

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OLIRIA MENDES GIMENES**

**SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS EM  
PESQUISAS DE INTERVENÇÃO: um estudo das teses e dissertações defendidas na  
região centro-oeste**

**Uberlândia  
2012**

**OLIRIA MENDES GIMENES**

**SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS EM  
PESQUISAS DE INTERVENÇÃO: um estudo das teses e dissertações defendidas na  
região centro-oeste**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Maturano Longarezi

**Uberlândia  
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

G491s Gimenes, Oliria Mendes, 1967-  
2012 Significado da formação docente e os sentidos atribuídos em pesquisas  
de intervenção: um estudo das teses e dissertações defendidas na região  
Centro-Oeste / Oliria Mendes Gimenes. - 2012.

255 f. : il.

Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação – Teses. I. Longarezi,  
Andréa Maturano. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**OLIRIA MENDES GIMENES**

**SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS EM  
PESQUISAS DE INTERVENÇÃO: um estudo das teses e dissertações defendidas na  
região centro-oeste**

**Uberlândia, 28 de junho de 2012.**

**BANCA EXAMINADORA**

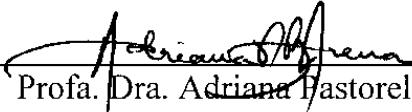
---

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

  
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

---

  
Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A todas as pessoas que acreditam na educação  
como transformação humana.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida e pelo amparo onipresente.

Aos meus professores que durante toda a minha trajetória escolar contribuíram com minha constituição de ser humano. Em especial, aqueles que estiveram mais próximos nos últimos anos, sempre acreditando em meu potencial e se portando como referência de minha profissionalidade.

Aos meus amigos e amigas, que me recuso a elencá-los pelo temor de esquecimento de algum deles, mas que sempre estiveram presentes, tanto nos momentos de desespero quanto nos momentos de alegria. Eles sabem o quanto foram importantes e jamais serão esquecidos.

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão sobre a importância da realização deste trabalho para a minha vida.

Às pessoas que mesmo na ausência estiveram presentes em pensamento, transmitindo energias positivas para que eu pudesse superar as dificuldades.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Maturano Longarezi, pela dedicação, oportunidade de aprendizado e postura profissional com que me apoiou durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI) e os do Grupo de Estudos sobre Aprendizagem na Perspectiva Marxista (GEAMA) por proporcionarem a produção de conhecimentos a partir de nossas discussões acerca da Teoria Histórico-Cultural, as quais contribuíram, não só para o desenvolvimento deste estudo, como também, para minha formação acadêmica, e principalmente, para meu processo de humanização.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguística de *Corpus* por me acolherem e compartilharem conhecimentos tão específicos, de forma tão solidária.

À Prof<sup>a</sup> Sandra Gardellari por contribuir com a revisão de língua portuguesa deste trabalho e por ter proporcionado conhecimentos específicos sobre nossa língua materna que, certamente, para sempre serão lembrados.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Pastorello e ao Prof. Dr. Guilherme Fromm, que durante o exame de qualificação, contribuíram com sugestões pertinentes para a melhoria deste trabalho.

Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

*Levy Semenovich Vigotski*

## RESUMO

A formação de professores tem sido objeto de interesse de várias pesquisas de intervenção que vêm sendo desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado. Essas pesquisas intervêm nos contextos, propondo processos formativos a partir de diferentes abordagens (concepções e práticas) de formação de professores. Esses estudos, em tese, se apoiam nessas perspectivas teóricas (que possuem uma significação definida socialmente) e as convertem em práticas de formação (que expressam os sentidos atribuídos pelos pesquisadores no processo de apropriação das abordagens sobre formação docente). Sob essa premissa, a presente pesquisa teve como objetivo geral apreender o significado social das produções teóricas sobre formação de professores e o sentido pessoal atribuído e objetivado no contexto das teses e dissertações que desenvolveram pesquisas de intervenção nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDs) na região centro-oeste, de 1999 a 2008. Optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa mediante uma abordagem dialética na análise dos dados, sendo que foram adotados dois procedimentos metodológicos: um para coleta e tratamento de dados e outro para a análise. No primeiro utilizou-se o software *WordSmith Tools*, apropriado da Linguística de *Corpus* como um recurso tecnológico, que foi empregado para a categorização informatizada. No segundo, foram tomados como unidades de significação, os *clusters*, relativos às perspectivas de formação, analisados sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, especificamente, a categoria significado e sentido. De posse dos dados sistematizados, a análise empreendida retrata as apropriações e objetivações dos processos formativos presentes nas pesquisas analisadas, a partir da análise dos *clusters* referentes às perspectivas de formação de professores, aos teóricos utilizados e às práticas formativas propostas pelos autores das pesquisas. A pesquisa levantou dados que permitiram observar que a coincidência ou não entre o que foi apropriado culturalmente pelos pesquisadores formadores de professores (significado) e as práticas formativas propostas por eles nas pesquisas (sentido) revela, a concepção do pesquisador e seu processo formativo, pois se apropriou do significado e a ele atribuiu sentido. Apreendeu-se, portanto, discrepâncias entre o significado e o sentido, evidenciando, nesses casos, distanciamento entre o socialmente construído e o pessoalmente atribuído. Assim, conclui-se que o pesquisador, durante o processo de significação, esteve exposto a situações que o fizeram apropriar-se, às vezes de forma equivocada, ou ainda de maneira absolutamente contrária ao fixado na significação, suscitando da mesma forma, atribuições de sentidos que não correspondem a esse significado, condição propícia para a alienação tanto do pesquisador-formador, quanto do professor em processo de formação. Desse modo, a aprendizagem da docência desencadeada por processos de formação de professores está, pois, atrelada às qualidades dos instrumentos e signos que medeiam os processos formativos vividos, depende dos conteúdos, meios e métodos propostos. Em última análise os processos mediacionais são definidores da apropriação do significado social e da atribuição de sentido constituída nos processos de formação e prática docente, passíveis de humanizar o professor e o formador ou, ao contrário, de aliená-los..

**Palavras-chave:** Significado e sentido. Formação de professores. Teoria histórico-cultural. Linguística de *Corpus*. *WordSmith Tools*.

## ABSTRACT

Teachers' education has been the object of interest of several intervention researches being carried out at Masters Levels and doctoral degrees. Those researches have proposed formation processes from different approaches (concepts and practices) in teachers' training. These studies, in theory, rely on these theoretical perspectives (which have a social definite meaning) and convert them into practical training (which express the meanings attributed by the researchers approaching teachers' education). Under this premise, this study aimed to understand the social significance of academic researches on teachers' education and the personal sense given in the context of theses and dissertations that have developed intervention research in Post-Graduate Education Programs in the Midwest, from 1999 to 2008. We opted for a qualitative research methodology through a dialectical approach in data analysis, being adopted two methodological procedures: one for the collection and data processing and the other for analysis. At first we used the Wordsmith Tools software, from Corpus Linguistics as a technological resource that was used for computer categorization. In the second, clusters were taken as units of meaning, relating to the prospects of training, and analyzed from the perspective of the Historic-Cultural Theory, specifically, the category meaning and sense. According to the systematized data, the analysis has portrayed the approaches and objectifications of the formative processes present in the studies analyzed, from the analysis of clusters relating the prospects for teachers' education, the authors, and the practical training proposed by the researches authors. The survey collected data that allowed us to observe that the (non)coincidence between what is culturally approached by researchers who are teachers' trainers (meaning) and the training practices proposed by them in the polls (sense) reveals the conception of the researcher and his training process, once he has approached meaning and sense, indicating in these cases, differences between the socially constructed and what is personally assigned. Thus, we conclude that during the process of signification the researcher has been exposed to situations that have made him approach – sometimes wrongly or contrary to the meaning set in, raising the same way – senses that do not correspond to that meaning, a condition favorable for alienation of both the researcher-trainer and the teacher in the training process. Thus, teaching learning triggered by teacher's training processes is therefore tied to the quality of tools and signs that mediate the formation processes experienced. It depends on the content, means and methods proposed. Ultimately mediational processes are defining the ownership of the social meaning and the attribution of meaning constituted in the training processes and teaching practice, which can humanize the teacher or trainer, or alienate them.

**Keywords:** Meaning and sense. Teachers' education. Historic-cultural theory. Corpus linguistics. Wordsmith Tools.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- <i>Wordlist</i> dos trabalhos da região centro-oeste, por ordem alfabética	27
Figura 2	- <i>Wordlist</i> dos trabalhos da região centro-oeste, por ordem de frequência	28
Figura 3	- <i>Wordlist</i> dos trabalhos da região centro-oeste; aba <i>Statistics</i>	29
Figura 4	- <i>Keywords</i> dos trabalhos da região centro-oeste, por ordem de chavicidade	30
Figura 5	- <i>Concordance</i> dos trabalhos da região centro-oeste, palavra de busca: professor	31
Figura 6	- <i>Collocates</i> professor e pesquisador; na ferramenta <i>Concord</i>	32
Figura 7	- Arquivo em PDF bloqueado, sinalizado pelo cadeado no lado esquerdo	35
Figura 8	- Arquivo em PDF desbloqueado, sem o sinal do cadeado no lado esquerdo	36
Figura 9	- Formato de um arquivo em TXT	37
Figura 10	- Tela do <i>Controller Settings</i> para gerar a <i>wordlist</i> , aba <i>What you get</i>	38
Figura 11	- Tela do <i>Controller Settings</i> para gerar a <i>wordlist</i> , aba <i>What you see</i>	39
Figura 12	- Tela do <i>Controller Settings</i> para gerar a lista de <i>keywords</i>	40
Figura 13	- Tela do <i>Controller Settings</i> para gerar o <i>Concord</i>	41
Figura 14	- Tela do <i>Controller Settings</i> , clicando em <i>Cluster Settings</i>	41
Figura 15	- <i>Wordlist</i> com identificação do autor Alvarado Prada	42
Figura 16	- <i>Patterns</i> da <i>keyword</i> “reflexivo”	43
Figura 17	- <i>Collocates</i> da <i>keyword</i> “reflexivo”	44
Figura 18	- <i>Concordance</i> da <i>keyword</i> “reflexivo”; posicionamento da palavra “professor”	44
Figura 19	- <i>Cluster</i> em contexto expressão “professor reflexivo”	45
Figura 20	- Representação da perspectiva racionalidade técnica	85

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Classificação relativa do tamanho de <i>corpus</i>	25
Tabela 2	- Expressões lexicais das perspectivas de formação de professores	46
Tabela 3	- <i>Clusters</i> escolhidos para análise no contexto das teses e dissertações	48
Tabela 4	- Quadro comparativo da forma apresentada dos <i>clusters</i> no corpus de estudo	139
Tabela 5	- Frequência dos <i>clusters</i> “professor competente” e “competência técnica” no <i>corpus</i> de estudo	142
Tabela 6	- Frequência de autores citados sobre competências no <i>corpus</i> de estudo	144
Tabela 7	- Frequência dos <i>clusters</i> “reflexão sobre a prática” e “professor reflexivo” no <i>corpus</i> de estudo	150
Tabela 8	- Frequência de autores citados referente a “reflexão sobre a prática” no <i>corpus</i> de estudo	153
Tabela 9	- Frequência dos <i>clusters</i> “reflexão crítica” e “professor crítico/criativo” no <i>corpus</i> de estudo	162
Tabela 10	- Frequência de autores citados referente à “reflexão crítica” no <i>corpus</i> de estudo	163
Tabela 11	- Frequência dos <i>clusters</i> “transformação social” e “catarse” no <i>corpus</i> de estudo	168
Tabela 12	- Frequência de autores citados referente ao <i>cluster</i> transformação social no <i>corpus</i> de estudo	170
Tabela 13	- Frequência dos <i>clusters</i> “zona de desenvolvimento proximal” e “teoria da atividade” no <i>corpus</i> de estudo	173
Tabela 14	- Frequência de autores citados referente à “zona de desenvolvimento proximal” no <i>corpus</i> de estudo	175
Tabela 15	- Frequência de autores citados referente à perspectiva histórico-cultural no <i>corpus</i> de estudo	180
Tabela 16	- Frequência dos <i>clusters</i> “formação continuada de professores em serviço” e “formação em serviço” no <i>corpus</i> de estudo	183
Tabela 17	- Frequência de autores citados referente à formação em serviço no <i>corpus</i> de estudo	184

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 A LINGUÍSTICA DE <i>CORPUS</i> E O <i>WORDSMITH TOOLS</i>: o percurso metodológico da pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 A Linguística de <i>Corpus</i> .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 O software <i>Wordsmith Tools</i> no contexto da pesquisa .....</b>	<b>25</b>
<b>1.3 As ferramentas do <i>Wordsmith Tools</i> .....</b>	<b>26</b>
<b>1.4 O percurso metodológico para coleta, tratamento e análise dos dados .....</b>	<b>33</b>
<b>1.4.1 A coleta de dados .....</b>	<b>33</b>
<b>1.4.2 O tratamento dos dados .....</b>	<b>38</b>
<b>1.4.3 A análise dos dados.....</b>	<b>47</b>
<b>2 SIGNIFICADO E SENTIDO NO UNIVERSO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Breve histórico da psicologia histórico-cultural .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2 Significado e sentido da palavra: contribuições de Vigotski .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3 Significado social e sentido pessoal: contribuições de Leontiev .....</b>	<b>60</b>
<b>2.4 Significado e sentido: a que se destinam.....</b>	<b>74</b>
<b>3 SIGNIFICADO SOCIAL DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 Formação com base na racionalidade técnica.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 Formação com base na racionalidade prática .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3 Formação com base no intelectual crítico .....</b>	<b>100</b>
<b>3.4 Formação com base na perspectiva histórico-crítica .....</b>	<b>106</b>
<b>3.5 Formação com base na perspectiva histórico-cultural.....</b>	<b>115</b>
<b>3.6 Formação por coletivos .....</b>	<b>124</b>
<b>4 SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRIBUÍDO E OBJETIVADO NOS PROCESSOS FORMATIVOS PROPOSTOS EM PESQUISAS DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>136</b>
<b>4.1 As palavras em contexto: as relações entre o teorizado e o praticado.....</b>	<b>136</b>

4.1.1 Professor competente e competência técnica .....	141
4.1.2 Reflexão sobre a prática e professor reflexivo .....	150
4.1.3 Reflexão crítica e professor crítico/criativo .....	161
4.1.4 Transformação social e catarse .....	168
4.1.5 Zona de desenvolvimento proximal e teoria da atividade .....	172
4.1.6 Formação continuada de professores em serviço e formação em serviço .....	182
<b>4.2 O que dizem as palavras: a apreensão do sentido e do significado pela pesquisadora</b>	
.....	<b>191</b>
 <b>CONSIDERAÇÕES SIGNIFICADAS POR PALAVRAS.....</b>	<b>204</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
 <b>APÊNDICE A - Teses e dissertações analisadas.....</b>	<b>235</b>
APÊNDICE B - Presença de <i>clusters</i> da perspectiva de formação com base na racionalidade técnica no <i>corpus</i> de estudo .....	236
APÊNDICE C - Presença de <i>clusters</i> da perspectiva de formação com base na racionalidade prática no <i>corpus</i> de estudo .....	238
APÊNDICE D - Presença de <i>clusters</i> da perspectiva de formação com base no intelectual crítico no <i>corpus</i> de estudo.....	240
APÊNDICE E - Presença de <i>clusters</i> da abordagem de formação com base na perspectiva histórico-crítica no <i>corpus</i> de estudo .....	242
APÊNDICE F - Presença de <i>clusters</i> da abordagem de formação com base na perspectiva histórico-cultural no <i>corpus</i> de estudo .....	244
APÊNDICE G - Presença de <i>clusters</i> da perspectiva formação por coletivos no <i>corpus</i> de estudo .....	246
APÊNDICE H – Autores citados nas pesquisas analisadas, ordenados pela frequência .....	247
APÊNDICE I - Autores referentes às perspectivas de formação de professores presentes no <i>corpus</i> de estudo.....	252
APÊNDICE J - Práticas de formação de professores propostas nas pesquisas analisadas .....	254

## INTRODUÇÃO

*O mecanismo do comportamento social e o mecanismo da consciência são o mesmo [...] Estamos cientes de nós mesmos por estarmos cientes dos outros, e da mesma maneira como conhecemos os outros; e assim é porque nós, em relação a nós mesmos, estamos na mesma posição em que os outros estão em relação a nós.*

*Vigotski*

O tema formação de professores tem sido, cada vez mais, objeto de interesse de pesquisadores na área de Educação. Por conseguinte, assumiu expressividade nos vários eventos científicos da área, haja vista o significativo número de publicações de pesquisas sobre a temática.

As pesquisas sobre formação de professores que estão sendo empreendidas demonstram que há inquietações por parte dos pesquisadores diante do tema, sejam elas: a formatação dos cursos de licenciatura e pedagogia, que visam formar professores; a docência universitária; as políticas públicas para a formação inicial e continuada dos docentes, dentre outras, que os levam a problematizarem a temática.

Ao investigarem a formação de professores os pesquisadores denotam a existência de problemáticas na área, gerando estudos com a finalidade de conhecer o fenômeno, de saber suas causas, suas manifestações, bem como promover ações propositivas e/ou preventivas sobre ela.

Fazemos referências às pesquisas realizadas em âmbito nacional que demonstram como o desejo investigativo na área da formação de professores está vivo no meio acadêmico, com dados consistentes e resultados que nos colocam em alerta sobre a complexidade do tema.

Várias pesquisas foram realizadas mapeando a produção científica sobre formação de professores no país, em consulta às principais fontes de divulgação de trabalhos científicos como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (GT08 – Formação de Professores), cada qual visando à apreensão de um aspecto dessa temática.

Dentre as pesquisas mencionadas, Ramalho et al. (2002) realizaram um estudo investigativo sobre formação de professores no contexto dos programas de pós-graduação no ano 2000, objetivando investigar as pesquisas sobre a temática formação, bem como quem as realiza, chegando a resultados em que a

[...] dispersão dos temas pesquisados revela a pluralidade das temáticas sobre a Formação de Professores como consequência da própria complexidade da atividade docente quando tomada como objeto de estudo. Esse é um espaço chave ao se considerar a importância que tem o Professor no contexto das novas transformações educativas. Daí ser um ponto de confluência de diversas áreas do conhecimento e diversas perspectivas teórico-metodológicas. (RAMALHO et al., 2002, p. 14-15).

Em outra pesquisa Brzezinski; Garrido (2001) analisaram a produção referente a 1992-1998 do GT08 Formação de Professores da ANPED, como forma de identificar os aspectos teórico-metodológicos que balizaram as pesquisas, mostrando “a riqueza e a diversidade de enfoques das investigações, de fundamentos teóricos utilizados, das metodologias de pesquisa e das contribuições sobre a temática”. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95).

Uma questão preocupante apontada pelas pesquisadoras Gatti; Barreto (2009) e Gatti (2010) refere-se à formação de professores no âmbito da legislação, bem como a caracterização tanto dos discentes quanto dos próprios cursos.

Sobre a formação para o ensino, a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) constata nas instituições de ensino superior que oferecem as licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor, currículos que não se voltam para as questões do campo da prática profissional, para seus fundamentos metodológicos e suas formas de trabalhar em sala de aula, currículos que continuam privilegiando os conhecimentos da área específica, em detrimento dos conhecimentos didáticos, fragilidade nas concepções e implementações dos estágios e predomínio do ensino apostilado. (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 166).

Ao analisar os currículos dos cursos de formação e as ementas da disciplina “Didática Geral”, e aquelas pertencentes ao grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino”, essa pesquisa chegou à conclusão de que

[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função

social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

Sobre as concepções que envolvem a formação de docentes, Alvarado Prado; Vieira; Longarezi (2009) fizeram um estudo sobre a produção apresentada no GT08 – Formação de Professores, da ANPED no período de 2003-2007, visando apreender as concepções de formação de professores que estavam presentes nesses trabalhos, chegando aos seguintes resultados:

A maioria das pesquisas apontam objetivos para tratar alguns desses problemas enunciando em seus trabalhos o “dever ser” da educação, da formação e da prática dos professores, contudo não se apontam nem se criam os meios para viabilizar esse “dever ser”. Freqüentemente se busca um responsável por não se alcançar esse “dever ser”, o governo ou outras instâncias da educação e até mesmo o professor (como se ele tivesse as condições e não produzisse as transformações). (ALVARADO PRADA; LONGAREZI; VIEIRA, 2009, p. 15).

Alguns estudos (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2011; SGUAREZI, 2011; entre outros) têm diagnosticado que nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, o ensino e a formação para o ensino como o da didática

[...] têm enfrentado diversos problemas: pequena carga horária em relação às demais disciplinas; empobrecimento do campo nos currículos dos cursos, cedendo lugar a outras disciplinas (sociologia da educação, psicopedagogia, história da educação, formação de professores, etc); desarticulação da didática tanto em relação a outras disciplinas, quanto em relação à unidade teoria–prática inerente ao seu próprio campo; relativo abandono do objeto de estudo “clássico” da didática, o que se observa nos conteúdos (saberes) sugeridos nas ementas das disciplinas; ausência de uma identidade própria nos cursos (ementas genéricas, retóricas e de forte caráter instrumental); desarticulação entre conteúdos e metodologias; falta de vínculo dos processos desencadeados pela didática com o cotidiano das escolas (estágio), entre outros. (LONGAREZZI; PUENTES, 2011, p. 166).

Todos os pesquisadores apresentados concordam sobre a complexidade da temática, sendo esta, alvo de pesquisas que vão desde a formação do professor, perpassando pela atividade docente até chegar ao âmbito legislativo, visando anunciar mediante os resultados de que algo não anda bem e que é necessário promover ações que venham a transformar essa situação.

No entanto, mesmo o tema formação de professores sendo complexo, as pesquisas que são empreendidas a partir das múltiplas abordagens e problemáticas inerentes às facetas

existentes nessa área, não conseguem abarcá-la em sua totalidade, continuando assim, a ser uma temática relevante, um território ainda não totalmente explorado pelos pesquisadores, existindo sim, lacunas a serem preenchidas com novas investigações. Contudo, talvez sob uma “roupagem” que pudesse, além de trazer diagnósticos de realidade, intervir político-pedagogicamente, de modo a concretamente transformá-la.

De maneira geral, quem adentra nesse campo investigativo são professores, pois os fenômenos que se efetivam no contexto escolar clamam por atenção daqueles que nele desempenham suas atividades e, de certa forma, os que se interessam por eles são os que buscam o seu entendimento.

Incluo-me no rol daqueles que procuram entender esses fenômenos, pois sou professora, e como tal, a temática se mostra instigadora tanto por ser parte de minha profissão quanto pelo próprio complexo existente em seu interior.

Diante dessa situação instaurada, me vi atraída a procurar conhecimentos na área que alimentasse meus questionamentos e que, de certa forma, saciassem minha sede por respostas. Foi quando ingressei em um grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores.

A partir de minha introdução no grupo sobre formação de professores tive contato com leituras e teorias que até então desconhecia. Com o decorrer do tempo, minha imersão tanto no grupo quanto nas leituras direcionadas sobre a área, especificamente a teoria histórico-cultural, foram crescendo.

Mediante o conhecimento dessa abordagem foram se constituindo afinidades, pois ela veio ao encontro de minhas concepções, fundamentalmente no que diz respeito à ideia de que “o homem, além de produto da evolução biológica das espécies, é também produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução” (AGUIAR, 2000, p. 126), ou seja, o homem é produto histórico-social, constituinte e constituidor de sua cultura.

