, estudado e defendido por psicólogos e pedagogos, tem sido analisado como maneira de agir no desenvolvimento das disciplinas escolares. Entretanto, faz a seguinte observação:

Aclarar esta circunstância tem uma importância teórica de princípio. O caso é que na psicologia e na didática se fala habitualmente de generalização e do conceito como tais. Na realidade quando se trata da via para formar a generalização conceitual [...], corresponde falar de sua interpretação lógico-formal (Davidov, 1988, p. 103-104).

Diante dessa observação, é importante salientar que as abstrações e generalizações do tipo lógico-formal e o pensamento daí resultante somente levam à formação de conceitos empíricos. Por isso, Davidov (1988, p. 104) revela que “no esquema lógico-formal entra tanto a formação dos conceitos cotidianos como de conceitos empíricos da ciência. As abstrações e generalizações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos”.

Portanto, a base do raciocínio lógico-formal se atém à análise externa e superficial dos objetos, simplificando a produção científica ao dado em si, ou seja, as propriedades externas são tomadas como essência. Porém, isso não significa que os conhecimentos empíricos devam ser deixados de lado ou descartados, pois “a psicologia vigente recomenda aos professores utilizar a experiência empírica cotidiana de familiarização dos escolares com as coisas e fenômenos como base para que assimilem os conhecimentos escolares” (Davidov, 1988, p. 110).

Davidov (1988), em seus estudos, aponta que vários psicólogos têm afirmado que a questão de não considerar as imagens cotidianas reais causa consequências negativas. Ele esclarece que “uma criança de sete anos sai do mundo das imagens concretas para ingressar paulatinamente no mundo das abstrações, no mundo dos conceitos” (Davidov, 1988, p. 110).

É totalmente possível desenvolver o pensamento teórico com as crianças e com os professores por meio de uma formação consistente, segundo Davidov (1988), ainda que a prática escolar tenha sido caracterizada pela utilização dos conhecimentos sensoriais cotidianos dos indivíduos para o desenvolvimento de conceitos empíricos. Diante disso, cabe à escola promover formações aos professores para que sejam capazes de inverter essa lógica e para que o conhecimento se desenvolva pela via da reestruturação qualitativa, tendo em vista a formação do conhecimento científico teórico.

Todavia, isso não tem sido observado durante o ensino das crianças e nem nas formações propostas aos professores, podendo essa prática ser atribuída à “aplicação da teoria do pensamento empírico na psicologia pedagógica e na didática do ensino primário” (Davidov, 1988, p. 111).

Os conceitos empíricos em sua formação seguem a lógica da condição didática de avançar do particular para o geral. Nessa linha de pensamento, o geral se constitui como resultado da comparação de objetos singulares, da definição de uma ou outra classe de objetos. Nesse sentido, os termos empírico e teórico têm uma interpretação comum: “[o] primeiro é o sensorial-concreto e o segundo, o abstrato-geral, verbal” (Davidov, 1988, p. 111).

Quanto maior for a quantidade de objetos que comprova uma determinada classe dada, mais abstrato e teórico será o pensamento. De tal modo, acontece um engano em relação ao que percebemos como teórico, uma vez que “não se adverte que cada objeto se torna aqui de maneira unilateral, só em semelhança com outros, sem revelar as condições de existência do objeto integral em sua especificidade” (Davidov, 1988, p. 111).

Essa forma de pensamento abstrato constatada é muito frequente entre os profissionais da educação e, principalmente, na vida cotidiana. Desse modo, é muito comum que as pessoas separem aspectos isolados dos objetos que, por vezes, se relacionam com algum outro, mas não colocam aparentes as manifestações internas de seus aspectos, conhecimentos científicos e particularidades.

Por isso, a formação continuada de professores tem um papel crucial na superação de visões limitadas sobre o ensino. Como aponta Davidov (1988), a teoria da generalização empírica, ao se concentrar apenas na percepção subjetiva dos conteúdos, impede uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem. É preciso, portanto, que as formações promovam uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, levando em consideração as dimensões históricas, sociais e culturais do conhecimento.

Ter domínio de um conceito nessa perspectiva não significa conhecer somente as propriedades dos objetos e fenômenos que a envolvem, além disso, significa saber como usar o conceito na prática, saber operá-lo. Significa que a assimilação do conceito envolve não apenas um caminho, a partir do singular para a generalização nos casos partidários, mas também no sentido contrário, de um lado para o outro, do geral para o particular. Quando se sabe o geral, é preciso saber também como aplicar em um caso particular, separado, com o qual temos relação em um determinado momento.

Questões como essa ajudam a entender como a forma de organização do pensamento é fundamental para compreender o processo de formação de profissionais capazes de promover

o conhecimento teórico nos estudantes. Dessa forma, quando o conhecimento de uma transformação responde o porquê ocorre, no que resulta, sobre que base e devido a que possibilidade se converte no que é e não em outra coisa, tem-se o pensamento teórico, constituinte do conceito (teórico) (Dias; Manzoni, 2011).

Mas, isso só é possível porque, nessa compreensão de conhecimento, o sujeito e o objeto conservam entre si uma relação de interdependência e, como consequência, acontece uma transformação tanto de um como de outro. Nesse caso, “a tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar os dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir unilateralmente o sistema de conexões internas que originam o concreto dado, descobrir sua essência” (Davidov, 1988, p. 142).

Davidov (1988) estabelece, de forma precisa, seis ideias das diferenças entre abstrações, generalizações e conceitos empíricos e teóricos que podem clarear possibilidades de trabalho em formações com os professores e, depois, com os alunos:

- 1** Os conhecimentos empíricos se elaboram no processo de comparação de objetos e representações sobre eles, que permite separar as propriedades iguais, comuns. Os conhecimentos teóricos surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro de um sistema integral que, ao mesmo tempo, serve de base genética inicial de todas as manifestações.
- 2** No processo de comparação ocorre a separação da propriedade formalmente geral de certo conjunto de objetos, o conhecimento desta propriedade permite relacionar objetos isolados a uma classe determinada, independente deles estarem ou não vinculados entre si. O processo de análise permite descobrir a relação geneticamente inicial do sistema integral como sua base universal ou essencial.
- 3** Os conhecimentos empíricos, apoiando-se nas observações, refletem nas observações as propriedades externas dos objetos. Os teóricos que surgem sobre a base da transformação mental dos objetos, refletem relações e conexões internas, saindo assim dos limites das representações.
- 4** Formalmente a propriedade geral se separa como algo pertencente à ordem das propriedades particulares e singulares dos objetos. Nos conhecimentos teóricos se determina o nexa da relação universal, realmente existente, do sistema integral com suas diferentes manifestações, o elo do universal com o particular.
- 5** O processo de concretização dos conhecimentos empíricos consiste em selecionar ilustrações, exemplos que se encaixam na correspondente classe dos objetos. A concretização dos conhecimentos teóricos consiste na dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral a partir de seu fundamento universal.
- 6** As palavras, termos, são o meio indispensável para expressar os conhecimentos empíricos. Os conhecimentos teóricos se expressam, sobretudo, nos procedimentos mentais da atividade mental e posteriormente com a ajuda de diferentes meios simbólicos e semióticos, em particular as linguagens natural e artificial (Davidov, 1988, p. 154-155).

O autor esclarece que, para analisar as particularidades das abstrações, generalizações e conceitos como meio do pensamento teórico, baseou-se nas características que se evidenciam no conhecimento científico com a ascensão do abstrato ao concreto. Ele ainda assegura, que o

conhecimento científico é uma das formas desenvolvidas da consciência social das pessoas, que é também uma particularidade da arte e da moral. Assim, todas as configurações de consciência social constituem o produto do pensamento organizado que tem a coerência do pensamento teórico, indicando a lógica reflexiva e dialética, com sua maneira compreensiva e teórica, uma ligação direta com a ciência e com “todas as outras formas superiores de consciência social por manifestarem as leis do pensamento unitário” (Davidov, 1988, p. 156).

O pensamento teórico, nesse caso com suas características próprias, se apresenta de diversas maneiras na consciência social e, ainda possibilita a análise da base genética do todo. Ademais, traz consigo o potencial e a importância do ato reflexivo, que permite aos indivíduos examinarem constantemente as bases de suas ações mentais “[...] e com eles medeia uma com as outras, desentranhando assim suas inter-relações internas” (Davidov, 1988, p. 156).

Uma formação continuada baseada no desenvolvimento do pensamento teórico, com professores na escola, apresenta a importância do papel exercido pelo professor, tanto no planejamento como no trabalho de mediação da aprendizagem das crianças em sala de aula, porque, ao pensar os conhecimentos disciplinares (o que ensinar), pedagógicos (como ensinar) e nas crianças (para quem ensinar), o professor irá se esforçar de modo que sua prática propicie abstrações e generalizações que possibilitem resolver uma tarefa teoricamente, ou seja, não só para um caso particular, mas também para os casos semelhantes.

3.3.2 Atividade de estudo: um caminho para o ensino desenvolvimental

Segundo Dusavitskii (2014), é nos anos escolares iniciais que se formam as bases da atividade de estudo como uma via de autodesenvolvimento. Assim, a partir do momento em que as crianças iniciam a fase escolar, as bases da educação do ser humano precisam ser determinadas para que elas se conservem curiosas e procurem pela orientação do professor e tarefas em cooperação com outras pessoas, fazer experimentos para verificar as hipóteses e resultados de suas ideias, ler, conversar com pessoas mais experientes, pesquisar, para então conseguir chegar às suas próprias conclusões.

O estudo é a atividade principal da criança escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental; essa atividade requer adequações didáticas para criar as condições para o seu desenvolvimento psíquico (Puentes, 2019a). Por isso, decisão referente a metodologia de ensino implica a opção das significações culturais que mais apropriadamente possam contribuir para o desenvolvimento, nas crianças, tanto das capacidades que lhe permitam atuar de forma consciente no meio em que vivem, quanto do melhor caminho para aprender os conteúdos.

A partir de um planejamento, uma boa escolha das estratégias didáticas do professor para ensinar o conteúdo e o envolvimento dos alunos, a criança estabelece as bases de um ensino cooperativo. Ou seja, quando a possibilidade de aprender da criança é considerada, incentiva-se sua aprendizagem.

Diante do exposto, atividade de estudo é vista como um caminho para a aprendizagem de conceitos pelas crianças, uma vez que ela se caracteriza a partir de ações investigativas de reflexão, análise e desenvolvimento mental e está consolidada nos conceitos de criados por Vigotski sobre a problemática que envolve desenvolvimento e educação, tais como:

- Os processos psíquicos humanos não são dados, mas sim desenvolvidos; eles devem ser procurados não no interior da criança, mas fora dela;
- Esse caráter de desenvolvimento a partir do exterior dos processos psíquicos apresenta-se sob a forma mais clara nos conceitos científicos, como resultados da história do conhecimento humano, como formas de pensamento humano;
- A única forma de desenvolvimento dos processos psíquicos – é o estudo no amplo sentido do termo (já a educação pode ser definida como o desenvolvimento artificial da criança” – escreveu o próprio L. S. Vigotskii);
- A assimilação e o desenvolvimento são um único processo (de forma mais detalhada este momento aparece no processo de assimilação dos conceitos pelas crianças escolares, o que demonstra o desenvolvimento de seu raciocínio);
- Os resultados do estudo da unidade de assimilação e desenvolvimento devem ser avaliados como modelos experimentais obtidos por meio da utilização do método genético experimental que modela o processo de desenvolvimento da ontogênese (Davidov, 2019, p. 19).

Ao concordar com as ideias apresentadas por Davidov (2019), entendemos que a atividade de estudo colabora na concretização de um ensino desenvolvimental, ao considerar que o processo educativo atual não alcança o desenvolvimento apropriado das capacidades ligadas ao pensamento teórico nas crianças. A partir daí, procuramos opções que não só busquem se contrapor à educação tradicional, mas também ofereçam um ensino mais humanizado para as crianças em idade escolar, um ensino realmente desenvolvimental por meio da atividade de estudo.

De acordo com Zuckerman (2019), a atividade de estudo⁴ nasceu de um trabalho prático de educação escolar organizado por Elkonin a partir da suposição de que as aptidões “espontâneas” dos “alunos talentosos”, entre 6 a 12 anos, poderiam ser desenvolvidas com a maior parte das crianças do ensino fundamental. Essa arriscada suposição foi comprovada pelos

⁴ A atividade de estudo começou a ser utilizada com mais frequência na década de 1940 pelos representantes da teoria histórico-cultural – A. N. Leontiev (1944, 1947), S. L. Rubinstein (1946) e L. I. Bozhovich (1951). Contudo, a atividade de estudo, propriamente dita, foi gerada quando no laboratório do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, iniciou-se a pesquisa sob a liderança de D. B. Elkonin e V. V. Davidov com o objetivo de colocá-la sob o processo pedagógico como uma base de conceitos filosóficos modernos sobre o “pensamento” e sua conexão com “vista” a conexão entre o “abstrato” e o “concreto”.

resultados dos experimentos efetivados por Elkonin, Davidov e seus colaboradores. Após trinta anos de investigação experimental, essa hipótese tem comprovado que a realização de forma organizada da atividade de estudo por alunos do ensino fundamental é capaz de promover as bases da consciência e do pensamento teóricos nos estudantes desse nível escolar, uma vez que a atividade de estudo e seus elementos específicos não são trabalhados de maneira adequada.

A partir dos experimentos foi comprovado que uma proposta de trabalho que concorda com os métodos de ensino passivos leva a uma perda de interesse em aprender e aliena a criança no tocante ao valor da educação de si mesma. Porém, em uma proposta de trabalho estruturada e organizada de acordo com atividade de estudo, pode-se encontrar os fundamentos do conhecimento científico, dos conhecimentos teóricos e fazer com que essa atividade se torne necessária e possível.

Isso acontece porque a atividade de estudo difere de qualquer outra atividade porque a maneira como a criança chega a um determinado resultado é importante para ela. O êxito do resultado é determinado pela adequação no curso de suas ações (Puentes, 2019a). A partir dessas comprovações, é possível considerar que educação escolar, de fato, provoca desenvolvimento e ela deve permitir que a criança se aproprie dos conhecimentos ao transformá-los em objetos de sua ação. Porém, também deve possibilitar a ela que, se modifique com os novos conhecimentos ao se desenvolver em um processo que constitua sua humanização, socialização e individualidade. E, por conseguinte, admita ter melhores condições de vida.

Compreender o desenvolvimento humano revela a necessidade de superar a educação tradicional, caracterizada por um ensino linear e descontextualizado (Repkin, 1968 *apud* Puentes, 2019a), uma vez que nesse modelo de educação a aprendizagem impede a humanização dos indivíduos. Diante disso, para promover um desenvolvimento integral, é fundamental buscar novas metodologias que valorizem a construção ativa do conhecimento.

Segundo Libâneo (2004), para que aconteça um ensino e aprendizagem de qualidade e desenvolvimental é impreterível que se desenvolva nas crianças o pensamento teórico, visto que ele propicia mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo e nas suas condutas humanas. Por isso, é preciso uma educação desenvolvimental, fundamentada em bases científicas, que seja capaz de tornar o processo educativo voltado ao desenvolvimento das crianças em idade escolar, pois, dessa forma, elas desenvolvem maneiras de se orientar de forma independente em novas esferas da atividade humana.

Ao destacar a atividade de estudo como um caminho para realizar uma mudança não apenas no objeto com o qual o sujeito opera, mas também e especialmente uma mudança no

sujeito que opera essa atividade, podemos entender a atividade de estudo como atividade para a autotransformação do sujeito.

Na prática, a atividade de estudo acontece quando os alunos desenvolvem ações e operações voltadas à descoberta de um método geral de realização de uma tarefa por meio da resolução de problemas e de experimentação com o assunto em estudo. Nessa teoria, as chances das crianças relacionadas ao ensino tradicional não são apenas maiores, mas também diferentes.

Diante disso, Davidov (1988) constatou que a base da essência da aprendizagem desenvolvimental está na teoria da atividade de estudo e de seu conteúdo. Assim, ficou comprovado que a mudança no conteúdo de empírico para teórico levaria à necessidade de novas ações por parte das crianças, para sua apropriação de conhecimentos, em colaboração com outros e com o seu professor (Puentes, 2019a).

O objetivo da atividade de estudo é o domínio não apenas dos modos de ação, mas o domínio dos princípios de ação. “Conseqüentemente, para que a pessoa possa dominar um princípio, ela deve realizar uma investigação, fazer uma descoberta. Nesse sentido, a atividade de estudo é análoga à atividade de pesquisa” (Repkin, 2019, p. 94). Os fundamentos, conteúdos e princípios de ação para a sua apropriação, considerados essenciais para o estudo do conhecimento científico, são tão ligados que Davidov (1981) empregava o termo “pensamento científico-teórico” para se referir ao pensamento que abrangia tanto os conhecimentos científicos quanto os princípios de ação para sua aprendizagem.

As propriedades essenciais dos objetos, nesse processo, que não se encontram em sua superfície, precisam ser encontradas, por meio da exterioridade dos simples princípios de classificação das metodologias de ensino tradicionais para despontar os verdadeiros conceitos dos objetos de estudo. Dessa forma, o ensino dos conteúdos deve estimular a reflexão crítica, capacitando o indivíduo a distinguir o que sabe do que desconhece, para então, formular hipóteses sobre o desconhecido e levá-lo a questionar tanto as próprias ações quanto as dos outros.

Diante desse movimento dialético, os alunos são levados a apreender a lógica da investigação científica e se dispõem a encarar fatos e problemas que não se apresentam de forma convencional. Ao se apropriar da realidade dessa nova forma, é possível pela organização das ações pedagógicas da atividade de estudo. A função do professor, então, se dirige para a organização lógica do conteúdo teórico em forma de tarefa, cuja resolução deve se desenvolver em um processo de elaboração colaborativa conjunta. “Nessa fase da atividade de estudo, a participação colaborativa do professor é indispensável porque os interesses cognitivos que

permitem a proposição independente da tarefa de estudo ainda são instáveis” (Puentes, 2019b, p. 47).

O papel do professor nesse processo educativo é valorizado quando ele auxilia no desenvolvimento de qualidades humanas ao possibilitar que criança que aprende ativamente possa seguir em frente ao se desenvolver.

Ao idealizar o processo de aprendizagem como colaborativo, destacando a importância do outro, o papel do professor deve ser o de proporcionar situações de aprendizagem que sejam significativas e levem as crianças a pensar e a agir, que acolham às suas necessidades, ao admitir conhecer a cultura e apropriarem-se das habilidades humanas. No processo de apropriação da cultura humana, com intervenção da linguagem, as crianças se apropriam dos conteúdos culturais por sua própria atividade, nas relações sociais das quais fazem parte, e, portanto, desenvolvem comportamentos superiores designadamente humanas que as tornam prontas para conhecer a realidade em que vivem e de nela atuar por meio de suas objetivações.

Com o movimento da atividade de estudo a criança internaliza os conteúdos existentes nos diversos espaços de atividades das quais participa, apropria-se progressivamente de tudo o que está presente nas ocasiões de interação com vários elementos de conhecimento, com outras crianças e adultos que fazem parte de suas experiências, desenvolve suas funções psicológicas superiores, sua consciência e sua personalidade.

Ao considerar de forma detalhada esse tipo de atividade, temos a seguinte estrutura:

a tarefa de estudo – pelo seu conteúdo e pelos seus princípios de ação, 2) as ações de estudo – para execução do modelo didático, 3) a ação de controle – para garantir o desenvolvimento do processo de resolução da tarefa de estudo, 4) a ação de avaliação – para observar as alterações que aconteceram no próprio sujeito ao final da atividade de estudo (Davidov, 1988, p. 267).

A criança ao entrar em atividade, partindo da implementação de sua tarefa de estudo, direcionada primeiramente pelo professor, deve realizar as seguintes ações: a) modificar as informações da tarefa com o objetivo de descobrir a relação universal do objeto ou do fato em abordagem no estudo; b) dar forma a essa relação universal de maneira gráfica, simbólica ou significativa; c) transformar esse padrão da relação para analisá-lo em suas características; d) criar um organização de tarefas individuais que possam ser resolvidas pelo modelo geral inicialmente marcado; e) controlar a execução das ações prévias; f) avaliar a apropriação do procedimento geral para a solução da tarefa de estudo e do conceito apresentados.

Davidov (1988) compreende a estrutura da tarefa de estudo como a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo, sendo esse seu componente central. Sua compreensão

colabora para a criança construir generalizações, ter domínio das relações generalizadas na área de conhecimentos estudada e criar novas formas de ação. Essa unidade contribui com a formação da autonomia para o estudo ao transformar progressivamente o sujeito da atividade de estudo.

A tarefa de estudo revela a união entre forma e conteúdo no ensino e é organizada a partir de um problema de aprendizagem que busca repetir o movimento lógico-histórico do conceito e produzir o domínio de um modo geral de ação de estudo pelo estudante. Portanto, não é somente uma questão de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar uma definição, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito (Asbahr; Meira, 2014).

São apropriados pelas crianças os significados culturalmente organizados pelo acesso de suas relações com o outro por meio da linguagem e das experiências que terá ao longo da sua vida, uma vez que esse processo dos sentidos acontece a cada nova aprendizagem. Logo, a inteligência, a consciência e a personalidade vão se estabelecer na criança a partir do momento em que ela estiver ativa em seu processo de aprendizagem.

Ao saber o que faz e o que a motiva a fazer, em busca de um resultado para aquilo que realiza, a criança envolvida no processo, contribui com as decisões tomadas na sala, participa das tarefas propostas e do que acontece no espaço escolar.

3.4 ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONAL

Ao considerar a importância de expandir a compreensão sobre a atividade de estudo não só para as crianças, mas também em relação ao professor em formação continuada. O processo de estudo do professor é influenciado por ações e necessidades derivadas da atividade docente que ele exerce enquanto profissional.

Partindo do entendimento de que os principais aspectos da Teoria da Atividade de Estudo podem ser aplicados em determinada medida não só ao ensino escolar, mas também a outros âmbitos da educação pública (por exemplo, o ensino no jardim de infância, nos centros de estudos médios especializados, nas escolas superiores) (Davidov; Márkova, 2019), confirmam que a tarefa de estudo se torna um componente muito importante para se ter acesso aos conhecimentos e a um ensino e aprendizagem desenvolvimental.

A partir de uma organização metodológica de aprendizagem que promove a eficácia do material a ser aprendido, ela se apresenta como possibilidade de prevalecer a atividade de estudo e seus referenciais em promover a aprendizagem sob uma perspectiva não apenas de

questões cognitivas, mas também de outras naturezas, ao perceber a evolução da personalidade do aluno.

Apresenta-se como ganho para a educação brasileira aproveitar alguns elementos do conteúdo e formas da Atividade de Estudo realizados nos estudos russos, bem como na própria prática educacional soviética. Ou seja, utilizar alguns de seus princípios no vislumbrar de ações formativas para os educadores, em específico, os gestores pedagógicos, ao passo que esses profissionais possam, pela unidade *imitação-criação*, criar formas de exercer sua dimensão formativa com sua equipe escolar.