Seduzida pelos pressupostos dessa teoria, em que o sujeito é fruto do meio social, sendo este constituidor de sua formação enquanto gênero humano, e ao longo do tempo o definindo socialmente, tive minha crença consolidada de que o processo formativo docente tem muito a revelar sobre o ser professor.

Durante as reuniões do grupo de pesquisa e diante dos debates reflexivos gerados pelo tema formação de professores, muito me inquietou a questão das concepções sobre a formação que os professores defendiam e demonstravam em suas práticas pedagógicas.

Esse momentos foram fecundos e geradores de algumas perguntas, sendo elas: como os pesquisadores constroem suas concepções acerca da formação de professores? o que leva a

proporem práticas formativas como intervenção? qual o motivo de escolherem um tipo de prática e não outra? a partir de qual parâmetro eles constroem as práticas propostas?

Essas questões se apresentaram persistentes diante das leituras de teses e dissertações como parte do trabalho desenvolvido no grupo, chamando a atenção para a situação, sendo que foi a partir de então, que a motivação em conhecer com maior profundidade o conteúdo dessas produções acadêmicas se efetivou. Nesse momento, instaurou-se o desejo em promover uma pesquisa acadêmica e, assim, ingressei no mestrado em educação.

Ao ingressar no mestrado e dando continuidade aos trabalhos no grupo de estudos e pesquisa, o desejo de seguir em frente com as motivações primeiras quando de minha chegada, cresceu. Foi nesse momento de decisão, que me vi atraída a investigar um nicho da temática formação de professores que, até então, outros pesquisadores não haviam trabalhado de maneira semelhante a esta proposta, mas que considero de basilar importância.

As concepções e práticas formativas contidas em produções teóricas sobre formação de professores contêm elementos importantes e reveladores do que está sendo concebido como formação, bem como a maneira como as perspectivas de formação de professores vêm sendo disseminadas no meio acadêmico, chegando até mesmo a indicar qual delas está se sobressaindo nesse âmbito.

A partir dessas pesquisas de intervenção em que os pesquisadores propõem práticas formativas a professores, podemos perceber que as concepções presentes em seu texto nos indicam a existência de discrepâncias e coincidências, na apropriação do significado social e a atribuição do sentido pessoal em relação às perspectivas de formação.

Diante disso, a partir de algumas definições que se fizeram necessárias no sentido de delimitar o objeto de estudo em questão, e a partir das leituras pertinentes ao trabalho já iniciado no grupo de estudos e pesquisa, temos como questão problematizadora desta pesquisa<sup>1</sup> saber quais significações apropriadas e objetivadas sobre concepções de formação de professores vêm fundamentando as pesquisas na área, orientando as práticas formativas desencadeadas por pesquisas de intervenção.

A presente pesquisa tomou, então, como objetivo geral apreender o significado social das produções teóricas sobre formação de professores e o sentido pessoal atribuído e

---

<sup>1</sup> A presente investigação fez parte dos projetos “Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa-formação” e “Concepções de formação de professores e práticas de pesquisa-formação”, desenvolvidos sob a coordenação da Profª Andréa Maturano Longarezi (orientadora desta dissertação), com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

objetivado no contexto das teses e dissertações que desenvolveram pesquisas de intervenção<sup>2</sup>, nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDs) na região centro-oeste, de 1999 a 2008.

Neste estudo optamos por analisar somente pesquisas de intervenção que promoveram práticas formativas a professores, por acreditarmos que ao proporem ações e ao desenvolvê-las junto aos integrantes do campo investigado os pesquisadores podem nos revelar suas crenças em relação à formação docente a partir do processo formativo.

De forma a explicitar as diretrizes imbricadas no objetivo exposto, elencamos alguns em suas especificidades, a saber:

- sistematizar de forma teórica e metodológica perspectivas de formação de professores apropriadas por pesquisadores da área para a formação docente no Brasil, visando apreender o significado socialmente construído para cada uma delas;
- identificar as palavras<sup>3</sup> que melhor representam cada uma dessas perspectivas, com o intuito de observar como elas estão sendo apropriadas e expressas nas concepções dos pesquisadores como fundamentação das investigações e práticas de formação de professores;
- identificar como estão sendo utilizados os sentidos atribuídos às palavras representativas das perspectivas de formação, nos contextos das pesquisas, seja como aderência ou crítica;
- identificar os autores que têm sustentado teórico-metodologicamente os processos formativos propostos, bem como a que perspectiva têm sido associados, pela apreensão de como estão fundamentando as palavras identificadas no contexto das pesquisas;
- analisar a apropriação conceitual das perspectivas de formação, por parte dos pesquisadores, relacionando os significados e os sentidos atribuídos por eles às relações firmadas entre as palavras empregadas, os autores utilizados e as práticas formativas realizadas.

Com o propósito de alcançarmos esses objetivos, optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa mediante uma abordagem dialética na análise dos dados. Para isso, adotamos dois procedimentos metodológicos: um para coleta e tratamento de dados, e outro, para análise.

---

<sup>2</sup> Pesquisa de intervenção refere-se àquela que promove interferência no campo investigado, de maneira que ao propor ações a serem desenvolvidas junto aos integrantes, elas provoquem mudanças no contexto, bem como nos envolvidos, sendo capazes de modificar a situação existente.

<sup>3</sup> Ao longo do texto desta pesquisa utilizaremos a terminologia “clusters”, oriunda do *software Wordsmith Tools*, utilizado na coleta e no tratamento dos dados, para quando referenciamos às “palavras” das perspectivas de formação.

A primeira etapa envolveu a coleta e o tratamento dos dados do *corpus* de estudo, composto por nove pesquisas defendidas no período nos PPGEDs na região centro-oeste<sup>4</sup>, sendo uma tese e oito dissertações: uma tese da Universidade Federal de Goiás (UFG); duas dissertações da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e, seis da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Todas disponibilizadas nas bibliotecas digitais das instituições.

É importante salientar que os dados levantados preliminarmente a esta pesquisa e que serviram como fonte de estudo e investigação para as análises aqui empreendidas correspondem ao resultado do trabalho do grupo de pesquisa, composto por alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado de diferentes instituições, coordenado pela Profª Drª Andréa Maturano Longarezi, orientadora desta dissertação, que desde 2007 vem desenvolvendo um estado da arte sobre pesquisas-formação no Brasil<sup>5</sup>. O recorte de análise que aqui apresentamos corresponde aos dados levantados para a região centro-oeste.

Com esses dados em mãos, utilizamos o *software Wordsmith Tools* para o tratamento dos dados, que possibilitou a categorização informatizada a partir dos objetivos da pesquisa. Com a leitura dos dados, a partir do *corpus* de estudo, elegemos dentre os *clusters* dele emergidos, os mais significativos relacionados às perspectivas de formação de professores.

Para a análise dos dados, utilizamos como unidade de significação os *clusters*<sup>6</sup> relativos às perspectivas de formação, analisados sob a ótica da teoria histórico-cultural, especificamente, a categoria significado e sentido.

Na teoria histórico-cultural, o significado e o sentido são concebidos distintamente, ou seja, o primeiro é constituído pelo meio social a partir da linguagem, permanecendo imutável a partir de determinados contextos, mesmo com a variação de sentidos da palavra; o segundo é uma atribuição particular da pessoa quando da apropriação do significado dado socialmente,

<sup>4</sup> Nesse momento, há necessidade de justificarmos o fato dessas instituições estarem presentes na região centro-oeste nesta pesquisa, sendo que a divisão das regiões brasileiras perante a CAPES, se encontram na região sudeste. Entretanto, existe uma ressalva por parte desse órgão. Essa divisão refere-se ao alocamento dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior do Brasil nas cinco regiões brasileiras, com fins de estabelecimento de políticas administrativas e orçamentárias dentro da CAPES. Em conformidade ao esclarecimento prestado diante ao nosso questionamento a Profª Drª Clarilza Prado, Coordenadora da Área de Educação junto a CAPES, diz ser o Estado de Minas Gerais pertencente a região sudeste, no entanto, os programas de pós-graduação das instituições de Uberlândia, UFU e, Uberaba, UNIUBE, estão alocados na região centro-oeste devido ao fato de que eles, em acordo com o órgão, se posicionaram e definiram que estariam melhor integrados nessa região, se beneficiando também com programas de recursos prioritários destinados a ambas regiões.

<sup>5</sup> Os resultados dessas pesquisas têm gerado inúmeros produtos com autoria dos diferentes membros do grupo, divulgados em forma de artigos, capítulos de livros, trabalhos em eventos científicos, relatórios de pesquisas, iniciação científica e dissertações de mestrado, além de uma Base de Dados com o estado da arte para consulta *online* e realização de outras pesquisas. A Base de Dados pode ser consultada no *site* do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI) – [www.gepedi.faced.ufu.br](http://www.gepedi.faced.ufu.br).

<sup>6</sup> É uma lista de sequências fixas de palavras recorrentes na concordância, ou seja, multipalavras extraídas da concordância.

em consonância a fatores psicológicos produzidos a partir das práticas sociais em que se efetivou essa assimilação.

Desse modo, as significações culturalmente estabelecidas e que são tomadas pelos indivíduos no meio social se dão de forma processual,

[...] primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. (OLIVEIRA, 1997a, p. 38-39).

Diante da perspectiva traçada, delineamos a estrutura deste trabalho em quatro capítulos, com a intenção de compor toda a trajetória investigativa face aos propósitos assumidos inicialmente.

O primeiro capítulo demonstra o percurso metodológico desta pesquisa, apresentando dois procedimentos, a saber: um para coletar e tratar os dados (Linguística de *Corpus* – *WordSmith Tools*); e, outro (categoria de análise – significado e sentido), para analisar os dados.

Nele expomos de maneira minuciosa a Linguística de *Corpus*, bem como a constituição do software *WordSmith Tools* no bojo desta investigação, detalhando sua historicidade e empregabilidade em outras ciências e, em especial, seu papel neste trabalho, no que tange à coleta e tratamento dos dados.

Para a análise dos dados optamos por utilizar as perspectivas de formação, escolhidas *a priori*, sendo elas: racionalidade técnica; racionalidade prática; intelectual crítico; histórico-crítico; histórico-cultural; e, por coletivos, por serem as mais recorrentes na literatura sobre a área, sendo que as tomamos como categorias e, como unidades de significação, os *clusters* oriundos do *corpus* de estudo quando do tratamento dos dados.

O segundo capítulo é constituído pelo referencial teórico desta pesquisa, centrado na teoria histórico-cultural, composto especialmente pela discussão conceitual da categoria significado e sentido, na perspectiva vigotskiana e leontieviana.

O terceiro capítulo apresenta o significado social das perspectivas de formação de professores: com base na racionalidade técnica; com base na racionalidade prática; com base no intelectual crítico; nos coletivos; na perspectiva histórico-cultural e; na perspectiva histórico-crítica.

Nesse capítulo encontra-se demarcado o processo de constituição dessas perspectivas, que também serviram como categorias de análise, no que diz respeito à sua origem, base teórico-epistemológica, bem como seus teóricos representantes.

O quarto e último capítulo enfoca o sentido pessoal atribuído e objetivado pelos pesquisadores nos processos formativos propostos pelas pesquisas de intervenção que desenvolveram, na sua relação com a significação social construída e fixada pelas perspectivas de formação de professores.

Esse capítulo é composto pela análise dos dados e retrata as apropriações e objetivações dos processos formativos presentes nas pesquisas analisadas, a partir da análise dos *clusters* referentes às perspectivas de formação de professores, dos teóricos utilizados e das práticas formativas propostas pelos autores das pesquisas.

Por fim, são tecidas algumas considerações significadas por palavras oriundas das pesquisas analisadas, sendo apresentadas a partir de unidades de significação, e assim dispostas: 1. prevalência de abordagem; 2. diálogos desenvolvidos com teóricos; 3. *clusters* utilizados; 4. práticas formativas.

Em cada unidade são realizadas discussões e análises a partir do que os dados foram revelando, se portando como substratos do *corpus*, no sentido de dar ênfase aos resultados deste estudo. Apresentam-se reflexões que provocam análises, tendo em vista contribuir para um olhar sobre as práticas de formação docente, fundamentado em pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam uma prática de superação.

## 1 A LINGUÍSTICA DE *CORPUS* E O *WORDSMITH TOOLS*: o percurso metodológico da pesquisa

*O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência.*

Vigotski

### 1.1 A Linguística de *Corpus*

A temática Linguística de *Corpus* há algum tempo vem sendo pesquisada e um dos brasileiros é Tony Berber Sardinha. Para tratarmos desse assunto, nos baseamos em sua obra “Linguística de *Corpus*”, publicada em 2004, sendo que há outros autores como Stela Tagnin da Universidade de São Paulo (USP), e Guilherme Fromm da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e outros que se embrenham nesse campo com produções significativas.

*Corpus*, que significa “corpo ou conjunto de documentos, dados e informações sobre determinada matéria”, como foi dicionarizada por Ferreira (2004, p. 557), já existia mesmo antes do surgimento do computador. Na época, os dados eram coletados e registrados manualmente em fichas para posterior análise.

Quando da chegada do computador em nosso meio, passamos a ter maior tranquilidade no que se refere ao processamento de *corpora*<sup>7</sup> gigantescos e mesmo no desenvolvimento de tarefas complexas com apresentação de bons resultados, tendo em vista que, com o passar do tempo, a capacidade de armazenamento das máquinas foi aumentando.

Foi na década de 1980 que a Linguística de *Corpus* foi popularizada, exercendo influência nas pesquisas em linguística, e sendo utilizada em vários países, não somente em centros acadêmicos como também em ambientes empresariais. No Brasil, é mais difundida em estudos voltados para o processamento da linguagem natural, ciências do léxico e linguística computacional.

---

<sup>7</sup> Plural de *corpus*.

Berber Sardinha defende a Linguística de *Corpus* como um instrumento dedicado à exploração da linguagem, afirmando que

[...] a Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3).

Não se trata apenas de um conjunto de textos informatizados e tratados para o pesquisador analisar, mas sim que contenha uma autenticidade dos dados, que cumpra um propósito de estudo, com um conteúdo escolhido criteriosamente, sendo legíveis por computador, e que tenha uma representatividade de uma língua, e possuidor de uma vasta extensão, ou seja, não podemos considerar como *corpus* todo conjunto de dados.

Assim, a evolução da Linguística de *Corpus* no mundo, fez surgir vários *corpora* em diversas línguas, que são disponibilizados a pesquisadores de todo o mundo.

Existe uma tipologia de *corpus* descrita na literatura para definição do conteúdo e do propósito dos *corpora*. Elencamos alguns critérios mencionados por Berber Sardinha (2004):

- a. Modos: falados (transcrição da fala) ou escritos;
- b. Tempo: sincrônico, diacrônico, contemporâneo, histórico;
- c. Seleção: de amostragem (amostra finita da linguagem, é estático), monitor (dinâmico, reciclável), equilibrado (balanceado, distribuição de textos em quantidades semelhantes);
- d. Conteúdo: especializado (gêneros), regionais ou dialetais, multilíngue;
- e. Autoria: de aprendiz (falantes não-nativos), de língua nativa (falantes nativos);
- f. Disposição interna: paralelo (original e tradução), alinhado/comparável;
- g. Finalidade: de estudo (descrição de *corpus*), de referência (para contrastar com o *corpus* de estudo), de treinamento (para desenvolvimento de aplicações e ferramentas de análise).

Diante desses critérios quanto à tipologia geral de *corpus*, classificamos o *corpus* desta pesquisa, quanto a:

Modo: escrito

Tempo: sincrônico e contemporâneo

Seleção: de amostragem

Conteúdo: especializado

Autoria: de língua nativa

Disposição interna: original em português

Finalidade: de estudo

A literatura menciona que a representatividade de um *corpus* está ligada à sua extensão, ou seja, quanto maior o *corpus* maior sua representatividade, conforme Tab. 1. Berber Sardinha (2004), após algum tempo de estudos e conferências de Linguística de *Corpus*, sugere uma classificação:

TABELA 1 – Classificação relativa do tamanho de *corpus*

Tamanho em palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 a 250 mil	Pequeno-médio
250 mil a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-grande
10 milhões ou mais	Grande

Fonte: Berber Sardinha (2004).

A partir da classificação sugerida por Sardinha (2004), categorizamos o *corpus* desta pesquisa como médio-grande, por ter 2.876.055 palavras.

## 1.2 O *software Wordsmith Tools* no contexto da pesquisa

O *software Wordsmith Tools* foi criado e escrito por Mike Scott e publicado pela Oxford University Press há cinco anos. Está disponível na *web*<sup>8</sup> no próprio site de seu criador, a versão 5.0 (demo), sendo que para ter acesso a todos os recursos, o usuário deverá adquirir uma licença, ou seja, é um programa pago.

A partir de então, nos vimos diante de um programa em língua inglesa com uma operacionalização não tão simples, mas que diante de nossa curiosidade e necessidade, foi capaz de transpor as barreiras que ora se apresentaram pelo caminho.

O *software* utilizado na pesquisa possui vários recursos e ferramentas que potencializam a “análise de vários aspectos da linguagem, como a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos.” (BERBER SARDINHA, 2004, p.86).

<sup>8</sup> <http://www.lexically.net/index.html> - neste site encontra-se também o tutorial do programa e um *link* direcionado ao *Wordsmith Tools Groups* (grupo de discussão em que os usuários postam suas dúvidas sobre o programa, sendo estas respondidas pelo próprio Mike Scott e/ou usuários do programa), dentre outros.

Não obstante, nos apropriamos de sua empregabilidade no campo da educação otimizando a pesquisa e promovendo assim, sua disseminação nesta área que até então pouco utiliza-se da informatização computacional, da maneira como a Linguística de *Corpus* o vem fazendo.

O *WordSmith Tools* é composto de ferramentas, utilitários, instrumentos e funções. Diante dessa apropriação, nos restringimos nesta pesquisa às ferramentas básicas do programa que, mediante aos objetivos propostos, muito nos atenderam. No espaço deste capítulo limitamos a elucidar apenas o que foi aplicado no presente estudo.

### 1.3 As ferramentas do *WordSmith Tools*

O *WordSmith Tools* possui três ferramentas<sup>9</sup> que funcionam como instrumentos de análise, sendo elas:

#### *Wordlist*

- a. Lista de palavras individuais (*wordlist*)
- b. Lista de multipalavras (*wordlist, clusters activated*)
- c. Lista de palavras de consistência individuais (*detailed consistency*)
- d. Lista de multipalavras de consistência (*detailed consistency, clusters activated*)
- e. Lista de dimensões e densidade lexical (*statistics*)

#### *Keywords*

- a. Lista de palavras-chave (*keywords*)
- b. Banco de dados de listas de palavras-chave (*database*)
- c. Lista de palavras-chave chave (*key keywords*)
- d. Lista de palavras-chave associadas (*associates*)
- e. Lista de agrupamentos textuais (*chunks*)
- f. Gráfico de distribuição de palavra-chave (*keyword plot*)
- g. Listagem de elos entre palavras-chave (*keywords plot links*)

#### *Concord*

- a. Concordância (*concordance*)
- b. Lista de colocados (*collocates*)
- c. Lista de agrupamentos lexicais (*clusters*)
- d. Lista de padrões de colocados (*patterns*)

---

<sup>9</sup> A grafia em parêntese se refere ao nome em inglês usado no programa.

e. Gráfico de distribuição de palavra de busca (*plot*)

A ferramenta *wordlist* gera listas de palavras em ordem alfabética (Fig. 1) e por frequência (Fig. 2) de palavras, inclusive gerando dados estatísticos a respeito do *corpus* de estudo analisado.

Essa ferramenta é fundamental, pois é a partir dela que a lista de *keywords* será produzida e, ainda, permitirá a exploração do *corpus* de várias formas e em diferentes vertentes, a depender do objetivo que emana da pesquisa.

FIGURA 1 - *Wordlist* dos trabalhos da região centro-oeste, por ordem alfabética

Fonte: organizada pela autora.

A primeira linha constante na Fig. 1, marcada com o caractere “#”, refere-se à representação dos numerais e demais caracteres que o programa não conseguiu ler, presentes no *corpus*, e em seguida, inicia-se a lista em ordem alfabética das palavras.

A Fig. 2 ilustra a tela da *wordlist* por ordem de frequência, ou seja, mostra a quantidade de vezes que cada palavra apareceu no *corpus* de estudo.

FIGURA 2 - *Wordlist* dos trabalhos da região centro-oeste, por ordem de frequência

N	Word	Freq	%	Texts	%	Lemmas	Sel
1	DE	18,639	4.60	9	100.00		
2	A	14,938	3.68	9	100.00		
3	E	13,470	3.32	9	100.00		
4	QUE	12,633	3.11	9	100.00		
5	O	9,200	2.27	9	100.00		
6	#	9,143	2.25	9	100.00		
7	DA	6,035	1.49	9	100.00		
8	EM	5,103	1.26	9	100.00		
9	DO	4,881	1.20	9	100.00		
10	PARA	4,863	1.20	9	100.00		
11	AS	4,608	1.14	9	100.00		
12	SE	4,448	1.10	9	100.00		
13	OS	4,052	1.00	9	100.00		
14	COM	3,802	0.94	9	100.00		
15	UMA	3,381	0.83	9	100.00		
16	NÃO	3,334	0.82	9	100.00		
17	COMO	3,271	0.81	9	100.00		
18	UM	3,178	0.78	9	100.00		
19	É	3,173	0.78	9	100.00		
20	NO	3,014	0.74	9	100.00		
21	NA	2,926	0.72	9	100.00		
22	DOS	2,720	0.67	9	100.00		
23	FORMAÇÃO	2,234	0.55	9	100.00		
24	POR	2,113	0.52	9	100.00		
25	DAS	2,097	0.52	9	100.00		
26	PROFESSORES	2,025	0.50	9	100.00		
27	AO	1,804	0.44	9	100.00		
28	À	1,587	0.39	9	100.00		
29	SOBRE	1,533	0.38	9	100.00		
30	SUA	1,494	0.37	9	100.00		
31	MAIS	1,493	0.37	9	100.00		
32	TRABALHO	1,386	0.34	9	100.00		
33	EDUCAÇÃO	1,360	0.34	9	100.00		

Fonte: organizada pela autora.

O demonstrativo contido na Fig. 3 apresenta uma lista de estatísticas descritivas do *corpus* de estudo, discriminando várias contagens relativas aos textos em separado, bem como em relação ao que se refere ao total, na coluna *overall*.

A visualização da lista estatística permite conhecer o total de *tokens in text*,<sup>10</sup> os *tokens used for word list*<sup>11</sup>, os *types*<sup>12</sup>, bem como a quantidade de números contidos no *corpus* que foram removidos (*numbers removed*), pois o programa não reconhece números, apenas letras.