Repkin (2019, p. 317-318) destaca que

[...] a função social da Atividade de Estudo [...] não se resume apenas em assegurar a assimilação dos conhecimentos científicos pelos indivíduos como um dos componentes centrais do mundo da cultura humana e, desse modo eles “desenvolvem em si aquelas capacidades humanas específicas que estão cristalizadas, consubstanciadas nesse mundo” (LEONTIEV, 1972, p. 40693). Não menos essencial, também, é a circunstância que a Atividade de Estudo é uma das formas principais (sendo que, nos países desenvolvidos modernos, ela é a forma principal) de inclusão das novas gerações no sistema de relações sociais, na atividade abertamente coletiva, em cujo curso assimilam-se os valores morais e as normas sociais que estão na base de qualquer atividade coletivas das pessoas.

[...] a Atividade de Estudo não é um assunto particular do indivíduo, ela desde o início intervém como uma das suas funções sociais mais importantes.

As relações estabelecidas entre sujeito aprendiz e conhecimento, entre sujeito aprendiz e professor e entre sujeito aprendiz e sociedade desde o início do desenvolvimento do estudo como atividade, são eficazes, quando a atividade orientadora do processo é do professor. Como explicita Repkin (2019, p. 318-319 *apud* Puentes, 2019b, p. 17):

[...] é o adulto que de fato toma para si (pelo menos, de início) a tarefa de orientar a Atividade de Estudo da criança, do seu controle e avaliação. Ou seja, as funções do sujeito da Atividade de estudo resultam divididas entre a criança (o aluno) e o adulto (o professor). A Atividade de Estudo não pode ser compreendida *somente* como uma forma de dinamismo do indivíduo. A sua natureza social autêntica consiste em que ela é uma forma de colaboração da criança e do adulto, caracterizada pela existência de uma meta comum, pela divisão e cooperação das funções no processo de alcance dessa meta. Obviamente, o caráter e as formas da colaboração não permanecem constantes, porém essa está sempre presente na Atividade de Estudo, constituindo sua principal característica.

Sob essa perspectiva, a atuação consciente e teoricamente orientada do professor possibilita a apropriação ativa pelo aluno das habilidades e modos de agir socialmente elaborados. Por isso, como uma das estratégias de promover um ensino Desenvolvimental, as instituições de ensino precisam possibilitar o desenvolvimento e o conhecimento do conteúdo teórico da educação e do “novo” método de ensinar por meio de formações continuadas.

Visando o desenvolvimento das crianças (alunos) e do professor, visto que a compreensão do conceito de atividade de estudo é imprescindível e, concordando com Gazoli (2023), a finalidade da “atividade de estudo” não é apenas a obtenção de conhecimentos produzidos historicamente e socialmente, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente a qual demanda análise, reflexão e planificação mental.

Como a passagem de um período para outro do desenvolvimento da psique humana não é linear, a “atividade profissional/de estudo”, própria daqueles que se preparam ou atuam como professores, é necessário que o adulto seja referência de ação, comportamento, pensamento, etc. aos alunos. Gazoli (2023), ao afirmar que a “atividade de estudo” possibilita desenvolvimento psíquico alunos, destaca que isso só se efetiva mediante condições materiais objetivas concretas por meio das quais o adulto (sujeito mais experiente) organiza o processo de ensino mediante esse princípio. Caso contrário, tais possibilidades não serão efetivadas.

Essa percepção se faz necessária para entendermos que nem sempre o professor teve possibilidades de desenvolvimento do pensamento por conceitos, necessários à “atividade profissional/de estudo”. Na primeira infância (do um aos três anos de idade), o processo de desenvolvimento do pensamento por conceito é iniciado. Essa confirmação importante nos ajuda na compreensão de que a formação do pensamento por conceitos orienta as ações a serem empreendidas professores ao mesmo tempo que orienta sua própria formação, sendo ela inicial ou continuada.

O pensamento por conceito se configura e se desenvolve quando o indivíduo passa a agir com base em conceitos convertendo-os à forma fundamental de pensamento. De acordo com Gazoli (2023), isso exige processo de abstração e síntese de atributos (síntese abstrata) a partir da percepção e atribuição de sentido à realidade. Essa forma de pensamento se concretiza por meio da palavra, momento em que o indivíduo volta sua atenção às características da realidade ou do objeto observado, sintetizando-os e simbolizando-os a partir do conceito com o qual opera. De acordo com Sforzi (2004, p. 85),

[...] aprender conceitos não é acumular conhecimentos, mas tomar posse do nível de consciência neles potencializado ao longo de sua formação. Nesse sentido, o domínio conceitual vai além da compreensão do significado presente na palavra, e impõe como condição para sua apropriação a atividade psíquica que internaliza a atividade material e externa determinantes do conceito.

Mesmo nos adultos mais desenvolvidos, o pensamento por conceito não é a única forma de pensamento, uma vez que os conceitos derivam de “operações intelectuais” que exigem a

“combinação original” (nova) de funções intelectuais específicas, pois, a formação de conceitos resulta de amplos e complexos processos psíquicos.

Perceber a importância que a formação de conceitos científicos tem para o desenvolvimento da psique humana é indispensável à formação de professores uma vez que esse conhecimento admite pensar e materializar fundamentos essenciais para essa formação, de modo a possibilitar avanços qualitativos no desenvolvimento dos professores.

Por meio da atividade docente, o aluno pode se apropriar de conhecimentos e desenvolver hábitos criados pela humanidade, mas, para que isso aconteça, a atividade docente precisa levá-lo a uma nova realidade, para então, conseguir ter o domínio dos componentes dessa nova realidade. Essa constatação é necessária ao professor por possibilitar a orientação das ações de ensino de maneira que permita as apropriações referentes aos conhecimentos, habilidades e hábitos àqueles que atuarão na escola.

Existe uma demanda para que o professor formador e a gestão escolar que adotam essa base teórica compreendam e se envolvam nas etapas da “atividade de estudo” de seus alunos, uma vez que são as mesmas que as seguidas pelas crianças a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as diferenças existentes relacionadas à situação social destes e as funções que exercem. Além disso, “[...] na vida do homem adulto, a Atividade de Estudo está incluída em sua atividade diária visto que o homem não realiza apenas a Atividade de Estudo, pois ela está associada a outros tipos de atividade, tem seu início e seu fim” (Repkin, 2019, p. 385).

Diante das indicações da importância de o professor estar preparado para sua organização didática baseado nos componentes da “atividade de estudo”, podemos assegurar que o objetivo principal a ser atingido por eles, através da “atividade profissional/de estudo” é a mudança qualitativa das relações que se constituem com a realidade por meio da apropriação de conhecimentos teórico-científicos sobre o processo educativo. Mas para que isso aconteça, é necessário encarar o desafio de:

[...] proporcionar condições para que o jovem se vincule com o real de maneira sistemática e fundamentada no saber produzido sobre determinado fenômeno da realidade, que um sistema conceitual apropriado *funcione e desenvolva-se* no indivíduo subjetivamente como instrumento de análise e interpretação do mundo. Esse processo possibilitaria a orientação de ações práticas a partir da produção de imagem fidedigna da realidade, pressupondo a identificação de reais necessidades sociais, vislumbrando o bem comum, incluindo a participação ativa na sistematização de problemas referentes a lacunas científicas, tecnológicas e artísticas (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 264).

O trabalho a ser realizado pelos professores é complexo e necessita de um adequado desenvolvimento de funções psicológicas superiores orientadas por princípios éticos e solidários alicerçados em conhecimentos científicos. Segundo Abrantes e Bulhões (2016, p. 262-263):

A tarefa do jovem é aprender para realizar no mundo uma práxis consciente e transformadora. Aprender que sua geração pode criar uma nova sociedade, que é necessário conhecimento e organização para a produção do novo. Os jovens, as crianças, os adultos e os velhos precisam aprender a lutar pelo bem comum – e são os jovens quem têm força e tempo para empreender esse projeto de humanidade distinto do fracassado projeto capitalista. Aprender que não basta reproduzir discursos, assimilar palavras de ordens e *slogans*. É necessário saber agir no mundo e pensar autonomamente sobre a existência humana. Não basta impregnar a memória de inutilidades, por meio do estudo livresco e inútil – morto (é possível ser morto-vivo destilando inutilidades de memória).

A “atividade de estudo” é uma proposta acima de tudo humana e por meio dela nos apropriamos de conhecimentos, desenvolvemos habilidades e hábitos criados social e historicamente. A “atividade profissional/de estudo” é uma prática que se diferencia da “atividade de estudo” por ser dominante para as crianças a partir dos 6 anos de idade e ter como objetivo principal a preparação dos professores para o trabalho em sala de aula, podemos considerá-la como “atividade guia” dos profissionais de educação que se preparam para um ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento humano.

De tal modo, a preparação do professor em formação é incontestável por precisar aprender conhecimentos, habilidades e hábitos para realizar uma práxis consciente e transformadora que permita a transformação da sociedade baseada em fundamentos que possibilitem o bem comum. Portanto, é necessário aprender a lutar e a produzir essa nova forma de organização social, o que demanda saber agir no mundo e pensar autonomamente sobre a existência humana (Abrantes; Bulhões, 2016).

Nesse sentido, a educação desenvolvente requer do professor o desempenho de uma atividade docente embasada nos princípios da promoção dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos a partir da ação de problematizar, planejar e acompanhar o processo de aprendizagem do sujeito. Além disso, deve ter em vista um maior desenvolvimento das capacidades humanas essenciais à formação do pensamento em conceitos, considerando-se as indicações da teoria científica da educação desenvolvente.

Surge daí a necessidade da atividade docente fundamentar-se em uma teoria científica pedagógica comprometida com o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana

como “atividade profissional/de estudo” para então possibilitar o “bom ensino”, segundo Oliveira (2010) ou seja, o ensino adequadamente organizado.

A formação continuada, sendo mais um instrumento para um ensino e aprendizagem de qualidade, precisa colaborar para a atividade profissional dos professores e para o desenvolvimento de seu próprio pensamento teórico, formação dos conceitos e das ações mentais, de modo que ela reflita no exercício do trabalho em sala de aula. De acordo com Puentes e Longarezi (2013, p. 256), “a Didática Desenvolvimental tem por missão concretizar na prática processos que levem à consecução dos objetivos da educação, da escola e da pedagogia que a tradição da teoria histórico-cultural sustenta e defende”, além de contribuir para a produção de novos conhecimentos.

Tendo em vista identificar caminhos para a ressignificação das formações continuada de professores e analisar as implicações da THC e da DD nas práticas pedagógicas, foi feito um levantamento metodológico e sistematizado de teses com esse vislumbrar. Serão apresentados na seção a seguir o método, os pressupostos metodológicos, o levantamento de pesquisas que abordam a temática, dentro de um lapso temporal; a produção de dados; e os movimentos da pesquisa realizada.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção tem como propósito apresentar os elementos metodológicos empregados na concepção e execução desse estudo, abrangendo as intenções metodológicas, o enquadramento da pesquisa e o levantamento bibliográfico. Partimos do pressuposto de que a construção de um caminho metodológico dentro de uma pesquisa científica envolve “[...] descobrir respostas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 2017, p. 47).

Assim sendo, a pesquisa foi construída a partir do seguinte questionamento: como a THC e a DD podem contribuir na resignificação do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na formação continuada de professores?

A partir dessa indagação, a pesquisa aqui desenvolvida, se alinha aos pressupostos de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico. Chizzotti (2006, p. 79) argumenta que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nesse sentido, a escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela natureza do estudo, que visa não apenas descrever os fenômenos, mas também compreender suas nuances e significados implícitos, a partir do cunho teórico, bibliográfico.

Posto isso, partimos do entendimento de que em meio à produção de conhecimento científico persistem muitos questionamentos sobre a busca por uma compreensão mais profunda da realidade educacional. Esses questionamentos surgem a partir de correntes do pensamento moderno que desenvolvem teorias, muitas vezes caminhando separadamente na busca por diferentes formas de conhecer o objeto de pesquisa. Segundo Triviños (1987, p. 13),

estamos conscientes de que o investigador pode usar em seus trabalhos conceitos que tenham as suas raízes em ideologias divergentes, inclusive, opostas. [...] As aquisições do ser humano pertencem à humanidade. O homem pode recorrer a elas não importando seu lugar intelectual no cosmos. Mas o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais.

Diante da fragilidade intelectual do pesquisador, é comum ocorrer uma incoerência entre o arcabouço teórico e as práticas realizadas, por isso, Triviños (1987) não descarta a possibilidade e a importância de acontecer um diálogo entre os pensamentos, ideias, conceitos filosóficos diferentes e assegura a necessidade de o pesquisador ter um posicionamento teórico que embase seu trabalho de pesquisa. Por isso, esse estudo tem a intenção de proporcionar

debates quanto à necessidade, importância e características da formação continuada de professores, a partir do entendimento da THC e da DD.

Partindo desse delineamento teórico, a pesquisa busca uma compreensão mais esclarecedora sobre a formação docente na perspectiva do ensino como princípio do desenvolvimento humano, assim como estimula o diálogo em relação a necessidade de superação de práticas reprodutivistas do modelo tradicional de ensino, da busca pelo conhecimento teórico e da superação da distância existente entre teoria e prática, na construção da práxis.

Dessa forma, o percurso metodológico adotado é essencial para o alcance do objetivo proposto: analisar como a THC e a DD podem contribuir para a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, especialmente na formação continuada de professores. Nesse contexto, o levantamento bibliográfico assume um papel fundamental.

Primeiramente, o levantamento bibliográfico permite compreender o estado atual da pesquisa sobre a temática em questão, identificando as principais contribuições, lacunas e debates existentes na literatura. Isso é fundamental para garantir que a pesquisa em questão esteja alinhada com os desenvolvimentos mais recentes e relevantes, evitando a duplicação de esforços e destacando novas perspectivas que podem enriquecer o estudo.

A seguir, serão detalhadas as etapas subsequentes do processo metodológico, incluindo a seleção de métodos e técnicas de análise adequados ao objeto de estudo buscando explicar a proposta do levantamento bibliográfico, enfatizando sua importância e as etapas envolvidas.

4.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica se caracteriza como sendo um procedimento que, conforme Gil (1999), é constituída a partir de levantamento de bases teóricas, como de livros, artigos científicos, entre outras fontes teóricas já publicadas. Esse procedimento é utilizado em quase todas as pesquisas no campo das ciências humanas que utilizam como base uma determinada abordagem teórica para discutir seu objeto de pesquisa.

Autores como Souza, Oliveira e Alves (2021) destacam que a pesquisa bibliográfica é um processo que demanda dedicação, estudo e análise por parte do pesquisador responsável pelo trabalho científico. Essa etapa visa a coleta e análise de obras relevantes para embasar o estudo, permitindo a compreensão e contextualização da teoria que orienta a pesquisa. Macedo (1994, p. 13), por sua vez, argumenta que a pesquisa bibliográfica é o “primeiro passo em

qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”.

Com essa compreensão, qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Gil (2008, p. 44) aponta que “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Na pesquisa em questão, a revisão bibliográfica assume uma importância fundamental, pois os estudos identificados durante o mapeamento em bancos de dados constituem o corpus de análise da pesquisa, contribuindo significativamente para sua construção e desenvolvimento.

Desse modo, compreendemos que a presente pesquisa se situa em uma perspectiva dialética pois “a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, diferentes, mas articulados, na construção do objeto” (Gamboa, 1998, p. 105). Ou seja, uma compreensão profunda de um fenômeno, muitas vezes, requer uma explicação detalhada de seus componentes e processos subjacentes e vice-versa, envolvendo uma apreensão mais profunda e contextualizada do objeto de estudo, buscando entender suas causas, contextos e significados não manifestados.

A pesquisa bibliográfica e o mapeamento das produções nos ajudam a incorporar essa discussão, com o intuito de se situar no campo da formação continuada de professores, inicialmente no campo da THC, compreendendo como as pesquisas no âmbito da pós-graduação têm discutido o processo de formação continuada na perspectiva DD.

Considerando o pressuposto destacado por Gil (2008) sobre os benefícios dos estudos bibliográficos, os quais possibilitam ao pesquisador o acesso a um montante de materiais que colaboram para a produção de seu trabalho de análise, a pesquisa bibliográfica utilizada nesse estudo consistiu, primeiramente, de uma revisão bibliográfica de pesquisas já realizadas e publicadas, primeiramente na forma de teses e dissertações.

Esse levantamento bibliográfico se torna uma condição indispensável para compreender o que tem sido produzido, especialmente em nível de mestrado e doutorado, nos últimos dez anos, em relação à temática da Formação Continuada de Professores com enfoque nas teorias supracitadas.

4.1.1 Revisão sistemática da literatura

Para a realização da revisão bibliográfica foram feitas buscas no portal de teses e dissertações da CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD). A escolha desses portais para o levantamento bibliográfico foi baseada no fato de ambos serem reconhecidos como locais de depósito e acesso a uma vasta quantidade de material acadêmico de alta qualidade.

O portal de periódicos da CAPES, um dos maiores acervos científicos virtuais do país, oferece acesso a diversas pesquisas brasileiras, abrangendo uma ampla gama de áreas do conhecimento. Por sua vez, a BDTD concentra um acervo significativo de teses e dissertações produzidas em instituições de ensino superior do Brasil, fornecendo uma fonte valiosa de pesquisa para trabalhos nacionais. Ao utilizar esses dois recursos, é possível obter uma visão abrangente das pesquisas que têm sido produzidas nos programas de pós-graduação e que são relevantes para o tema central desta pesquisa.

O levantamento das pesquisas foi realizado tendo como referência um recorte temporal de dez anos, envolvendo os estudos entre 2013 a 2023, com objetivo de encontrar traços em comum nas pesquisas encontradas nesse período. Limitar as pesquisas referentes à última década garante que elas estejam alinhadas com os avanços e debates contemporâneos no campo de estudo, permitindo reunir material suficiente para estudo e análise de escritos na língua portuguesa e que abordam sobre a formação continuada de professores na Teoria Histórico-Cultural, Didática Desenvolvimental e temas relacionados.

Para a filtragem das pesquisas foram estabelecidas buscas a partir das seguintes palavras-chaves: Formação Continuada, Teoria Histórico Cultural, Didática Desenvolvimental, Práticas Pedagógicas, Atividade de Estudo, Ensino-aprendizagem e Didática Desenvolvimental.

No levantamento inicial dos trabalhos que correspondente ao período citado e utilizando cada uma das palavras-chaves, foram encontrados 192 trabalhos de pesquisa incluindo teses e dissertações no banco de dados da CAPES. Já no BDTD, foram filtradas 189 pesquisas. Assim, o levantamento feito permitiu encontrar um número significativo de produções nos últimos anos, porém, ainda pequeno em face da importância do tema.

Após esse levantamento, foi realizada uma leitura inicial dos trabalhos, bem como dos resumos para análise do conteúdo encontrado, de modo a buscar pesquisas que estivessem voltadas aos objetivos desse trabalho e de acordo com as palavras-chaves. É importante ressaltar que o levantamento bibliográfico não teve a intenção de incluir todo o material produzido, portanto, o critério de escolha do material foi, fundamentalmente, a relação dos títulos com o tema abordado a partir dos termos-chave. Sendo assim, as leituras foram feitas para favorecer a interpretação das informações encontradas.

Os critérios utilizados para seleção foram a presença da THC como abordagem teórica, os estudos reveladores de demonstração e/ou aplicação da DD em propostas educacionais, como estratégias de ensino apresentando as formas de organização do ensino dentro dessa perspectiva. Ademais, as teses e dissertações teriam que ter a disponibilidade de acesso ao texto na íntegra, ou seja, acesso aberto à pesquisa completa. Os trabalhos excluídos do escopo de análise foram pelo fato de não abarcarem a formação continuada de professores e também por não estarem direcionados às formações que ocorrem no contexto escolar, além de não trazerem implicações e apontamentos para a prática docente a partir do aporte da THC e da DD.

Optamos por essas teorias como diretrizes para a seleção das pesquisas e como referencial teórico para esse estudo, porque compreendemos que o conhecimento científico presente nessas teorias nos ajuda a dialogar e a aclarar a formação continuada de professores. Uma vez que nosso objetivo é analisar como esses aportes teóricos podem contribuir para a ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente na formação continuada de professores e no conhecimento teórico científico necessário para seu trabalho, com o propósito de que os docentes desenvolvam modos de pensar e de atuar didaticamente, assim como o ato de planejar criticamente o ensino que intenciona para a aprendizagem do aluno.

Essa estrutura teórica oferece contribuições promissoras e nos fornece um direcionamento para uma formação continuada mais consolidada. Segundo Davidov (1988), um dos pressupostos da Didática Desenvolvimental é a organização do ensino de forma adequada para promover uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse viés, a formação de professores torna-se essencial, pois é necessário que os docentes tenham uma base teórica fundamentada do conteúdo a ser trabalhado para então organizar didaticamente sua prática e proporcionar uma formação humana advinda do êxito dos processos de aprendizagens dos alunos.

A partir desses critérios, encontramos 18 dissertações e 19 teses, totalizando numericamente 37 pesquisas de pós-graduação que vão ao encontro do objetivo da pesquisa ora apresentada e discutida e que discutem implicações para o debate em torno da Didática Desenvolvimental e da atividade de ensino.

A partir dessa filtragem, optamos por nos fundamentarmos apenas nas teses, considerando que elas oferecem uma abordagem mais aprofundada, além de uma maior amplitude das discussões dos temas abordados, proporcionando uma análise mais específica e extensa das questões relacionadas à THC, à DD, à atividade de ensino e à didática do duplo movimento. Conforme sinaliza Hedegaard e Chaiklin (2005), o foco do ensino está em conectar

os conhecimentos do dia a dia das crianças com os conceitos acadêmicos e o contexto local. Sendo seu principal objetivo que os alunos assimilem o conhecimento teórico e o apliquem em suas vidas.

No quadro abaixo, são elencadas as pesquisas selecionadas para a análise segundo os critérios pré-estabelecidos acima.

Quadro 1 – Teses selecionadas no banco de dados da CAPES e BDTD

(continua)

Autor	Título	Nível	Ano	IES
Maria Nizete de Azevedo	Mediação discursiva em aulas de ciências: motivos e sentidos no desenvolvimento profissional	Doutorado em Educação	2013	Universidade de São Paulo
Elias Batista dos Santos	O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente'	Doutorado em Educação	2013	Universidade de Brasília
Jussara Resende Costa Santos	Formação de conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem	Doutorado em Educação	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Gilson Silva	Formação continuada e prática docente de professores de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Doutorado em Educação	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ana Paula Gladcheff	Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais	Doutorado em Educação	2015	Universidade de São Paulo
Neuton Alves de Araujo	O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos	Doutorado em Educação	2016	Universidade de São Paulo
Waleska Dayse Dias de Souza	Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores	Doutorado em Educação	2016	Universidade Federal de Uberlândia
Claudia Silva de Souza	A (docência)lescência: pressupostos para um Didática Desenvolvimental'	Doutorado em Educação	2016	Universidade Federal de Uberlândia
Erika Germano	Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural	Doutorado em Educação	2016	Universidade Federal de Uberlândia

Quadro 1 – Teses selecionadas no banco de dados da CAPES e BDTD

(continuação)

Autor	Título	Nível	Ano	IES
Silmara Alessi Guebur Roerhig	Finalidade continuada de professores de física: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente.	Doutorado em Ensino de Ciências	2016	Universidade de São Paulo
Adriana Torquato Rezende	Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental: professores, alunos e pesquisadora	Doutorado em educação, arte e história da cultura	2017	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Carmen Lucia Rodrigues Alves	A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade'	Doutorado em Educação	2018	Universidade de São Paulo
Maria Helena Monteiro	Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada	Doutorado em Educação	2018	Universidade Federal de Minas Gerais
André Luiz Araujo Cunha	Conteúdos e metodologias no ensino de matemática nos anos iniciais do processo de escolarização no Brasil e na Rússia.	Doutorado em Educação	2019	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Elaine Silva	A atividade de estudo no ensino fundamental conforme a teoria do Didática Desenvolvimental de V. Davidov e contribuições de M. Hedegaard: um experimento didático em ciências	Doutorado em Educação	2020	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Mara Cristina de Sylvio	Literatura e desenvolvimento da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da teoria do Didática Desenvolvimental	Doutorado em Educação	2020	Universidade Federal de Goiás
Grasiela Maria de Sousa Coelho,	Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)	Doutorado em Educação	2020	Universidade Federal de Uberlândia
Adnelson Araujo dos Santos	O pensamento teórico na educação física escolar '	Doutorado em Educação	2021	Universidade Federal de Goiás

Quadro 1 – Teses selecionadas no banco de dados da CAPES e BDTD

(conclusão)

Autor	Título	Nível	Ano	IES
Ione Mendes Silva Ferreira	Formação didática de professoras da educação infantil com foco no desenvolvimento da personalidade desde a infância	Doutorado em Educação	2021	Universidade Federal de Uberlândia
Fernanda Ferrari Arantes	O que quer um professor? Queixa, demanda e desejo na formação de professores.	Doutorado em Educação	2023	Universidade de São Paulo

Fonte: A autora (2024).

A partir desse levantamento, os dados de análise da pesquisa apresentada envolvem um quantitativo de dezenove teses. No que se refere ao número de produções publicada no recorte temporal estabelecido, o que se pode constatar é que houve uma maior predominância de publicações de pesquisas, no ano de 2016, com cinco teses.

Para realizar um levantamento mais abrangente de teses relacionadas à temática deste estudo, foi realizado um segundo mapeamento nos bancos de periódicos e nos repositórios de universidades com reconhecidos grupos de pesquisa que abordam a THC e a DD. As instituições selecionadas foram a Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Campus de Marília de São Paulo (UNESP – Marília), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade de Goiás (UFG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

O intuito desse segundo levantamento foi encontrar teses que tratam da formação continuada e experimentos formativos utilizando-se a THC e a DD como bases teóricas e concepção de ensino que não constaram no primeiro levantamento. Assim, as palavras-chaves dessa pesquisa foram ampliadas e ficaram estabelecidas da seguinte forma: Atividade de Estudo, Didática Desenvolvimental, Educação, Formação Continuada, Teoria Histórico Cultural e Práticas Pedagógicas. O quadro abaixo elenca os estudos encontrados nesse novo mapeamento.

Quadro 2 – Teses selecionadas no banco de dados da CAPES e BDTD e nos repositórios das universidades

(continua)

Autor	Título	Nível	Ano	IES
Cristiano Rodrigues dos Santos	Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental e seus desdobramentos para o ensino de geometria	Doutorado em Educação	2023	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Puc-Goiás
Simone Silveira dos Santos	A atividade comunicativa na Educação Infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural	Doutorado em Educação	2023	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília.
Sônia Ferreira de Jesús	Formação continuada de gestores pedagógicos com a Obutchénie por Unidades: análise na perspectiva de L.I. Bozhovich	Doutorado em Educação	2022	Universidade de Federal de Uberlândia
Eloisa Aparecida da Silva Ávila	A formação do conceito de cálculo de volume em uma proposta de atividade na perspectiva do Ensino Desenvolvimental de Davidov	Doutorado em Educação	2022	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Puc-Goiás
Rowana Quadros Avante Simões Costa	O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita: Uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	Doutorado em Educação	2021	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília.
Érika Christina Kohle	O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da Atividade de Estudo	Doutorado em Educação	2021	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília.
Thalitta Fernandes de Carvalho Peres.	Ensino desenvolvimental e aprendizagem da Matemática: a formação do conceito de raiz quadrada no ensino fundamental	Doutorado em Educação	2020	Universidade de Federal de Goiás
Eude de Sousa Campos	Ensino para a formação de conceitos em Ciências: Contribuições da teoria do Ensino Desenvolvimental de Davidov	Doutorado em Educação	2019	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Puc-Goiás

Quadro 2 – Teses selecionadas no banco de dados da CAPES e BDTD e nos repositórios das universidades

(conclusão)

Autor	Título	Nível	Ano	IES
Vanilda Gonçalves de Lima	Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental	Doutorado em Educação	2019	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília.
Aline Mota de Mesquita Assis	Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de v. v. Davidov	Doutorado em Educação	2018	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Puc-Goiás
Made Júnior Miranda	O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol	Doutorado em Educação	2013	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Puc-Goiás

Fonte: A autora (2024).

Ao longo do mapeamento muitas das teses evidenciadas já haviam sido encontradas no primeiro levantamento, contudo, ainda foi possível identificar doze teses que não haviam sido cotadas na primeira busca no banco de dados da Capes e do BDTD. A partir desses levantamentos realizados, totalizam assim 31 teses analisadas neste estudo.

Quanto as produções publicadas no recorte temporal estabelecido e as Instituições de Ensino Superior (IES) que mais tem produzido pesquisas, isso juntando os dois levantamentos realizamos, pudemos verificar que é a partir do ano de 2019 que houve uma crescente produção de pesquisas em ordem cronológica em torno da temática e, no total das teses selecionadas, a PUC Goiás, Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Uberlândia estão com o mesmo número de produções relacionadas a DD e a atividades didático formativas na perspectiva da THC. Essa constatação pode ser verificada com mais afinco na tabela ilustrada abaixo.

Tabela 1 – Números de teses por IES

Instituições de Ensino Superior	Nº
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	6
Universidade de São Paulo	6
Universidade Federal de Uberlândia	6
Universidade Estadual Paulista (Unesp/ Marília)	4
Universidade Federal de Goiás	3
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1
Universidade de Brasília	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
TOTAL	31

Fonte: A autora (2024).

A partir dessa análise, o que se pode evidenciar é que, dentro das universidades mais citadas, ou seja, que mais produziram, há a presença de professores que estão intimamente comprometidos com as discussões da THC e a DD, sendo, portanto, uma referência nessa linha, como é caso dos professores Manoel Oriosvaldo de Moura, José Carlos Libâneo, Roberto Valdés Puentes, Andrea Maturano Longarezi, Suely Amaral Mello e Stella Miller.

É importante ressaltar que o mapeamento realizado representa uma maneira de demonstrar e evidenciar o que os estudos tratam sobre a Formação continuada de professores, experimentos formativos e metodologias de ensino, sob a perspectiva das teorias mencionadas anteriormente e o que as pesquisas têm trazido como concepção, análise e discussão nos permitindo a identificação das contribuições do objeto de pesquisa do presente estudo em diversos contextos.

A partir desse novo levantamento pudemos constatar que apenas uma das pesquisas selecionadas contém em seu título a expressão “Formação continuada”, enquanto nos demais estudos, pudemos perceber a predominância de atividades ou experimentos formativos para o ensino e aprendizagem em seus títulos e *corpus* dos trabalhos.

4.1.2 Análise das pesquisas

A análise dos dados é uma etapa essencial no desenvolvimento da pesquisa, Gil (1999, p. 168) argumenta que o objetivo da análise de dados qualitativos é organizar e resumir os dados de “tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

Desse modo, entendemos que a análise de dados é o processo de formação de sentido que vai além do que os dados mostram superficialmente, sendo um processo de formação dos significados dos dados obtidos. Na pesquisa bibliográfica, segundo Gil (1999), esse processo se baseia em organizar e compreender a bibliografia de modo que consiga dialogar com os objetivos propostos. Assim sendo, na pesquisa em questão, a análise das teses selecionadas no levantamento bibliográfico foi realizada a partir da leitura dos resumos, introduções, capítulos e considerações finais, em um primeiro momento e, sendo necessário, a partir das informações apresentadas, a leitura de outros trechos das Teses para verificar quais são as propostas de formação continuada que essas pesquisas estabelecem.

Cabe ressaltar que o foco da análise se deu em saber como essas pesquisas dialogam com a formação continuada dentro das perspectivas teóricas da THC e DD, bem como as práticas que são sugeridas para a formação continuada de professores. A partir dessa análise, encontrar uma base teórica de discussões que nos ajude a direcionar o campo da formação continuada de professores dentro das abordagens teóricas da THC e da DD. Isso possibilita ampliar o debate sobre a importância e a eficácia dessas teorias consolidadas na formação de professores.

Diante disso, a partir da análise das teses a pesquisa buscamos reafirmar a importância da formação continuada de professores como um processo fundamental para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática docente para uma aprendizagem significativa. Esta análise evidencia como as teorias supracitadas contribuem para a compreensão e a implementação de práticas formativas eficazes, sobretudo de uma formação fundamentada para o desenvolvimento humano, destacando as recomendações dos autores das teses para aprimorar essas práticas no contexto educacional.

Para isso, algumas perguntas guiam a investigação e orientam a próxima seção que é voltada para a análise das teses encontradas:

- a) O que as teses defendem e apresentam como concepção sobre a formação continuada?
- b) Como a THC e a DD podem ser aplicadas para promover o desenvolvimento humano e o conhecimento teórico na formação de professores de acordo com as pesquisas?
- c) Existem propostas de trabalho didático-pedagógico e de formações continuadas referenciadas na THC e na Didática DD?

Em um primeiro momento, como um esboço, essas indagações nos ajudaram a esclarecer e integrar as contribuições das teses, destacando caminhos possíveis para a implementação de uma formação continuada que realmente promova o desenvolvimento profissional e humano dos docentes tendo como base essas teorias, conseqüentemente, uma aprendizagem que desenvolva o pensamento teórico e que propicie um ensino de qualidade aos alunos. Em um segundo momento, concluímos que essas indagações elencadas poderiam ser as categorias de análise e de resultados da pesquisa, uma vez que nos ajudam a encontrar respostas seguindo uma ordem cronológica.

Eis que o percurso metodológico e seus encaminhamentos foram estabelecidos nesta seção de modo que consiga abranger todos os objetivos estipulados para o estudo com um levantamento minucioso e específico que nos ajudará na análise e na busca por informações para essa pesquisa e que serão apresentadas na próxima seção.

5 A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O objetivo desta seção é discutir a correlação das formações continuadas como atividade dialética e as contribuições da Didática Desenvolvimental para a prática educacional. A partir de uma formação teórico-prática que leve os professores a desenvolver o pensamento teórico para uma formação mais humana em suas práticas pedagógicas.

Apresentamos o que dizem as pesquisas acerca das formações continuadas e como a THC e a DD ajudam a pensar na formação de professores como um paradigma a ser recontextualizado, consistente e baseado em estudos que favoreçam a ressignificação do ensino e aprendizado no trabalho do professor e conseqüentemente promova a transformação do modo como o aluno assimila os conteúdos.

5.1 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES

O objetivo informado para este estudo foi conhecer e analisar conceituações da formação continuada na escola com uma compreensão mais esclarecedora sobre a formação docente na perspectiva do ensino como princípio do desenvolvimento humano, assim como estimular o diálogo em relação a necessidade de superação de práticas reprodutivistas do modelo tradicional de ensino, da busca pelo desenvolvimento do pensamento teórico e da superação da distância existente entre teoria e prática. Desse modo, firma-se o entendimento de que os melhores efeitos das ações formativas no espaço escolar se dão quando elas ocorrem em situação de trabalho e quando se tem uma base teórica consolidada para o desenvolvimento do pensamento teórico em alunos e professores.

Com os inúmeros desafios recorrentes nas salas de aula atualmente, a formação continuada torna-se ainda mais necessária aos profissionais que são responsáveis pela formação dos estudantes. Segundo Soares (2009, p. 40), “[...] a gestão pedagógica escolar tem a responsabilidade de “coordenar as ações necessárias para a garantia do processo de ensino-aprendizagem e não mais direcionar suas ações de controle do trabalho dos professores”. A partir de ações formativas as instituições escolares terão oportunidades de transformações que fornecem instrumentos de apoio necessários à apropriação do saber, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos estudantes, contribuindo assim para o alcance do conhecimento científico.

Desse modo, os estudos consultados ressaltaram a formação continuada como uma estratégia fundamental para viabilizar o permanente aprimoramento dos saberes profissionais dos professores e a Didática Desenvolvimental é destacada por apresentar contribuições no desenvolvimento do pensamento teórico dos professores, uma vez que muitos não o desenvolvem ao longo da sua formação inicial na graduação ou da sua trajetória profissional.

Porém, a situação atual das formações continuadas com um referencial teórico fundamentado no desenvolvimento humano ainda é limitado e, quando as formações continuadas foram discutidas nas pesquisas, deixaram algumas lacunas quanto a concepção de formação continuada, dificuldade em promovê-las a partir dessa base teórica e uma variação em ordem crescente dos anos de publicação das pesquisas, o que demonstra um avanço e um maior interesse entre os anos de 2013 e 2023 em se contrapor ao ensino tradicional por meio do desenvolvimento do pensamento teórico, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Teses selecionadas com os anos de publicação

(continua)

Tese	Ano da publicação
Mediação discursiva em aulas de Ciências, motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente	2013
O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol	2013
O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente	2013
Formação de Conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem	2014
O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos	2015
Formação continuada e prática docente de professores de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2015
Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais	2015
Formação continuada de professores de Física: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente	2016
Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores	2016
A (docência)lescência: pressupostos para um ensino desenvolvimental	2016
Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do Ensino Fundamental: professores, alunos e pesquisadora	2017
A formação docente na contemporaneidade: do sintoma a possibilidade	2018

Quadro 3 – Teses selecionadas com os anos de publicação

(continuação)

Tese	Ano da publicação
Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davidov	2018
Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada	2018
Ensino para a formação de conceitos em Ciências: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov	2019
Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental	2019
Conteúdos e metodologias no ensino de matemática nos anos iniciais do processo de escolarização no Brasil e na Rússia	2019
Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)	2020
A atividade de estudo no Ensino Fundamental conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davidov e contribuições de M. Hedegaard: um experimento didático em ciências	2020
Ensino desenvolvimental e aprendizagem da Matemática: a formação do conceito de raiz quadrada no Ensino Fundamental	2020
Literatura e desenvolvimento da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental	2020
O pensamento teórico na educação física escolar	2021
O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita Uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	2021
O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da atividade de estudo	2021
Formação Didática de Professoras da Educação Infantil com foco no Desenvolvimento da Personalidade desde a Infância	2021
A formação do conceito de cálculo de volume em uma proposta de atividade na perspectiva do ensino desenvolvimental de Davidov	2022
Formação continuada de gestores pedagógicos com a <i>obutchénie</i> por unidades: análise na perspectiva de I.I. Bozhovich	2022
O que quer um professor? Queixa, demanda e desejo na formação de professores	2023

Quadro 3 – Teses selecionadas com os anos de publicação

(conclusão)

Tese	Ano da publicação
Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental e seus desdobramentos para o ensino de geometria	2023
A atividade comunicativa na educação infantil na perspectiva da teoria Histórico-Cultural	2023

Fonte: A autora (2024).

A partir do levantamento realizado e na busca por teses que evidenciam uma concepção de formação continuada envolvendo o referencial teórico da THC e da DD, percebemos um número maior de experimentos didático formativos em relação a formações continuadas, sendo em números 15 teses que abordam a formação continuada e 20 experimentos didático formativos, considerando que algumas teses apresentam uma concepção de formação continuada e utilizam o experimento didático formativo como um método de coleta de dados.

Há mais pesquisas encontradas que se referem a um número considerável de trabalhos direcionados a áreas de conhecimentos específicos nas quais utilizam experimentos formativos como base de dados do que concepções ou propostas de formações continuadas. Isso nos chama a atenção, por isso nos direcionarmos nessa pesquisa a formações continuadas voltadas para professores do Ensino Fundamental (anos iniciais), formados em Pedagogia.

De acordo com o levantamento, percebemos que conceitos matemáticos são os mais pesquisados, uma vez que 7 das pesquisas analisadas são voltadas para a disciplina de Matemática. Em seguida, temos 5 pesquisas voltadas para a Língua Portuguesa (escrita, comunicação e literatura), 4 que analisaram conceitos direcionados para Ciências, 2 de Educação Física e 1 de Física. Isso nos leva ao entendimento de que a procura por um ensino que favoreça a apropriação de conhecimentos específicos por parte dos professores e a busca por novos conhecimentos tem sido priorizados em cursos de graduação, pós graduação e formações continuadas específicas.

A partir do levantamento das pesquisas, análises iniciais e com base nas escolhas metodológicas, nesta seção, realizamos a análise e interpretação dos dados obtidos no campo bibliográfico, que indicam as seguintes categorias de discussão: 1) Concepção de formação continuada; 2) conhecimento teórico dos professores; 3) trabalho didático-pedagógico. Tendo por objetivo explorar como as teorias da THC e da DD contribuem para a compreensão e a implementação de práticas formativas eficazes, sobretudo de uma formação fundamentada para o desenvolvimento humano.

5.1.1 Concepções de formação continuada

Esta primeira categoria tem por objetivo apresentar discussões e percepções sobre a formação continuada nas teses analisadas, destacando a necessidade de um enfoque mais abrangente e integrado que considere as diversas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores.

Partindo da compreensão de que as formações continuadas que se utilizam da base teórica da THC e da DD possuem um direcionamento voltado para uma formação continuada que vai além do mero acúmulo de informações e conhecimentos técnicos, acreditamos que elas podem transformar a prática pedagógica e ajudar na construção de uma nova identidade profissional por meio da reflexão crítica, do desenvolvimento do pensamento teórico e da ação colaborativa.

As teses analisadas evidenciam que a formação continuada dos professores está relacionada a um processo dinâmico e contínuo, que considera não apenas a atualização de conhecimentos, mas também a reflexão sobre a prática docente, a relação com os colegas e a compreensão das necessidades e expectativas dos alunos. Nesse sentido, a formação continuada é concebida como um espaço de diálogo e construção coletiva, no qual os professores possam desenvolver o pensamento teórico, compartilhar experiências, discutir desafios e buscar soluções didáticas conjuntas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas na Atividade Pedagógica (GEPAPe), Ana Paula Gladcheff (2015)⁵ participou de um projeto de pesquisa com duração de 4 anos, no qual trabalhou com a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I. Investigou em sua tese de pesquisa o processo de significação da atividade do ensino de matemática que pode emergir durante uma atividade de formação contínua para professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Tendo como foco a formação continuada e ações que incidiam na aprendizagem dos professores para a formação do pensamento teórico, Gladcheff (2015, p. 251) concluiu que:

em uma atividade de formação contínua de professores, na perspectiva da teoria histórico-cultural, a significação da atividade de ensino de matemática desenvolve-se nos sujeitos a partir das ações que realizam coletivamente para objetivar a aprendizagem teórica de conhecimentos matemáticos”, ou seja, “as ações

⁵ Como este estudo trata de teses com autorias muito bem definidas, optamos por usar o primeiro nome da pessoa ao citar as Teses defendidas, seja como valorização do trabalho da pesquisa, seja para diferenciar as Teses das demais bibliografias.

potencialmente formadoras são aquelas que desenvolvem significação sobre o trabalho docente”.

Diante dessa constatação, entendemos que as “ações potencialmente formadoras” contribuem com o processo de significação das ações de estudo para as diversas atividades de ensino dos professores. E que, por meio das ações de estudo organizadas e praticadas na atividade de formação continuada, os professores se apropriam dos modos de estudo, fazendo com que as ações coletivas, caracterizadas pelas ações de estudo praticadas no decorrer do processo, sejam incorporadas como conteúdo e modo geral de ação para suas ações de ensino. Dessa forma, desenvolvem o pensamento teórico dado pela articulação entre a teoria e a prática educativa, e faz com que o processo de significação da atividade de ensino seja desencadeado.

Gladcheff (2015) ressalta a escola como um espaço de formação e aprendizagem tanto para professores quanto para pesquisadores. Ela enfatiza que a formação de professores deve estar intimamente ligada ao desempenho profissional, considerando as escolas como referências fundamentais na perspectiva de uma formação continuada que aborde os desafios cotidianos da atividade educativa por meio da reflexão e da pesquisa, integrando teoria e prática de maneira significativa. Com isso, Gladcheff (2015) sinaliza que a escola é um ambiente privilegiado que propicia uma formação mútua, onde os docentes têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e construir coletivamente novos conhecimentos e estratégias pedagógicas.

Santos (2013) abordou a formação continuada em sua tese, em que apresentou no contexto de “autonomia formativa”, por meio do estudo de dois grupos de docentes, em duas escolas públicas de ensino Médio no Distrito Federal. Nela, conclui que, no contexto da formação continuada docente, a produção pelo próprio sujeito de um sentimento de pertencimento em relação ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e em relação à dimensão subjetiva – social e individual – é fundamental. Nessa interconexão em que o trabalho pedagógico é planejado-realizado, está imbricada e pode, de maneira dialógica e recursiva, alavancar um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional.

O pesquisador Santos (2013) em sua pesquisa, destaca que, no âmbito escolar, a autonomia formativa se dá no processo de criação conjunta e compartilhada de necessidades sociais de desenvolvimento profissional em que o sujeito, o grupo e o contexto são transformados de forma contínua e interdependente.

Ainda de acordo com o autor a

A autonomia formativa é uma construção coletiva feita por sujeitos ativos que se assumem como protagonistas de sua contínua qualificação profissional e se sentem pertencentes ao contexto em que está acontecendo essa formação. Nesse caso, as situações sociais de desenvolvimento criadas por esses sujeitos se constituem como um lócus privilegiado para a expressão do novo, para a autoria, para a contínua constituição de novos sentidos, novas significações, novos contextos e novas subjetivações (Santos, 2013, p. 243).

Ao entendermos dessa forma, os processos de formação continuada podem ter impacto no docente e, assim, ser incorporado por ele em um processo de (re)organização conjunta do trabalho pedagógico que realiza. Isso permite que o docente assuma a condição de sujeito de sua aprendizagem, na medida em que compreende que a condição de sujeito da aprendizagem aparece de forma ativa e autotransformadora, ou seja, um sujeito que se assume em processo de desenvolvimento.

Azevedo (2013), ao desenvolver sua tese sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais, com foco específico no ensino de ciências em uma escola da rede municipal de São Paulo, utilizou uma formação continuada orientada por atividades investigativas de ensino. Seu objetivo foi compreender como a mediação discursiva dos professores evidencia aspectos do trabalho docente e do desenvolvimento profissional, explorando, de maneira articulada, a relação entre ensinar ciências e aprender a ensiná-las. Para a autora, a mediação discursiva refere-se ao processo dinâmico e social que ocorre nas interações entre o professor e os alunos, mediado por signos, instrumentos e pela presença do “outro”. Essa mediação é essencial na atividade docente, integrando ação e linguagem de maneira que as enunciações ou atos de fala emergem da necessidade de comunicação. Assim, a mediação discursiva se torna fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo as relações estabelecidas na sala de aula.