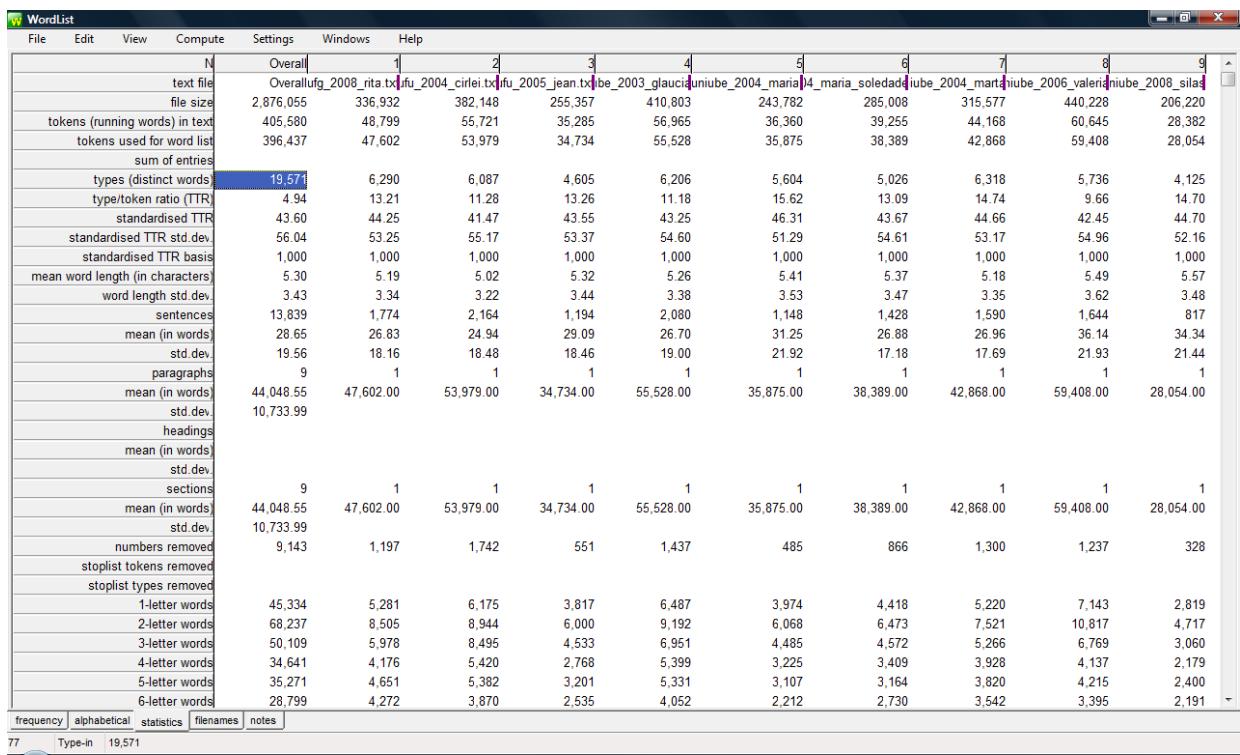
O indicativo de *types* se refere à entrada, nos textos, de tipos de palavras diferentes, ou seja, palavras únicas, e, *tokens*, é o total de palavras que aparece no *corpus* de estudo.

A Fig. 3 ilustra a lista de estatísticas do conjunto de nove trabalhos da região centro-oeste, com 19.570 palavras únicas ou *types*, sendo que o sinal #, presente na Fig. 1, representa os números que foram removidos e não considerados pelo programa, mas reconhecido como uma entrada, perfazendo assim, o total de 19.571 *types*.

<sup>10</sup> Palavras únicas no texto.

<sup>11</sup> Palavras únicas usadas na *wordlist*.

<sup>12</sup> Entrada de palavras únicas.

FIGURA 3 - *Wordlist* dos trabalhos da região centro-oeste; aba *statistics*<sup>13</sup>


The screenshot shows the 'WordList' software interface with the 'statistics' tab selected. The main window displays a table of statistical data for a corpus of 19,571 words. The columns are labeled 1 through 9, representing various metrics. The data includes counts for tokens, types, sentences, paragraphs, and various word lengths (1-6 letters). The 'mean' and 'std. dev.' rows provide summary statistics for these metrics. The bottom of the window shows a status bar with '77' and 'Type-in 19,571'.

N	Overall	1	2	3	4	5	6	7	8	9
text file	Overall	ufg_2008_rita.txt	fu_2004_cirlei.txt	fu_2005_jean.txt	be_2003_glaucia.txt	uniube_2004_maria.txt	maria_soledad.txt	jube_2004_marta.txt	uniube_2006_valeria.txt	uniube_2008_silvia.txt
file size	2,876,055	336,932	382,148	255,357	410,803	243,782	285,008	315,577	440,228	206,220
tokens (running words) in text	405,580	48,799	55,721	35,285	56,965	36,360	39,255	44,168	60,645	28,382
tokens used for word list	396,437	47,602	53,979	34,734	55,528	35,875	38,389	42,868	59,408	28,054
sum of entries										
types (distinct words)	19,571	6,290	6,087	4,605	6,206	5,604	5,026	6,318	5,736	4,125
type/token ratio (TTR)	4.94	13.21	11.28	13.26	11.18	15.62	13.09	14.74	9.66	14.70
standardised TTR	43.60	44.25	41.47	43.55	43.25	46.31	43.67	44.66	42.45	44.70
standardised TTR std.dev.	56.04	53.25	55.17	53.37	54.60	51.29	54.61	53.17	54.96	52.16
standardised TTR basis	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
mean word length (in characters)	5.30	5.19	5.02	5.32	5.26	5.41	5.37	5.18	5.49	5.57
word length std.dev.	3.43	3.34	3.22	3.44	3.38	3.53	3.47	3.35	3.62	3.48
sentences	13,839	1,774	2,164	1,194	2,080	1,148	1,428	1,590	1,644	817
mean (in words)	28.65	26.83	24.94	29.09	26.70	31.25	26.88	26.96	36.14	34.34
std.dev.	19.56	18.16	18.48	18.46	19.00	21.92	17.18	17.69	21.93	21.44
paragraphs	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1
mean (in words)	44,048.55	47,602.00	53,979.00	34,734.00	55,528.00	35,875.00	38,389.00	42,868.00	59,408.00	28,054.00
std.dev.	10,733.99									
headings										
mean (in words)										
std.dev.										
sections	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1
mean (in words)	44,048.55	47,602.00	53,979.00	34,734.00	55,528.00	35,875.00	38,389.00	42,868.00	59,408.00	28,054.00
std.dev.	10,733.99									
numbers removed	9,143	1,197	1,742	551	1,437	485	866	1,300	1,237	328
stoplist tokens removed										
stoplist types removed										
1-letter words	45,334	5,281	6,175	3,817	6,487	3,974	4,418	5,220	7,143	2,819
2-letter words	68,237	8,505	8,944	6,000	9,192	6,068	6,473	7,521	10,817	4,717
3-letter words	50,109	5,978	8,495	4,533	6,951	4,485	4,572	5,266	6,769	3,060
4-letter words	34,641	4,176	5,420	2,768	5,399	3,225	3,409	3,928	4,137	2,179
5-letter words	35,271	4,651	5,382	3,201	5,331	3,107	3,164	3,820	4,215	2,400
6-letter words	28,799	4,272	3,870	2,535	4,052	2,212	2,730	3,542	3,395	2,191
frequency										
alphabetical										
statistics										
filenames										
notes										

Fonte: organizada pela autora.

### A segunda ferramenta do *Wordsmith Tools*, *keywords*,

[...] permite a seleção de itens de uma lista de palavras (ou mais) por meio da comparação de suas frequências com uma lista de referências. O resultado do contraste é uma lista de palavras-chave, ou palavras cujas frequências são estatisticamente diferentes no *corpus* de estudo<sup>14</sup> e no *corpus* de referência.<sup>15</sup> (Fig. 4). (BERBER SARDINHA, 2004, p. 96).

O *corpus* de referência é uma lista de palavras em quantidade superior ao *corpus* de estudo, devendo ser disponibilizado na mesma língua do *corpus* de estudo. Ele é criado e disponibilizado por instituições que abrigam grupos de pesquisadores em Linguística de *Corpus*, e alguns são comercializados pelos seus criadores.

Para a utilização dessa ferramenta é imprescindível o *corpus* de referência, e o tamanho deste deve ser cinco vezes maior que o *corpus* de estudo, conforme o sugerido por Beber Sardinha a partir de suas pesquisas. No caso desta pesquisa, utilizamos o *corpus* de

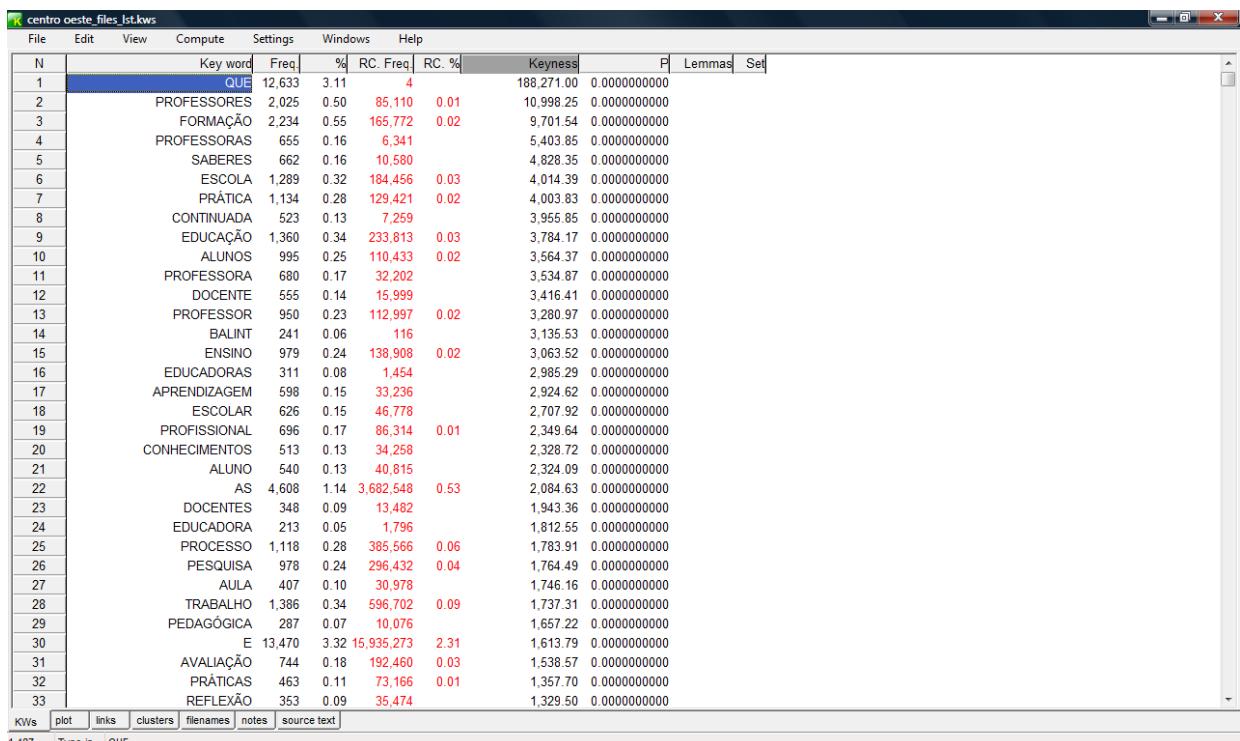
<sup>13</sup> Lista de dimensões do *corpus* de estudo e sua densidade lexical.

<sup>14</sup> *Corpus* de estudo é aquele que se pretende descrever.

<sup>15</sup> *Corpus* de referência é um *corpus* de controle e funciona como termo de comparação para a análise, podendo ser geral e especializado.

referência BP2parcial – Banco do Português Brasileiro, contendo aproximadamente 700 milhões de palavras.

FIGURA 4 - *Keywords* dos trabalhos da região centro-oeste, por ordem de chavicidade



N	Key word	Freq	%	RC. Freq	RC. %	Keyness	P	Lemmas	Set
1	QUE	12,633	3.11	4	0.01	188,271.00	0.0000000000		
2	PROFESSORES	2,025	0.50	85,110	0.01	10,998.25	0.0000000000		
3	FORMAÇÃO	2,234	0.55	165,772	0.02	9,701.54	0.0000000000		
4	PROFESSORAS	655	0.16	6,341	0.00	5,403.85	0.0000000000		
5	SABERES	662	0.16	10,580	0.00	4,828.35	0.0000000000		
6	ESCOLA	1,289	0.32	184,456	0.03	4,014.39	0.0000000000		
7	PRÁTICA	1,134	0.28	129,421	0.02	4,003.83	0.0000000000		
8	CONTINUADA	523	0.13	7,259	0.00	3,955.85	0.0000000000		
9	EDUCAÇÃO	1,360	0.34	233,813	0.03	3,784.17	0.0000000000		
10	ALUNOS	995	0.25	110,433	0.02	3,564.37	0.0000000000		
11	PROFESSORA	680	0.17	32,202	0.00	3,534.87	0.0000000000		
12	DOCENTE	555	0.14	15,999	0.00	3,416.41	0.0000000000		
13	PROFESSOR	950	0.23	112,997	0.02	3,280.97	0.0000000000		
14	BALINT	241	0.06	116	0.00	3,135.53	0.0000000000		
15	ENSINO	979	0.24	138,908	0.02	3,063.52	0.0000000000		
16	EDUCADORAS	311	0.08	1,454	0.00	2,985.29	0.0000000000		
17	APRENDIZAGEM	598	0.15	33,236	0.00	2,924.62	0.0000000000		
18	ESCOLAR	626	0.15	46,778	0.00	2,707.92	0.0000000000		
19	PROFISSIONAL	696	0.17	86,314	0.01	2,349.64	0.0000000000		
20	CONHECIMENTOS	513	0.13	34,258	0.00	2,328.72	0.0000000000		
21	ALUNO	540	0.13	40,815	0.00	2,324.09	0.0000000000		
22	AS	4,608	1.14	3,682,548	0.53	2,084.63	0.0000000000		
23	DOCENTES	348	0.09	13,482	0.00	1,943.36	0.0000000000		
24	EDUCADORA	213	0.05	1,796	0.00	1,812.55	0.0000000000		
25	PROCESSO	1,118	0.28	385,566	0.06	1,783.91	0.0000000000		
26	PESQUISA	978	0.24	296,432	0.04	1,764.49	0.0000000000		
27	AULA	407	0.10	30,978	0.00	1,746.16	0.0000000000		
28	TRABALHO	1,386	0.34	596,702	0.09	1,737.31	0.0000000000		
29	PEDAGÓGICA	287	0.07	10,076	0.00	1,657.22	0.0000000000		
30	E	13,470	3.32	15,935,273	2.31	1,613.79	0.0000000000		
31	AVALIAÇÃO	744	0.18	192,460	0.03	1,538.57	0.0000000000		
32	PRÁTICAS	463	0.11	73,166	0.01	1,357.70	0.0000000000		
33	REFLEXÃO	353	0.09	35,474	0.00	1,329.50	0.0000000000		

Fonte: organizada pela autora.

A Fig. 4 representa a listagem de 1.487 palavras-chave geradas a partir do processamento do conjunto de trabalhos da região centro-oeste, apresentada por ordem de chavicidade, presente na coluna *keyness*<sup>16</sup>, sendo que a primeira da lista é a preposição “que”, seguida de “professores” e, após “formação”.

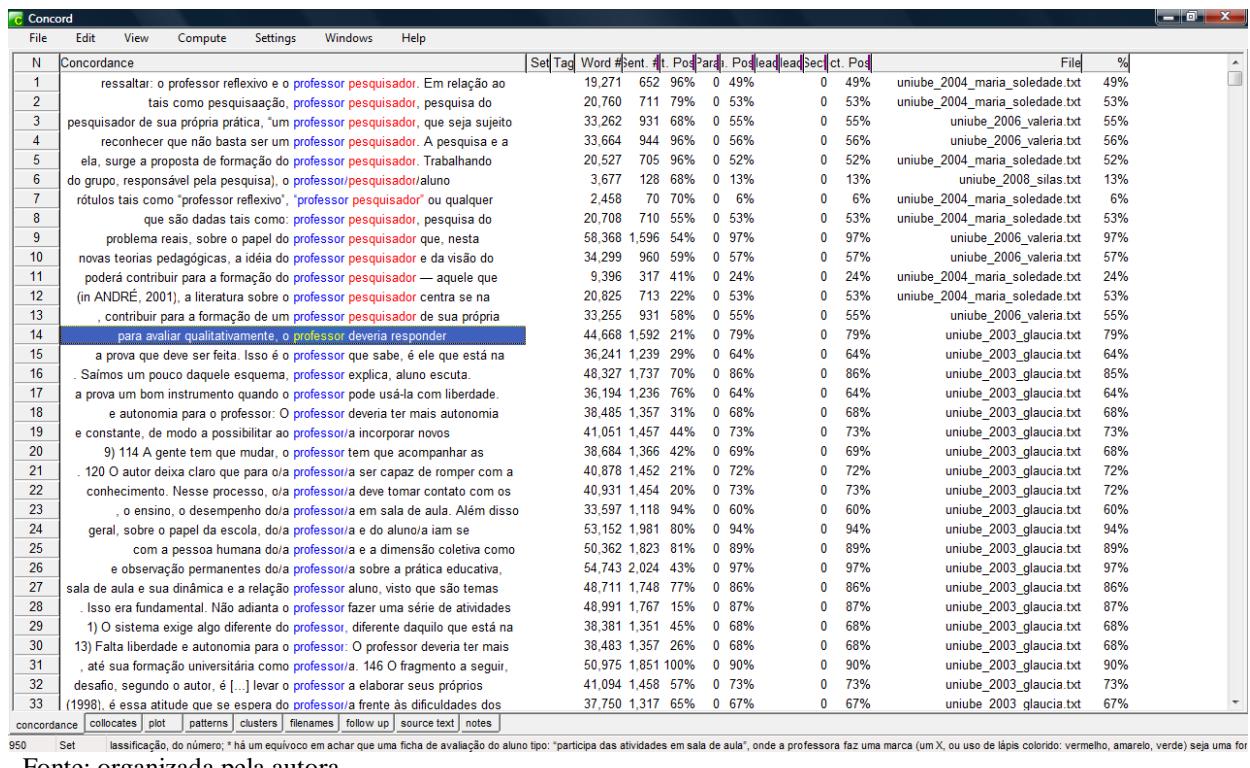
Percebemos que “professores” possui, no *corpus* de estudo, uma chavicidade superior, quase a metade, ao da palavra “professoras”, e “formação”, logo em seguida, com pouca diferença. Isso se deve ao fato de que todas as teses e dissertações que compõem o *corpus* de estudo, são textos relativos à formação de professores.

A outra ferramenta, *concord*, produz concordâncias de um nódulo<sup>17</sup> acompanhado do texto ao seu redor, ou seja, no contexto. Existem vários tipos de concordância, sendo o mais comum a *keyword in context*, em que a palavra de busca está centralizada com presença, em ambos os lados, de palavras do texto de origem (Fig. 5).

<sup>16</sup> É a chavicidade positiva e negativa de uma palavra, ou seja, uma palavra possui chavicidade positiva por ocorrer com mais frequência do que seria esperado, em comparação com o *corpus* de referência, e, a chavicidade negativa por ocorrer com menor frequência.

<sup>17</sup> Palavra de busca formada por uma ou mais palavras.

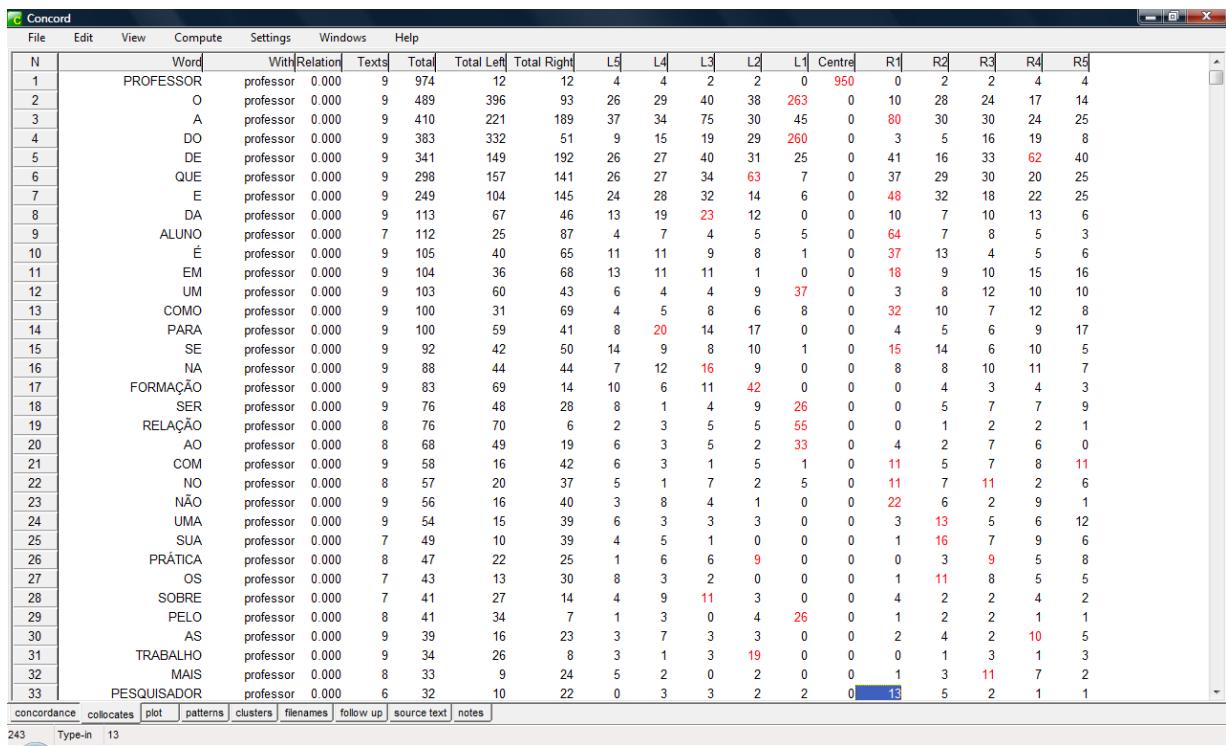
FIGURA 5 – Concordance dos trabalhos da região centro-oeste; palavra de busca: professor



Fonte: organizada pela autora.

A ferramenta *Concord* está exemplificada na figura 5, apresentando a palavra-chave “professor”, com 950 entradas ao centro, em azul, e destacando a palavra “pesquisador”, em vermelho, sendo que esta última teve 13 ocorrências ao lado de “professor”.

Ao clicarmos na aba *collocates*, com a intenção de visualizarmos as palavras ao redor daquela que se encontra ao centro, chegamos à tela representada pela Fig. 6. A palavra “professor” está centralizada com 950 entradas e à sua direita (R1) está a palavra “pesquisador” com o indicativo 13 em destaque. Isso significa que a palavra “pesquisador” apareceu ao lado da palavra “professor”, 13 vezes, conforme figura 6 e, ao clicar sobre esse numeral, poder-se-á acessá-la no contexto.

FIGURA 6 – *Collocates professor e pesquisador; na ferramenta Concord*


The screenshot shows the Concord software interface with a frequency list of collocates. The list includes words like 'professor', 'pesquisador', 'ALUNO', 'COMO', 'PARA', 'SE', 'NA', 'FORMAÇÃO', 'SER', 'RELAÇÃO', 'AO', 'COM', 'NO', 'NÃO', 'UMA', 'SUA', 'PRÁTICA', 'OS', 'SOBRE', 'PELO', 'AS', 'TRABALHO', 'MAIS', and 'PESQUISADOR'. The table has columns for N (row number), Word, With Relation, Texts, Total, Total Left, Total Right, L1, L2, L3, L4, L5, L6, Centre, R1, R2, R3, R4, and R5. Red numbers highlight certain values, such as '950' in the Centre column for 'professor' and '263' in the Total Right column for 'professor'. The bottom of the window shows tabs for 'concordance', 'collocates', 'plot', 'patterns', 'clusters', 'filenames', 'follow up', 'source text', and 'notes', with 'collocates' being the active tab. A status bar at the bottom shows '243 Type-in 13'.