A concepção de formação continuada discutida por Azevedo (2013) enfatiza o desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo e colaborativo.

O desenvolvimento profissional docente construído neste estudo amplia-se para além do indivíduo isolado em suas próprias intenções e abrange o processo contínuo de revitalização de motivos e de atribuição de sentidos individuais e coletivos, por conseguinte, situa-se no plano da formação gradativa da consciência do sujeito (Azevedo, 2013, p. 212-213).

Esta abordagem evidencia o processo contínuo e colaborativo quando de acordo com a pesquisa:

[...] em 1995, por iniciativa de um grupo de professores, do qual a pesquisadora compunha no papel de professora de ciências e coordenadora, e com recursos advindos da própria comunidade escolar, um banheiro desativado que servia de depósitos de móveis velhos foi transformado em um pequeno laboratório de ciências. A partir da efetivação desse projeto, instaura-se um processo formativo em ensino de ciências majoritariamente composto por professores dos anos iniciais, cuja singularidade é pontuada não somente por sua prática colaborativa, mas por se tratar de um movimento que nasceu dentro da escola, diante de necessidades identificadas pelo coletivo docente e por este construído e gerido. A continuidade e os resultados desse projeto são surpreendentes, pois, atualmente, esse laboratório é reconhecido não apenas como um amplo espaço físico bem equipado, mas, sobretudo, como um ambiente que reúne motivos de aprendizagem tanto para o professor como para os estudantes. A construção de uma concepção de ensino em ciências sob orientação investigativa inclui-se na história e na prática dos professores envolvidos com o laboratório de ciências (Azevedo, 2013, p. 13).

A formação continuada é mediada por atividades coletivas e colaborativas, ocorrendo no contexto do serviço educacional e orientada pela realização de atividades investigativas de ensino. Por meio deste processo, Azevedo (2013), em seu trabalho de pesquisa concebe a formação continuada, ou melhor, o desenvolvimento profissional como um processo desencadeado pela própria prática docente, que é vista como uma atividade que envolve a realização de motivos e objetivos pelos professores e a atribuição de significados a essas atividades. Esse processo é potencializado por situações de aprendizagem que emergem do diálogo em sala de aula, destacando a importância da mediação discursiva docente.

A pesquisadora enfatiza a importância dos motivos e sentidos atribuídos pelo professor, sua capacidade de adaptar mediações para alcançar objetivos e a dimensão coletiva e colaborativa da prática docente. A pesquisa contribui teoricamente para a formação de professores no ensino de ciências ao evidenciar as realizações e necessidades docentes em sala de aula, além de destacar a construção da docência como uma prática ampla e essencial para o desenvolvimento profissional.

A discussão apresentada por Azevedo (2013) em sua tese de doutorado coloca com mais precisão e destaca a importância dos motivos e sentidos atribuídos pelo professor, sua habilidade em adaptar mediações para alcançar objetivos educacionais e a dimensão coletiva e colaborativa da prática docente. Ao discutir a formação como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, a autora enfatiza que essa prática não se restringe a eventos isolados, mas é integrada à atividade de trabalho do professor. A autora explica com mais precisão no seguinte trecho:

Levar professores a tomar consciência sobre o sentido coletivo atribuído pela sociedade à educação e sobre os seus próprios sentidos pode significar o começo de uma longa caminhada em direção à necessária inserção de qualquer processo formativo em uma dimensão política e social, bem como da abertura de espaços para

se trabalhar com a relação entre o singular e a possibilidade de alcance do universal. O contato com elementos essenciais que podem levar às reflexões sobre necessidades e possibilidades da docência nos anos iniciais aos formadores de professores (Azevedo, 2013, p. 252).

De acordo com a pesquisa de Azevedo (2013), o desenvolvimento profissional é impulsionado pela prática docente, na qual os professores constantemente renovam seus motivos e atribuem novos significados às suas ações educacionais quando

[...] não temos dúvida de que a construção dessa nova ordem social não apenas orienta nossas ações como ser humano em atividade, mas também se realiza gradativamente a cada ação. Felizmente, a inquietude da personalidade humana nos conduz a atuar nas próprias frestas abertas pela relação dialética estabelecida entre esses dois campos: necessidades emergem das relações de contradição que regem a complexidade do cotidiano escolar, as quais podem se objetivar na criação de espaços coletivos formados por sujeitos, cujas ações resistem à condição de alienação. Gesta-se uma tensão interna entre os impactos subjetivos e objetivos que afetam negativamente o trabalho docente e a necessidade de realização da docência, de modo a cumprir sua função social. Essa tensão interna pode, por um lado, afetar o motivo docente e até levar a perda de sentidos e, por outro, gerar mudanças favoráveis à reafirmação e/ou à construção de novos sentidos pelo professor. Esses novos sentidos, uma vez estabelecidos no plano de sua consciência, podem potencializar sua resistência em relação ao que lhe aliena ou afasta do seu trabalho como desencadeador de seu desenvolvimento. Esse núcleo de resistência, forjado pelos sujeitos em atuação, tem em si objetivada a relação dialética entre a alienação e a atividade humana ou práxis (Azevedo, 2013, p. 85).

Esse processo de significação na construção docente é enriquecido pela interação colaborativa com colegas e pela participação em atividades formativas que promovem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Desse modo, na escola enquanto contexto social, cultural e político existem sujeitos com diferenciados níveis de consciência em relação à sua prática, cujos motivos e sentidos falam de seu grau de consciência quanto à necessidade de se formar humano na realização de sua docência.

Ao analisarmos essas concepções sob a luz da THC e da DD sobretudo de Leontiev, Davidov e Vigotski, percebemos uma sólida interconexão entre a prática pedagógica e a formação continuada de professores ao compreender que a participação nas formações estimula a reflexão crítica e o desenvolvimento de um pensamento teórico nos docentes.

Com o objetivo de compreender a formação continuada como um processo formativo desenvolvido na própria escola, por meio de oficinas de experimentação como metodologia de ensino interfere na prática das professoras dos anos iniciais para lecionar Ciências nesse nível de ensino, Silva (2015) desenvolveu sua tese de pesquisa.

Em busca de respostas para seu problema de pesquisa, ele procurou problematizar, compreender e traçar pressupostos que balizariam a realização de atividades formativas,

principalmente aquelas que são realizadas em serviço e no próprio ambiente de trabalho, foco de sua investigação. Para isso, Silva (2015, p. 198) recorreu

a conceitos e resultados anteriormente pesquisados e sustentados por autores, que em seus estudos, tem como foco a formação continuada dos docentes, principalmente os que ensinam Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e que indicam que essa é a melhor maneira do professor adquirir ou melhorar seus conhecimentos e refletir sobre as suas práticas.

Em relação à melhoria dos conhecimentos do professor, de acordo com a pesquisa, foi possível constatar que o principal obstáculo que existe para que as professoras investigadas possam ensinar Ciências está relacionado à insegurança quando precisam abordar conteúdos vinculados a essa disciplina. Como suas formações para essa área específica não se mostram suficientes, se faz necessário buscar na formação continuada uma maneira de superar tais deficiências. De acordo com a pesquisa de Silva (2015, p. 200)

[...] devemos reconhecer que há uma pluralidade nos saberes que os professores adquirem durante todo o seu processo formativo, como aponta Tardif (2012). Além disso, para que o professor seja um bom profissional muito desses saberes devem aflorar em sua prática. No entanto, os saberes disciplinares que o professor adquire durante o período em que está estudando para exercer a função, e os saberes curriculares que se apresentam em forma de programa escolares (objetivos, conteúdos e métodos), não são suficientes para atender às necessidades de uma formação adequada.

Partindo do princípio de que as professoras dos anos iniciais possuem dificuldades em lidar com assuntos relacionados a disciplinas de áreas específicas, realizar formações continuadas por intermédio de oficinas de experimentação, a fim de atender a essa necessidade é uma boa opção. Assim, a partir de uma metodologia de ensino adequada o professor desenvolverá habilidades importantes para a construção dos saberes docentes, que de certo modo estimulará o professor a buscar a sua autonomia e segurança para trabalhar os conteúdos necessários.

Um outro ponto importante apresentado na pesquisa de Silva (2015) se refere às queixas dos professores quanto a sobrecargas com excesso de trabalho, falta de materiais alternativos ao livro didático e excesso de burocracia para realização de formação continuada em horários alternativos. Diante dos dados apresentados, concordamos que um processo formativo centrado na escola tem suas limitações. No entanto, entendemos que esta seja a melhor maneira de fazer com que os professores desenvolvam os seus saberes a partir da reflexão coletiva sobre a própria prática. Esse é um caminho árduo a ser perseguido, afinal, o exercício da docência é uma ação complexa e somente com a participação efetiva do professor sua prática pode ser ressignificada.

Ao considerar a formação continuada na tese de Alves (2018), encontramos uma perspectiva de formação que favorece o rompimento com o modelo tradicional centrado na expertise de especialistas. Em seu trabalho, a pesquisadora identifica uma experiência na qual um grupo de professores desenvolveu um projeto que representa uma ruptura significativa com esse modelo estabelecido e, a partir daí, ela questiona o ideário predominante sobre como os professores devem ser formados. Para além das abordagens convencionais, ela incorpora uma análise psicanalítica e propõe uma visão de formação continuada que valoriza a autonomia, a colaboração entre pares e a reflexão crítica como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Santos (2023), em seu trabalho de pesquisa que tinha como objetivo compreender o papel da comunicação como atividade comunicativa para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, destaca a necessidade da formação continuada para orientar o pensar e o agir docente e de aprender sobre como as crianças podem explorar para respeitar seus ritmos e interesses.

Sua pesquisa nos possibilitou analisar e compreender que existe uma carência de conhecimento teórico que sustente o modo de pensar e agir docente na organização intencional do trabalho educativo numa perspectiva humanizadora. Santos (2023, p. 126) confirma em sua pesquisa que

[...] conhecer as condições adequadas para esse desenvolvimento envolve a defesa da formação inicial e continuada de professores. Uma formação teórica que oriente o pensar e o agir docentes, possibilitando a apropriação de fundamentos teóricos metodológicos que tenham como concepção a criança como um sujeito histórico-cultural capaz de estabelecer relações, de conhecer, de atribuir valor, de aprender e com isso se desenvolver. E docentes que, com base nesta compreensão, organizam intencionalmente a prática, considerando a forma como estabelecem a comunicação com bebês e crianças, parte fundamental deste processo.

A partir dos resultados da pesquisa de Santos (2023), destacamos a necessidade de que os professores tenham conhecimento e consciência da importância e do impacto do seu trabalho no desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças. As práticas que compreendem a complexidade desse processo e que privilegiem esse exercício de protagonismo, numa relação de respeito, confiança e colaboração entre sujeitos em formação constituem as melhores condições para formar as máximas capacidades humanas.

Inquietações acerca da necessidade de diálogos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de profissionais da educação, no sentido de vislumbrar os movimentos

formativos volitivos, para além dos cognitivos, moveram os estudos da tese de pesquisa de Jesús (2022). Segundo a pesquisadora

O vislumbre em torno da formação continuada se fez, especialmente, em torno dos gestores pedagógicos, na compreensão de que esses profissionais são promotores da formação continuada nos contextos escolares. A inquietação aprofundou-se em relação à especificidade de um processo formativo que contribuísse para o desenvolvimento integral deles, que fosse organizado considerando a natureza sistêmica do desenvolvimento humano, ou seja, as neoformações de aspectos da personalidade em atividades formais de aprendizagem (Jesús, 2022, p. 235).

Na educação brasileira, mesmo tomando a abordagem histórico-cultural, há uma busca coletiva de desenvolver a formação humana pela via do pensamento teórico. Isso se explica pela falta de dominação de instrumentos da produção humana de modo a ter uma organização investigativa e profissional menos alienada, em que se abarque conhecimentos que avancem para uma constituição humana mais humanizadora.

Assim, de acordo com a pesquisa de Jesús (2022) entendemos que o processo formativo necessita ser vislumbrado e, portanto, sistematizado dentro de uma abordagem sistêmica, sem priorizar nenhum ponto em detrimento ao outro. Os vários aspectos constituidores do humano — sejam afetivos, volitivos, emotivos ou afetivos — devem ser vistos em totalidade. O autor ainda destaca que

Esse não é um movimento simples de realizar; há aprendizados a serem concebidos pelos formadores; são requeridas equipes formadas dentro desse enfoque, parcerias entre faculdades e instituições educativas; demanda-se compreensão de que se trata de processos em movimento, portanto, não se pode ter foco no produto enquanto algo acabado. Não é uma construção a se efetivar com um curso rápido de algumas horas, precisa ser uma demanda contínua, quer seja, um projeto institucionalizado (Jesús, 2022, p. 237).

Temos clareza de que um projeto de formação não é algo fácil de realizar; os profissionais da educação estão fadados a muitas atividades e à intensificação de trabalho, tanto dentro das universidades, que podem ser parceiras, quanto dentro das próprias escolas. Para demandar processos formativos necessita-se da formação de uma equipe de trabalho, da construção de diálogos a respeito do processo, haja vista que é demandado acolhimento constante, acompanhamento diário, movimentação de diálogos e interações nos espaços de encontros síncronos e assíncronos cotidianamente, promoção de espaço-tempo para atendimentos com vistas a esclarecimento de dúvidas e de outros aspectos.

De acordo com a tese de Jesús (2022), podemos concluir que as esferas afetiva e de motivações dos gestores pedagógicos precisam ser consideradas na organização dos processos

formativos continuados, uma vez que possuem uma dinâmica que orientam a personalidade e, portanto, implicam na manifestação da conduta deles, em atividade. Os motivos se movimentam a todo momento; a posição interna também. A essência desses aspectos se ancora em categorias da dialética.

Coelho (2020), ao dialogar com uma perspectiva de formação continuada pensando nas bases estruturais e política da formação docente, defende que a formação de professores exige a constituição de um pensamento crítico que “vai além de conteudismo, incluindo atualização dos conhecimentos universalmente sistematizados, mas também o exercício político da docência, com base nas necessidades que emanam da sua prática cotidiana” (p. 26). Para a autora, a concretização desse tipo de formação

[...] exige política pública específica destinada a esse fim e abarca toda a complexidade que é inerente a tal contexto, quer seja: formação inicial dos professores, condições de trabalho, currículo, valorização salarial, pós-graduação, tecnologia, dentre outras demandas. Considera-se que a formação se confronta com a instabilidade e o caráter efêmero do conhecimento, tendo em vista a perda do seu valor absoluto na compreensão e interpretação dos múltiplos fenômenos, o que exige a articulação entre o agir e o pensar, entre prática e teoria, constituindo-se como um dos desafios para a vida docente (Coelho, 2020, p. 26).

Ao se expandir a discussão acerca do processo de formação contínua a pesquisadora, por meio da Atividade Pedagógica, realizada em face do desenvolvimento da pesquisa, dimensionou as necessidades docentes em torno da formação enquanto prática instrumental e política, centrada no trabalho coletivo, dialógico e participativo, com ênfase na relação entre teoria e prática. E ressaltou que, enquanto atividade, a formação contínua quanto mais científica, mais filosófica e mais artística for, mais os discentes e docentes se desenvolverão humanamente.

Santos (2023), em sua pesquisa, se motivou a investigar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental e seus desdobramentos para o ensino de Geometria com enfoque no cálculo de áreas de figuras planas. Segundo o pesquisador, essa motivação se deu

[...] por remontar os caminhos formativos e profissionais que assumimos apoiados por dilemas e contradições que enfrentamos enquanto estávamos em formação acadêmica e quando assumimos a responsabilidade de também formar alunos na condição de professor de matemática em turmas da educação básica (Santos, 2023, p. 15).

É necessário se apropriar de conceitos e de uma organização de ensino que possibilitem alunos e professores pensarem sobre suas práticas no contexto escolar para então compreendermos os saberes da ação que tanto necessitamos. Temos de nos interessar pela ação,

pelas competências que ela mobiliza. Somente quando nos apropriarmos desse sentimento, ou seja, da teoria e de teóricos que direcionem e fundamentem nosso trabalho, vamos ser capazes de nos mobilizarmos, atualizarmos e criarmos procedimentos que favoreçam a realização de algo melhor para os alunos e nossa própria satisfação no trabalho e a participação social.

Para a consolidação da pesquisa de Santos (2023, p. 17):

foi preparado o curso formativo “A teoria histórico-cultural e seus desdobramentos na formação de professores da escola básica”, com o objetivo de dar as indicações e a formação para os professores da rede municipal e a formação para os professores da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia com a metodologia que buscamos experienciar.

[...] Essa formação foi planejada em encontros presenciais e a distância, de forma que pudesse atender aos interessados. Tais encontros ocorreram com duração de 2 horas por dia em 10 oportunidades. O curso visou explanar temas e teóricos referentes à Teoria Histórico-Cultural, criada por Vigotski, e à Teoria do Ensino Desenvolvimental, formulada por Davidov. Durante a formação, objetivamos escolher e convidar três professores para participarem na aplicação do experimento didático formativo Davidoviano na sala de aula de sua própria atuação.

A partir da formação proposta no trabalho de Santos (2023) foi possível entender que a teoria do ensino desenvolvimental pode colaborar e desenvolver um pensamento teórico nos educadores e que “o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento mental das crianças; nelas se expressa a colaboração entre os adultos e as crianças, orientada para que estas se apropriem das riquezas da cultura material produzidas pela humanidade” (Davidov, 1988, p. 138).

Com a introjeção da própria teoria na prática executada na pesquisa, mesmo diante dos percalços encontrados, a construção proposta na tese de Santos (2023) apresenta contribuições para o universo da formação profissional e para o desenvolvimento humano a partir do construto da Teoria Histórico Cultural. Mais uma vez, vemos confirmada a necessidade eminente de transformar os rumos das propostas educacionais e a forma de reconhecer o desenvolvimento humano na perspectiva integral. Para o pesquisador “é urgente reconhecer que o sentido se estabelece a partir do sentido que se tem e que somente há transformação interpessoal e intrapessoal a partir do que está estabelecido, que é o caminho para a transformação” (Santos, 2023, p. 149).

Diante do exposto, é evidenciado que as teses trazem em sua estrutura elementos que nos permitem analisar a concepção de formação continuada. Embora todas tenham como base a THC e DD, as mesmas trazem particularidades no quesito concepção de formação continuada, como é caso dos estudos supracitados de Gladcheff (Alves, 2018; Azevedo, 2013; Coelho, 2020; Santos, 2013).

Nesse sentido, a discussão sobre as concepções de formação continuada apresentada, ocorre em espaços de um mesmo quadro epistemológico, que no caso é a THC e a DD que apresentam nuances e estruturas inseridas em diferentes espaços de concepção, a qual vemos nítido nas pesquisas. Independente das formas de compreensão sobre a formação continuada que as pesquisas analisadas apresentam, vê-se a importância da realização de formações continuadas realizadas nos espaços da escola, com ações que envolvam os professores na participação e na valorização do conhecimento. Contudo, notamos pouca discussão envolvendo a responsabilidade da gestão escolar pedagógica nas formações, e de como organizá-las de forma contundente e consolidada, já que são figuras importantíssimas dentro do contexto escolar.

Diferentes perspectivas demonstraram que a formação continuada vai além de simplesmente adquirir novos conhecimentos, ela envolve processos colaborativos, políticos, dialéticos e autônomos que contribuem para um desenvolvimento profissional que leve a reflexão e desenvolvimento da práxis. Essa é uma compreensão essencial para melhorar a qualidade das formações continuadas de professores.

Algumas teses dialogam com a discussão apresentada por Libâneo (2013), que enfatiza que a formação continuada não deve ser considerada um evento isolado, mas sim um processo contínuo e integrado. Essa abordagem promove o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes, evidenciando a importância de uma formação que se articule de maneira consistente ao longo da carreira docente.

Confirmando a necessidade de as formações continuadas acontecerem como um processo contínuo e integrado, a pesquisa de Coelho (2020) apresenta os elementos necessários à formação contínua, quais sejam: tempo, espaço e meios viabilizadores dessa formação, de modo que seja assegurada a continuidade com base no ser, no fazer e no pensar, exigindo investimento no coletivo.

O movimento do processo formativo, quando organizado em unidade conteúdo-forma que provoque a expansão da consciência em diferentes graus e formação do pensamento teórico, prospecta a liberdade-felicidade, gerando as possibilidades de contestação dos mecanismos de alienação política, compreendendo-se que, desse modo

[...] a constituição do ser-tornar-se-sentir-se docente a partir das unidades que eclodem na Atividade Pedagógica geram, pelo devir histórico e contradição, a constituição da personalidade humana que evoca, por meio do coletivo, as possibilidades emancipatórias de exercício da politicidade e da ética, oportunizando o movimento ascendente de distinção entre essência e aparência (Coelho, 2020, p. 216).

Dessa forma, entendemos que a realização de formação docente contínua potencializa os resultados. Exigir dos professores a aprendizagem de conhecimentos desenvolvidos por outros e que são alheios à sua vida cotidiana profissional, mostra que quem faz tais exigências não aprendeu como se aprende e não entendeu como é que os docentes querem e o que estes precisam aprender.

Nas Teses analisadas até aqui, encontramos em comum que as formações continuadas, quando organizadas para desenvolver o pensamento teórico, promover o diálogo e a necessidade de mais conhecimento nos professores, não apenas fortalecem a qualidade do ensino oferecido, mas também contribuem para a construção de uma comunidade educativa coesa e colaborativa.

5.1.2 Conhecimento teórico para professores e alunos

Em relação ao desenvolvimento humano, Vygotski (2000) defende que a educação escolar tem papel fundamental nos processos de desenvolvimento psíquico dos estudantes. Diante dessa concepção é possível reconhecer que para o êxito desse desenvolvimento, é preciso que os processos de ensino sejam capazes de modificar internamente os sujeitos envolvidos no processo. Para Vygotski (2000), a aprendizagem pressupõe relações entre o conhecimento de senso comum e o científico, entre o conhecimento externo ao estudante e o interno por ele elaborado, entre um estágio de desenvolvimento e outro.

Com esses pressupostos, a aprendizagem deve ser entendida como a relação entre os estudantes e o objeto de conhecimento, quando professor e alunos apresentam seus conceitos e conhecimentos reais, para em seguida pensar teoricamente sobre os conceitos científicos, tem-se como resultado um processo didático consciente e organizado. Por essa razão, o professor enquanto responsável pela transformação e desenvolvimento humano precisa estar conectado e consciente da necessidade de um processo educativo contínuo e consistente.

Diante disso, cada trabalho citado nessa categoria apresenta áreas específicas de conhecimento e como a relação com a escola é importante na produção do conhecimento. Os estudos apresentados reforçam a importância da interligação entre conhecimentos científicos, a prática reflexiva e uma didática estruturada para o desenvolvimento cognitivo se efetivar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os trabalhos de pesquisa mostram que uma formação continuada consistente e organizada favorece o trabalho pedagógico, assim como possibilita a articulação de um ensino e aprendizado com conhecimento teórico. Sendo o conhecimento teórico do

conteúdo fundamental para o planejamento das atividades docentes, é necessário que o professor conheça a epistemologia e os referenciais teóricos que estruturam sua prática, pois as atitudes pedagógicas interligadas às práticas socioculturais têm importante papel no enfrentamento da valorização do conhecimento como fator transformador da qualidade da educação brasileira.

Peres (2020), em sua tese de doutorado, a partir da necessidade de compreender como o ensino da Matemática está organizado e de sua experiência enquanto professora e pesquisadora, buscou compreender melhor como ocorre essa organização de ensino que se apresenta fragmentada, mecanizada e empírica. Sendo esse um dos objetivos de sua pesquisa, buscou analisar o processo de apropriação do conceito de raiz quadrada exata por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental a partir de um processo de ensino e aprendizagem fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental. Considerando-se ainda, as peculiaridades deste momento de vida dos estudantes, marcado pela transição da atividade principal.

Ao buscar analisar a atividade de estudo para a assimilação e aprendizagem do conceito de raiz quadrada e o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes. O plano de estudo de Peres (2020, p. 218)

[...] envolveu oito tarefas de estudo que buscaram apresentar esse movimento conceitual do geral ao particular, contemplando as ações mentais de reflexão, análise e plano interior das ações, sistematizadas pelas unidades conceituais de número, multiplicação, potenciação e raiz quadrada exata.

Segundo Davidov (1988) as ações mentais revelam o desenvolvimento do pensamento teórico e a formação da consciência. Desta forma, o experimento didático-formativo proposto na pesquisa de Peres (2020) evidenciou que é muito estreito e interessante o vínculo entre os diversos conceitos analisados. Mostrou a importância de a ação de controle ser desenvolvida diretamente com os grupos e de forma coletiva.

Ao se ancorar na lógica formal, a educação escolar com um tipo de organização de ensino que aborda os conceitos de forma superficial, a qual não supera o pensamento empírico. Entendemos a importância desse pensamento no processo de ensino e formação, principalmente no ensino de crianças; contudo, no período da adolescência, o pensamento empírico deve ser posto como base para que surjam as abstrações necessárias para o conhecimento teórico. Segundo a pesquisa de Peres (2020, p. 228)

Um ensino organizado na lógica dialética avança muito mais, uma vez que a atividade do pensamento não ocorre no movimento de um símbolo a outro, mas de um conceito a outro conceito, de modo mais profundo e multilateral. A lógica dialética não se

detém na linguagem, mas busca penetrar no próprio processo de pensamento. Destarte, é inescusável que o professor vá além de verbalizar o conhecimento, pois precisa expressar esse conceito de atividade em termos de ações. O conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos, o que determina o surgimento de novas formações psicológicas e a assimilação dos modos de generalização da ação.

Com isso, Davidov (1999) destaca duas condições essenciais para a organização do ensino: a formação, nos alunos, do desejo genuíno de aprender e a apresentação de tarefas de estudo cuja resolução exige transformações mentais em relação ao material a ser assimilado. Assim, a resolução de uma tarefa de estudo é consequência da formação do modo generalizado de ação.

Diante disso, a pesquisa revela que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento dos alunos. Existe uma teoria do ensino que responde à possibilidade de ajudarmos as crianças a superarem o que chamamos de dificuldades de aprendizagem. Ao ressaltar em sua pesquisa “que dificuldades de aprendizagem possuem outra conotação, sendo de origem sociocultural, indicando funções psicológicas superiores que ainda não amadureceram” (Peres, 2020, p. 229), o autor afirma que a dificuldade é inerente à ação mental, sendo até necessária para a formação do pensamento teórico.

Libâneo (2010, p. 580) assegura que a formação profissional de professores requer, “[...] imediatamente, reformulação dos currículos, em que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas”. Monteiro (2018), ao fazer um levantamento de pesquisas que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada, defende a ideia de que “a formação continuada assegure às professoras alfabetizadoras a compreensão da natureza política e ideológica da educação e da alfabetização” (Monteiro, 2018, p. 188). Nesse caso, entendemos que as formações devem abranger e ofertar aos professores em todas as licenciaturas, conhecimentos científicos necessários para sua prática pedagógica respeitando as suas especialidades.

Nessa mesma linha de pensamento a tese de Rezende (2017) apresenta traços que denotam tal discussão quando, a partir de práticas docentes desenvolvidas por professores do 5º ano do Ensino Fundamental e relatos de professores em uma escola pública na cidade de Osasco constatou que

[...] os professores sintetizaram os conhecimentos que precisavam para desenvolver suas práticas, mas nenhum conhecimento foi explicitado, apenas se apresenta a ideia vaga de envolver as necessidades de aprendizagem dos alunos no preparo das aulas, o que nos dá a dimensão de uma certa superficialidade no conhecimento dos conteúdos (Rezende, 2017, p. 230).

Diante dessa observação, é possível perceber que Rezende (2017) evidencia que os professores investigados não possuíam o conhecimento teórico específico dos conteúdos ministrados, o que é reafirmado em outra passagem da pesquisa, a saber:

Em relação à maneira de ensinar, os professores tiveram dificuldade de ajudar os alunos a entender as relações entre os assuntos estudados nas várias disciplinas e aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridos para resolução de problemas em diferentes situações. Na verdade, muitas vezes ensinavam superficialmente temas complexos e os alunos às vezes pareciam não conseguir relacionar os temas estudados entre si. Com relação ao conhecimento do conteúdo específico, não ficou claro o que os professores sabiam, pois muitas vezes seguiam os livros didáticos adotados pela escola, embora os complementassem. Embora atenciosa com seus alunos, parecia ter dificuldade em saber quais eram seus interesses e de envolvê-los com a aprendizagem (Rezende, 2017, p. 231-232).

Tal fato, denota a discussão apresentada por Libâneo (2010) ao ressaltar a importância de uma formação que prepare os professores para dominar os conteúdos que irão ensinar. Para o autor, a formação profissional de professores “requer, imediatamente, reformulação dos currículos, em que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas” (Libâneo, 2010, p. 580).

Desse modo, embora Rezende (2017) tenha notado, na entrevista, a lacuna dos professores em relação ao conhecimento dos conteúdos, a pesquisadora também aponta que nas falas dos professores investigados há indícios de que a docência é desenvolvimental, ou seja, se relaciona com a perspectiva da DD a saber:

Os dados recolhidos mostraram que, na opinião dos entrevistados, a aprendizagem da docência é desenvolvimental, pois em diversas ocasiões os professores afirmaram que é preciso “aprender sempre” ou “continuar aprendendo”. Os dados mostraram que para planejar, preparar e ministrar suas aulas os professores utilizam uma base de conhecimentos aprendida nos cursos de formação e explicitada nos materiais didáticos, nos currículos e nos cursos de capacitação, mas não se limitam a esses conhecimentos, valorizando a experiência (Rezende, 2027, p. 226).

Essa perspectiva destaca a necessidade de apoio contínuo à formação docente, não apenas com cursos formais, mas também valorizando a experiência prática como um componente crucial no aprimoramento da práxis docente.

Sylvio (2020) utilizou em sua tese de doutorado uma intervenção didático formativa com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Goiana/GO. Partindo da afirmação de Davidov (1988) de que se apropriar de conceito demanda reconstruir mentalmente a forma pelo qual este surgiu e, tendo em vista a compreensão de que

a literatura surgiu da necessidade histórica de o homem se expressar, a pesquisadora desenvolveu tarefas com situações problematizadoras para que os estudantes formassem o conceito de literatura como expressão de sentimentos e emoções por meio da leitura, interpretação e fruição dos textos. Nessa direção a pesquisa foi ao encontro com a Didática Desenvolvimental, em que o ensino tem como objetivo formar no estudante os procedimentos do pensar.

Diante dos dados apresentados na pesquisa realizada por Sylvio (2020), foi possível afirmar a tese de que a organização do trabalho pedagógico, a partir da THC e DD, permite o estabelecimento de uma relação peculiar, dinâmica e dialética dos motivos conscientes para ler e escrever, bem como da imaginação e criatividade, com implicações importantes no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Souza (2016) discute em sua pesquisa, que além do conhecimento teórico há a necessidade do conhecimento prático e a observação. A autora chega a essa conclusão ao investigar a adolescência sob uma perspectiva crítica da Psicologia tradicional, se propondo a compreender como os professores de adolescentes percebem e lidam com as características psicológicas de seus alunos. Por isso, sua pesquisa trata da formação continuada de professores voltada para a “adolescência” e discute a questão da formação profissional dos professores em grande parte ser feita com base em conteúdos extrínsecos ao contexto escolar e o que fazer diário pouco ou quase não é considerado no processo formativo.

Ao destacar o papel fundamental do ensino na formação da personalidade do adolescente, enfatizando a influência decisiva do olhar e das ações do professor nesse processo, a pesquisadora, reforça que a compreensão docente para o desenvolvimento da personalidade do adolescente não se limita ao conhecimento teórico sobre a adolescência, mas também à observação da singularidade de cada aluno e à adaptação da prática pedagógica ao contexto escolar e social. Para Souza (2016, p. 226) tais compreensões envolvem

múltiplos fatores a serem considerados, tais como as representações sociais sobre a adolescência, o conhecimento da situação social de desenvolvimento do aluno, das leis que regem o desenvolvimento humano, das regularidades e tendências de cada idade ao longo desse desenvolvimento, da posição interna de cada adolescente.

Levando em consideração os fatores apresentados por Souza (2016), é preciso destacar dois pontos: a formação continuada necessita ser ancorada em uma base teórica, no caso dessa pesquisa advogamos pela THC e os princípios da DD e também ser alinhada com aspectos contextuais do dia a dia do docente. Frente a essa realidade e, diante das provocações advindas do referencial teórico supracitado a formação continuada como “atividade”, proporciona aos

professores a construção e momentos de reflexão sobre sua atividade docente e sobre os conceitos pertinente a sua área de atuação, proporcionando assim a (re)significação de suas práticas.

A esse respeito, Araújo (2015) argumenta em sua pesquisa que os cursos de formação de professores

não buscam familiarizar os licenciandos com os fundamentos lógicos, psicológicos, históricos e pedagógicos relacionados a tal processo, o que nos coloca frente ao paradoxo: é da competência do professor propor as situações que conduzam os alunos à elaboração conceitual, e, no entanto, ele desconhece as peculiaridades e regularidades desse processo, assim como os procedimentos pedagógicos a serem mobilizados para efetivá-los.

Nesse caso, o conhecimento teórico sobre sua área de atuação ou o conteúdo a ser trabalhado é de extrema necessidade. Por isso, as formações continuadas de professores devem estar alinhadas a um processo de conhecimento e desenvolvimento contínuo que favoreça a reflexão crítica e a aplicação prática desses conhecimentos na sala de aula por meio de tarefas didáticas, favorecendo a apropriação dos conceitos apresentados aos alunos.

Araújo (2015), em sua pesquisa, investigou o processo de apropriação de conceitos matemáticos por professores do Ensino Fundamental em atividade de aprendizagem. Sua pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e teve como campo empírico a formação continuada de professores proporcionada pelo Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), e apresentou a estrutura funcional da ‘atividade’ defendida por Leontiev.

Com o propósito de conscientizar os participantes do projeto, professores e alunos em geral, da necessidade de se ter um ensino organizado a partir do desenvolvimento de Atividades Orientadoras de Ensino, o pesquisador confirma em sua tese que ações formativas, mediadas pela reflexão e organizadas como atividades, são fundamentais para a efetivação de um ensino que vá além do empirismo e promove o desenvolvimento do pensamento teórico. Esse tipo de abordagem permite que os professores se apropriem dos conceitos e desenvolvam práticas pedagógicas mais intencionais e fundamentadas teoricamente, contribuindo para a superação dos desafios presentes no ensino.

Em conformidade com o que a THC e a DD propõem, a pesquisa de Araújo (2015), após aplicação e análise das ações formadoras propostas pelo projeto OBEDUC, demonstra que uma formação continuada que integra teoria e prática, e que é mediada pela reflexão crítica, pode ajudar os professores de matemática a se apropriarem dos conceitos teóricos e a aplicarem esses

conhecimentos de maneira mais eficaz em suas práticas pedagógicas. E ainda, comprova que ao tomarem consciência da importância da teoria, os professores, sujeitos da pesquisa, passaram a agir de forma intencional frente aos desafios postos pela atividade pedagógica, o que implicou na apropriação de conceitos matemáticos.

Quando Araújo (2015) apresenta em sua pesquisa o fato de a tomada de consciência dos professores estar relacionada com a importância da teoria e de um conhecimento profundo dos conteúdos. O autor destaca questões acerca das licenciaturas em áreas específicas, como matemática, química, física, etc., que tendem a enfatizar o domínio profundo dos conteúdos específicos, enquanto, a formação em pedagogia foca mais nos fundamentos pedagógicos, didáticos e metodológicos. De acordo com a pesquisa de Alves (2018) essa distinção pode influenciar diretamente a capacidade dos professores de diferentes áreas em propor situações de ensino que conduzam à elaboração conceitual dos alunos.

De acordo o autor Soares (2009, p. 129):

Definir-se pela formação para a docência não significa desconsiderar a formação teórica, antes, o seu contrário: somente com uma sólida formação teórica é que futuros docentes poderão ser capazes de abstrair, identificar problemas e, conseqüentemente, analisar as práticas educativas visando as melhoras qualitativas.

Por exemplo, na pedagogia, é essencial que os professores tenham uma formação sólida em princípios pedagógicos, mas também devem ter acesso a uma formação continuada que lhes permita refletir criticamente sobre sua prática e desenvolver estratégias eficazes de ensino dos conteúdos. Ao pensar a formação para a docência dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, Soares (2009) contribui com essa reflexão quando defende a inserção das disciplinas no curso de Pedagogia que possibilitam uma sólida formação humanística e uma formação nos conhecimentos de conteúdos específicos para o exercício da docência, ou seja, estudo dos campos do conhecimento, objeto essencial da aprendizagem escolar. Para o autor:

Quanto mais os professores tiverem leitura e análise dos conhecimentos que são historicamente produzidos, tanto mais elementos terão para compreender aspectos relacionados aos conteúdos, aos currículos e ao cotidiano escolar.

a) É pela leitura e análise das obras dos autores de referência que podemos, aos poucos, desenvolver certas capacidades.

b) É preciso considerar que, concomitantemente ao processo de imersão na cultura do tempo presente e do local, faz-se necessário conhecer as bases do pensamento ocidental sobre a educação, bem como as disputas em torno dos processos de constituição da educação escolar.

c) Os conhecimentos historicamente elaborados nas Ciências Humanas contribuem sobremaneira para o debate no campo educacional, para o processo formativo dos futuros professores, bem como para o desenvolvimento das capacidades de

descentração, abstração e análise da realidade cotidiana que tais conhecimentos possibilitam (Soares, 2009, p. 139-140).

Quando se pensa na formação de professores dos anos iniciais torna-se essencial considerar que a atividade desses professores perpassa por várias disciplinas e conteúdos diferentes, por isso a necessidade de uma formação menos genérica nos cursos de Pedagogia. No entanto, para outras licenciaturas, essa integração entre teoria e prática exige consideração às particularidades de cada área e esse cenário evidencia uma diferença crucial na formação inicial de professores.

As pesquisas de Araújo (2015), Ávila (2022) e Santos (2023), denotam a realidade das especificidades da Matemática, assim como os estudos de Roehrig (2016) com a Física, Santos (2021) para com a Educação Física e Campos (2019) e Azevedo (2013) no ensino de Ciências, o que nos leva a refletir sobre a realidade de outras licenciaturas. No caso da pedagogia, como apontado por Libâneo (2015), a formação é direcionada mais fortemente para os aspectos pedagógicos, diferentemente das demais licenciaturas, que possuem uma estrutura mais robusta de conteúdo específico a ser ministrado.

A partir desses pressupostos, pensar em um modelo de formação continuada implica compreender o ensino como uma atividade que pressupõe pensar o “como ensinar” a partir do movimento dialético que se dá entre ensino, conhecimento escolar e aprendizagem, de forma que o professor consiga levar os alunos à apropriação da cultura elaborada e sistematizada socialmente. Em outros termos, a atividade de ensino pressupõe a indissociabilidade entre o ensino (atividade do professor) e a aprendizagem (atividade de estudo do aluno), em uma perspectiva crítica, reflexiva e consistente, para que os conhecimentos disciplinares e didático-curriculares sejam suportes para ressignificar uma prática docente que supere a mera memorização dos conteúdos disciplinares, ou, como explica Davidov (1988), empíricos.

Campos (2019) em sua tese de pesquisa defende que o ensino e a aprendizagem de todas as disciplinas tem papel importante na formação integral dos estudantes, contribuindo para sua formação, em uma perspectiva ampla de desenvolvimento, capacitando-lhes para a atuação crítica na vida social. Segundo ele, a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Ciências deve ocorrer com a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, dentro dos contextos socioculturais concretos da vida cotidiana como poderoso meio de transformação pessoal e social aos estudantes.

O tema da pesquisa de Campos (2019) delimita-se no campo da educação e didática, com foco no ensino de Ciências, especificamente no Ensino Fundamental. Ao analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov para a aprendizagem em

Ciências, por estudantes do Ensino Fundamental, chegou à conclusão de que a teoria de ensino de Davidov, particularmente o método proposto para a atividade do professor e estudantes, é uma alternativa para fortalecer a formação do pensamento científico mais aprofundado e crítico na disciplina de Ciências e, desse modo, promover mudanças qualitativas na aprendizagem desta disciplina. Para Campos (2019, p. 19)

[..] o ensino de Ciências, em geral, tem sido criticado por seu caráter repetitivo, memorístico, classificatório, com um método de ensino excessivamente transmissivo e verbalístico, pondo o estudante a desempenhar o papel de um receptor passivo de informações, sem o necessário processo reflexivo de cunho crítico.

[...] É fato que, embora não seja o único, um dos principais fatores que influi no desempenho dos estudantes, em todos os conteúdos da disciplina Ciências, relaciona-se com as finalidades do seu ensino, os princípios pedagógicos, didáticos, o método e os procedimentos de ensino. Tal questão, associada ao fato de que há, no Brasil, professores que ensinam conteúdos de Ciências, contudo, sem a formação específica, tal contexto, torna-se ainda mais grave. A busca pela superação deste problema passa, necessariamente, pela consideração de teorias e métodos de ensino que possibilitem não só alcançar outra qualidade de ensino em Ciências, mas, principalmente, promover aos estudantes a oportunidade de formação de um pensamento científico de natureza dialética, capaz de trabalhar intelectualmente e moralmente, de forma criativa e crítica com os conceitos científicos.

Nesse sentido, a aprendizagem dos conceitos de Ciências é tanto uma necessidade social, como uma forma de promover a democratização do conhecimento científico na sociedade, quanto uma necessidade individual, como forma de promover o desenvolvimento humano dos estudantes. De acordo com Campos (2019, p. 20)

A apropriação de conceitos de Ciências permite aos estudantes compreenderem e atuarem para resolver problemas de seu cotidiano, como, por exemplo, entender a importância dos alimentos para a sobrevivência e a saúde, analisar o que acontece se a temperatura do corpo se elevar ou diminuir em excesso, relacionar sintomas e sinais de determinada doença, enfim, compreender a origem e a transformação dos fenômenos da natureza, em geral interligados às condições naturais e sociais.

Sobre o ensino de Ciências no Ensino Fundamental, em especial as reflexões relacionadas ao ensino e aprendizagem. Campos (2019) chegou à conclusão de que a perspectiva do ensino desenvolvimental não se resume a uma mudança de metodologia de aulas, mas requer uma transformação na concepção teórica e política do professor, da escola e da política educacional do país, para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Concretizar esse tipo de ensino exige preparação teórica de professores e perseverança, principalmente, para propor modificações nos paradigmas que envolvem as práticas institucionais e sociais de todos os agentes e sujeitos partícipes, no âmbito da escola.

Ávila (2022) e Santos (2023) em seus trabalhos de pesquisa envolvendo a disciplina de Matemática, com vistas a refletir sobre as atividades educativas e os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo em formas de desenvolver intelectualmente os estudantes por meio dos conceitos científicos, em uma escola que visa a autonomia e a formação integral em relação a formação dos conceitos científicos de “volume” e “cálculo de áreas de figuras geométricas planas”, fundamentados nos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural de Vigotski e seus desdobramentos, sobretudo na teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davidov.

A partir de seus trabalhos os pesquisadores reafirmaram a relevância do estudo sobre conceitos da Matemática, uma importante ciência que abrange conceitos variados, com aplicações em várias outras áreas e na vida cotidiana. Sendo assim, ressaltaram a importância de se apropriar da cultura por meio do estudo dos conceitos matemáticos a partir da compreensão do seu percurso logico-histórico e dos seus aspectos sociais. Ao compreender o método logico dedutivo, o aluno poderá compreender de modo crítico sua realidade concreta e atuar, interferindo e colaborando com o seu meio social.

Segundo Ávila (2022, p. 18):

as dificuldades na aprendizagem dos discentes podem relacionar diretamente com a didática utilizada no ensino dos conceitos matemáticos. Em muitas escolas os conceitos estudados não atingem o pensamento teórico, ou seja, os discentes não se apropriam do conceito do cálculo de volume em sua totalidade. Muitas vezes os conteúdos ainda são apresentados em caráter empírico, numa relação entre abstração, generalização e conceitos numa lógica formal. Esta abordagem ainda vigente, limita o modo de pensar da matemática e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

Em concordância com Ávila (2022), no trabalho de pesquisa de Santos (2023) é possível perceber que a teoria do ensino desenvolvimental faz diferença no dia a dia do educador, bem como na vida escolar dos estudantes. Deixando evidente a necessidade dos alunos de:

Adquirirem conhecimento teórico na forma de relações fundamentais, o método epistemológico também precisa caracterizar-se como um conhecimento teórico, interiorizado por meio de atividade investigativa de problemas que contenham os conflitos fundamentais do fenômeno estudado. Porém, se permanecerem submetidos ao método epistemológico que caracteriza o conhecimento empírico somente por meio da observação, comparação, categorização, memorização dos conceitos de uma disciplina, os alunos formarão um conhecimento restrito ao nível empírico (Libâneo; Freitas, 2019, p. 223).

Davidov (1988) propõe que o ensino deve promover a formação de pensamento teórico com base em abstrações e generalizações, buscando as relações gerais do objeto de aprendizagem, suas contradições, conexões com outros objetos e fenômenos para compreender

sua essência e ultrapassar os limites da experiência sensorial de caráter empírico e imediato. Trata-se de um tipo de pensamento assentado no método da reflexão dialética. O conhecimento teórico científico refere-se à capacidade de identificar uma relação principal geral que caracteriza o objeto analisado em uma área de conteúdo e de utilizar essa relação como uma base para analisar outros problemas específicos desse objeto. Esse processo produz abstrações com finalidade de integrá-las ou sintetizá-las como conceitos.

Desse modo, entendendo que a THC e a DD, têm como eixo a formação dialética e o desenvolvimento humano, assim, a escola é concebida como um espaço formativo, uma vez que é nesse espaço que conhecimento científico historicamente acumulado é perpetuado, assim sendo um espaço formativo que também é essencial para os professores. Essa perspectiva valoriza a interação teórico-prática, reconhecendo a importância do contexto escolar para a construção e desenvolvimento profissional dos professores.