Fonte: organizada pela autora.

O software *Wordsmith Tools* permite ao usuário o estabelecimento de pré-definições de acordo com seus objetivos, possibilitando fazer ajustes de controle antes de gerar as listas. Isso é optativo tendo em vista que o programa contém as definições padrões<sup>18</sup>.

Este item do trabalho se apresenta no sentido de demonstrar de forma sintética as principais ferramentas do *software*, pois se o leitor se interessar em obter mais informações acerca dessas e de outros elementos, existe um tutorial do programa que está disponível na *web*.

Assim sendo, mediante as figuras expostas neste item sob a forma de produto obtido durante o processo da utilização do *software*, no que tange às ferramentas do *Wordsmith Tools* e sua utilização, ilustraremos a seguir, com telas e descrições pormenorizadas sobre o mesmo, para melhor compreensão da execução do procedimento metodológico para coleta e tratamento dos dados desta pesquisa.

<sup>18</sup> A definição padrão já consta do programa e se apresenta no ato da instalação.

## 1.4 O percurso metodológico para coleta, tratamento e análise dos dados

A abordagem metodológica da Linguística de *Corpus* solicita a existência de um *corpus* de estudo e de um *corpus* de referência. Como já explicitado neste capítulo há classificações de tamanhos de um *corpus* e, assim, apresentamos a descrição de nosso *corpus* de estudo.

Porém, não podemos deixar de mencionar que utilizamos o *corpus* de referência BP2parcial – Banco do Português Brasileiro, compilado por Guilherme Fromm (2007) a partir do banco de palavras do Prof. Tony Berber Sardinha, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que contém aproximadamente 700 milhões de palavras. Este *corpus* de referência não é público.

O *corpus* de estudo desta pesquisa é formado por nove trabalhos da região centro-oeste, entre teses e dissertações, perfazendo um total de 405.580 palavras, 19.570 palavras únicas ou *types*, e 1.487 palavras-chave.

Para chegarmos a esta descrição, realizamos um procedimento metodológico para coleta e tratamento dos dados e, a título de contribuir para a clarificação da metodologia utilizada nesta parte do trabalho, necessário se faz a ocupação de alguns detalhamentos, permitindo assim, uma melhor compreensão da mesma.

### 1.4.1 A coleta de dados

Para iniciarmos o percurso que ora será tratado, foi necessário identificar todas as pesquisas de intervenção desenvolvidas na região centro-oeste, no período de 1999-2008, que comporiam o *corpus* de estudo desta investigação para, em seguida, darmos o próximo passo, ou seja, o acesso a elas; conforme levantamento e sistematização realizados pelo grupo de pesquisa que se dedicou ao estudo da arte sobre pesquisas-formação no Brasil (coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Andréa Maturano Longarezi), já devidamente explicitado na introdução deste texto.

A despeito das análises que seguem neste trabalho, cabe esclarecer que reconhecemos o valor e a importância das pesquisas de intervenção que se propuseram formar professores no contexto das instituições selecionadas para a região e que aqui se constituem fonte de análises, não querendo, portanto, desconstruir o trabalho e o esforço investigativo das mesmas. Pelo contrário, reconhecemos sua estimada relevância, uma vez que das 710 teses e dissertações defendidas no período, nas instituições de ensino superior selecionadas para a região centro-

oeste, apenas 134 (pouco menos de 19%) eram de formação de professores e 11 (1,54%) com intervenção. (LONGAREZI et. al., 2010). Como visto, os nove trabalhos identificados correspondem a menos de 2% das teses e dissertações defendidas no período, o que sinaliza a pouca atenção que se tem dado às pesquisas que se propõem a intervir nos contextos escolares formando professores. Desses dados já se depreende a relevância das pesquisas que compõem aqui fonte de nossas análises.

Ademais, é preciso observar que as análises que apresentamos sobre as discrepâncias e coincidências na apropriação do significado social e atribuição de sentido pessoal na formação de professores, mediante os dados levantados com base nessas pesquisas, são resultados dos processos formativos vivenciados por esses pesquisadores. Dessa forma, as análises, embora tomem essas pesquisas como fonte, ultrapassam esses conteúdos porque compreendem o contexto de formação dos formadores e dos pesquisadores, portanto, da pós-graduação (entendida como a principal instituição responsável por esses processos).

Feito esses esclarecimentos e considerações de caráter ético e respeito às pesquisas e aos pesquisadores, registra-se que o *corpus* de estudo foi composto por uma tese e oito dissertações, advindas dos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, sendo eles: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e Universidade de Uberaba (UNIUBE).

De posse da listagem das referências completas das teses e dissertações, conforme Apêndice A, foi realizada uma consulta ao acervo bibliográfico de cada instituição, pela *Internet*, com o intuito de capturá-las, caso estivessem disponibilizadas na íntegra.

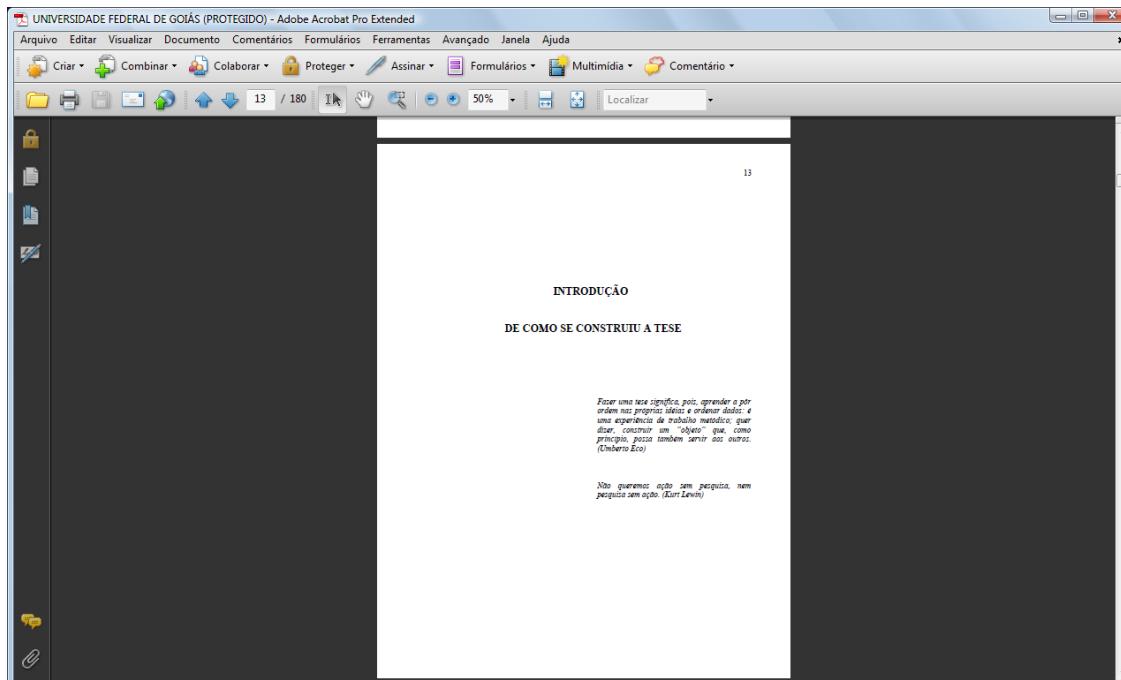
Após a certificação da disponibilização *online* das pesquisas na íntegra, foi realizado o *download* de todas elas, a partir da criação de um diretório específico no qual foram abrigadas para tal finalidade investigativa.

Ao obter a permissão do *site* para efetuar o *download* em questão, muitos dos arquivos selecionados estavam bloqueados<sup>19</sup>, ou seja, continham senhas de permissão para execução de ações básicas, aqui no caso, a manipulação do conteúdo, sinalizada pelo símbolo de um cadeado no lado esquerdo, conforme a Fig. 7.

---

<sup>19</sup> Arquivos em PDF bloqueados apresentam um bloqueio de segurança representado pela figura de um cadeado.

FIGURA 7 – Arquivo em PDF bloqueado, sinalizado pelo cadeado no lado esquerdo



Fonte: organizada pela autora.

Na intenção de preservar a autenticidade da autoria dos trabalhos dos pesquisadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, as instituições, no momento de as tornarem públicas, bloqueiam esses arquivos, impossibilitando assim, a execução de qualquer ação, como copiar, seja em partes ou na íntegra, alterar, ou mesmo imprimir.

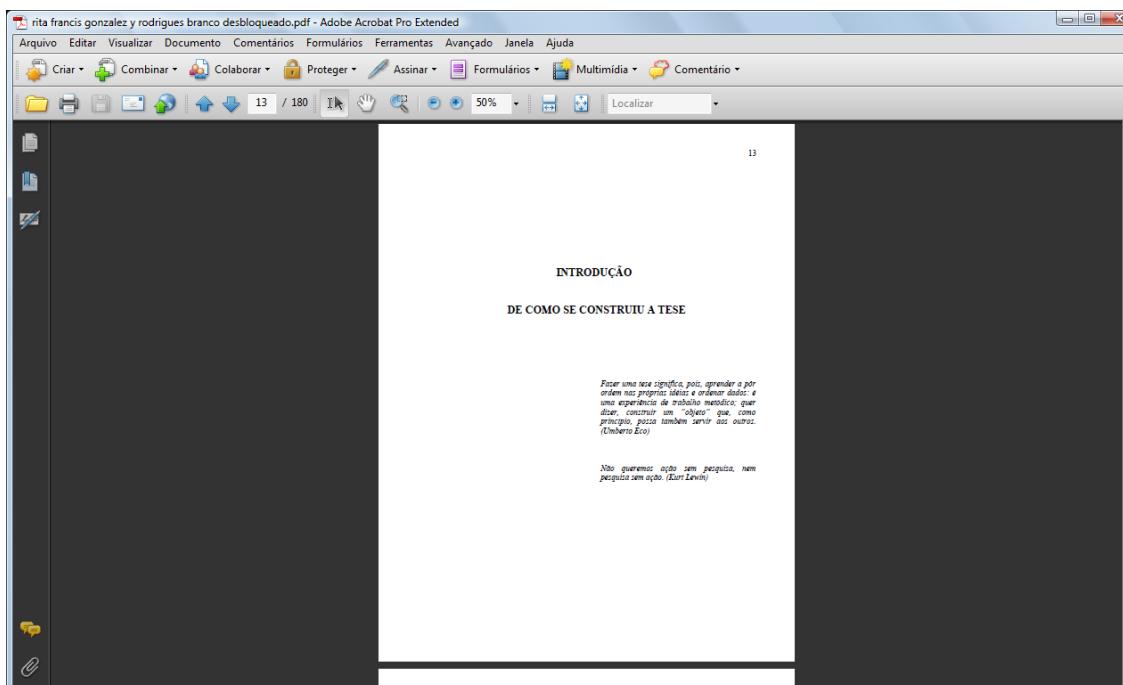
Vale ressaltar que não são todas as instituições que utilizam-se desse procedimento. No entanto, diante da gama de recursos oferecidos pela *web* em relação a esse fato, qualquer pessoa pode utilizá-los em favor próprio.

Destarte salientar que, para utilizar o programa *Wordsmith Tools*, é necessário que os arquivos estejam na extensão TXT<sup>20</sup> e, para que o arquivo seja convertido para esse formato, o desbloqueio<sup>21</sup> é realizado por meio de programas específicos, obtendo o resultado semelhante ao da Fig. 8.

<sup>20</sup> Arquivo na extensão TXT não possui formatação, sendo que as imagens, tabelas e quadros são desprezados.

<sup>21</sup> Os arquivos podem ser desbloqueados via *online* através do site [www.freemypdf.com](http://www.freemypdf.com) e [www.pdfunlock.com](http://www.pdfunlock.com) ou por meio de programas específicos para esse fim.

FIGURA 8 – Arquivo em PDF desbloqueado, sem o sinal do cadeado no lado esquerdo



Fonte: organizada pela autora.

Esse tratamento se refere à conversão por meio do programa específico, PDF2Word v3.0, que converte o arquivo PDF em *Word*. Este possui maior amplitude do que os oferecidos *online*. Em seguida, convertemos os arquivos de *Word* em *TXT*, conforme Fig. 9, pois o software *Wordsmith Tools* processa dados apenas de arquivo nessa extensão.

Não podemos deixar de mencionar que vários arquivos em PDF que compuseram o *corpus* desta pesquisa estavam bloqueados necessitando, assim, serem desbloqueados para que pudessem ser convertidos sem que houvesse contratemplos na investigação.

FIGURA 9 – Formato de um arquivo em TXT



Fonte: organizada pela autora.

É possível perceber pelas telas apresentadas, constantes das Fig. 7, 8 e 9, que no processo de conversão de extensão de um arquivo, há modificações bem significativas no que diz respeito à formatação, visualização de tabelas, figuras e imagens, pois elas permanecem fixas do PDF para *Word*, e quando chega em TXT, esses elementos se perdem, não sendo possível uma perfeita identificação do conteúdo de tabelas, e no caso de imagens, se perdem totalmente.

Essa perda pode significar uma reavaliação da metodologia a depender dos objetivos da pesquisa, que no caso em tela, não se mostraram relevantes para análise mediante os fins estabelecidos, mesmo porque o *Wordsmith Tools* não reconhece números, somente palavras.

Em seguida, fizemos um recorte nos arquivos elegendo apenas o conteúdo contido nos elementos textuais<sup>22</sup> dos trabalhos como parte integrante de nossas análises, pois o referente aos elementos pré-textuais<sup>23</sup> e pós-textuais<sup>24</sup> não continha informações substanciosas para nossa pesquisa.

Tal atitude se justifica pelo fato de que várias palavras ali presentes poderiam confundir e/ou influenciar nosso olhar e também por não atenderem aos objetivos da pesquisa, fazendo com que transparecessem como palavras-chave o nome do autor do trabalho, nome da instituição, palavras em língua estrangeira do *abstract*, dentre outros.

<sup>22</sup> Elementos textuais em trabalho científico diz respeito à introdução até as considerações finais.

<sup>23</sup> Elementos pré-textuais são: capa, folha de rosto, epígrafe, agradecimentos, resumo, *abstract*, lista de figuras, de ilustrações, de siglas, de tabelas, sumário.

<sup>24</sup> Elementos pós-textuais são: referências, anexos, apêndices.

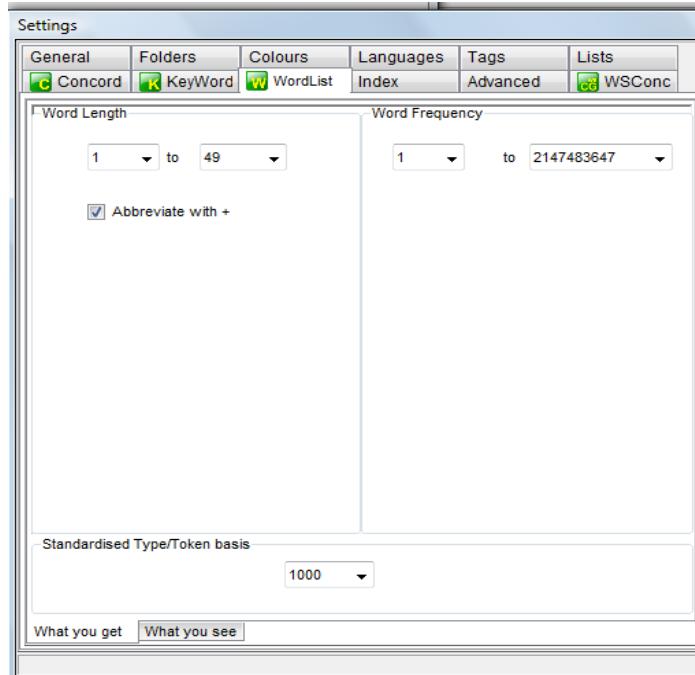
### 1.4.2 O tratamento dos dados

Fizemos uma *wordlist* de cada trabalho a partir dos arquivos em TXT. Em seguida, geramos outra *wordlist* com o conjunto de trabalhos da região. Todas *wordlists* foram gravadas separadamente no próprio *Wordsmith Tools*. Da mesma maneira, fizemos com a listagem da *keyword* que foi gerada a partir da *wordlist*.

Estabelecemos algumas pré-definições a partir da função *Controller Settings* quando da utilização das ferramentas tanto da *wordlist* quanto da *keyword*, algumas delas presentes nas Fig. 10, 11 e 12.

Isso significa que as listas de palavras produzidas mediante as definições nos mostrariam as palavras utilizadas no *corpus* de estudo com uma frequência mínima de uma vez, compostas a partir de uma letra, como os artigos definidos que possuem uma só letra (o, a) até as compostas de várias letras, conforme as Fig. 10 e 11.

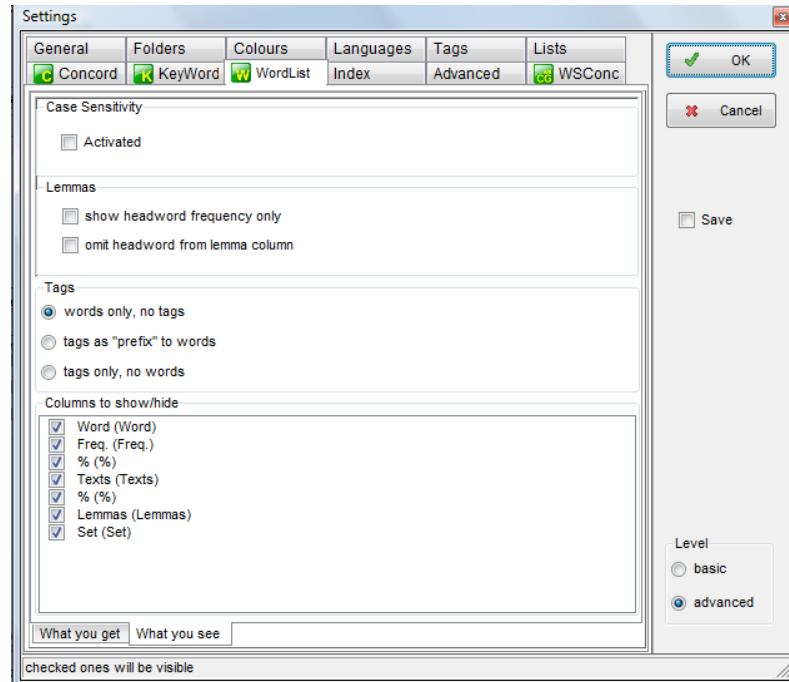
FIGURA 10 – Tela do *Controller Settings* para gerar a *wordlist*, aba *What you get*



Fonte: organizada pela autora.

A Fig. 10, ao clicar na aba *What you get*, que indica as opções disponíveis para a composição da *wordlist*, foi selecionada para que capturasse palavras a partir de uma só letra até 49, partindo da frequência um até o limite do próprio programa.

FIGURA 11 – Tela do *Controller Settings* para gerar a *wordlist*, aba *What you see*

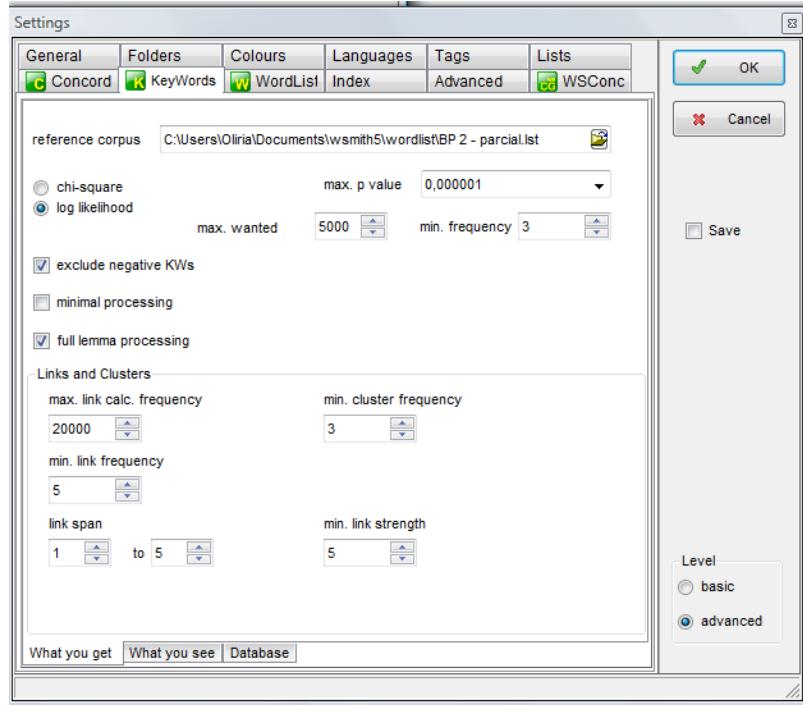


Fonte: organizada pela autora.

Na Fig. 11 ao clicar na aba *What you see*, foi confirmada a seleção padrão do próprio programa, ou seja, capturar somente palavras, com colunas referentes a frequência e sua percentagem, bem como os textos em que elas aparecem.

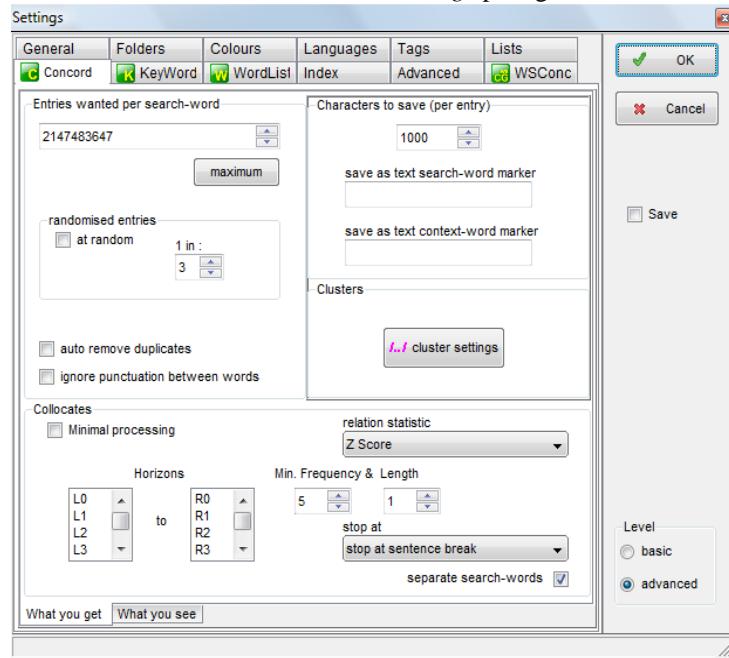
Na listagem *keyword* optamos por definir um *cluster*<sup>25</sup> cuja sequência fosse fixa de palavras recorrentes na concordância, com frequência no mínimo três vezes no *corpus* de estudo com possibilidade de visualização de cinco palavras à direita (5R) e cinco à esquerda (5L) do nódulo pesquisado, conforme Fig. 12, 13 e 14.

<sup>25</sup> É uma lista de sequências fixas de palavras recorrentes na concordância, ou seja, multipalavras extraídas da concordância.