Essa perspectiva valoriza a interação teórico-prática, reconhecendo a importância do contexto escolar para a construção e desenvolvimento profissional dos professores. Santos (2013) em sua tese de doutorado, adiciona um ponto importante a esse processo de formação continuada e desenvolvimento profissional docente apontando a necessidade de formações que promova uma “(re)organização conjunta do trabalho pedagógico para que o docente assuma a condição de sujeito de sua aprendizagem e a qualificação profissional, de fato, aconteça” (Santos, 2013, p. 243-244). Esse movimento discutido pelo autor enfatiza que a formação deve ir além de cursos ou treinamentos passivos, envolvendo o sentimento de pertencimento e engajamento do professor. A formação deve ser integrada à prática diária do educador, permitindo que ele ativamente internalize e aplique os conhecimentos adquiridos, transformando sua prática pedagógica e assegurando uma verdadeira qualificação profissional.

Santos (2013) também ressalta a importância de se considerar, no contexto da formação docente, a relação dialética entre objetividade e subjetividade. Ele argumenta que é a elevação do papel ativo do professor como sujeito de sua própria aprendizagem que possibilita processos de transformação e autotransformação, essenciais para a qualificação profissional. Nessa perspectiva, o professor assume a visão de um docente em formação, em vez de uma perspectiva de formação docente, reconhecendo que a condição de sujeito da aprendizagem se manifesta “de maneira ativa e autotransformadora, ou seja, é um sujeito que se reconhece como parte de um processo de constituição contínua” (Santos, 2013, p. 244).

A concepção de trabalho docente sugere que seja considerado o ensino como um meio desencadeador do desenvolvimento das funções psíquicas superiores colaborando categoricamente na promoção cultural dos alunos e no desenvolvimento de suas

individualidades. Essa percepção aponta a necessidade, para o professor, de conhecimentos que guiem seu trabalho pedagógico. Em outras palavras, é preciso uma teoria do ensino que possa se constituir num conhecimento didático que ampare o trabalho a ser desenvolvido pelo professor no cotidiano da sala de aula. O conhecimento didático do professor, a forma e as diversas determinações que compõem a realidade escolar vai assim fundamentando o trabalho docente. De acordo com Saviani (2008, p. 14) cabe

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento de meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Ao refletir e sistematizar tal conhecimento didático, a partir da THC e da Didática Desenvolvimental, a proposta é a materialização de uma formação de conhecimentos didático-curriculares dos professores em uma concepção teórica na qual possam se posicionar como mediadores do conhecimento e do desenvolvimento das crianças.

No que se refere a essa falta de conhecimento teórico sobre o referencial teórico supracitado e seu acesso limitado na formação inicial de professores o que se revela é uma lacuna significativa no contexto educacional, sobretudo do ensino. Poucos professores têm a oportunidade de se familiarizarem com essa abordagem durante sua formação inicial, sendo mais comum encontrá-la apenas em programas de pós-graduação como mestrado e doutorado.

Esta realidade é destacada na tese de Arantes (2023), que ao entrevistar dez professoras, entre escolas públicas e privadas, quatro e seis professores respectivamente, analisa como as formações oferecidas muitas vezes não correspondem às necessidades reais dos professores, resultando em frustração e desengajamento.

Esse desalinhamento entre oferta formativa e necessidades docentes evidencia a urgência de reformulações nos modelos de formação continuada, visando integrar de maneira mais eficaz teorias como a Didática Desenvolvimental para uma formação profissional mais completa, alinhada a um conhecimento teórico consistente.

Um outro ponto abordado pela pesquisadora Arantes (2023), em sua tese, que convém ser pontuado, é o fato de que tanto os professores atuantes na esfera pública quanto na privada, participam de uma ampla variedade de formações. Ela reforça que essas formações frequentemente seguem uma lógica contemporânea caracterizada pelo imediatismo, focando na

resolução rápida de problemas educacionais, mas negligenciando a criação de espaços para o desenvolvimento da experiência pessoal e prática dos professores e também de estudos e pesquisas das áreas específicas, ou seja, cursos sem conhecimento específico. Tal fato, é um pontapé para o “boom” dos cursos de especialização em EaD que têm proliferado como uma resposta adaptativa às demandas ditas como “emergentes da prática docente contemporânea”, abrindo brecha para *coach* e demais empresas privadas tomarem conta do processo de formação continuada de professores.

Esse cenário é muito bem discutido por Arantes (2023, p. 160) ao afirmar:

Muitas das falas proferidas pelas professoras e professores com quem conversamos deixaram evidente a percepção de que o contexto das formações centra-se num esquema de produtividade, rendimento, competência e qualidade. Dada a constatação de que o campo da formação de professores carrega o caráter mercadológico no qual os *modismos pedagógicos* são oferecidos como objetos sob medida aos professores, foi possível identificar a forte presença do Discurso capitalista.

É sabido que estamos imersos em um contexto capitalista, o qual traz implicações significativas para a formação continuada de professores e, conseqüentemente, para a prática docente. Por exemplo, muitos cursos de especialização EaD carecem de uma estrutura teórica consistente ou, quando presente, esta não é devidamente aprofundada. Arantes (2023), por meio de sua pesquisa, nos mostra como muitos professores, apesar de possuírem múltiplas especializações, ainda encontram dificuldades em reconhecer teorias como a THC e os pressuposto da DD, devido à falta de aprofundamento teórico nessas formações.

Alves (2018) no seu trabalho de pesquisa sobre a Formação docente na contemporaneidade, vê esse cenário como o já conhecido e antigo modelo que entende a educação pela chave do problema e solução. Para a pesquisadora é com esse processo que se percebe a banalização da reflexão, “que deveria ser capaz de conduzir a posições de mudanças significativas e estruturais, além de servir como instrumento para solucionar os problemas de sala de aula” (Alves, 2018, p. 72). No entanto, na visão dela, o que vem ocorrendo são treinamentos técnicos para que o professor seja mais questionador de sua prática ao invés de um fazer técnico, ou seja, há um esvaziamento desse conceito.

Em sua pesquisa, Alves (2018) defende que seria mais proveitoso uma formação em que a realidade construída pelos professores seja do interesse dos formadores e que colabore para saiam de uma paralisia ou impotência profissional e saibam contar com os instrumentos e os conhecimentos necessários para transformar sua prática docente, ao invés de fazer inúmeros

cursos de aperfeiçoamento. Dessa forma eles teriam condições de encontrar respostas mais adequadas para sua atuação em sala de aula.

Nesse contexto, a tese de doutorado de Gladcheff (2015) envolve ações de estudo em atividade de formação de professores, nos oferece pistas de como podemos entender e pensar em uma formação continuada mais consistente, ou seja, como sendo um processo de significação da atividade de ensino. Para ela esse processo deve acontecer na atividade de formação continuada e, durante esse movimento, “os significados conceituais, tidos como seus referenciais, são expostos a fim de que sejam apropriados pelo professor. Essa apropriação se dá por meio da relação que o professor tem com as ações organizadas no decorrer da atividade de formação” (Gladcheff, 2015, p. 25).

Desta forma, a pesquisa de Gladcheff (2015), que teve como foco a formação dos conceitos na escola como base para os processos de ensino e de aprendizagem, se baseou na teoria do ensino desenvolvimental de V. Davidov e as contribuições de M. Hedegaard com ênfase na formação do pensamento teórico no processo de escolarização das crianças e em como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pode ser favorecido. A pesquisadora parte do princípio de que há uma relação entre o conhecimento e as ações organizadas durante a atividade de formação continuada e o processo de organização da atividade de ensino do professor, o que torna possível perceber o quanto essas ações são importantes e orientadoras para o desenvolvimento psíquico de alunos e professores e, que o ensino fundado na formação de conceitos científicos, conexo as condições sociais, culturais e materiais, causa forte influxo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos alunos.

Uma questão a ser pontuada em relação às ações dos professores com a questão do conhecimento no processo de formação, segundo a pesquisa de Gladcheff (2015), é a de que a aprendizagem da criança ser autônoma e alcance a apropriação do conhecimento por intermédio de atividades exploratórias e investigativas, é preciso que os docentes e as instituições escolares, deixem de lado práticas predominantemente tradicionais que tendem a promover aprendizagem mnemônicas, repetidas e descontextualizadas. E um dos fatores essenciais é motivo que leva os professores a participar de tal atividade ou formação e o sentido atribuído por eles a cada ação do projeto que julguem relevante para satisfazer suas necessidades.

Nesse contexto, surge a questão das motivações que impulsionam os professores a buscar múltiplas especializações oferecidas na modalidade EaD. É evidente que a divulgação dessas especializações é amplamente difundida e organizada por algoritmos que disparam propagandas de cursos de baixo custo. Essa acessibilidade financeira e a conveniência do formato EaD podem representar fatores decisivos para os professores, especialmente em um

contexto onde a busca por atualização e reconhecimento profissional é constante, uma hipótese seria devido ao acréscimo salarial que se tem ao ter especializações.

No entanto, não se deve culpar exclusivamente os professores, dado que a situação salarial atual dos professores no Brasil é um problema, levando-os a procurar alternativas para melhorar seus rendimentos. A especialização EaD acaba sendo uma alternativa muito procurada, especialmente pela sua acessibilidade financeira e pelo tempo reduzido de conclusão e interesses capitalistas.

Gladcheff (2015) complementa essa perspectiva ao argumentar a necessidade do apoio teórico e metodológico aos professores, tanto por meio de estudo conjunto da teoria como oferecendo um modo de organizar o ensino de maneira que propicie autonomia no trabalho com os alunos, ou seja, autonomia e interesse na condução do ensino aos alunos para alcançarem a sua aprendizagem.

Dessa forma, as ações potencialmente formadoras são aquelas que desenvolvem o pensamento teórico no professor, ponto alto da DD, por promover um desenvolvimento que não se finda, mas se dá em todo tempo, do início ao fim. Em um processo formativo é importante destacar a valorização, a interação e a construção coletiva do conhecimento uma vez que a formação continuada não apenas amplia o repertório teórico dos professores, mas também enriquece suas práticas pedagógicas ao promover uma compreensão mais profunda e contextualizada de sua atividade de ensino.

5.1.3 Trabalho didático-pedagógico

Essa terceira categoria discute como as teses analisadas trazem contribuições para a organização do trabalho didático-pedagógico a partir dos aportes teóricos da THC e da DD. Sendo a educação escolar uma das responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos, se faz preciso um olhar mais refinado sobre as possibilidades didáticas utilizadas para a interação dos estudantes com os conhecimentos apresentados no sentido de favorecer ou dificultar o desenvolvimento desses alunos e a compreensão do poder da transformação que o conhecimento e as relações humanas proporcionam.

É possível identificar nas pesquisas um forte debate sobre os impactos da formação de professores alinhada aos conceitos da THC e a DD pelo fato dessa perspectiva de ensino envolver o pensar no exercício das práticas pedagógicas. Embora reconheçam a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento humano, no sentido de considerar as práticas pedagógicas interligadas às teorias e didáticas que favorecem um ensino e uma

aprendizagem significativa, as pesquisas ainda apontam algumas dificuldades em articular o duplo movimento entre conceitos científicos e cotidianos na prática, essencial para a formação cognitiva, cultural e social dos estudantes.

Costa (2021), em seu trabalho de pesquisa buscou evidenciar como o relato de experiência vivida, registrado pela criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir, no contexto escolar, para sua apropriação da linguagem escrita. Para isso, a professora-pesquisadora, utilizou um experimento didático formativo e acompanhou 8 sujeitos participantes da pesquisa, fazendo observação de suas ações e a intervenção pedagógica que ocorreram em um contexto que se caracterizava por turmas que variaram ano a ano.

De modo a utilizar como objeto central o relato de experiência vivida tanto sob a forma oral, como sob a forma escrita a pesquisa possibilitou que a dinâmica de atuação da professora-pesquisadora, junto aos seus sujeitos de pesquisa, pudesse, de fato, “intervir na prática de modo inovador” (Engel, 2000 *apud* Costa, 2021, p. 267). Assim, foi possível considerar que ser a professora-pesquisadora um dos sujeitos participantes da pesquisa, em que, ao mesmo tempo que é agente da transformação, ela mesma transforma-se no processo.

Segundo a pesquisa de Costa (2021, p. 271):

define-se a ideia de *professor desenvolvente* como aquele que utiliza sua atividade criadora na elaboração de estratégias que desenvolvam o sujeito a partir de sua zona de desenvolvimento iminente, como ocorreu nesse experimento didático-formativo, cujo objetivo era *levar a criança a apropriar-se da linguagem escrita, por meio da atividade de relatar*.

Portanto, *o professor desenvolvente* tem papel crucial em favorecer o surgimento de uma nova atividade no indivíduo, levando em consideração as condições concretas que configuram a sua situação social e as estratégias didáticas para seu desenvolvimento.

Santos (2014) ressalta em sua pesquisa que teve como tema geral questões de planejamento e desenvolvimento de formação continuada de professores relacionadas à formação de conceitos para promover mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem. Ela aponta a existência de muitas lacunas no trabalho com os conteúdos por parte dos professores nos anos iniciais, destacando a necessidade de repensar a formação de professores com um enfoque no aprofundamento dos conteúdos específicos e na formação de conceitos. Ela argumenta que a superficialidade no ensino continua promovendo a memorização e a decodificação, impedindo a construção do pensamento crítico.

Dessa forma, os alunos tendem a ver a teorização como mera transmissão de conhecimento, sem relacioná-la aos conhecimentos cotidianos que trazem consigo. A

pesquisadora conclui que o movimento duplo de que Hedegaard (2002) propõe pode se transformar em infinitos movimentos, essencial para uma educação mais significativa.

Nesse aspecto Hedegaard (2002, p. 210) nos ajuda a entender que:

a maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimento de texto, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos da escola ou mais tarde. A tarefa da escola deveria ser ensinar às crianças conceitos científicos de um modo teórico aplicando um procedimento epistemológico teórico. [...] o ensino deveria criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento da criança em novos tipos de atividade. Relacionando conceitos científicos com conceitos corriqueiros, o ensino oferece às crianças novas habilidades e possibilidades de ação.

Assim, a formação de um pensamento teórico nos alunos também depende de uma perspectiva de ensino na qual o professor saiba pensar teoricamente sobre os conceitos. Portanto, é essencial que os professores tenham formações que desenvolvam não apenas a compreensão do conteúdo, mas também um conhecimento consistente dos conceitos fundamentais que a disciplina ministrada exige, o que, portanto, se relaciona com necessidade de uma formação teórica.

Logo, a formação continuada de professores, assim como o ensino na educação básica precisam por meio de ações de aprendizagem promover “o princípio da conversão da atividade externa, social, em atividade interna individual” (Vygotski, 1998, p. 75), ou seja, proporcionar atividades mentais que conduzam os sujeitos a elaborar sua própria formação e entendimento de um determinado conceito.

A pesquisa realizada por Santos (2014) demonstra as contribuições do aporte teórico para se pensar orientações metodológicas para as práticas de alfabetização. Para tal, a autora conduziu um estudo formativo envolvendo 11 professoras alfabetizadoras e seus alunos, implementando um curso de formação continuada com duração de quatro meses, focado na melhoria do ensino e aprendizagem a partir dos aportes teóricos das teorias citada, o que serviu de suporte para um experimento didático em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental.

O experimento abordou o conceito de cadeia alimentar, formulando uma metodologia de trabalho em classe visando melhoria do desempenho dos alunos no domínio da leitura e da escrita. Os conteúdos foram os mesmos do currículo escolar e do livro didático, porém foram abordados de maneira distinta, com uma intencionalidade pedagógico-didática focada no ensino desenvolvimental.

Com isso, o experimento visou desenvolver processos psíquicos das crianças por meio da formação de conceitos, seguindo a mesma abordagem do curso de formação continuada

ofertado para as professoras. Nessa fase de realização do experimento didático-formativo a autora analisou como

acontece a relação entre professor e alunos, em termos de mediação pedagógica, no sentido de contribuir para o desenvolvimento mental dos alunos e à interiorização de conhecimentos. Tendo como referência o plano de ensino, acompanhamos passo a passo, por meio de registros, o desenvolvimento de formações mentais das professoras e dos alunos e avaliamos as mudanças ocorridas no pensar e agir de uma professora alfabetizadora e de seus alunos (Santos, 2014, p. 199).

Assim, a autora evidencia que o experimento didático formativo organizou a atividade de ensino para promover mudanças nas ações mentais dos alunos, incentivando um trabalho pedagógico sistemático que desenvolveu o pensamento teórico dos alunos em relação aos dados concretos de suas experiências. Isso possibilitou a formação de alunos como “sujeitos autônomos, criativos, críticos, com capacidade de resolver problemas e caracterizando, com isso, a atividade de ensino como um processo humanizador” (Santos, 2014, p. 203)

A pesquisa de Santos (2014) nos ajuda a pensar, no que se refere à formação continuada de professores, os direcionamentos para essa formação, uma vez que, conforme apontado anteriormente, para realizar atividades didáticas pedagógicas que busquem a formação de um pensamento teórico, o professor também necessita estar fundamentado nas teorias que direcionam para esse fim, por isso a pesquisadora realiza formações com as professoras antes mesmo de estabelecer experimentos didáticos com os alunos.

Por meio dessas formações, é evidente o “crescimento teórico da professora tanto em relação aos fundamentos da teoria do ensino desenvolvimental quanto aos próprios conteúdos trabalhados” (Santos, 2014, p. 204). Esse crescimento é um reflexo das contribuições das formações na atividade de estudo e no experimento formativo. A análise dos dados do experimento didático formativo realizado confirma a viabilidade de uma formação continuada que integra os conceitos teóricos discutidos. Assim, a formação não apenas enriquece o conhecimento teórico dos professores, mas também promove a aplicação prática desses conceitos na sala de aula, demonstrando a importância de uma abordagem que combine teoria e prática para um desenvolvimento profissional efetivo.

Davidov (1988) sinaliza que o ensino deve ser estruturado de tal forma que crie condições que permitam à criança desenvolver o que ainda não está completamente desenvolvido, isso se dá a partir da mediação do professor e das interações interpessoais, promovendo o avanço nos níveis de desenvolvimento.

Mais uma vez a pesquisa de Azevedo (2013) nos ajuda a materializar e complementar essa visão ao destacar que a relação aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no processo de ensino está intimamente ligada à natureza mutável dos motivos e significados do professor, ou seja, quando os objetivos e motivos se alinham, e os significados atribuídos à prática pedagógica correspondem à importância social do ensino, isso amplia o potencial de aprendizado na atividade educacional em que o indivíduo está inserido.

A pesquisadora ainda acrescenta que o potencial de aprendizagem está ligado à capacidade da atividade de influenciar a Zona de Desenvolvimento Proximal, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas relevantes para o trabalho. Essas relações não são lineares nem predefinidas, mas dependem da conscientização gradual do professor sobre o papel dele, do aluno, da atividade docente e da instituição escolar na sociedade atual. Esse papel é uma construção cultural e ideológica, profundamente conectada aos motivos e significados individuais. Engajar-se nesse processo contínuo de desenvolvimento implica expandir as oportunidades de autoaperfeiçoamento, tanto na expressão das suas singularidades quanto na busca contínua pela universalidade humana.

Um ensino de qualidade é promovido por meio da apropriação científica, dando ao estudante as ferramentas necessárias para desenvolver o pensamento crítico, dar significado ao aprendizado e transformar a sociedade em que está inserido com ações conscientes de suas necessidades. De acordo com esse entendimento, o desenvolvimento da atividade de estudo da pesquisa de Lima (2019) teve origem na necessidade de promover às crianças o desenvolvimento do processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita de forma significativa e com sentido fundamentada na relação de interação dialógica entre os sujeitos da aprendizagem e que despertasse nas crianças também a necessidade de uso social da linguagem escrita como instrumento de interação sociocomunicativa nas práticas sociais.

O processo de geração, organização e análise das produções textuais das crianças como objeto de estudo na investigação de Lima (2019) fundamentou-se no método do experimento formativo (Davidov, 1988) que favoreceu a criação das condições didático-pedagógicas necessárias ao processo de evolução dos níveis de apropriação e objetivação da linguagem escrita no período de desenvolvimento da investigação. Nesse contexto, foi adotada a atividade de estudo como estratégia teórico-metodológica para promover o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como atividade de estudo, a decisão pedagógica tomada foi a construção coletiva do suporte jornal que gerou uma série de ações e tarefas de estudo que foram realizadas pelas

crianças a partir da ação mediadora da professora. A partir dos estudos e análises da pesquisa Lima (2019, p. 198) constatou que:

nas análises das produções textuais do gênero do discurso jornalístico, a partir das categorias dos níveis de escrita de Luria (2012), que a atividade de estudo contribui, significativamente, para o processo de formação e desenvolvimento máximo das capacidades, habilidades e aptidões humanas, que são as bases para a constituição das funções psicológicas superiores do ser humano, dentre elas, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita.

[...] O procedimento teórico-metodológico de iniciação à atividade de estudo desenvolvido a partir da mediação cultural do professor em colaboração com as crianças favorece o processo de problematização, contextualização, estabelecimento de objetivos e ações, definição coletiva do produto final a ser construído e, nessa relação, a criança sente-se, de fato, sujeito ativo do processo de aprendizagem e atribui sentido e significado à atividade de estudo que realiza.

[...] O desenvolvimento da atividade de estudo pela criança favoreceu o planejamento e organização da prática docente a partir da mediação cultural da professora entre as crianças e o objeto de estudo – conhecimentos da linguagem escrita - que por sua vez, transformou-se, também, em produto da práxis pedagógica, materializado na construção coletiva do jornal como atividade de estudo.

[...] Podemos considerar que a atividade de estudo contribuiu para a apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental, bem como para o processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos necessários à norma culta da escrita convencional, evidenciados nas análises dos dados gerados a partir das últimas edições do jornal.

De acordo com a autora e com os resultados apresentados em outras teses analisadas, entendemos que a atividade de estudo se caracteriza como a estratégia teórico-metodológica fundamental à práxis pedagógica, reconhecida como princípio básico do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano da criança como atividade essencial. Uma aprendizagem contextualizada e conceituada para o desenvolvimento dos alunos, traz muitos elementos para compreender como a formação continuada de professores apoiada em um referencial teórico voltado para o desenvolvimento humano e para a atividade ensino, dão apoio à organização da atividade de ensino, associadas aos conhecimentos do conteúdo a ser trabalhado por parte do professor, à formação docente e aos motivos do próprio professor.

Da mesma forma, Santos (2021), em pesquisa voltada para a formação do pensamento teórico na Educação Física, destaca contribuições semelhantes. Baseado no estudo da produção científica e da THC, a pesquisa examina os pressupostos teóricos da atividade de estudo e do ensino desenvolvimental, oferecendo instrumentos pedagógico-didáticos para a formação do pensamento teórico desde os anos iniciais do ensino fundamental. Sendo essa uma importante constatação e que vai ao encontro com a necessidade de um trabalho já estruturado e que favoreça o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos desde pequenos e nas mais diversas disciplinas escolares como uma linha de ensino.

Segundo o pesquisador,

apreender os conhecimentos teóricos dessa área do conhecimento implica um trabalho pedagógico que desenvolve processos de análise e síntese, abstração, generalização e conceitos teóricos numa inter-relação dialética com as formas externas de manifestações da cultura corporal em que ocorrem as ações de ensino e aprendizagem (Santos, 2021, p. 257).

Esse entendimento, permitiu a Santos (2021) concluir sobre a possível realização de um ensino escolar que desenvolva o pensamento teórico desde os anos iniciais do ensino fundamental, considerando a organização do ensino a partir da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov e da teoria da atividade de estudo fundamentais.

Santos (2021) argumenta que, para promover um ensino escolar que permita a apropriação de conhecimentos teóricos, são necessárias implicações pedagógicas que devem ser incorporadas nas discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física. Nesse contexto, em sua tese de pesquisa ele destaca a importância de compreender a atividade de estudo como uma atividade-guia que facilita a formação de conceitos teóricos na idade escolar. Além disso, é essencial uma adequada compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico com base na THC, levando em conta os estudos de Vigotski e as investigações recentes de seus seguidores, que atribuem um papel central à teoria da atividade no entendimento das atividades dominantes como guias para o desenvolvimento humano.

É necessário também considerar a continuidade e permanência das formações com esse mesmo propósito: promover o pensamento teórico no ensino e materializar teorias na prática docente. Este aspecto é discutido por Coelho (2020) ao argumentar que existem elementos fundamentais na organização didático-pedagógica que perpassam o ensino, sendo a formação continuada um aspecto essencial, a qual deve ter também guias claros, a quais a pesquisadora menciona “tempo, espaço e meios viabilizadores dessa formação, de modo que seja assegurada a continuidade com base no ser, no fazer e no pensar, exigindo investimento no coletivo” (Coelho, 2020, p. 37).

Assim, concordando com Coelho (2020) sobre a necessidade de uma sustentabilidade nas formações continuadas, de modo que não apenas fortaleçam a prática docente, mas também ofereçam o que Hedegaard e Chaiklin (2005) descrevem como um caminho para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos durante o estudo. Esse processo enriquece a qualidade das formações e, conseqüentemente, o ensino. Em vez de simplesmente fornecer formação continuada, é essencial criar espaços para diálogo, conceptualização e ressignificação

das práticas docentes. Além disso, é fundamental que essa formação seja mantida de forma contínua e integrada à cultura escolar, garantindo que se torne uma parte efetiva e duradoura da prática educativa, o que podemos ter como aposta teórica o preconiza a THC e a DD.

É importante destacar que nem toda formação continuada oferece um aprofundamento significativo no conhecimento didático-pedagógico dos professores, como evidenciado por Roehrig (2016) em sua tese. Embora ela não tenha conduzido um experimento formativo com base na THC ela examina por meio desse aporte teórico as contradições na prática docente que emergem durante o processo de formação continuada. Sua pesquisa foca nos professores de Física de uma escola estadual paranaense que participaram do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) entre 2014 e 2015, uma iniciativa nacional do Ministério da Educação para a formação continuada.

Roehrig (2016) sinaliza que o PNEM consistia em um curso de formação dividido em onze cadernos, cobrindo temas como a juventude, a formação humana integral, currículo, avaliações e organização do trabalho pedagógico. O curso propunha uma abordagem integrada do conhecimento, especialmente no caderno de Ciências da Natureza, que visava articular Biologia, Física e Química para proporcionar uma visão mais coesa da ciência aos estudantes.

A formação foi planejada para durar cerca de nove meses, com atividades realizadas nas próprias escolas e voltadas para a reflexão sobre metodologias e práticas docentes. O pacto também visava fortalecer o trabalho em equipe entre professores de diferentes disciplinas e promover uma visão menos fragmentada do ensino. Com isso, o impacto do PNEM foi monitorado por Roehrig (2016) por meio da participação dos professores e da adaptação das atividades formativas. A pesquisadora diz que os professores não participaram ativamente na criação de novos modelos de atividade, recebendo-o pronto para adoção, o que comprometeu o ciclo de transformação necessário para resolver as contradições emergentes durante o processo de formação.

Assim, ela constata que as tensões históricas na educação pública paranaense e a falta de envolvimento dos professores na concepção do novo modelo de atividade impediram mudanças significativas na prática docente, destacando a necessidade de resolver essas tensões estruturais e promover uma colaboração mais efetiva entre professores e gestores para transformações reais na atividade docente.

Com isso, a formação não apresentou o resultado esperado porque os professores não se envolveram no processo, era um ciclo pequeno de formação, vinha com um material pronto em que o sujeito não se via em processo de transformação. O que se contrapõe a uma perspectiva de formação continuada alinhada a THC que enfatiza a importância do envolvimento ativo dos

sujeitos na construção e adaptação de novas práticas para que se realize uma mudança genuína no fazer docente.

Para que uma formação continuada proporcione ao professor um direcionamento para práxis docente, sobretudo do trabalho didático-pedagógico, é necessário que essas formações estejam alinhadas a um processo de pertencimento do professor. Santos (2013) demonstra isso em sua tese ao afirmar que a formação continuada deve permitir aos docentes uma visão crítica e coerente da organização do trabalho pedagógico, considerando o desenvolvimento humano. Esse senso de pertencimento não é alcançado apenas pela participação em grupos de trabalho, mas é construído pelos próprios professores por meio de suas interações, colaborações e reflexões críticas sobre a prática pedagógica.

Araújo (2015) nos apresenta em sua pesquisa importantes indícios de como uma formação continuada que se pauta nos princípios da construção de uma atividade de ensino proporciona um pensamento crítico, ou seja, que leva os professores a refletirem sobre sua prática pedagógica. Ele buscou compreender em seu trabalho, através da análise da formação continuada proporcionada pelo Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), como professores do Ensino Fundamental assimilam conceitos matemáticos, focando no conceito de medida, durante atividades de aprendizagem.

Segundo Araújo (2015) o projeto destacava a estrutura da “atividade”, conforme discutido por Leontiev (1978), e incentivava a prática de diálogos e trocas de informações em tarefas coletivas, especialmente por meio das Atividades Orientadoras de Ensino (AOE). O objetivo do projeto era sensibilizar professores e alunos sobre a importância de um ensino estruturado a partir das AOE, criando situações de aprendizagem que refletissem o processo histórico de criação de conceitos matemáticos.

Nesse contexto de pesquisa, Araújo (2015) demonstrou que as ações formativas do projeto OBEDUC, mediadas pela reflexão, influenciaram positivamente a organização do ensino de matemática, levando os professores a adotar uma abordagem intencional e a se apropriarem dos conceitos matemáticos. Desse modo, o que se percebe é que a ação coletiva no ensino de Matemática, organizada como "atividade", facilita o desenvolvimento do pensamento teórico dos professores. Para ele, isso promove a apropriação de conceitos matemáticos como foco central da prática pedagógica, superando interpretações pragmáticas que tendem a enfatizar excessivamente o pensamento empírico e, assim, impedem o desenvolvimento do pensamento matemático teórico sob uma perspectiva lógico-histórica.

Um ponto importante salientado pelo pesquisador é que o processo de apropriação de conceitos no Ensino Fundamental ainda é amplamente ausente nas salas de aula, indicando que

um dos principais desafios no ensino e na aprendizagem de Matemática está relacionado à formação dos professores.

Desse modo, quando falamos da organização do trabalho didático pedagógico do professor a luz das formações embasadas na THC e nos princípios da DD, estamos nos referindo a formações que auxiliem o professor a desenvolver novos modos de pensar e fazer sua atuação docente, conforme aponta Souza (2016) em sua tese, ao afirmar a importância de uma formação que ajude o professor a compreender o seu cotidiano, a partir do conhecimento teórico, por meio do qual ele poderá desenvolver novos modos de organização didático-pedagógica.

Assis (2018), em seu trabalho de pesquisa com foco investigativo o processo de ensino-aprendizagem do conceito de transformação linear, um conceito algébrico, contido na ementa da disciplina Álgebra Linear, em cursos da Educação Superior, fundamentada nos pressupostos teóricos da teoria-histórico-cultural, em específico, da teoria do ensino desenvolvimental constatou a enorme dificuldade enfrentada pelos alunos em aprender seus conceitos, além da dificuldade dos professores em encontrar caminhos possíveis para resolver este problema.

Por meio de um experimento didático formativo, que, segundo Davidov (1988), é o método mais eficiente do pesquisador intervir ativamente nos processos mentais que ele estuda por meio da organização e reorganização de novos programas de ensino e dos procedimentos necessários para concretizá-los. A pesquisadora descobriu que o que lhe faltava era uma base teórica que respaldasse sua metodologia de ensino.

Segundo Assis (2018), uma dificuldade enfrentada no ensino-aprendizagem de Álgebra Linear surge no momento de contextualização dos conteúdos. Tal dificuldade é decorrente da necessidade de conhecimento aprofundado, pelo aluno, ou seja, os conceitos não estão sendo apropriados pelos alunos, eles não desenvolvem processos mentais que conduzem a uma síntese do objeto algébrico em estudo. Diante dessa constatação, a formação de conceitos matemáticos na perspectiva da teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental, confirma a necessidade de um conhecimento teórico por parte do professor, uma vez que os conteúdos e os métodos de ensino se orientam, predominantemente, para a formação do pensamento empírico, baseado na lógica formal, que, embora importante, acaba sendo insuficiente, porque deixa de promover a formação do pensamento teórico dos alunos.

Ao ensinar por conceitos, o professor deve planejar “[...] condições de aprendizagem para que os alunos trilhem mentalmente o caminho investigativo que deu existência àquele conteúdo, ajudando-os a conhecerem o conceito em sua gênese e fatores condicionantes” (Freitas, 2010, p. 12). Nesse processo, “[...] o que os alunos precisam descobrir, não é a resolução imediata do problema, mas as condições de origem do conceito que estão aprendendo,

o qual, inclusive, servirá para a resolução, mas servirá sobremaneira, para que adquiram um modo de pensamento” (Freitas, 2010, p. 13).

Dessa forma, há êxito no ensino por problemas quanto à promoção do desenvolvimento mental dos alunos e à sua contribuição para desenvolver as personalidades deles como sujeitos ativos. Diante do problema de pesquisa, Assis (2018, p. 168) chegou à seguinte conclusão:

Os resultados mostraram que o curso do desenvolvimento do conceito científico sob as condições do processo educacional constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o professor e o aluno, na qual ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores. Com condições de ensino adequadas e intencionalmente planejadas, é possível obter o surgimento e o desenvolvimento do pensamento teórico no plano interior das ações mentais.

Pensar teoricamente é, para Davidov (1988), utilizar conceitos científicos para pensar nas situações da realidade circundante e interferir nessa realidade, transformando-a e transformando a si mesmo. Neste ponto, o conceito é muito mais que uma informação sobre um objeto, é um conhecimento que possibilita o aprimoramento da ação humana sobre os objetos. Assis (2018, p. 169) destaca um ponto importante em sua pesquisa quando esclarece que

essa forma de pensar a realidade não é adquirida instantaneamente logo após um grupo pequeno de aulas, mas vai se formando à medida que as atividades de estudo objetivem a formação do pensamento teórico. Por isso, não é possível afirmar que todos os sujeitos desta pesquisa adquiriram tal modo de pensar, nem que todos chegaram ao mesmo nível de desenvolvimento.

Ao dizer que houve indícios de pensamento teórico quanto ao conceito de transformação linear na maioria desses sujeitos da pesquisa, conforme descrito e analisado nas categorias de análise, e que a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno sofreu interferências durante o experimento, com muitos conteúdos indo para o nível de desenvolvimento real, a formação continuada para professores que buscam o desenvolvimento teórico não podem ser comparadas a experimentos formativos com curtos espaços de tempo para sua promoção.

Azevedo (2013) ao examinar como a formação contínua, orientada por atividades investigativas de ensino, pode influenciar o trabalho docente utilizando a perspectiva da THC, analisando o desenvolvimento profissional como um processo mediado por ações coletivas e colaborativas, nos dá pistas de como concretizar essa ideia, a pesquisadora aponta que para pensar em organização didática pedagógica que desperte nos alunos a atividade de estudo, é necessário realizar o motivo/objetivo, inerente à necessidade de criar oportunidades de

aprendizagem para seus alunos, para a autora isso também “pode provocar na consciência docente a construção de novos sentidos, o que, por sua vez, pode reforçar a relação de correspondência que há entre os sentidos atribuídos à sua atividade pedagógica e a significação social da docência” (Azevedo, 2013, p. 202).

A pesquisadora apresenta contribuições para se pensar uma organização didático pedagógica que desperte motivos para a atividade de estudos dos alunos, pois, é na educação escolar que a criança de modo sistematizado, passa a ter consciência social, das artes, das ciências e outras.

Desse modo, Azevedo (2013) aponta que a mediação discursiva é um instrumento essencial para despertar motivos e satisfazer as necessidades dos alunos. Para ela, a mediação discursiva docente guarda os inúmeros aspectos que compõem a totalidade das relações mediadas da atividade do professor, ou seja, o professor conhece em qual zona de conhecimentos real que os alunos se encontram, para que assim possa proporcionar aos alunos

situação coletiva e colaborativa, iniciada na sala de aula entre a professora e seus alunos e concluída com a satisfação das necessidades que a geraram e, certamente, com o acréscimo de elementos teóricos ao processo de desenvolvimento profissional da professora, no caso à formação do seu pensamento teórico (Azevedo, 2013, p. 203).

Assim, a atividade de ensino coletiva e colaborativa é um processo que possibilita identificar as necessidades dos alunos, mas também as transforma em oportunidades concretas de aprendizagem. Isso envolve criar um espaço de aprendizagem colaborativa onde os alunos são incentivados a participar ativamente, dialogar, e construir conhecimento de forma significativa.

Vemos na discussão de Azevedo (2013) o que preconiza Libâneo e Freitas (2013, p. 342), ao apresentarem aspectos que contribuem para a formação de um pensamento teórico nos alunos, os autores pontuam:

A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes.

A luz dessa discussão, notamos na aula “*Para cima e para o fundo com o submarino*”, analisadas por Azevedo (2013), na qual foi realizada com alunos do 4º ano do ensino fundamental, que a professora guiou os alunos na exploração prática e teórica dos princípios de

flutuação e submersão. A aula iniciou com uma discussão sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre submarinos, seguida pelo desafio de construir e operar um submarino feito de garrafa plástica dentro de um balde de água. A partir disso, os alunos experimentaram o processo de afundamento e flutuação do submarino ao manipular um canudo para controlar a entrada e saída de água na garrafa.

Após resolverem o desafio experimental, os alunos participaram de uma roda de conversa onde discutiram as ações realizadas e suas observações sobre por que o submarino afundou ou flutuou. A conclusão coletiva foi de que o submarino afunda quando está cheio de água e flutua quando está cheio de ar, explicando que a água é mais pesada que o ar. Além das atividades práticas, os alunos foram estimulados a produzir um relatório ilustrado sobre o processo de resolução do problema, promovendo a escrita espontânea e a reflexão sobre suas experiências.

Na aula seguinte, a professora orientou a leitura do texto "Entendendo o problema: para cima e para baixo com o submarino", onde ocorreu uma atividade de desenho na lousa para explorar detalhes do submarino, como a hélice. A interação com os alunos revelou que alguns já possuíam conhecimento prévio sobre a hélice, evidenciando um aprendizado prévio que contribuiu para as discussões em sala de aula.

Dessa forma, as aulas demonstraram uma abordagem integrada de aprendizagem teórico-prática, incentivando a participação ativa dos alunos e a construção coletiva de conhecimento sobre os princípios físicos envolvidos na flutuação dos submarinos. Isso se alinha com a ideia recomendada por Libâneo e Freitas (2013) de orientar as necessidades e motivos dos alunos para explorar os conteúdos culturais e científicos. Com isso, o trabalho didático-pedagógico pode ser orientado por esses princípios afim de criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e enriquecedor e, conseqüentemente, uma formação mais crítica dos alunos.

Entendemos que é necessário uma prática pedagógicas que não apenas respondam às necessidades emergentes dos alunos, mas também promovam a formulação de tarefas de estudo significativas e a análise aprofundada dos conceitos, contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, conforme indicado por Davidov (1988, p. 125), em que pensamento teórico se constitui na “existência mediatizada, refletida, essencial”.

Um dos grandes problemas é que, tradicionalmente, na grande maioria das escolas, os currículos são elaborados com base na lógica formal do pensamento humano, cabendo às crianças a apropriação de conteúdos por meio da “[...] *observação de muitas aparências particulares* de um objeto para a detecção nessa aparência de certos componentes idênticos,

semelhantes ou *comuns* que são designados por palavras” (Davidov, 2018, p. 133-134). Kohle (2021) em sua tese de pesquisa, propôs a atividade de estudo, definida por Dusavitskii (2014) como um método novo de ensinar, ao prever a organização de ações com as crianças que assegurem análises e generalizações substantivas do material de estudo para enfrentar esse problema da lógica formal adotados nas escolas brasileiras.

A partir desse problema, a pesquisa de Khole (2021, p. 323) desenvolveu-se em um contexto de ensino formal bem distante da proposta de um ensino desenvolvente, sendo esse um fator que trouxe dificuldades para a concretização de sua pesquisa como o de “levar as crianças a pensar sobre seu processo de aprendizagem e a buscar a essência dos conteúdos estudados”, uma vez que

durante anos, a educação escolar dessas crianças norteou-se pela racionalidade técnica que assumiu o papel de orientador de seus processos educativos e limitou dentro de seus moldes a participação ativa e construtiva, transformadora das crianças, uma vez que tal participação não ultrapassa a possibilidade de serem sujeitos executores, resultando em prejuízos para a formação de suas funções psíquicas, tais como – a capacidade de análise, de generalização, de reflexão, de síntese, e de planificação mental, que, com o ensino oferecido as elas até aquele momento, pouco se desenvolveram ou deixaram de se desenvolver (Khole, 2021, p. 323).

Diante disso, foi preciso fazer surgir nas crianças a necessidade de estudo, que, no caso de acordo com a pesquisa, foi gerada pela vontade tanto de relatar suas próprias experiências – caso do diário pessoal - quanto de inventarem histórias de aventura para postarem suas criações no blog da turma e as publicarem em um livro. Segundo Kohle (2021, p. 324)

A partir daí elas encontraram um motivo eficaz (LEONTIEV, 2004) e meios adequados para a realização da atividade destinada a possibilitar-lhes a apropriação dos conceitos relativos aos enunciados página de diário pessoal e história de aventuras, corroborando a ideia de que, quando há uma finalidade real de escrita para o outro, a autoria é motivada e isso gera o interesse em participar de todo o processo proposto pela atividade de estudo e, inclusive, colabora para que a produção final dos sujeitos – os enunciados escritos - se apresentem ao final do processo de modo mais bem elaborado.

Nesse sentido, o que atribui qualidade ao ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna dos processos de ensino e de aprendizagem escolares (Libâneo, 2020). O direcionamento desses processos demanda atenção às exigências da educação voltada à formação da criança como ser pensante e atuante em seu meio, que desenvolve não apenas sua criticidade, mas também sua criatividade.

Cabe ao professor proporcionar às crianças situações de criação e problematizações que se tornem uma necessidade para elas e, assim, possam gerar nelas os motivos pelos quais

considerariam crucial para suas vidas a atividade aprendida. Ao explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação, Kohle (2021) escreve que a intencionalidade é capaz de acrescentar ao método dialético um componente político importante que os remete a consciência de que a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança.

Em um processo de análise e síntese sobre as regularidades observadas no desenvolvimento do experimento didático formativo em jovens iniciantes de voleibol na perspectiva do ensino desenvolvimental Miranda (2013) desenvolveu sua tese de pesquisa. De acordo com ele, durante o processo de pesquisa, uma professora usou como estratégia as tarefas de aprendizagem esportiva que incluiu as atividades lúdicas, os conteúdos do voleibol e a avaliação formativa proposta pelo modo da autoavaliação dinâmica. Durante o desenvolvimento foi observado que há vários fatores intervenientes que podem influenciar nos resultados esperados pela teoria do ensino desenvolvimental. Conforme Davidov, ensinar é favorecer o desenvolvimento do pensamento e para isso as condições externas e internas dos sujeitos envolvidos na pesquisa devem ser competentemente controladas.

Em um primeiro plano, o professor tem que se apropriar dos pressupostos do ensino desenvolvimental para não recair em alguma perspectiva de ensino tradicional. Como já disse Davidov (2019), a escola tradicional percorre o caminho da lógica empírica e desenvolve no aluno o pensamento empírico. No caso do ensino esportivo, o professor não deve se deixar vencer pela pressão que será imposta pela cultura do “fazer por fazer”, uma atitude muito enfática nos espaços educacionais.

A partir da pesquisa de Miranda (2013) percebemos que se a realidade se apresentar diferentemente da representação que os alunos trazem, haverá resistências a serem vencidas por parte dos professores no sentido de promover uma aproximação dos interesses. Portanto, o esforço empreendido pelo professor que se traduz na sua convicção e determinação é essencial para manter o propósito do ensino.

Outro fator importante que a pesquisa de Miranda (2013) nos apresenta é o fato de o experimento ter sido desenvolvido com os adolescentes reforçou a premissa de Davidov de que o ensino elementar deve voltar-se, sobretudo, para a formação, nas crianças, de uma atitude criativa em relação à atividade de aprendizagem. Ao iniciar mais cedo o ensino na perspectiva desenvolvimental os alunos assimilam melhor uma cultura mais profícua para o desenvolvimento da habilidade de pensar.

De acordo com Miranda (2013, p. 5)

A estratégia de desenvolver as atividades lúdicas na parte preparatória das aulas através da perspectiva desenvolvimental favoreceu muito a participação dos alunos ao modo de aprender buscando a identificação da gênese dos conhecimentos.

O desenvolvimento de atividades diferenciadas e com propósito se mostram eficientes quando analisadas as manifestações dos alunos. O procedimento auto avaliativo dinâmico exige dos sujeitos envolvidos uma compreensão exata dos objetivos formativos da atividade e uma disponibilidade total de esforço e desempenho para que eles possam abstrair ao máximo os conhecimentos implicados na dinâmica. Tanto o professor quanto o aluno precisam estar imbuídos da tarefa desenvolvimental e assimilarem que o ensino e a aprendizagem representam o meio para impulsionar o desenvolvimento mental e que isto acontece a partir de uma estrutura geral para a organização da atividade de aprendizagem. Caso não haja uma tomada de consciência dos sujeitos, a atividade auto avaliativa dinâmica recai no “praticismo” pedagógico e não possibilita o aproveitamento do potencial pedagógico desenvolvimental pretendido na atividade.

Depreendemos do desenvolvimento da pesquisa de Miranda (2013), que o trabalho educacional que se fundamenta na abordagem desenvolvimental, necessariamente, não se trata da opção por uma determinada vertente pedagógica, pois atuar com os alunos de forma desenvolvimental precede as finalidades de caráter ideológico e filosófico as quais constantemente são objetivadas nas propostas educacionais. Acreditamos que será justamente pelo o desenvolvimento das capacidades próprias de raciocínio dos alunos e dos professores que qualquer vertente pedagógica poderá se efetivar.

Silva (2020) em sua pesquisa, também nos ajuda a pensar em uma organização didático-pedagógica que proporcione a formação de conceitos ao analisar como o ensino de ciências pode ser organizado para a formação do conceito “água”, com enfoque no ciclo da água, nos anos iniciais do Ensino Fundamental mediado pelo experimento didático-formativo. De acordo com a pesquisadora, no experimento didático, puderam ser percebidos aspectos relevantes que confirmam o procedimento pedagógico-didático adotado e afirmam o experimento como uma forma de organizar o ensino visando ao desenvolvimento psíquico das crianças.