FIGURA 12 – Tela do *Controller Settings* para gerar a lista de *keywords*

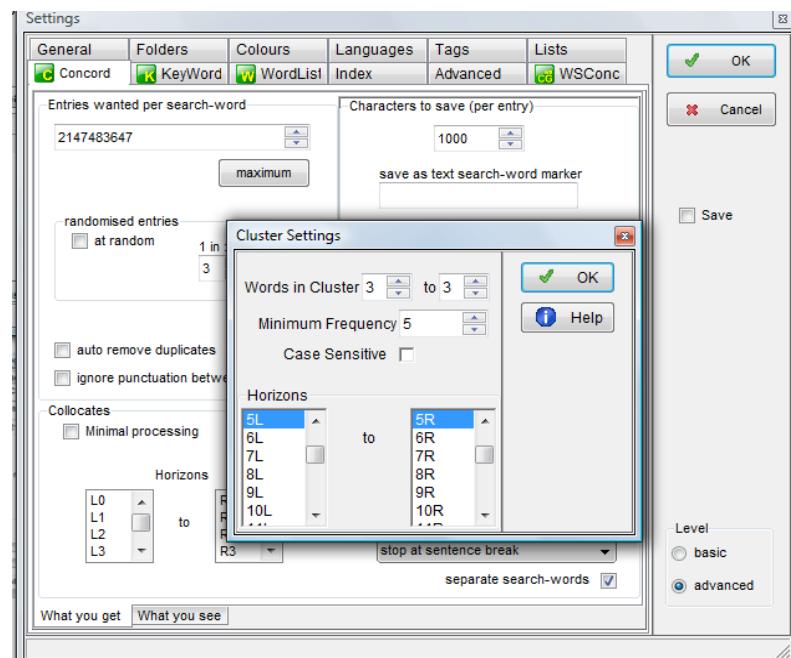
Fonte: organizada pela autora.

Optamos por definir a lista dos *collocates* ou colocados, que são palavras ao redor da palavra de busca ou nódulo em determinada posição, a partir de uma frequência mínima de uma vez, parte inferior da Fig. 13, para que pudéssemos observar o posicionamento das diversas palavras que se apresentavam ao redor do nódulo, visualizando assim, a elaboração dos *clusters* por parte dos autores das pesquisas analisadas, as quais compõem o nosso *corpus* de estudo.

FIGURA 13 – Tela do *Controller Settings* para gerar o *Concord*

Fonte: organizada pela autora.

Ao clicar em *Cluster Settings*, uma nova tela aparece possibilitando escolher a quantidade de palavras que irá compor o *cluster*, bem como a frequência mínima e a abrangência de palavras ao seu redor, conforme Fig. 14.

FIGURA 14 – Tela do *Controller Settings*, clicando em *Cluster Settings*

Fonte: organizada pela autora.

Na sequência, a partir da *wordlist* da região, extraímos os nomes de autores, conforme Fig. 15, que foram citados, direta e indiretamente, bem como sua frequência, para elaboração de tabelas<sup>26</sup> que posteriormente definimos como Apêndices H e I. Neste caso, Alvarado e Prada foram localizados em separado, mas referem-se ao sobrenome de um único autor, Luis Eduardo Alvarado Prada.

Para composição dessas tabelas foi necessário percorrer as listas de palavras da região, palavra por palavra, para identificarmos os autores, chegando a alguns casos em que por erro de grafia foi necessário fazer a contagem manual, tendo em vista que o programa reconhece grafia e não sentido.

Outras vezes, recorremos ao contexto do trabalho para reconhecermos se os nomes se referiam a teóricos ou a sujeitos envolvidos na pesquisa. Os dados que compuseram cada uma das tabelas permitiram analisar os referenciais que estão embasando as pesquisas de intervenção no campo da formação de professores.

FIGURA 15 – *Wordlist* com identificação do autor Alvarado Prada

N	Word	Freq	%	Texts	%_emma	Set
451	TÉCNICA	112	0.03	9	100.00	
452	TEXTO	112	0.03	9	100.00	
453	EQUIPE	111	0.03	8	88.89	
454	FAMÍLIA	111	0.03	8	88.89	
455	INSTRUTORES	111	0.03	1	11.11	
456	INTERESSE	111	0.03	9	100.00	
457	LEITURA	111	0.03	9	100.00	
458	PONTO	111	0.03	9	100.00	
459	AGORA	110	0.03	9	100.00	
460	DEPOIS	110	0.03	9	100.00	
461	FALA	110	0.03	9	100.00	
462	FAMÍLIAS	110	0.03	8	88.89	
463	INTERESSES	110	0.03	8	88.89	
464	REFERE	110	0.03	9	100.00	
465	ALVARADO	109	0.03	5	55.56	
466	BOM	109	0.03	8	88.89	
467	CAPACITAÇÃO	109	0.03	8	88.89	
468	ESTADO	109	0.03	9	100.00	
469	PLANEJAMENTO	109	0.03	7	77.78	
470	PRADA	109	0.03	5	55.56	
471	REALIZAÇÃO	109	0.03	9	100.00	
472	TÃO	109	0.03	9	100.00	
473	VALORIZAÇÃO	109	0.03	9	100.00	
474	AI	108	0.03	8	88.89	
475	ESPAÇOS	108	0.03	8	88.89	
476	MENOS	108	0.03	9	100.00	
477	PODEMOS	108	0.03	9	100.00	
478	QUALQUER	108	0.03	9	100.00	
479	ATUAÇÃO	107	0.03	9	100.00	
480	AVALIAR	107	0.03	7	77.78	
481	CONSIDERANDO	107	0.03	9	100.00	
482	EXISTE	107	0.03	9	100.00	
483	DIVERSIDADE	106	0.03	8	88.89	

Fonte: organizada pela autora.

<sup>26</sup> Cada tabela refere-se ao referencial teórico utilizado nos trabalhos da região analisada.

Para selecionarmos as palavras de maior chaviceza e mais significativas no que tange às perspectivas de formação de professores, bem como suas frequências, nos baseamos na listagem de *keywords* da região, ou seja, as palavras emergiram do próprio *corpus* de estudo.

Para que pudéssemos concretizar o reconhecimento de palavras mais significativas realizamos um estudo sobre as teorias recorrentes acerca das perspectivas de formação com base na racionalidade técnica, na racionalidade prática, no intelectual crítico, por coletivos, na perspectiva histórico-cultural e na histórico-crítica. Essas perspectivas foram escolhidas *a priori* e o estudo teórico sobre elas encontra-se presente no Capítulo III, deste trabalho.

Ao final desse estudo, tivemos condições de apreender todo o movimento de formação, bem como sua manifestação diante de um contexto formativo. Assim, com base no que foi apreendido sobre as perspectivas de formação e, de posse da lista de *keywords* do conjunto dos trabalhos, iniciamos a identificação de palavra, que emergiram do *corpus* de estudo, presentes na listagem de *keywords*.

A identificação das palavras, isoladas ou em contexto com outra, quando da utilização do *WordSmith Tools*, com a ferramenta *Concord*, permitiu visualizarmos os *clusters*, possibilitando constatar, em contexto, se as expressões utilizadas nas teses e dissertações, se referiam às perspectivas ou não. A seguir ilustramos esse passo, com a palavra “reflexivo” até a composição da expressão lexical “professor reflexivo”, por meio de telas do próprio programa.

A palavra “reflexivo” faz parte da categoria racionalidade prática, conforme os estudos realizados. Ela foi selecionada e submetida à concordância pela ferramenta *Concord*, que faz a busca das aparições desse nódulo. Ainda com essa ferramenta, tivemos a oportunidade de verificar os *patterns*<sup>27</sup> do nódulo, ou seja, quais são as palavras que acompanham a palavra “reflexivo” (Fig. 16).

FIGURA 16 – *Patterns* da palavra-chave “reflexivo”

Fonte: organizada pela autora.

<sup>27</sup> Resumo dos colocados. Eles são agrupados nas posições em que são mais frequentes.

A tela dos colocados, conforme a Fig. 17, permitiu visualizarmos a frequência e o posicionamento de palavras que acompanham a “reflexivo”. A palavra “professor”, à esquerda (L1), da palavra “reflexivo”, ao centro.

FIGURA 17 – *Collocates* da palavra-chave “reflexivo”

N	Word	With Relation	Texts	Total	Left	Right	L5	L4	L3	L2	L1	Centre	R1	R2	R3	R4	R5
1	REFLEXIVO	reflexivo	0.000	8	30	1	1	0	0	0	1	0	28	0	1	0	0
2	PROFESSOR	reflexivo	0.000	3	18	15	3	0	0	3	0	12	0	1	0	2	0
3	O	reflexivo	0.000	7	15	12	3	0	4	2	6	0	0	1	2	0	0
4	DE	reflexivo	0.000	5	10	7	3	1	1	3	2	0	0	0	0	2	1
5	DO	reflexivo	0.000	5	9	7	2	1	1	0	5	0	0	1	0	0	1
6	E	reflexivo	0.000	5	7	1	6	0	0	1	0	0	0	6	0	0	0
7	A	reflexivo	0.000	3	7	1	6	1	0	0	0	0	0	1	2	1	1
8	É	reflexivo	0.000	4	6	2	4	1	1	0	0	0	0	1	0	1	2
9	UM	reflexivo	0.000	4	5	3	2	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1
10	COMO	reflexivo	0.000	3	5	5	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0
11	APRENDER	reflexivo	0.000	1	5	0	5	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1
12	QUE	reflexivo	0.000	3	5	1	4	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3

Fonte: organizada pela autora.

Ao clicar sobre a frequência da palavra “professor”, aparece uma nova tela constando as linhas de entrada desta, ao lado da “reflexivo”, conforme a Fig. 18. Isso significa que o nóculo em questão fica em evidência diante das demais palavras, na cor azul, e ao clicarmos duas vezes sobre uma das linhas de entrada, o programa nos remete a outra tela exibindo em destaque a palavra em contexto (Fig. 19).

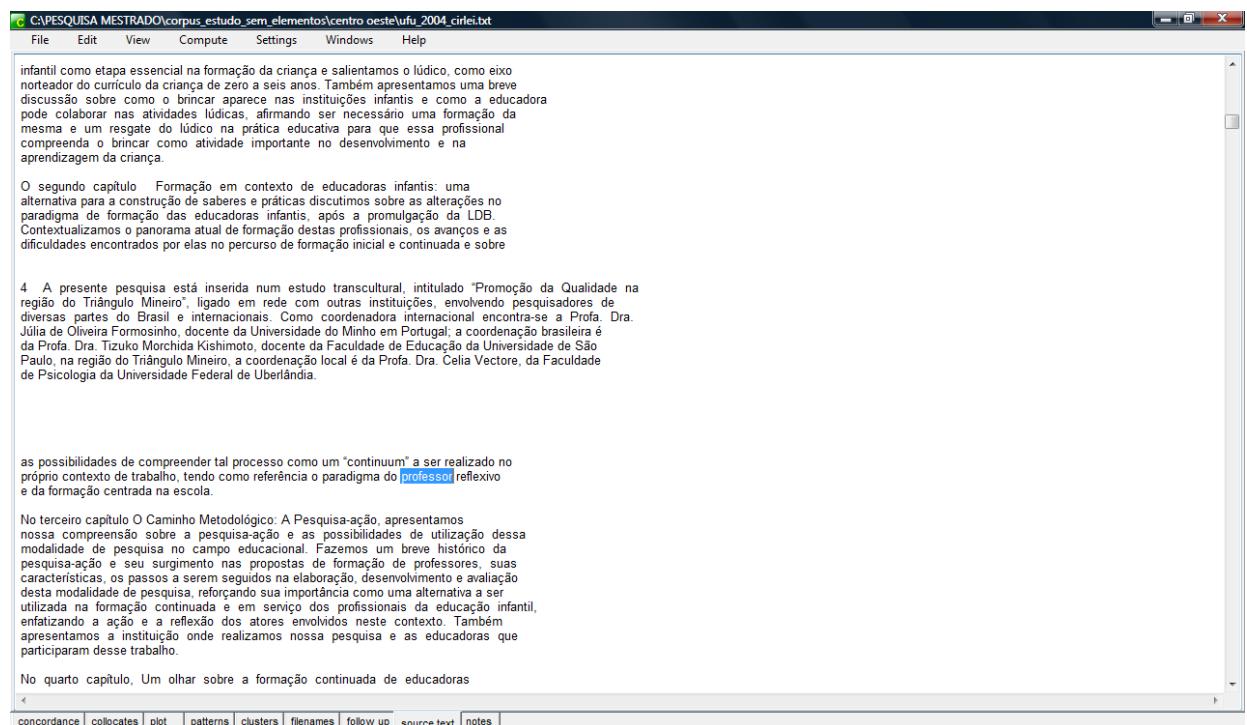
FIGURA 18 – *Concordance* da palavra-chave “reflexivo”; posicionamento da palavra “professor”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sent.	#mt.	Pos	#Para.	#Pos	Head	#d.	Pos	Sec	Sect	File	%
1	como pesquisador” e do “professor reflexivo”, o objetivo dessas			17,039	452	33%	0	31%	0	31%	0	31%	0	31%	ufu_2004_cirlei.txt	33%
2	Alarcão (1996) o conceito de professor reflexivo não se esgota na ação docente			20,145	690	60%	0	51%	0	51%	0	51%	0	51%	uniube_2004_maria_soledade.txt	52%
3	momento de surpresa : um professor reflexivo permite ser surpreendido			19,811	672	58%	0	50%	0	50%	0	50%	0	50%	uniube_2004_maria_soledade.txt	51%
4	pelos conceitos de reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, aprender a			20,222	693	67%	0	51%	0	51%	0	51%	0	51%	uniube_2004_maria_soledade.txt	52%
5	abordagem próxima à do professor reflexivo e, em muitos pontos,			20,513	705	35%	0	52%	0	52%	0	52%	0	52%	uniube_2004_maria_soledade.txt	52%
6	rótulos tais como “professor reflexivo”, “professor pesquisador” ou			2,457	70	68%	0	6%	0	6%	0	6%	0	6%	uniube_2004_maria_soledade.txt	6%
7	et. al. (2002), o paradigma do professor reflexivo trabalharia na formação deste			12,375	317	16%	0	23%	0	23%	0	23%	0	23%	ufu_2004_cirlei.txt	24%
8	da própria sala de aula. O professor reflexivo é um professor investigador			17,242	580	11%	0	44%	0	44%	0	44%	0	44%	uniube_2004_maria_soledade.txt	44%
9	referência o paradigma do professor reflexivo e da formação centrada na			4,393	107	86%	0	8%	0	8%	0	8%	0	8%	ufu_2004_cirlei.txt	8%
10	formação do aluno crítico, do professor reflexivo, trata da necessidade das			31,452	1,020	17%	0	87%	0	87%	0	87%	0	87%	uniube_2004_maria.txt	87%
11	e Estados Unidos sobre o professor reflexivo 14 , isto é, aquele que			6,577	204	59%	0	17%	0	17%	0	17%	0	17%	uniube_2004_maria_soledade.txt	17%
12	é importante ressaltar o professor reflexivo e o professor pesquisador. Em			19,268	652	84%	0	49%	0	49%	0	49%	0	49%	uniube_2004_maria_soledade.txt	49%
13	“dentro” das escolas – como movimento reflexivo das tentativas,			20,073	592	62%	0	36%	0	36%	0	36%	0	36%	uniube_2003_glaucia.txt	36%
14	de reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, aprender a aprender, aprender			20,224	693	75%	0	51%	0	51%	0	51%	0	51%	uniube_2004_maria_soledade.txt	52%
15	a favor do professor como profissional reflexivo, investigativo, construtor da			19,288	653	77%	0	49%	0	49%	0	49%	0	49%	uniube_2004_maria_soledade.txt	49%
16	ou continuada com enfoque crítico reflexivo, facilita a dinâmica de auto			19,377	577	68%	0	34%	0	34%	0	34%	0	34%	uniube_2003_glaucia.txt	35%
17	, formulando uma concepção de prático reflexivo, em diferentes momentos,			19,794	671	75%	0	50%	0	50%	0	50%	0	50%	uniube_2004_maria_soledade.txt	51%
18	valorizam o professor como profissional reflexivo (Schön, 1992; Nóvoa, 1992;			12,176	311	59%	0	22%	0	22%	0	22%	0	22%	ufu_2004_cirlei.txt	23%
19	Entendemos que o sujeito, quando reflexivo, intervém em sua própria			2,919	78	23%	0	8%	0	8%	0	8%	0	8%	ufu_2005_jean.txt	9%
20	feitas pela diretora da escola. Bem reflexivo, e, acima de tudo, incentivador			50,991	1,853	27%	0	90%	0	90%	0	90%	0	90%	uniube_2003_glaucia.txt	90%
21	dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e			9,156	341	22%	0	25%	0	25%	0	25%	0	25%	uniube_2004_maria.txt	26%
22	professor de classe hospitalar. O olhar reflexivo do pesquisador, que também é			13,794	440	11%	0	29%	0	29%	0	29%	0	29%	ufg_2008_rita.txt	30%
23	O conceito predominante é o processo crítico-reflexivo sobre o saber docente			12,383	355	18%	0	21%	0	21%	0	21%	0	21%	uniube_2006_valeria.txt	21%
24	sobre este profissional (tradicional, reflexivo, orientado para a investigação),			15,725	520	56%	0	40%	0	40%	0	40%	0	40%	uniube_2004_maria_soledade.txt	40%
25	docente pode, através de um processo reflexivo, reelaborar seus saberes			12,275	314	57%	0	22%	0	22%	0	22%	0	22%	ufu_2004_cirlei.txt	24%
26	que se caracteriza por ser participativo, reflexivo e se fazer através da troca de			49,085	1,347	41%	0	82%	0	82%	0	82%	0	82%	uniube_2006_valeria.txt	81%
27	perspectiva, para incentivar o trabalho reflexivo e conhecer melhor professores/			30,134	1,073	31%	0	69%	0	69%	0	69%	0	69%	uniube_2004_marta.txt	69%
28	uma aula. Durante a leitura de um texto reflexivo, A, pede para também ser			36,552	1,247	33%	0	76%	0	76%	0	76%	0	76%	ufg_2008_rita.txt	77%

Fonte: organizada pela autora.

Ou seja, a palavra é destacada no próprio trabalho, permitindo a leitura da frase, do parágrafo ou da própria página onde ela está inserida, possibilitando assim, melhor entendimento do contexto em que foi utilizada (Fig. 19).

FIGURA 19 – *Cluster* em contexto; expressão “professor reflexivo”



Fonte: organizada pela autora.

Ao final do processo de busca pelas expressões mais significativas de cada perspectiva de formação, na lista de *keywords*, a qual foi gerada a partir do *corpus* de estudo, elaboramos a Tab. 2, contendo as expressões lexicais relacionadas a cada uma delas.

Durante essa elaboração, levamos em consideração as palavras do próprio *corpus* de estudo, as quais se relacionavam ou estavam diretamente ligadas com o arcabouço teórico das perspectivas, bem como sua frequência.

TABELA 2 - Expressões lexicais das perspectivas de formação de professores

<b>Formação com base na <i>Racionalidade Técnica</i></b>		<b>Formação base na <i>Racionalidade Prática</i></b>	
1	Resolução de problemas	1	Reflexão sobre a prática
2	Professor competente	2	Ação-reflexão-ação
3	Conhecimento técnico	3	Ação-reflexão
4	Competência técnica	4	Reflexão-ação-reflexão
5	Especialistas e técnicos	5	Professor reflexivo
6	Competências do professor	6	Professor pesquisador

<b>Formação com base no <i>Intelectual Crítico</i></b>		<b>Formação com base na Perspectiva <i>Histórico-Crítica</i></b>	
1	Reflexão crítica	1	Prática social
2	Análise crítica	2	Transformação social
3	Formação para a cidadania	3	Problematização
4	Atitude crítica-reflexiva	4	Instrumentalização
5	Professor critico/criativo	5	Catarse
6	Autonomia intelectual		

<b>Formação com base na Perspectiva <i>Histórico-Cultural</i></b>		<b>Formação por <i>coletivos</i></b>	
1	Atividade de ensino	1	Formação continuada de professores em serviços
2	Atividade humana	2	Formação em serviço
3	Teoria da atividade	3	Formação política
4	Interação entre os sujeitos	4	Espaço coletivo de formação
5	Sujeito ativo	5	Construção coletiva
6	Zona de desenvolvimento proximal	6	Pesquisa formação

Fonte: organizada pela autora

Concomitante ao processo de elaboração da Tab. 2, sistematizamos as informações oriundas do percurso descrito aqui, com elementos que dizem respeito à frequência desses *clusters* na região, o quantitativo de trabalhos que contém os *clusters*, bem como a distribuição das ocorrências nos trabalhos analisados.

Essas informações foram levantadas acerca de cada perspectiva de formação, seguindo a ordem disposta na Tab. 2, as quais estão disponibilizadas nos Apêndices B, C, D, E, F e G, dando subsídios para reflexões sobre o emprego dos *clusters*, presentes nas teses e dissertações da região.

### 1.4.3 A análise dos dados

A análise foi realizada após a sistematização dos dados oriundos do conjunto dos nove trabalhos, sendo que o produto apresentado na Tab. 2 emergiu do próprio *corpus* de estudo, porém, optamos por analisar dois *clusters* mais significativos de cada perspectiva de formação.

Entretanto, afirmamos que, mesmo estando o registro da análise dos dados em espaço próprio neste trabalho, o processo analítico permeou todo o processo investigativo, mesmo porque, optamos por uma análise qualitativa de abordagem dialética.

A abordagem dialética é tida como uma construção, portanto ela é

[...] característica dos que apresentam uma visão materialista de mundo; nela o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica (cultura). Não é uma simples adequação e uma descoberta, mas, uma construção de algo novo que modifica ambos durante o processo. (SANCHÉZ GAMBOA, 2011, p. 7).

Nessa perspectiva de análise estaremos construindo o conhecimento mediante um processo que vai do todo para as partes e depois das partes para o todo, sempre relacionando ao contexto.

Para os autores Devechi e Trevisan (2010, p. 152), nessa abordagem “o sujeito aparece como elemento que se contrapõe ao objeto e vice-versa. As pesquisas dessas abordagens desenvolvem-se por um caráter conflitivo, manifestam interesse transformador da realidade”.

Assim sendo, pressupondo esse movimento, optamos por eleger dois *clusters* de cada perspectiva de formação para comporem a análise (Tab. 3), considerando os de maior significação dentro de cada uma delas, por isso, nem todos eles são os de maior frequência.

O conflito presente no momento da escolha envolveu períodos ora de aproximações ora de distanciamento, este, necessário para a compreensão dos conceitos ali existentes e apreensão dos sentidos das expressões que emergiram do *corpus*.

TABELA 3 – *Clusters* escolhidos para análise no contexto da tese e dissertações

<b>Perspectivas de formação</b>	<b>Clusters</b>
racionalidade técnica	professor competente competência técnica
racionalidade prática	reflexão sobre a prática professor reflexivo
intelectual crítico	reflexão crítica professor crítico/criativo
perspectiva histórico-crítica	transformação social catarse
perspectiva histórico-cultural	teoria da atividade zona de desenvolvimento proximal
coletivos	formação continuada de professores em serviço formação em serviço

Fonte: organizada pela autora.

Neste trabalho, nos interessa apreender o significado e o sentido das palavras empregadas nas pesquisas de intervenção, considerando que o contexto das teses e dissertações, onde foram desenvolvidas, é constituído de contradições, ou seja,

[...] diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. (KONDER, 1985, p. 58).

Para apreendermos o modo como os *clusters* das perspectivas de formação foram utilizados nos trabalhos analisados, nos remetemos ao nosso aporte teórico, que tem base no princípio de que o sujeito é histórico, social e cultural, portanto, age sobre a natureza e esta, sobre ele, ou seja, é sob as contradições que os autores dos trabalhos analisados constituem a si próprios e à sua formação, mediante influências de aspectos externos e/ou internos.