Em suma o experimento consistiu na apresentação do problema de aprendizagem que se baseou na seguinte indagação: por que estamos vivenciando uma situação de falta de água em nossa cidade, o que pode acontecer se a água não mais existir? Após a delimitação do problema houve discussão com os colegas sobre a história/origem da água na Terra e como a água é distribuída no planeta. Levantamento do que é água, sua utilidade e usos em situações da vida prática de um modo geral. Após essa etapa, as crianças foram organizadas em grupos,

facilitando a realização de todas as atividades de forma colaborativa e a produção coletiva de resultados. A professora explicou detalhadamente como seriam conduzidas as atividades para estudar o objeto de estudo, que era a água.

Inicialmente, as crianças foram incentivadas a perceber o problema de aprendizagem de forma contextualizada dentro do seu campo de conhecimento, participando da discussão do vídeo "Evian Water Boy", sem legendas e com a letra da música em inglês. Em seguida, foi feito um levantamento do conhecimento empírico das crianças sobre o ciclo da água, registrando tanto os conhecimentos escolares já adquiridos quanto os conhecimentos cotidianos.

Para construir uma representação do conceito de água, as crianças foram convidadas a realizar desenhos ou a criar mapas conceituais e esquemas, enquanto discutiam como o problema proposto poderia ser estudado e resolvido. Todos esses registros foram realizados graficamente durante atividades em grupo. Após essa fase inicial, houve uma problematização sobre a percepção do ciclo da água e um questionamento sobre se a modelação realizada favoreceu o entendimento desse processo pelos alunos.

Com essa atividade, Silva (2020) observou que os alunos não apenas se envolveram profundamente no estudo do conteúdo "água" através do ciclo hidrológico, mas também compreenderam como este tema está interligado aos diversos usos sociais que as pessoas fazem da água. A partir dessa experiência, evidencia-se que uma organização didática estruturada com a iniciativa de promover um pensamento teórico e a formação de conceitos se fundamenta em um processo contínuo de investigação ativa, onde os alunos são colocados para pensar e refletir, sem que o professor dê resposta. Desse modo, o trabalho didático-pedagógico se revela mais eficaz quando incentiva a curiosidade e o questionamento, permitindo que os alunos construam seu conhecimento de forma mais significativa e integrada.

Assim, concordamos com a afirmação de Azevedo (2013) em sua pesquisa, ao argumentar que:

satisfazer sua necessidade de ensinar de modo a presenciar o avanço de seus alunos em Ciências e nas demais áreas, não é senão realizar o motivo que a impele a continuar como docente, que a impele a construir sentidos coerentes com a construção da docência como atividade, por conseguinte, condizentes com o seu processo de desenvolvimento profissional. Outro aspecto de suma importância para a tese aqui em construção é a ideia de que a realização do motivo/objetivo reafirma o potencial de reversibilidade do signo mediacional sobre a plasticidade do cérebro da professora. A relação mediada estabelecida com seus alunos a fim de transformá-los tem mão dupla, age em direção ao processo de aprendizagem de seus alunos, e retorna, em direção à sua formação, como docente. Entretanto, há objetivos que não são facilmente realizáveis em determinado contexto ou requerem o adiamento de sua realização, como é o caso das dúvidas e lacunas que surgem no movimento dialógico discursivo

em uma aula, as quais podem soar como necessidades de formação docente, que, para serem resolvidas, exigem que sejam revertidas em situações de aprendizagem da docência.

Desse modo, compreende-se que a organização didática baseada nos aspectos das teorias a qual defendemos, THC e DD, são pilares não somente para a formação dos estudantes em seus aspectos teóricos e críticos em busca de formação humana-histórica, mas também servem como direcionamentos e propulsores para formação docente, uma vez que, conforme aponta Azevedo (2013), o resultado satisfatório de atender a necessidade de ensinar e presenciar o avanço dos alunos é uma dinâmica bidirecional que influencia o processo de aprendizagem dos alunos e retorna para enriquecer a formação do próprio docente.

Logo, a discussão sinalizada no estudo de Ferreira (2021) também enfatiza a necessidade de uma organização didático-pedagógica que promova o desenvolvimento dos indivíduos envolve impulsionar os processos de aprendizagem e desenvolvimento que estimulem a formação das mais elevadas capacidades humanas. Esse processo ocorre por meio da aquisição e

apropriação e reprodução daquilo que há de mais elaborado na cultura humana enquanto arte, ciência, técnica e filosofia; constructos sociais compreendidos como herança histórica produzida e acumulada pelas gerações anteriores, cujo direito a acessá-la, via educação, possa ser, enfim, assegurado a todas e a todos (Ferreira, 2021, p. 33).

Não há receitas prontas para se estabelecer uma organização didático-pedagógico que promova a formação de sujeitos-históricos, críticos e questionadores sobre a realidade, mas há caminhos de duplo movimento, conforme Hededaard e Chaiklin (2005) que levam para esse fim. Isso implica o abandono de práticas utilitaristas e impositivas permeadas pela racionalista técnica e positivista, em favor de uma abordagem que amplie o conhecimento cotidiano dos alunos e que concentre nos conceitos abstratos do conteúdo, tendo como direcionamento a formação para o desenvolvimento humano, reconhecendo como direito dos sujeitos o saber de toda a sua historicidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem bases para supor que certas teses gerais desta teoria podem ser aplicadas em determinada medida não só ao ensino escolar, mas também a outros âmbitos da educação pública (por exemplo, o ensino no jardim de infância, nos centros de estudos médios especializados, nas escolas superiores) (Davidov; Markova, 2019, p. 187).

Entendendo a importância de que os professores devem desenvolver o pensamento teórico e que estes podem ser estabelecidos a partir da atividade de estudo, iniciamos nosso trabalho de pesquisa com muitos anseios em investigar o processo do ensino e da aprendizagem nas escolas, principalmente, a partir da experiência adquirida no espaço escolar. A busca por entender o indivíduo como ser social, cultural, histórico e em constante transformação é o que nos levou ao objeto pesquisado por estabelecer uma ligação com seres humanos.

Nessa pesquisa, buscamos analisar como a THC e a DD podem contribuir para a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange à formação continuada de professores e ao conhecimento teórico científico necessário para seu trabalho. O estudo bibliográfico foi escolhido como fonte bibliográfica para a pesquisa. Selecionamos teses de doutorado que trataram dessa temática entre os anos de 2013 a 2023, tendo em vista apresentar o que as pesquisas dizem acerca da formação continuada de professores com um referencial teórico voltado para o desenvolvimento humano. As teses, portanto, tornaram-se a peça fundamental no desenvolvimento dessa pesquisa, onde pudemos levar em consideração propostas de sucesso e as dificuldades existentes em romper com um ensino tradicional tão enraizado nas escolas.

Uma das preocupações centrais da pesquisa foi a formação de conceitos na escola como base do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, por meio do tema “formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo bibliográfico à luz da teoria Histórico-cultural e da Didática desenvolvimental” enfatizamos a formação do pensamento teórico nos professores por meio da formação continuada no espaço escolar, ou seja, a formação de conceitos pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico dessa pesquisa teve como fundamento, a Teoria Histórico Cultural o ensino desenvolvimental de Davidov, além dos estudos de Hedegaard, Libâneo e outros autores que se apoiam na concepção de Vygotsky sobre como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pode ser favorecido.

Aqui, vamos examinar os resultados encontrados na pesquisa para a retomada de alguns aspectos que nortearam o processo de sua realização. Como afirmamos, a investigação voltou-se para a proposição de procedimentos didáticos relacionados com a formação do pensamento

teórico-conceitual por meio da formação continuada a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e sobre como a THC e a DD podem contribuir na resignificação do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na formação continuada de professores.

A questão de pesquisa nos motivou na investigação do problema: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de formações continuadas ofertadas no espaço escolar, com uma base teórica fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico Cultural e da Didática Desenvolvimental, são capazes de formar conceitos e proporcionar um ensino aprendido desenvolvendo? Com este enfoque, foram propostas as seguintes categorias de análise das teses selecionadas: concepções de formação continuada; conhecimento teórico para professores e alunos; trabalho didático-pedagógico.

Problema e questões dessa pesquisa são aqui examinados visando compreender que as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.

Ao considerar as concepções de formação continuada, os modos de organizá-las e as condições para a promoção do apoio pedagógico aos professores, consideramos a posição social da maioria dos professores no que diz respeito ao seu olhar para o trabalho, uma vez que eles já não estão mais no tempo de estudo e sim no de trabalho, portanto, os anseios deles se relacionam à busca de solução de problemas que encontram no cotidiano profissional. A satisfação de suas necessidades está diretamente voltada na busca por respostas para os problemas da prática. Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser considerada o único caminho para promover um ensino de qualidade, mas uma necessidade, ao entendermos o seu potencial de mudança em relação a conduta e às ações do professor em sala de aula.

A formação continuada precisa ser configurada com os professores enquanto sujeitos constituintes das ações, de maneira que suas necessidades e motivos autodesenvolvam-se e não como algo externo e imposto. Os processos precisam enfatizar temáticas concernentes aos conteúdos e conceitos pertinentes ao seu trabalho em sala de aula. Portanto, a formação continuada deve voltar seu olhar para a promoção do pensamento teórico do professor, se atentando aos sentimentos de bem-estar ou mesmo para as emoções negativas, uma vez que a ruptura de crenças e de concepções em um primeiro momento, provocam sensações desconfortáveis, pela falta de entendimento dos conceitos abordados, mas que, durante o processo, ganham força na apropriação do conhecimento científico e conseqüentemente na mudança dos processos de ensino.

Ao contemplar o conhecimento teórico, a formação continuada também deve dialogar sobre a cotidianidade profissional e seus reveses, ser conduzida pela análise da prática, em uma mediação pela teoria, de modo a ter proposições e soluções para os problemas da realidade objetiva. Por este motivo, as formações precisam ser bem mais conhecidas por todos os agentes do processo educacional de modo que sejam motivados a querer desenvolver um pensamento teórico, a consolidar seus conhecimentos e a buscar estratégias didáticas para um ensino de qualidade e desenvolvimental.

O papel central da formação continuada de professores, na perspectiva da Teoria Histórico Cultural e da Didática Desenvolvimental, deve buscar atender as demandas de transformação da prática educativa na educação básica, levando em consideração as necessárias renovações nas práticas de formação continuada dos professores que atendem a este nível de ensino.

A transformação dos programas de formação de professores é proveniente de um movimento sistemático e intencionalmente dirigido que demanda a articulação entre interesses políticos, econômicos, sociais, entre outros. Ocasionalmente são promovidas mudanças nas políticas de formação, mas a direção que elas se encaminham precisa ser constantemente questionada e analisada, considerando o risco de a mudança que se considera como necessária não gerar a transformação desejada na formação dos sujeitos.

Acreditamos que as contribuições da formação continuada de professores com um referencial teórico voltado para o desenvolvimento humano e profissional, são muito claras no que tange a necessidade de uma formação centrada nos aspectos pedagógico-didáticos do trabalho do professor, visando o aprimoramento de suas ações e ao desenvolvimento do pensamento teórico. No processo de desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais da educação, as formações podem acontecer por meio de cursos, experimentos formativos, formações no espaço de trabalho, desde que despertem o sentimento de pertencimento e a motivação dos professores para atuarem de maneira assertiva no processo de ensino-aprendizagem, como garantia de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. É preciso que as formações continuadas atendam as necessidades dos professores e os ajudem na apropriação do conhecimento teórico necessário ao seu trabalho e ao seu desenvolvimento, possibilitando a troca de experiências quando socializadas, autotransformação e, conseqüentemente, o fortalecimento da qualidade do ensino oferecido nas escolas e na construção de uma comunidade educativa coesa e colaborativa.

Em relação ao conhecimento teórico para professores e alunos podemos dizer que, entendendo a importância de que os professores também tenham desenvolvidos os processos

do pensamento teórico e que estes podem ser formulados a partir da atividade de estudo, concordamos que, conforme a teoria, na idade adulta, a atividade de estudo pode direcionar uma atividade investigadora e criativa dos professores nas formações continuadas. No espaço de aprendizagem da docência em formação continuada, os professores têm condições de reconhecer sua necessidade de aprender sobre o processo de organização do ensino, e assim desenvolver ações de estudo, visando sua autoformação.

Embora o papel da escola e da gestão pedagógica na formação continuada seja destacado em relação a sua promoção, as pesquisas consultadas mostraram que não é frequente no espaço escolar a ocorrência de ações dessa natureza, entre outras razões, por questões de formação, conhecimento pedagógico e funções burocráticas que desviam o foco de suas atribuições originais. Igualmente, as pesquisas mostraram, a necessidade de fortalecer estudos e práticas que consolidem a identidade profissional dos professores com a função de contribuir na promoção de conhecimento teórico e o desenvolvimento do pensamento teórico de alunos e professores para um ensino aprendido mais organizado e significativo.

Uma escola que acredita no desenvolvimento humano deve buscar promover formações e compreender a importância da assistência pedagógico-didática aos professores, visto que a formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem deixado muito a desejar em relação a um conhecimento sólido de conceitos, essenciais nesse nível de ensino, principalmente, quando se trata de disciplinas específicas e a forma como os conteúdos são trabalhados com os alunos. Ao pensar teoricamente sobre os conceitos científicos, tem-se como resultado um processo didático consciente e organizado. Por essa razão, o professor enquanto responsável pela transformação e desenvolvimento humano precisa estar conectado e consciente da necessidade de um processo educativo contínuo e consistente onde os professores aprendem para ensinar com conhecimento efetivo dos conteúdos a serem trabalhados e com uma organização didática que promova a apropriação do conhecimento.

Em um processo formativo é importante destacar a valorização, a interação e a construção coletiva do conhecimento uma vez que a formação continuada não apenas amplia o repertório teórico dos professores, mas também enriquece suas práticas pedagógicas ao promover uma compreensão mais profunda e contextualizada de sua atividade de ensino.

As pesquisas confirmam que a teoria da didática desenvolvimental é uma possibilidade de propiciar elementos teóricos e práticos para auxiliar na promoção e a assistência pedagógico-didática direta aos professores na sala de aula, com um novo olhar e forma de pensar o indivíduo como um ser social e capaz de transformar o meio em que vive. Uma escola que acredita no desenvolvimento humano deve buscar compreender a real importância da formação continuada

de professores, visto que o empoderamento profissional dos docentes pode confirmar o potencial transformador do processo de ensino-aprendizagem.

Reiteramos as contribuições da THC e DD para ressignificação das práticas docentes por meio da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, à medida que possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico dos docentes essencial à compreensão dos fenômenos educativos. A partir do momento em que os professores têm a oportunidade de desenvolver a capacidade de agir sobre tais fenômenos para além de suas aparências imediatas, estabelece princípios generalizados de ação mediados por abstrações teóricas.

Ao enxergar a formação continuada como possibilidade de autoformação e contribuição para os professores que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estamos conscientes de que, em se tratando da principal característica dessa etapa do ensino da Educação Básica, que é ter um professor único para ensinar as várias áreas do conhecimento, os desafios ainda permanecem. Porém, o desenvolvimento do pensamento teórico permitirá articular teoria e prática, com um agir sustentado pelo pensar que considera o conjunto de relações que o constitui.

Sendo possível alcançar o cerne das proposições de Davidov - a formação da relação geral do conceito no ensino aprendizagem e, que fundamentados em teorias voltadas para o desenvolvimento humano e o ensino do pensar, é possível promover o desenvolvimento de alunos e professores, visando a transposição de um nível de desenvolvimento para outro nível de desenvolvimento real. Assim, acreditamos que o ensino fundado na formação de conceitos científicos, conexo às condições sociais, culturais e materiais, causa inúmeros benefícios no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos alunos.

Em face a essas considerações, entendemos que uma pesquisa não termina com uma solução pontual e, sim, aponta novas indagações para novas buscas num processo permanente de estudo, tendo em vista a melhoria do ensino em nosso país. Esta pesquisa bibliográfica representou uma oportunidade de crescimento pessoal e uma modesta contribuição para as investigações em torno de práticas pedagógicas com vistas a um ensino e aprendizado fundamentados no desenvolvimento humano, por meio da função mediadora da gestão pedagógica na formação continuada e uma adequada organização do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *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. p. 241-265. (Coleção educação contemporânea).
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A. Formação continuada de professores no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE, 2011, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- ALFONSI, S. O. **Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente**. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALVES, C. L. R. **A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade**. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ARANTES, F. F. **O que quer um professor?: queixa, demanda e desejo na formação de professores**. 2023. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- ARAÚJO, N. A. **O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ASBAHR, F. da S. F.; MEIRA, M. E. M. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido?: relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 97-115, 2014.
- ASSIS, A. M. M. **Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davidov**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- ÁVILA, E. A. S. **A formação do conceito de cálculo de volume em uma proposta de atividade na perspectiva do ensino desenvolvimental de Davidov**. 2022. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.
- AZEVEDO, M. N. **Mediação discursiva em aulas de ciências, motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente**. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BACK, G. P. J.; TEIXEIRA, M. I. Formação continuada e as tendências pedagógicas. **Id On Line: revista de psicologia**, Jabotão dos Guararapes, v. 13, n. 47, p. 139-155, 2019.

BAGGIO, M. C. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel do profissional docente no ensino na educação infantil. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 398-417, ago./dez. 2023.

BAQUERO, R. **Vigotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

CAMPOS, E. S. **Ensino para a formação de conceitos em ciências: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov**. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-56.

CHAIKLIN, S. Developmental teaching in upper-secondary school. *In*: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 187-210.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, G. M. S. **Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)**. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

COELHO, L.; PISONI, S. Vigotski: sua teoria e a influência na educação. **Revista E-Ped**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012.

COSTA, R. Q. A. S. **O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita: uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. 2021. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

DAVIDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 211-223.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental: 1996/1998. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 249-266.

DAVIDOV, V. V. **Problemas da didática desenvolvimental: a experiência da pesquisa**

teórica e experimental na psicologia. [S. l.: s. n.], 1988. Tradução para o português do texto em russo publicado na Revista *Soviet Education*, ago. 1988, v. 30, n. 8, com apoio do mesmo texto em espanhol, por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, Cascavel, n. 7, p. 1.6, 1999.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 191-213.

DAVIS, C. L. F. *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DIAS, M. S.; MANZONI, R. M. Pensamento empírico e teórico no ensino da matemática e da língua materna. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: EBEM, 2011. v. 1, p. 1-18.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 77-84, jan./jun. 2014.

ELKONIN, D. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância**. Uberlândia: Editora UFU, 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed., rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2004. 895 p.

FERREIRA, I. M. S. **Formação didática de professoras da educação infantil com foco no desenvolvimento da personalidade desde a infância**. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 307-335.

FREIRE, P. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 40-46.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1, p. 155-175.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses,

contextos e perspectivas. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada de professores, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GAZOLI, M. **A formação inicial de professoras e professores para a educação infantil e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade de Estudo**. 2023. 236 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLADCHEFF, A. P. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 69-80.

HEDEGAARD, M. A cultural-historical approach to learning in classrooms. **Critical Practice Studies**, New York, v. 6, n. 1, p. 21-27, 2004.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. *In*: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vigotski**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and teaching: a cultural historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

HEDEGAARD, M.; FLEER, M. **Studying children: a cultural-historical approach**. London: Open University Press, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JESÚS, S. F. de. **Formação continuada com gestores pedagógicos na perspectiva Obutchénie por unidades**: uma análise na perspectiva de L. I. Bozhovich. 2022. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

KOHLE, E. C. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo**. 2021. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2021.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, dez. 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C. d' (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Educação como prática social, didática e formação de professores**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Memorial**: trajetória intelectual e profissional (anos 1995-1991). Goiânia: Editora UFG, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In*: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideo. **Anales** [...]. Montevideo: Universidad de la República, 2009b. p. 1-14.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, M. A. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar:** didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davidov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Editora UFU, 2013. v. 1, p. 275-305. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série didática desenvolvimental).

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vigotski, Leontiev, Davidov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. *In:* SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e interfaces.** Rio de Janeiro; Goiânia: Descubra, 2007. p. 39-60.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. V. V. Davidov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática desenvolvimental:** vida, pensamento e 112 obras dos principais representantes russos. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 315-350. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série didática desenvolvimental, 1).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, V. G. de. **Da fala para a leitura em voz alta:** variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental.** Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 7-15.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. 278-299, 2018.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Loyola, 1994.

MARIN, A. J. **Educação continuada:** introdução a uma análise de termos e concepções. Campinas: Papirus, 1995.

MELO, E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 11, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269>. Acesso em: 10 jan. 2025.

- MIRANDA, M. J. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
- MONTEIRO, M. H. N. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre o seu processo de formação continuada**. 2018. 198 f. Tese - (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- NASCIMENTO, M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 69-90.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 59-88.
- NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.
- PERES, T. F. C. **Ensino desenvolvimental e aprendizagem da matemática: a formação do conceito de raiz quadrada no ensino fundamental**. 2020. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.
- PLACCO, V. M. N. de S. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008.
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-24.
- PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral, 1997.
- PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores:

alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo: educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PUENTES, R. V. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. *In*: PUENTES, R. V.; AMARAL, S. A. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 27-54.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-26, 2019b.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013.

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção educação e conhecimento).

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; AMARAL, S. A. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 27-54.

REZENDE, A. T. **Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental: professores, alunos e pesquisadoras**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

ROEHRIG, S. A. G. **Formação continuada de professores de física: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente**. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SANTOS, A. A. **O pensamento teórico na educação física escolar**. 2021. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, C. R. dos. **Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental e seus desdobramentos para o ensino de geometria**. 2023. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

SANTOS, E. B. **O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente**. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SANTOS, J. R. C. **Formação de conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas:

Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERRÃO, M. I. B. S. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 72, p. 89-109, 2000.

SILVA, E. **A atividade de estudo no ensino fundamental conforme a teoria do didática desenvolvimental de V. Davidov e contribuições de M. Hedegaard**: um experimento didático em ciências. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

SILVA, G. **Formação continuada e práticas docentes de professores de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, J. C. M. S. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Araraquara, v. 55, n. 3, p. 1-11, abr. 2011.

SILVA, M. C. L. da. Caminhos da pesquisa, caminhos pelos saberes elementares geométricos: a busca da historicidade da prática nos estudos de educação matemática no Brasil. *In*: VALENTE, W. R. (org.). **Prática**: cadernos de trabalho. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 15-53.

SILVA, R. A.; MEYER, P. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015.

SOARES, O. P. O ensino de história nos anos iniciais e a formação dos professores. *In*: FONSECA, S. G. (org.). **Ensinar e aprender história**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Átomo e Alínea, 2009. v. 1, p. 127-148.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUZA, C. S. **A (docência)lescência**: pressuposto para um ensino desenvolvimental. 2016. 251 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SYLVIO, M. C. **Literatura e desenvolvimento da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental**. 2020. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZUCKERMAN, G. A. As condições do desenvolvimento da reflexão nas crianças de seis de idade. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 257-264.