Esse aspecto opera sobre o sujeito, pois ele está inserido em uma sociedade que exerce influências em sua constituição, promove conflitos e num movimento dialético, o ser interno e o externo entra em contradição, ocorrendo a transformação.

A partir dessa premissa, nossa análise foi pautada na categoria significado e sentido, pertencente à teoria histórico-cultural, em que

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Logo, a depender do contexto da palavra empregada, “a significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade” (LEONTIEV, 1978, p. 94), ou seja, no discurso falado ou escrito, a palavra assume várias nuances de sentido, mesmo que seu significado seja estável.

É por meio dessa relação semântica que os estudos de Vigotski e Leontiev sobre a categoria significado e sentido, se desenvolveram, pois se pautaram no

[...] problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Apropriando-nos desses conceitos, analisamos os referidos *clusters* (Tab. 3), de forma a suscitar discussões que envolvem o movimento de apropriação dos significados em relação às perspectivas de formação pelos sujeitos, os pesquisadores e como estes revelam e assumem em suas pesquisas de intervenção, as palavras que deles se originaram.

O significado da palavra é imutável se for tomado isoladamente do léxico. Contudo, é a partir do contexto histórico, social e cultural que se apresentará estável diante dos sentidos atribuídos pelo sujeito. Este, a depender desses contextos, atribuirá sentidos às palavras de maneira singular, pois, de acordo com as vivências provocadas nas e pelas relações sociais, juntamente com os fatores psicológicos despertados em sua consciência, determinará a complexidade desses sentidos.

Assim, nosso capítulo analítico se pautará nessa diretriz, problematizando as situações noticiadas nas teses e dissertações, no que diz respeito à empregabilidade das palavras, sem, contudo, deixar de suscitar contradições expressas tacitamente no interior dos trabalhos.

Diante dessa intencionalidade, apresentamos a seguir, como a categoria significado e sentido, pilar das análises deste estudo, se constitui no âmbito da teoria histórico-cultural, se apresentando em aspectos distintos para Vigotski e Leontiev, porém, não divergentes, pois se entrelaçam em determinados momentos.

## 2 SIGNIFICADO E SENTIDO NO UNIVERSO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento.

Vigotski

### 2.1 Breve histórico da psicologia histórico-cultural

Lev Semynovich Vigotski, Alexei Nocolaievich Leontiev e Alexander Romanovich Luria foram os fundadores da psicologia histórico-cultural, que tem como base o desenvolvimento da mente humana alicerçado nos princípios do materialismo histórico-dialético proposto por Marx.

Um dos enfoques da teoria marxista que deu suporte aos pensamentos dessa nova psicologia é a materialidade histórica, pois “existe um mundo material que antecede à existência do próprio homem; este mundo, porém, uma vez conhecido/transformado pela ação humana, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza significada e, portanto, cognoscível.” (ZANELLA, 2004, p. 129).

Vigotski teve uma vida breve, porém muito atuante à frente do grupo. Deixou um legado que após sua morte teve continuidade pelos seus discípulos, e de “uma maneira inconsciente, os continuadores da linha que criou trabalharam, cada um, aspecto distinto, em especialidades distintas, em aplicações distintas. Quem mais trabalhou na linha teórica e criou uma teoria própria foi Leontiev.” (GOLDER, 1995, p. 3).

Diante do contexto histórico no qual estava inserido e com a crise no final do século XIX da ciência psicológica nos Estados Unidos e na Europa, Vigotski estava preocupado em construir uma psicologia capaz de responder à problemática político-social da Rússia naquela época. (PALANGANA, 2001).

Esse ambiente propício que se apresentava era consequência de toda uma reviravolta na situação revolucionária e pós-revolucionária da época, instaurada na Rússia, que também

contribuiu para que Vigotski se dedicasse exclusivamente à psicologia, deixando de lado suas outras ocupações.

Assim, Vigotski “abre fronteiras na área da psicologia, colocando-se como pioneiro na descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento.” (PALANGANA, 2001, p. 90).

A cultura sendo um elemento histórico e social e, estes, importantes fatores na constituição do ser humano, foram abraçados na construção de uma nova psicologia diferenciada das demais existentes, pois

[...] a psicologia histórico-cultural vai abordar a história da evolução da sociedade, ela vai estudar como as distintas sociedades determinam condutas humanas e a evolução individual, desde que a criança nasce e como vai se formando e se desenvolvendo. É aí que entra o elemento de ligação da psicologia com a história. (GOLDER, 1995, p. 2).

Leontiev após a morte de Vigotski prosseguiu com seus estudos, pois desde o início se viu influenciado pelos seus textos sobre noção de “atividade objetal” (o psiquismo de um homem considerado isoladamente continua sendo social e está determinado socialmente).

Dentre os seus estudos estavam a psicologia geral, teoria da atividade, personalidade e sentido pessoal. Estes puderam ser estudados, pois à época, estava à frente do Grupo Karkhov e pôde desenvolver ciclos de pesquisa possibilitando, assim, o desenrolar de sua investigação.

Assim, defende a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, estabelecendo relações entre este e a cultura. Essas relações se estabelecem entre as funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica.

Apoiado nas reflexões de Marx sobre as diferenças existentes entre atividade animal e humana, sobre o trabalho alienado, a divisão social do trabalho, e as relações entre atividade consciente e atividade material, Leontiev se dedica a pesquisas e “mostra como as diferenças entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana produzem diferenças qualitativas entre a estrutura do psiquismo animal e a do psiquismo humano.” (DUARTE, 2003, p. 285).

Seguindo por esse caminho, Leontiev avança nas teorias iniciadas por Vigotski, com a tese de que o desenvolvimento psíquico não ocorre somente pela linguagem, mas fundamentalmente pela atividade humana.

Luria teve seu primeiro contato com Leontiev e Vigotski em 1922, durante o Primeiro Congresso Nacional de Psiconeurologia, mas foi em 1923, no Instituto de Psicologia sob a

direção de Kornilov que teve início uma relação concreta e duradoura com Leontiev, pois nessa época foram convidados a trabalharem no instituto.

No ano seguinte Vigotski passa a integrar a equipe do Instituto de Psicologia mantendo contato diretamente com Leontiev e Luria. Em consequência desse fato, houve uma aproximação de ideais que mais tarde se originaria em algo concreto, capaz de sustentar a força desses três personagens.

Em 1925, Vigotski juntamente com seu grupo de amigos, fundou a chamada “escola histórico-cultural”, havendo sua consolidação enquanto grupo anos mais tarde. Dentre eles estavam Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Zaporozhets, Bojovich, Morozova. (GOLDER, 2004).

A partir dessa consolidação, os estudos de Luria se direcionaram para o campo da neuropsicologia, processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo, sendo que anos mais tarde se dedica a investigações sobre as funções dos lobos frontais no cérebro, afasia, memória e outros.

Devemos lembrar que naquela época houve, além da Revolução Russa de 1917 que objetivou a eliminação da autocracia russa, iniciando o processo de criação da União Soviética, as perseguições nazistas e a primeira grande guerra mundial.

Sob esse contexto histórico, político e ideológico no qual os integrantes do grupo viveram, há de se convir que desenvolver pesquisas no campo da psicologia não foi uma tarefa fácil. Entretanto, foram criando mecanismos e estratégias de sobrevivência.

Vigotski, Leontiev e Luria são considerados a tríade da psicologia histórico-cultural e, juntamente com seu grupo de colaboradores, à época, buscavam uma psicologia que tinha como objetivo “reconstruir a ciência psicológica sob a base do marxismo, o que levaria a que a ação fosse vista em seu significado social objetivo.” (GOLDER, 2004, p. 18).

Neste trabalho, especificamente, abordamos uma das categorias da psicologia histórico-cultural, significado e sentido, na visão de Vigotski e de Leontiev. Este, que deu prosseguimento ao desenvolvimento iniciado e não findado, tendo em vista o adoecimento e morte de Vigotski.

## **2.2 Significado e sentido da palavra: contribuições de Vigotski**

Significado e sentido surgem como categoria articulada a pensamento e linguagem quando Vigotski expõe que elas constituem o ser humano e contribuem para o desenvolvimento da consciência. Ao apresentar os resultados de seus estudos experimentais,

ele demonstra como se dá o desenvolvimento do significado das palavras na criança, relacionando-o ao pensamento.

Ao chegar a esses resultados, anunciada está a existência de elementos significativos da constituição humana, diferenciadores do ser animal, que estão inseridos na cultura, e portanto, no social e se encontram como mediadores de transformações da consciência humana.

Um desses elementos é a linguagem. Ela é social e sua função primeira é a expressão e a comunicação. Esta que possui um papel central na interação social e, ao mesmo tempo, na organização do pensamento, passa por três fases: a social, a egocêntrica e a interior, sendo as duas últimas intimamente ligadas ao pensamento.

Linguagem social surge da necessidade do homem em denominar e comunicar. É pela comunicação que as relações se estabelecem no grupo social, permitindo a organização do trabalho e o seu fortalecimento.

Linguagem egocêntrica é a progressão da fala social para a fala interna, ou seja, é o momento em que a criança fala com ela mesma, em tom baixo, ao realizar uma atividade. É um “falar sozinho” que ajuda a organizar melhor as ideias e planejar ações.

Com o início da idade escolar, essa linguagem se transforma em interior, ocorrendo o enfraquecimento da sonoridade chegando a ficar muda, ou seja, a linguagem interior é o pensar sozinho sem emitir sons. É uma linguagem para si mesma.

A linguagem egocêntrica e a interior estão intimamente ligadas ao pensamento, sendo que na faixa dos dois anos de idade ocorre a fusão do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, surgindo um novo comportamento. É a fase em que a linguagem serve ao intelecto e o pensamento oraliza-se. (VIGOTSKI, 2009).

Pensamento é um plano mais profundo da fala interior. Sua função é criar conexões e resolver problemas, não necessariamente feito em palavras, mas algo feito de ideias, que muitas vezes não conseguimos verbalizar, ou demoramos um tempo para achar as palavras certas capazes de exprimir um pensamento. É algo bem abrangente, pois, “[...] assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases.” (VIGOTSKI, 2009, p. 477).

Em suas pesquisas, Vigotski afirma que os significados das palavras se desenvolvem, indicando que são inconstantes. Durante o processo de desenvolvimento da criança, modificam-se, inclusive, sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. Desse modo, ao modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra. (VIGOTSKI, 2009).

Os elementos pensamento e linguagem são inerentes ao gênero humano, pois o animal não pensa, age por instinto e sua comunicação não é intencional. Eles são constituintes da consciência humana, conceito direcionador da obra de Vigotski.

Segundo Vigotski (1996) consciência pode ser definida como um entrelaçamento de sistema de reflexos, contudo não se confunde com reflexo. É constituída por signos que são estímulos instrumentais de natureza social que formam o ser humano por meio da convivência social. Os signos atuam sobre o sujeito e estão intimamente relacionados à sua capacidade de criação e imaginação que, por sua vez, se manifestaria por igual em todos os aspectos da vida cultural.

Por ser de origem social, já que os reflexos reversíveis originados da palavra servem de fundamento para a comunicação social e para a coordenação coletiva do comportamento, a consciência, como elemento filtrante do mundo, coordena as ações humanas, pois sua transformação implica motivações mediadas por emoções, sentidos e significados a partir dos signos.

A consciência não é um mecanismo estático, está em constante transformação e sujeita às condições sociais. Por isso, em Vigotski,

[...] na vida concreta o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de um sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra. (TOASSA, 2006, p. 72).

As vivências são de fundamental importância na constituição da consciência, pois elas agem como reflexos da realidade vivida, possibilitando que o evento vivido, seja ele de qual ordem for, insira-se em sua psique, contribuindo para a formação da personalidade humana.

De acordo com Prestes (2010) o termo vivência, *perejivanie*, é significativo na obra de Vigotski e se apresenta em algumas traduções para o português, como emoção, sentimento, ou mesmo vivência; e nas traduções do inglês se apresenta como experiência. Na visão dessa autora, vivência é a melhor tradução que se aproxima do termo russo.

Diante da profundezas do conceito presente na teoria histórico-cultural, *perejivanie* é definido por Leontiev e Vigotski com algumas diferenças, o qual se faz presente nos estudos de Prestes (2010) em sua afirmação:

[...] a visão de Leontiev é paralelista, interacionista – pois para ele o ambiente social e as peculiaridades da criança interagem, porém existem de forma independente um do outro. Por sua vez, para Vigotski a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade. *Perejivanie*, para ele, não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. O ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes. (PRESTES, 2010, p. 120, grifo do autor).

Transcrevemos a definição expressa por Vigotski, a partir da tese de Zoia Prestes.

*Perejivanie* para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade. (VIGOTSKI, 2004, p. 188 apud PRESTES, 2010, p. 120, grifo do autor).

Apreendemos então, que as vivências geradas no e pelo ambiente social são determinantes na formação e no desenvolvimento da consciência do ser humano, pois o homem não existe sem o social; e o social não existe sem o homem, assim, as vivências vão definindo certos sentidos particulares para o que inicialmente estava na esfera social das significações.

Pelo exposto fica, pois, evidente que para Vigotski é nas e pelas práticas sociais que o homem se humaniza, sendo a partir da fala objetivada nessas práticas em estreita relação com o pensamento e as vivências produzidas nesses eventos, que a consciência se desenvolve e se transforma.

Nessa perspectiva, o pensamento verbal é complexo e dinâmico, existindo outros movimentos que ultrapassam a investigação entre pensamento e palavra. Contudo, afirma que “só nos interessou uma questão fundamental, isto é, descobrir a relação entre o pensamento e a palavra como processo dinâmico, como via do pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento na palavra.” (VIGOTSKI, 2009, p. 482).

Sobre os movimentos que ultrapassam a investigação a qual ele se propôs, que o denomina de multiformes, expõe que existe uma complexidade na passagem de uma linguagem a outra, porém, fez sua escolha em estudar a relação do pensamento com a palavra.

Pensamento e linguagem são tratados por Vigotski, com maior profundidade, em um capítulo da obra “A construção do pensamento e da linguagem”, escrita nos últimos meses de

sua vida. No capítulo, que leva o mesmo nome da categoria, o autor demonstra que a partir, não somente das falhas como também de contribuições de estudiosos que já haviam pesquisado o assunto, desenvolveu um método de análise capaz de confirmar a sua hipótese de que “generalização e significado da palavra são sinônimos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

A partir dessa constatação, pressupomos que a formação de conceitos está em consonância com a generalização, pois um conceito representa a generalização do significado de uma palavra de acordo com o contexto no qual ela figura. Dessa forma, “generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 292).

Generalizar é conceituar, é abstrair. No capítulo mencionado, Vigotski expõe seu entendimento afirmando que “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Como estava doente e ciente de seu destino, o desenvolvimento da categoria pensamento e linguagem, constituinte da psicologia histórico-cultural, não foi possível seguir avante, deixando para seus discípulos a incumbência de fazê-lo. Vigotski afirma ser ela somente a ponta do *iceberg* da teoria, o esboço de uma nova teoria psicológica da consciência, que está sendo interrompida.

Diante disso, após a sua morte, a categoria foi desenvolvida por seus seguidores e interpretadores, não só pelos princípios vigotskianos como também, a partir de olhares distintos e sob uma dimensão semiótica como é o caso dos psicólogos, caminhando mais para o lado da subjetividade, e os linguistas, para o lado do discurso.

Não obstante, a força empreendida se faz presente em suas palavras para registrar todo o desenvolvimento de suas pesquisas sobre pensamento e linguagem, para que outros pudessem seguir a partir delas. No desenrolar de seus estudos, Vigotski acreditava cada vez mais em sua tese, de que

[...] o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidad* da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 398, grifo do autor).

A partir de sua tese e de suas investigações, Vigotski chegou a resultados que superaram as teorias já existentes, em que estas atestam apenas a existência de uma ligação associativa entre palavra e significado, divulgando que os significados das palavras mudam e se desenvolvem.

Uma importante contribuição que o ajudou na investigação foi a de Paulhan, sobre a diferença entre sentido e significado, quem já havia realizado um estudo sobre isso. Vigotski reitera sua contribuição afirmando que ele mostrou que sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa resultante de fatos psicológicos, e significado é uma zona do sentido adquirido pela palavra segundo o contexto em que ela aparece. (VIGOTSKI, 2009).

Os fatos psicológicos mencionados por Vigotski referem-se às emoções, memórias, afetos e sentimentos presentes nos fenômenos ocorridos nas relações sociais, refletindo na consciência do indivíduo. Esses fatos, em conjunto ou isolados, intercedem na atribuição de sentidos à palavra.

Não obstante, a complexidade referida aos sentidos, está intimamente ligada ao contexto em que a palavra aparece. Assim, a dinâmica do sentido abrange o contexto em que está inserida a palavra no texto e/ou no contexto social em que aparece.

Em relação ao contexto textual, temos a significação que a palavra toma em relação à frase, pois uma palavra isolada não tem sentido, apenas significado. Tomamos por exemplo a frase: “A casa do menino é amarela”. A palavra “casa” possui vários significados, mas no contexto da frase possui o significado de moradia. No entanto, esse significado é coerente apenas para um menino de uma determinada classe social, sendo o contrário para um menino de rua, pois este não possui uma casa para morar, a rua é a sua morada.

O sentido atribuído à palavra “casa” pelo menino, conforme a classe social, estará sujeito às emoções, aos sentimentos, às relações pessoais com essa casa e com as pessoas que vivem nela, às vivências concretizadas no entorno dela, bem como as geradas a partir da mediação das práticas sociais presentes na sociedade a qual ele esteve inserido.

O aspecto social é determinante na apropriação do significado e atribuição de sentidos. Ampliando o exemplo acima, um dos significados lexicais de “casa” é construção destinada à residência, habitação, moradia. Entretanto, o sentido de “casa” não é atribuído da mesma maneira para toda a sociedade, pois, dependendo da posição social a qual o sujeito está inserido, ela terá esse ou outro sentido.

Vigotski (2009) cita em sua obra “A construção do pensamento e da linguagem” a relação que Paulhan estabelece com o contexto, que na opinião dele é bem esclarecedora,

quando exemplifica sobre o sentido do planeta terra em relação ao sistema solar. Concordando com ele, afirma que

[...] a palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. (VIGOTSKI, 2009, p. 466).

Refletindo sobre essa citação, podemos dizer que a palavra que utilizamos, dependendo do contexto em que está inserida, tem um significado e um sentido, que muda de acordo com o lugar que ela é utilizada. Essa mudança de lugar, bem como a utilização da palavra é estabelecida pela sociedade perante as práticas sociais por ela constituída, fazendo com que os sujeitos mediados por elas apreendam seus significados e sentidos, contudo, este último depende de fatores psicológicos constituídos na consciência de cada um.

A palavra como um signo de fundamental importância na formação humana, assume o papel mediador na constituição das relações sociais, estas que são resultados da ação dos homens detentores de uma cultura e de uma história.

A força que o contexto exerce sobre a palavra é tão forte que “em determinadas condições, as palavras mudam o seu sentido habitual e o seu significado e adquirem um significado específico decorrente das condições de seu surgimento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 471-472).

Se considerarmos o contexto numa dimensão ampla, como a social, podemos inferir que as relações sociais estabelecidas entre os homens determinam a significação das palavras, produzindo sentidos de acordo com as relações que eles estabelecem, ou seja, é nas e pelas relações que nos constituímos.

Dessa forma, a dinâmica existente nessas relações comprehende e considera que

[...] como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e nas histórias das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p. 31).

Isso nos remete à linguagem interior e à linguagem exterior, já referidas anteriormente e agora reiteradas, expressa nos estudos experimentais iniciais com crianças realizados por

Vigotski. A primeira é uma fala para si, é uma fala apenas para ela mesma (em pensamento) e a segunda, quando há verbalização, é uma fala para os outros por meio de palavras.

Ao exprimir o pensamento, refletido na linguagem exterior, este se materializa na palavra, constituinte de significados produzidos pelo meio social. Porém no momento em que ainda está no plano do pensamento, o sentido empregado à palavra é oriundo da pessoa, que se encontra no meio social e, portanto, o atribui de maneira nem sempre coincidente com o significado, pois ele é estabelecido pelos conflitos presentes entre o social e os fatores psicológicos da pessoa.

Inicialmente a criança, por meio da imitação, consegue verbalizar uma palavra sem ter a noção da sua significação ligando-a apenas ao objeto. Quando mais tarde verbaliza uma palavra sem a presença do objeto, já apreendeu seu significado, e já consegue percebê-la sem a presença do objeto, ou seja, apreendeu a significação dada pela sociedade à qual ela pertence, conseguindo fazer uso dela.

Segundo Smolka, o processo de significação está interrelacionado com as relações sociais estabelecidas entre o sujeito e as práticas em que participa, pois,

[...] como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p. 31).

A criança em seu processo de desenvolvimento descobre que existem vários significados para uma palavra, pois “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VIGOTSKI, 2009, p. 398), ou seja, a existência de uma palavra está condicionada a uma definição lexical, sendo que sua significação sofre transformações ao longo do tempo de acordo com a sua estabilidade.

Vigotski relata a existência de uma inconstância e mutabilidade do significado da palavra e do seu desenvolvimento, permanecendo estável diante das mudanças de sentido, e essa estabilidade permanece a depender do contexto em que ela aparece. Sobre o sentido real da palavra, diz ser instável, existindo oscilações a depender das situações. (VIGOTSKI, 2009).

A partir desse processo de significação a criança inicia a formação de conceitos, partindo de generalizações advindas do meio social, vinculando o conceito à palavra, pois ele “tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança.” (GOÉS; CRUZ, 2006, p. 33).

Dessa forma, as relações sociais potencializam a conscientização dos significados das palavras, promovendo a construção de sentidos conforme sua inserção nessas relações. Outro fator determinante é a posição da pessoa na sociedade, fomentando o sentido atribuído a elas.

Se as práticas sociais são frutos das relações sociais estabelecidas dentro de uma sociedade, e esta é direcionadora da produção cultural nela existente, entendemos que o meio social é que define as regras de significação e de atribuição de sentidos, pois

[...] o mundo social, para Vigotski, não é um mundo de restrições. É primeiramente um mundo possível de subversão de significações e de artefatos e, em segundo lugar, um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. E, precisamente, porque é inacabado, *podemos colocar nele algo nosso*. (CLOT, 2006, p. 25, grifo do autor).

As contribuições de Vigotski sobre o significado e o sentido da palavra são de extrema importância para compreendermos que “o pensamento e a linguagem são a chave para compreensão da natureza humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 485) e, portanto, fica “evidente que não é um simples pensamento, mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra.” (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

### **2.3 Significado social e sentido pessoal: contribuições de Leontiev**

Leontiev se mudou para Kharkov no início dos anos de 1930 juntamente com seus colaboradores, pois em Moscou já não era mais possível continuar com as pesquisas devido ao fato de que a cidade estava sofrendo constantes ataques pelo novo governo. Vigotski permaneceu em Moscou. Não se sabe o motivo dele não ter partido com Leontiev, mas visitou o grupo em Kharkov por diversas vezes. (ZINCHENKO, 1998).

Vale lembrar que nessa época o país estava vivendo um momento conturbado em que Stalin estava perseguindo as ideias que pregava a psicologia e o grupo de Vigotski era um dos alvos do governo. Nesse momento, diante das perseguições que estavam sofrendo, Leontiev se viu obrigado a suspender seus estudos, como uma maneira de sobreviver.

Contudo, a sede de pesquisar era mais forte do que a pressão do governo e, esse fator foi decisivo para a partida de Leontiev para Kharkov, pois

[...] a atmosfera ideológica em Moscou não só se tornara insuportável, mas também ameaçadora à vida. Havia ataques contra Vygotsky, e alguns dos trabalhos que ele e Luria estavam fazendo foram banidos. Além disso, seus colegas queriam pôr suas próprias forças à prova e retornar às suas

pesquisas. De qualquer modo, a escola de psicologia de Khar'kov mudou o seu enfoque que antes estava na questão da consciência para um enfoque na atividade [...]. (ZINCHENKO, 1998, p. 42).

Nesse momento de distanciamento de Leontiev e Vigotski, interpretado por alguns colaboradores e familiares como ruptura, foi constituída a teoria psicológica da atividade. Essa reorientação de enfoque em seus estudos foi necessária, para a preservação de suas vidas, bem como a liberdade e moralidade dos integrantes da equipe. (ZINCHENKO, 1998).

A reorientação de estilo de vida, de trabalho e de ideias, não só para os integrantes da Escola de Vigotski, como a todos que estavam envolvidos no campo científico, era necessária. “Uns filiaram-se ao partido, outros fizeram autocríticas e negaram as ideias que defendiam, ainda outros buscaram novos centros acadêmicos que lhes proporcionassem alguma liberdade para continuar com suas pesquisas.” (PRESTES, 2010, p. 148). O contexto político e ideológico era de perseguição àqueles que não demonstrassem simpatia ao governo stalinista.

Logo, Leontiev se vê sugestionado a se mudar para Kharkov a partir do convite feito a ele para dirigir suas pesquisas e, em consequência aos direcionamentos do governo stalinista, coloca a atividade em relevo para a preservação de sua vida e de seus colaboradores.

Em relação a possíveis diferenças nas contribuições à psicologia de Vigotski e Leontiev, presente na literatura, destacamos a passagem que retrata haverem, na interpretação desse autor, distinções nas duas teorias:

[...] no que segue tentarei caracterizar brevemente as diferenças entre a psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade. A principal diferença é que para a psicologia histórico-cultural, o problema central foi e continua sendo a mediação da mente e da consciência. Para a teoria psicológica da atividade, o problema central era a orientação-objeto em ambas as atividades, interna e externa. É claro que na teoria psicológica da atividade a questão da mediação também apareceu, mas enquanto que para Vigotski a consciência era mediada pela cultura, para Leontiev a mente e a consciência eram mediadas por ferramentas e objetos. (ZINCHENKO, 1998, p. 44).

Além da possibilidade de haver diferenças entre as teorias, que de certa forma são questionáveis, a depender da leitura que se faça da obra como um todo, também se cogita a existência de uma ruptura entre Vigotski e Leontiev, como mencionado, presente no contexto daqueles que se debruçam sobre tais teorias.

Não obstante, o conteúdo expresso em cartas correspondidas entre Vigotski e Leontiev, pertencentes ao acervo de suas famílias, deixam transparecer que não houve um

rompimento entre eles. Essa é a conclusão relatada por Zoia Prestes<sup>28</sup> após ter acesso ao artigo escrito por Dmitri Leontiev, bem como à própria carta.

Contudo, os depoimentos de Guita Lvovna Vigodskaya, filha de Vigotski e Dmitri Leontiev, neto de Leontiev, constantes na tese de doutoramento de Zoia Prestes (2010), deixam transparecer a existência de um abalo a respeito do que realmente aconteceu à época.

Na entrevista, Guita afirma que houve um rompimento entre Leontiev e seu pai, inclusive no próprio sepultamento de Vigotski ele não foi bem visto no local pelos familiares, inclusive pelos alunos moscovitas e alega que o conteúdo da carta encontrada e publicizada é questionável, dizendo que ela é uma mentira. (VIGODSKAIA, 2007 apud PRESTES, 2010, p. 256).

No depoimento de Dmitri, quando questionado sobre a teoria da atividade ser continuidade da concepção de Vigotski, afirma que “[...] eles não pensaram juntos sobre essa teoria, porque a teoria da atividade, suas primeiras e principais concepções foram formuladas cinco anos depois da morte de Vigotski” [...] e se Vigotski já falava sobre atividade, ele responde que “sim, mas tudo que se fala sobre a relação entre as concepções da teoria de Vigotski e Leontiev é muito subjetivo, não há critérios objetivos. Considerar uma teoria como continuação de outra ou não, é complicado, devemos procurar critérios objetivos [...]” (DMITRI, 2007 apud PRESTES, 2010, p. 217).

Entretanto, a especulação existente sobre o fato, se é verdadeiro ou não, ficará a cargo dos registros que ainda não foram revelados e/ou encontrados, sendo o mais importante o legado deixado por eles, bem como a sua apropriação pela humanidade e o que ela pode fazer a partir do que apropriou. Assim, a afirmativa de Zoia Prestes sobre essa especulação é bem apropriada:

[...] muito ainda se especula a respeito da relação de A. N. Leontiev e Vigotski, porém, documentos importantes que estão sendo encontrados em diferentes arquivos (públicos e particulares) vêm esclarecendo mal-entendidos, acontecimentos que fazem parte da vida, e pondo fim a mitos. Por mais que se tente negar o papel fundamental que A. N. Leontiev desempenhou ao longo do desenvolvimento da teoria histórico-cultural, é nela que se baseia sua teoria da atividade. Não é uma continuação direta da teoria histórico-cultural de Vigotski, mas faz parte dela, dela decorre. (PRESTES, 2010, p. 147).

---

<sup>28</sup> A tradução do artigo de Dmitri Leontiev, bem como da carta referida, encontra-se presente no âmbito do artigo científico “Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado”, de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, publicado em Cadernos de Pesquisa, 2009.

Conquanto, mesmo a Escola de Vigotski estando familiarizada com a problemática atividade e ação, o foco era consciência e problemas mentais superiores. Contudo, com a situação política instaurada, Leontiev se propôs a aprofundar na investigação da atividade e ação pelos motivos já mencionados.

Com esse foco de interesse, Leontiev considerava a existência de uma unidade dialética entre a atividade humana e a consciência. Esta, que é subjetiva aos homens e fruto da atividade com os objetos e com outros homens, postula que “ela deve ser considerada não como um campo contemplado pelo sujeito e sobre o qual se projetam as suas imagens e os seus conceitos, mas como um movimento interno particular engendrado pelo movimento da atividade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 11).

Esse dinamismo se refere não à imagem de um objeto refletido e captado pelo olho humano, mas ao conjunto de significações que o indivíduo possui sobre o objeto, seja de conteúdo e/ou forma, apreendidas nas relações sociais.

O conceito de significação é expresso como

[...] aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a consciência real dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação. (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Segundo Leontiev (1978) a consciência humana se constitui de alguns elementos que formam a sua base, como o conteúdo sensível, a significação e o sentido. O conteúdo sensível refere-se às sensações, às imagens de percepção e às representações; a significação à síntese das práticas sociais; e, o sentido à forma individualizada de tratamento dado à significação.

O conteúdo sensível é composto por fatores psíquicos inerentes ao ser humano que contribuem não só na constituição, como também em transformações na consciência, permitindo com isso o sujeito desenvolver-se. Os elementos citados como conteúdo sensível influenciam na formação de sentidos.

A significação como síntese das práticas sociais se refere à visão apreendida do social pelo indivíduo, ou seja, a partir do que está posto na sociedade e como as práticas sociais são desenvolvidas nesse contexto, é que serão produzidas as significações que irão compor a consciência.

Inerente a cada indivíduo em sua particularidade o sentido é atribuído a partir da mediação realizada nas práticas sociais a que está exposto, de forma que a maneira pela qual ela se estabelece fará emergir um ou outro sentido à significação.

Assim, os três elementos são fundantes da consciência humana e Leontiev coloca o significado e o sentido como unidades de sua estrutura interna, de forma que o conteúdo das significações presentes na sociedade esteja à disposição dos indivíduos, bastando que eles se apropriem por meio das relações sociais mantidas em atividade, mediadas pela linguagem.

Como esses elementos estão interligados, podemos afirmar que a consciência é o reflexo psíquico consciente da realidade, sendo esta constituída nas relações sociais e capaz de distinguir a realidade objetiva de sua representação subjetiva, ou seja, a compreensão do mundo social. (ASBAHR, 2005, 2011).

Em estudos realizados por Asbahr (2005, 2011) sobre sentido e significado na perspectiva histórico-cultural, o termo significado e significação é utilizado em momentos diferentes por Vigotski e Leontiev e, no entendimento de alguns tradutores, se apresentam para expressar o mesmo conceito.

Vigotski emprega o conceito de significado como uma unidade de análise da relação pensamento e linguagem, sendo produto das relações sociais estabelecidas na história e, como esta é dinâmica, ele é transitório. Reflete objetivamente as condições objetivas produzidas pelo meio social, a partir de generalizações.

Para Leontiev (1978) o uso do termo significação como um sistema que medeia as relações do homem com o mundo é o reflexo da realidade produzida pela humanidade independentemente das relações estabelecidas com os homens. Assim, “o sistema de significações, embora em eterna transformação, está pronto quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele.” (ASBAHR, 2011, p. 7).

Podemos apreender que independentemente de como são as relações existentes entre sociedade e indivíduo, a realidade é refletida em sua consciência, ou seja, o homem se objetiva no contexto social a partir de sua visão apropriada.

Dessa forma, o sistema de significações existentes no contexto social permite a apropriação do conteúdo historicamente produzido, seja pela linguagem objetivada nas e pelas práticas sociais, seja pela produção da sociedade.

Segundo Leontiev (1978) a significação possui duplo sentido: 1. como significação da palavra, com sentido verbal, isto é, são os produtos históricos e transitórios constituídos nas relações sociais que nele se refletem, generalizações; 2. como conteúdo da consciência social,

isto é, o sistema de significações produzidas na e pela sociedade, a qual irá constituir a consciência individual a partir dos reflexos psíquicos.

Os reflexos psíquicos que se inserem nos fatores psicológicos próprios do ser humano, são também responsáveis pela atribuição de sentido à atividade, pois,

[...] os aspectos afetivo-emocionais do agir humano estão, segundo Leontiev, mais diretamente dependentes do sentido da ação. Isso quer dizer que uma mesma ação pode vir acompanhada de diferentes emoções e sentimentos, dependendo de qual seja a atividade que constitui a totalidade que dá sentido a essa ação. (DUARTE, 2004, p. 55).

O sentido atribuído à atividade e refletido na consciência humana sofre transformações de acordo com o desenvolvimento histórico e social, e é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o sujeito ocupa nessas relações, em conjunto às suas vivências.

O conceito de vivências para Leontiev é diferente do expressado por Vigotski, como já apresentado. Assim,

[...] *perejivanie* de alguma situação ou de algum ambiente define qual será a influência dessa situação ou desse ambiente sobre a criança. Dessa forma, não é aquele ou outro momento, tomado independentemente da criança, mas é esse momento, radicalmente transformado pela *perejivanie* da criança, e que pode definir como esse momento irá influenciar a marcha do futuro desenvolvimento. (LEONTIEV, 2007, p. 251 apud PRESTES, 2010, p. 118, grifo do autor).

Essa passagem deixa claro que a vivência transforma o momento, e este define como será o desenvolvimento da criança, sinalizando seu futuro. A situação e o ambiente são vistos de forma diferente, atuando sobre o momento, e produzindo vivências.

Em conjunto às vivências, alguns fenômenos e processos interiores, de ordem psicológica, como pensamento, memória, percepção, palavra, contribuem para o desenvolvimento humano, gerando transformações qualitativas, criando o vínculo entre a consciência e a atividade. Como explica Asbahr (2005):

[...] a consciência não se reduz a um mundo interno, isolado, ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico não se dá de maneira direta, o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se

necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e lhes confere um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos. (ASBAHR, 2005, p. 5).

A atividade humana é movida por uma intencionalidade e assim constituída, de modo dialético, de vários atos internos e externos, que operam com signos e instrumentos, agindo sobre a natureza de forma mediada.

No momento em que está realizando uma atividade o ser humano entra em contato com instrumentos e signos produzidos pela cultura humana, que medeiam as relações estabelecidas com outros seres presentes na sociedade. Essas relações, conscientes ou não, possuem participação especial enquanto significações dentro da constituição da consciência desse ser, pois serão elas que darão o tom à constituição do sujeito, por causa das vivências de cada um.

Leontiev (1978, 2006) faz uma diferenciação entre estrutura da consciência humana e da estrutura da atividade. Ele afirma que a estrutura da atividade humana é mais complexa que a do animal por conter fatores psicológicos em sua constituição e também por não existir uma relação imediata entre o motivo e o objeto. Um exemplo clássico de demonstração dessa estrutura é o da atividade da caça, contido em sua obra “O desenvolvimento do psiquismo humano” de 1978.

Um grupo de caçadores se organiza para caçar com o objetivo de abater um animal para saciar a fome de todos. Alguém ficaria responsável por produzir instrumentos para serem usados na caça, e outro, acender o fogo e preservá-lo aceso até o momento do cozimento do animal. No momento da caçada, os caçadores seriam divididos em grupos menores cada qual com uma atribuição: espantar a presa e, encurralar a presa e abatê-la. Se pensarmos esse exemplo como ações isoladas, não encontraremos o motivo da ação de cada um, ao contrário de quando pensamos no conjunto de ações conseguimos estabelecer o motivo da realização de cada uma delas, pois estão inseridas dentro das relações sociais entre um caçador e o restante do grupo.

Assim, nesse exemplo a atividade é realizada mediante processos para satisfazer uma necessidade, matar a fome, a partir das relações do homem com seus pares, ou seja,

[...] por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto),

coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Retomando o exemplo da atividade de caça exposto acima, se pensarmos que o ato realizado por um dos caçadores, aquele que espanta a presa, não tivesse um motivo, não seria considerada uma atividade, mas sim, apenas uma ação, pois estaria fora do objetivo da atividade e não coincidente com o motivo dele e do grupo. Logo, “uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2006, p. 69).

A exemplificação da caça é bem clara e demonstra a estrutura da atividade estabelecida por Leontiev (1978) com estreita relação entre os elementos que a constituem: objeto, objetivo, necessidade, motivo, ferramentas, operações e ações. Objeto é para onde a ação é dirigida, sendo este o conteúdo da atividade. Objetivo é a finalidade de uma ação concreta. Necessidade é a objetivação da ação, sem ela a atividade não se realiza. Motivo é aquilo que move o sujeito a fazer alguma coisa, está ligado à satisfação de uma necessidade. Ferramentas são os meios que possibilitam que as operações sejam realizadas. Operações são as formas pelas quais são realizadas as ações a depender das condições. Ações são os atos realizados dentro da atividade.

A estrutura presente na atividade nos permite apreender todo o movimento realizado de forma coletiva, e a existência de uma interligação entre eles fazendo com que o produto final se sobressaia como sendo de todos.

Diante disso, a psicologia histórico-cultural comprehende a unidade entre consciência e atividade. Nessa unidade está presente o conceito de significado social e sentido pessoal, assim apropriado por Leontiev, que os desenvolveu a partir da categoria atividade. (ASBAHR, 2011).

Para Leontiev (1978) significado social e sentido pessoal estão inseridos no âmbito da atividade humana, sendo que estas agem na consciência, como potencializadoras de seu desenvolvimento, logo, transformando-a.

Como unidade de análise da atividade, significado social e sentido pessoal são elementos constituintes da consciência humana, pois existe uma unidade entre consciência e atividade. Como essas duas categorias constituem-se enquanto unidade, a maneira como o indivíduo irá se apropriar do significado dependerá do sentido atribuído a ele, mediante as vivências no meio social.

É significado social por ser produzido em uma situação histórica e social, mutável, pois este é dinâmico, porém adquire uma estabilidade dentro do contexto. É sentido pessoal por ser um atributo individualizado, inerente a um indivíduo a partir de seus sentimentos conferidos ao significado social.

Perante isso, a atividade humana para Leontiev está relacionada ao trabalho, pois o homem age na natureza a partir de uma atividade, provocando transformações tanto na natureza, quanto nele próprio. Modifica a natureza, construindo instrumentos a partir do que nela existe, o que provoca mudanças tanto na natureza quanto em sua vida, uma vez que ao modificá-la, modifica a si próprio, desenvolvendo-se enquanto ser humano.

A relação que se estabelece nesse movimento transformador é permeada pela linguagem. Mediadora das relações sociais dadas durante a sua realização, ou seja, no trabalho a palavra está presente em toda atividade humana.

No entanto, se apresenta não só com poder de comunicação, de transmissão, mas também compõe processos internos intelectuais, em nível de pensamento verbal. Este, que nada mais é que a palavra em seu caráter interior, não transformado em palavra verbal, sendo que só assim se realizará na medida em que a significação social o permitir.

O pensamento é de propriedade humana. O animal não pensa, ou seja, é uma atividade mental do homem. Ele somente existe a partir de interações objetivas, por mediações a que estão sujeitas os homens em suas relações sociais. Podemos chamar de pensamento “o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata.” (LEONTIEV, 1978, p. 84). O autor dessa definição clarifica esse conceito a partir do exemplo dos raios ultravioletas, em que o homem sabe de sua existência, mas nunca os percebeu.

Não obstante, pelo fato do pensamento não ser um ato verbalizado e surgir das generalizações elaboradas pelo social, a linguagem aparece no processo de trabalho, com função produtiva e de comunicação, sendo que:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87).

O fenômeno da significação da palavra na linguagem realizar-se-á a partir do reflexo do conteúdo da palavra fixado na linguagem, apresentada na atividade prática humana, ou seja,

[...] significado da palavra fixa-se na linguagem. Mas para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência, [...] se faz inicialmente na atividade prática dos homens, na produção. (LEONTIEV, 1978, p. 86).

A atividade humana, na perspectiva leontieviana está relacionada ao trabalho, portanto significado e sentido sempre são abordados por esse prisma, o do trabalho produtivo. Nessa perspectiva, Leontiev coloca como diretriz de seus estudos os pressupostos de Marx, em especial seu pensamento a respeito de trabalho, força produtiva e alienação.

Destacamos o conceito de trabalho, categoria-chave para Karl Marx, sendo ele apropriado como uma atividade inerente ao ser humano, movida por uma intencionalidade e orientada por objetivos em conformidade com sua finalidade. Por ser de caráter humano ela é consciente e livre, portanto não visa à satisfação de necessidades físicas. É visto como uma forma de exteriorização das necessidades espirituais do ser humano, em que ele, o trabalho, regula a consciência do homem ao transformar a natureza, e esta ao transformá-lo. Nesse movimento de transformação o homem cria um mundo objetivo à sua imagem e, por conseguinte, cria o mundo da cultura, do social, pois ele faz parte desse meio (MARX; ENGELS, 1989; MARX, 1989, 2002).

Refletindo a partir da configuração do conceito de trabalho na teoria marxista, Leontiev atribuiu à atividade humana o caráter proposto por Marx, ou seja, só se constitui em atividade o conjunto de ações nela objetivadas e realizadas a partir de uma necessidade, em consonância com seu motivo.

De acordo com Duarte (2001), para agir sobre a natureza, um direcionamento atribuído à atividade humana que contempla o conceito de trabalho e ação pode estar inserido no que foi atribuído por Marx:

[...] o trabalho é, para Marx, uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, social e cultural, por possuir essas três características: a de ser uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência, a de ser uma atividade mediatisada pelos instrumentos e a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma

objetivação da atividade e do pensamento do ser humano. (DUARTE, 2001, p. 208).

Contudo, a atividade humana, realizada no âmbito das forças produtivas dos modos de produção, contando com o tipo de sociedade existente, toma outro caráter a partir da divisão social do trabalho, passando a ser então, um labor descolado de intencionalidades de transformações, ficando somente objetivado por motivos de manutenção da vida física, ou seja, o homem se separa das suas condições materiais. Isso é perceptível na sociedade capitalista, em que os modos de produção estão ligados à produtividade e lucratividade.

Nosso pensamento vai ao encontro de Leontiev quando este afirma que “as relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes.” (LEONTIEV, 1978, p. 121).

Então, fica claro que na teoria histórico-cultural a atividade realizada pelo homem para se efetivar como tal, necessariamente deve estar ligada às suas condições materiais objetivas, ou seja, há uma fusão do conteúdo da ação com o motivo pelo qual o indivíduo a realiza. Assim, “uma necessidade é um requisito para qualquer atividade. Todavia ela não consegue se realizar, senão, no objeto da ação. Ao dizer que a necessidade foi satisfeita, dizemos que foi objetivada nele, no objeto.” (FRANCO, 2009, p. 50).

De forma contrária a esse movimento, quando há ruptura entre significado social e sentido pessoal em relação à ação efetivada na atividade, tem-se propícias as condições para a alienação, pois nesse caso, “há claro uma separação do conteúdo da ação com o motivo pelo qual o indivíduo age. Essa é, pois, uma relação de alienação.” (FRANCO, 2009, p. 51).

O processo de alienação, em alguns casos, se deve ao desenvolvimento das forças produtivas, justificativa apregoada por Leontiev (1978) quando:

[...] nas sociedades primitivas, onde não havia divisão social do trabalho e relações de exploração do homem, existia uma coincidência entre o sentido e o significado das ações. Na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão em classes, há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação. O sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado. Assim, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas. (BASSO, 1998, p. 4).

A citação nos chama a atenção, pois ela remete a tipos de sociedade. Isso deixa claro que a existência de processos de alienação depende das relações que nelas se estabelecem, ou

seja, em uma sociedade primitiva, como citado. Sem divisão de classes, a alienação é inexistente, já em uma sociedade capitalista, diante de suas características, ela existe.

Entretanto, adverte que o significado e o sentido “podem” separar-se, tornando-se alienados quando o sujeito estiver sob relações sociais de dominação. Podemos inferir, então, que nem toda cisão de significado e sentido é processo de alienação. Pode ser um processo de oposição do sujeito em relação ao tipo de sociedade, isto é, ele se coloca em uma posição aversiva ao que está posto mediante as relações sociais, não se apropriando do significado social como preconizado pela sociedade, ou mesmo, atribuindo sentidos não coincidentes a ele, de forma a reagir contra a ideologia dominante instaurada por esse tipo de sociedade.

Diante disso, a alienação, seja sob qual base for, de relações de dominação ou de relações de contraposição à sociedade, haverá a existência de ruptura entre significado e sentido, expressando que ambas as situações comprometerão o desenvolvimento da consciência humana, inclusive o da personalidade, sendo

[...] no que se refere aos aspectos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo da mesma, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. (DUARTE, 2005, p. 37).

Assim, os aspectos psicológicos presentes não só na ruptura entre significado e sentido, como também, quando forem coincidentes, corroboram o desenvolvimento da personalidade humana, contribuindo para a transformação da consciência e da realidade existente, esta, referente ao cotidiano do ser humano.

A realização da atividade humana acontece no meio social, presente na vida cotidiana do homem. Sobre a alienação mais propícia na condição da cotidianeidade, Heller (2008) afirma que esse fenômeno existe quando a vida cotidiana do homem se resume a apenas um conjunto de atividades voltadas essencialmente para a reprodução de suas particularidades, com a presença de determinadas ações previstas intelectualmente e afetivamente, sendo que ele não consegue romper com essa realidade mesmo quando determinadas situações assim o exigem. (HELLER, 2008).

Para Marx; Engels (1989) e Marx (1989, 2002) a origem da alienação está na divisão social do trabalho, que faz com que o produto do trabalho humano deixe de pertencer ao trabalhador e passe a pertencer a outrem. Nesse processo, o trabalho adquire característica de

mercadoria, possuindo valores de troca e determinando as relações entre os homens. Em consequência, este é transformado em mercadoria, provocando a humanização desta a qual leva a desumanização do homem.

Dessa maneira, as consequências da alienação na constituição da consciência humana se mostram preocupantes, pois, em decorrência do que é estabelecido a partir da ruptura nas relações entre significado social e sentido pessoal, comprometerá psicologicamente a vida do homem na sociedade, pois

[...] a penetração na consciência destas relações [dualistas] traduz-se psicologicamente pela desintegração da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refratam para o homem. (LEONTIEV, 1978, p. 125).

A atividade humana, objetivada de forma alienada, se exterioriza não se constituindo como uma satisfação das necessidades de uma atividade ideal, mas uma atividade que se reduz apenas a trocas ou ganhos materiais inerentes à sua sobrevivência, ficando no plano interior os sentimentos gerados pelos fatores psicológicos que de maneira negativa interferem no desenvolvimento do psiquismo desse sujeito.

A dissociação entre significado e sentido, característica construída historicamente pela divisão social do trabalho, em determinada sociedade, é ilustrada por Leontiev (1978) a partir de um momento de trabalho em uma tecelagem:

[...] a tecelagem tem [...] para o operário a significação objetiva da tecelagem, a fiação de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ela as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu. (LEONTIEV, 1978, p. 123).

Quando o trabalhador da tecelagem já não fia ou não tece para atender às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, podemos analisar esse ato a partir das relações estabelecidas entre o trabalhador e a atividade de produzir fio ou tecido, ou seja, a ação de tecer ou fiar se relaciona com uma ampla dimensão psicológica que o trabalhador emprega

quando se conecta à amplitude que é a sociedade que irá utilizar o fio e o tecido por ele fiado ou tecido.

Nessa compreensão, o trabalho na tecelagem durante a atividade de produzir fio e tecido comporta sentimentos, emoções, desejos, curiosidade, dentre outros, que se remetem a questões como conhecer a história de um determinado tipo de fio que ele teceu, para qual lugar será levado o tecido produzido por ele, quem irá utilizar esse tecido, enfim, questões pertinentes não somente ao momento de produção, mas também ao depois, pois dessa forma o trabalhador está imbricado com a própria produção, colocando nela sentimentos de pertença no produto.

Esse movimento complexo tem consequências para o desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, da consciência, pois o tecelão faz parte da história do tecido que produziu e este, também se insere na história de vida de seu produtor. Logo, o trabalho transforma o homem assim como o homem transforma o trabalho.

Não obstante, o que ocorre quando o ato de tecer e fiar está relacionado especificamente ao salário, dizemos que o trabalho foi exteriorizado, ou seja, deixou de ter um envolvimento particularizado entre trabalhador e trabalho, significando apenas que servirá para suprir as necessidades orgânicas inerentes ao ser humano.

Marx em sua explicação sobre em que consiste a exteriorização do trabalho, afirma que:

[...] primeiro, que o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e livre, mas mortifica a sua physis e arruina sua mente. Daí que o trabalhador só se senta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. (MARX, 1989, p. 153).

Diante disso, o tipo de sociedade influencia na apropriação das significações e na atribuição de sentidos, comprometendo o desenvolvimento da consciência humana, sejam quais forem as condições que são dadas social e historicamente, presentes ao longo de nossa existência e, assim, nos apropriamos desses conteúdos culturais, e atribuímos sentidos a eles em consonância com nossas relações nessa sociedade.

Esse processo que acontece permanentemente durante toda a vida, contribui para a formação e o desenvolvimento de cada ser humano e, consequentemente, será a partir dele que o indivíduo se relacionará dentro da sociedade que estiver inserido.

O homem ao se inserir no meio social acumulará experiências sociais, consequentemente, estará sujeito às generalizações que são fixadas na prática social humana, pois

[...] no decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam como desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência. (BASSO, 1998, p. 3).

Logo, o significado é dado pela sociedade e é apropriado mediante as relações sociais estabelecidas nesse contexto, e a partir do fruto dessas relações é que será atribuído o sentido, em conjunto com as vivências a que foi submetido. Assim, significado social e sentido pessoal são produzidos a partir de processos de mediações presentes na sociedade, seja de que ordem for, e produzirão efeitos psíquicos na consciência humana.

#### **2.4 Significado e sentido: a que se destinam...**

Vigotski (2006, 2009) considera que significado e sentido se constituem como unidade, e são tidos como fenômeno; uma unidade de análise das funções psicológicas culturais, palavra e pensamento, ligado à consciência. Tanto que em sua obra, nas partes em que ele se reporta a essa categoria, se remete sempre à palavra, como função de comunicação e pensamento.

Leontiev (1978) se apropria do conceito desenvolvido por seu companheiro e o denomina como significado social e sentido pessoal, como unidade de análise da atividade humana, esta contida na estrutura da consciência. Atividade humana é equivalente a trabalho.

Ambos defendem que para ocorrer o desenvolvimento da consciência, e consequentes transformações no psiquismo humano, a apropriação do significado e a atribuição do sentido são de fundamental importância, ou seja, tanto a categoria no nível da palavra, quanto no nível da atividade, desenvolvem o ser humano.

A categoria atividade, em ambos, se apresenta como potencializadora do desenvolvimento humano, sendo que as relações sociais que nela se estabelecem são mediadoras das significações estabelecidas pelo meio social.

Entretanto, Vigotski sugere que a atividade significativa, no âmbito social, pode servir como princípio explicativo da consciência humana e ser considerada como um gerador de consciência humana, a partir de mediações semióticas presentes nos instrumentos e signos.

Leontiev e seus discípulos, a partir da Escola de Kharkov, “colocavam as ações práticas (materiais) em primeiro plano, enquanto, simultaneamente rebaixa o papel dos signos como mediadores da atividade humana.” (KOZULIN, 2002, p. 111).

Relacionando a atividade trabalho como uma ação prática humana, Leontiev se mantém próximo aos pressupostos da teoria marxista, a qual defende ser pelo trabalho que o homem transforma a si mesmo e a natureza.

Tanto Vigotski quanto Leontiev se apropriaram de leituras marxistas e se constituíram enquanto cientistas da psicologia soviética, nos aportes teóricos de Karl Marx, logo, não poderiam deixar de transparecer essas bases teórico-filosóficas. O que talvez os difiram seriam a interpretação e a postura assumida perante esse prisma, em relação ao desenvolvimento de suas pesquisas.

Vigotski se preocupou em desenvolver uma nova psicologia que concebesse o homem como sujeito histórico e social, dentro de um contexto cultural. Esse era o princípio a que se propôs, tomando em relevo o método dialético de Marx. Assim, se constituiu seu grupo. Enquanto líder mantinha-se firme em seus ideais, até que adoeceu, ficando impossibilitado de prosseguir.

A partir da perda de sua liderança, além das perseguições assumidas pelo governo stalinista, a Escola de Vigotski se viu a tomar novos rumos. Nesse momento conturbado, Leontiev sem muitas opções continua com suas pesquisas em Kharkov.

Diante disso, esta pesquisa ao empregar a categoria significado e sentido, se vê comprometida a desvelar as significações tomadas do social pelos autores das pesquisas de intervenção com práticas formativas de professores, bem como a atribuição de sentido ao conteúdo apropriado.

Relacionando a essas significações tomadas no social, estão presentes as práticas formativas propostas no contexto das pesquisas, corroborando em revelar as concepções de formação de professores nela assentadas.

Compondo o conjunto desses fatores investigados, temos ainda as vivências a que estiveram sujeitos durante a trajetória dessas significações, contribuindo para essa apropriação/objetivação, de maneira que, a partir da posição em que se encontra o autor da pesquisa, juntamente com as relações sociais a que ele está sujeito, e as vivências

proporcionadas por elas, chega-se ao produto do que chamamos, neste caso, concepções e práticas de formação de professores.

Portanto, as práticas sociais contidas nas relações que se estabelecem a partir das vivências que o homem está sujeito, determinando as significações, justificam o nosso debate por relacioná-lo às apropriações de significado e sentido do que se concebe como formação de professores, em nível de pós-graduação *strictu sensu*.

Dessa forma, acreditamos que a categoria em comento, permite perceber no contexto das pesquisas-formação analisadas, fenômenos sobre formação de professores que estão sendo cristalizados em nossa sociedade acadêmica e difundidos em outros contextos por aqueles que se formaram nesse ambiente, gerando um círculo vicioso originado na própria formação acadêmica.

A intencionalidade da busca por significado e sentido nas perspectivas de Vigotski e Leontiev, se deve ao fato de que o indivíduo se constitui enquanto tal dentro de uma sociedade, e esta é, em grande parte, responsável pelo seu desenvolvimento a partir das práticas sociais a que ele está imerso, sendo que os instrumentos e os signos presentes na atividade humana permitem que ele apreenda o significado e atribua sentidos mediante o que foi oferecido enquanto significações.

Desse modo, acreditamos que o conteúdo das pesquisas analisadas é portador de significações que foram apreendidas no bojo das práticas sociais presentes em uma determinada sociedade e em um determinado contexto, sendo materializados em palavras expressas nas pesquisas, pois “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza.” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

Assim como Vigotski (2009) acreditava que o discurso escrito é um discurso bem mais desenvolvido do que o discurso falado, pois o escrito contém uma complexidade sintática na qual ao se enunciar o pensamento, é necessário empregar várias palavras portadoras de significados, que combinadas exprimem o pensamento, concordamos que os pesquisadores ao materializarem seu pensamento sobre a área, deixaram impressos também, o grau de significação apropriado em sua formação, bem como indícios de abordagens que a direcionaram.

Na mesma direção, para Leontiev (1978) as significações acontecem perante uma atividade, sendo para ele o trabalho, pois este é um fenômeno social e enquanto tal se desdobra em outros. Assim,

[...] o trabalho humano, em contrapartida, é uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, as funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 1978, p. 75).

O indivíduo ao estar imerso em atividade tem a sua volta vários elementos semióticos que desencadeiam processos de mediação, ativando suas funções psíquicas superiores, gerando possibilidades de desenvolvimento. Neste caso, os pesquisadores, estiveram expostos a comunicações que foram mediadas por linguagens, materiais, práticas pedagógicas, bem como por relações sociais presentes em sua formação, sendo significativas conforme sua posição nessa atividade.

O papel desempenhado por essa comunicação presente na atividade humana compõe as significações e são expressões de pensamentos absorvidos pelos que dela participam, pois a

[...] linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 1978, p. 87).

Assim sendo, nessas relações os pesquisadores estão sujeitos a significações que oscilam em consonância com os momentos presentes na sociedade, sendo que ao estarem imersos nesse meio social, se apropriam de significados dados por ela e atribuem sentidos de maneira particularizada, segundo o modo em que foram colocados em evidência pela sociedade a que estão inseridos.

A compreensão proporcionada pela análise a partir da categoria significado e sentido, possibilita não só desvelar o pensamento materializado em palavras significativas e carregadas de sentidos, como também perceber a forma com que os pesquisadores se utilizaram da apropriação das significações tomadas da sociedade.

Esse movimento oportunizado por esses conceitos da teoria histórico-cultural permite vislumbrar os aspectos conceituais e teórico-metodológicos das perspectivas de formação de professores apropriados pelos autores das pesquisas analisadas no contexto acadêmico e como tomam para si as filiações teóricas dessas abordagens e as efetivam como práticas formativas a professores, permitindo-nos revelar dados geradores de importantes reflexões acerca da produção teórica no contexto acadêmico.

Nosso olhar se projetou na teoria histórico-cultural como legado, em que toda a humanidade pode dela se apropriar e desfrutar, e não como espólio, que está passível de especulações, não deixando, contudo, de se abster de possíveis conteúdos presentes no subtexto<sup>29</sup>.

Em conformidade a essa perspectiva as análises se estendem nos capítulos subsequentes nos quais se apresentam, por um lado, as significações sociais atribuídas às concepções de formação de professores, com base em algumas abordagens teóricas e, por outro, os sentidos pessoais atribuídos a essas perspectivas pelos pesquisadores, autores das pesquisas de intervenção que se propuseram a formar professores no período de 1999 a 2008, na região centro-oeste do Brasil.

---

<sup>29</sup> Para Vigotski (2009) subtexto se refere ao conteúdo expresso nas entrelinhas do texto, sendo que “toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás” (VIGOTSKI, 2009, p. 477).

### 3 SIGNIFICADO SOCIAL DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS DE FORMAÇÃO

*A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.*

Leontiev

Este capítulo procura organizar de forma sistemática perspectivas de formação de professores que têm fundamentado alguns estudos na área, bem como orientado projetos e ações de formação docente. A apreensão das concepções inerentes a tais perspectivas ajudam a elucidar como elas vêm sendo apropriadas pela academia e postas em prática por meio das pesquisas de intervenção.

Dentre elas selecionamos para discutir as referentes à **racionalidade técnica** que se baseia no tecnicismo com surgimento a partir da ideologia empresarial de Taylor; à **racionalidade prática**, com base na concepção do professor reflexivo de Schön (1992, 2000), o professor pesquisador de Stenhouse (1975) e Zeichner (2000); ao **intelectual crítico**, conforme discute Giroux (1988, 1995, 1997); à perspectiva **histórico-crítica** de Gasparin (2009) e Saviani (2008); à perspectiva **histórico-cultural** de Vigotski (1996, 2006, 2009), Leontiev (1978, 2006), Luria (2006) e seus seguidores e colaboradores; e, à formação por **coletivos**, com a proposta de formação continuada de professores em serviço de Alvarado Prada (1997, 2001, 2005, 2006, 2006a, 2007, 2008).

#### 3.1 Formação com base na rationalidade técnica

A concepção da rationalidade técnica está presente em nosso meio educacional mesmo de forma velada e guarda resquícios do conceito cartesiano-newtoniano que marcaram a modernidade com o advento da revolução científica. (KINCHELOE, 1997).

Essa revolução foi o marco para as ciências modernas, pois Descartes rompe com o modelo aristotélico – que se apresentava qualitativo –, para concebê-las como quantificação matemática, o que apontou para a necessidade de um método, como o existente nas ciências naturais.

Nesse contexto, o positivismo surge como uma tendência dentro do idealismo filosófico, enraizado nos postulados de Bacon, Hobbes e Hume. (TRIVIÑOS, 1987). Contudo, no século XVIII, os seus primórdios se deram a partir de Condorcet, que talvez seja “o primeiro a formular de maneira mais precisa a ideia de que a ciência da sociedade, nas suas várias formas, deve tomar o caráter de uma matemática social, ser objeto de estudo matemático, numérico, preciso, rigoroso.” (LÖWY, 2010, p. 40).

Porém, foi com Augusto Comte, no início do século XIX, que o positivismo se manifesta com outra visão, diferentemente da inicial. Ele defende que essa concepção deve ser direcionada “para o campo conservador e legitimador da ordem estabelecida.” (LÖWY, 2010, p. 44).

Seguindo essa premissa, essa tendência se fundamenta a partir de três estados: o teológico, o metafísico e o positivo, pois para Comte o espírito humano passa por essas etapas como uma evolução, sendo que o primeiro é pré-requisito para o segundo, e o segundo para o terceiro.

Nesses estágios evolutivos, o teológico é considerado a infância da humanidade, época em que explicações fantásticas eram dadas para os fenômenos naturais, associando-se assim a Deus. O metafísico surge com as explicações racionais, substituindo os deuses por entidades abstratas, entrando em cena a filosofia e, o último estágio, o positivo, se define pela busca do conhecimento a partir das observações e das experiências, expressando com o recurso da matemática, ou seja, busca-se o conhecimento das leis da natureza para conseguir o seu domínio técnico, que é a ciência.

Ao chegar ao terceiro estágio, as ciências que nele são chamadas de positivas se estabelecem mediante características que a etiquetam como sendo o conhecimento científico, somente aquele que pode ser comprovado mediante a observação e a experiência. O que não passa por este crivo, não é considerado científico.

Diante disso, as ciências humanas nascem a partir da ideia de que as ciências que envolvem problemas sociais e humanos deveriam se valer de métodos para comprovar sua científicidade e não somente as ciências da natureza, com isso o que interessava era “a busca da explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 34).

Desse modo, o positivismo valoriza o método empírista e quantitativo, e defende a experiência sensível como fonte principal do conhecimento (JAPIASSU, 1996), ou seja, é a partir da prática que o homem produz conhecimento. Dessa forma estabelece alguns critérios que perpassavam a evidência, a análise, a síntese e a revisão, sendo eles embasados no método dedutivo.

Fazem parte desse método a observação e experimentação, a generalização, a hipótese, a verificação, a prova e, ao final, chega-se ao conhecimento. Como bem afirma Silvino (2007, p. 5), “na concepção positivista, somente após uma análise da teoria, que implica um repensar do conhecimento posto, surge um problema. Este deve ser convertido em proposições testáveis, elaborando-se um delineamento/experimento e, somente então, vai-se ao empírico”.

Comte marca o positivismo e destacamos alguns dos princípios, a saber, a busca pelas leis que regem os fenômenos; o fato aparece como supremo e essencial para a elaboração das leis; a busca de objetividade; a exclusão de aplicações metafísicas para o fenômeno; a observação e o experimento tornam-se instrumentos para alcançar o conhecimento. (SILVINO, 2007).

Dentro da proposta do positivismo comteniano está o afastamento do pensamento mitológico, religioso e metafísico para ir rumo ao progresso, ou seja, a verdadeira ciência requer o abandono de qualquer vestígio de religiosidade, emoção, subjetividade. Por isso o famoso lema do positivismo é “o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”.

Comte, um dos criadores da sociologia, embasa sua premissa de trabalho nesse lema, conciliando em sua proposta política de reforma social elementos da política conservadora, como a defesa da ordem e da corrente liberal ou progressista, como a necessidade de progresso. (JAPISASSU, 1996).

Não obstante, os positivistas entenderam que a ciência seria capaz de organizar a vida econômica, social e política para o bem da humanidade, isso aliado a era da industrialização, resultando em ordem e progresso.

Diante desse panorama, a racionalidade técnica foi difundida na década de 60 e inserida na educação sob os fundamentos do positivismo e do sistema de produção industrial.

Ao final dessa década, o nosso país se via em uma situação de baixa produtividade no sistema escolar e, em consequência, percebia-se a instabilidade social, com desigualdade de distribuição de renda e má qualificação de mão-de-obra.

Diante do quadro econômico e social que nosso país atravessava e mediante a posição de dependência que se encontrava, com o capitalismo em expansão, foi transposto o modelo

de produção das multinacionais para o nosso setor industrial e importado o modelo de formação utilizado pelos Estados Unidos. (MELLO, 1986).

A inserção desse modelo de formação, denominado de tecnologia educacional,

[...] representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial. (MELLO, 1986, p. 30).

É claro que a ideologia empresarial à época surge com a Teoria Geral da Administração, que visa o controle do processo produtivo, sistematizando a organização do trabalho bem como o seu controle. Seu idealizador foi Frederick W. Taylor.

Taylor e seus seguidores propõem que o processo de produção fosse realizado por especialistas com funções bem definidas, para que houvesse um controle do todo e previsão de resultados, mas para isso era necessário haver um treinamento dos trabalhadores.

Com a Revolução de 1964, essa proposta encontra guarita em nosso país como forma de reorganização do sistema educacional mediante reformas que busquem combater a ineficiência do sistema de ensino.

O conteúdo da teoria taylorista, bem como o das reformas educacionais brasileiras, está embebido de conceitos vindos da abordagem behaviorista, em que um dos expoentes foi Skinner, o qual trabalha com o conceito de comportamento operante.

Nessa abordagem a principal característica é a memorização proveniente de repetições realizadas pelo indivíduo, e as relações estabelecidas entre ele e o meio são percebidas a partir de análises deterministas.

Com isso o behaviorismo nasce na Psicologia com o propósito de estudar o comportamento nas dimensões espaço-temporais, especificamente a relação entre um aspecto da atividade do indivíduo (a resposta) e um aspecto da atividade do ambiente – os estímulos. (VIEGA; VANDENBERGHE, 2001).

Barros e Cavalcante (1999) afirmam que para Skinner, o fator mais importante nesse modelo pedagógico de condicionamento não são os estímulos que antecedem às respostas e sim os que as reforçam, por isso a grande preocupação em haver o reforço desse acerto, sempre que o aluno acertar uma resposta.

Mas tanto a teoria tayloriana quanto a abordagem behaviorista possuem uma visão mecanicista e, especificamente a segunda, a postura de uma psicologia descritiva e operacional situando-se em uma concepção positivista da ciência. (MELLO, 1986).

Essa concepção positivista tem a ciência como a única verdade, excluindo Deus e a religião dos caminhos do conhecimento; com isso, os procedimentos científicos tomam seus lugares. (KINCHELOE, 1997).

A visão de racionalidade e científicidade posta no meio educacional fez com que o ensino se transformasse em pesquisa, com cumprimento de todas as etapas que a envolve, ou seja, só é verdade o que pode ser observado e testado.

Assim, os métodos científicos, juntamente com os pressupostos contidos nas teorias da administração como eficiência, produtividade e gerenciamento, submetem o sistema educacional aos princípios da racionalidade e do controle, a partir do qual os professores passaram a ser controlados e manipulados.

Juntamente a essa premissa, “nas escolas, a influência do positivismo se fez sentir com força devido à influência da Psicologia e da Sociologia, ciências auxiliares da Educação.” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3).

O positivismo na educação marca o ideário das escolas na luta a favor do ensino leigo das ciências e se apresenta contra a escola tradicional humanista religiosa. Nessa perspectiva, um dos destaques é o currículo multidisciplinar, ou seja, as disciplinas são isoladas, não havendo uma comunicação entre elas, resultando na fragmentação do conhecimento.

Assim, os ideais de ordem e progresso aparecem sob forma de disciplina e educação, pois seus princípios já estavam firmados na Constituição de 1891 e nas propostas do movimento escolanovista.

O planejamento visando o alcance dos objetivos, também fazia parte dos ideais positivistas, sendo rígido tanto na condução quanto na implementação e avaliação do processo de aprendizagem. De maneira instrucional, o conhecimento era transmitido e mensurado.

Assim, professores e alunos ocupam papel secundário, privilegiando a organização racional dos meios, sendo relegados a meros executores do processo em que as fases de planejamento, coordenação e controle, ficam por conta dos especialistas.

O professor, em sua prática pedagógica, segue esses passos, adotando o ensino de conteúdos baseados na transmissão e memorização, ou seja, uma educação bancária<sup>30</sup>, visando uma educação utilitarista em que tudo é pensado para o alcance dos resultados

---

<sup>30</sup> Conceito cunhado por Paulo Freire.

previstos, não importando o processo. Adota, ainda, uma prática na qual é possível checar os resultados a partir de testes padronizados e mensuráveis como forma de controle e manipulação. Enfim, uma racionalização do ensino visando uma uniformidade dos alunos.

Como o positivismo se fundamenta na experiência, admitia apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável. Desse modo, os ensinamentos na escola visavam à praticidade e o utilitarismo, com objetivos diretos e claros, seguindo rigorosamente o método científico aplicado nas pesquisas científicas, ou seja, seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão. (ISKANDAR; LEAL, 2002).

Compartilhando essa ideia, Ribeiro Júnior (2005, p. 123) pondera que “a educação positivista resume-se no ensino enciclopédico, útil e verdadeiro, sem teologismo nem metafísica. Isto supõe a subordinação do espírito de detalhe ao de conjunto, da análise à síntese, do progresso à ordem, do egoísmo ao altruísmo.”

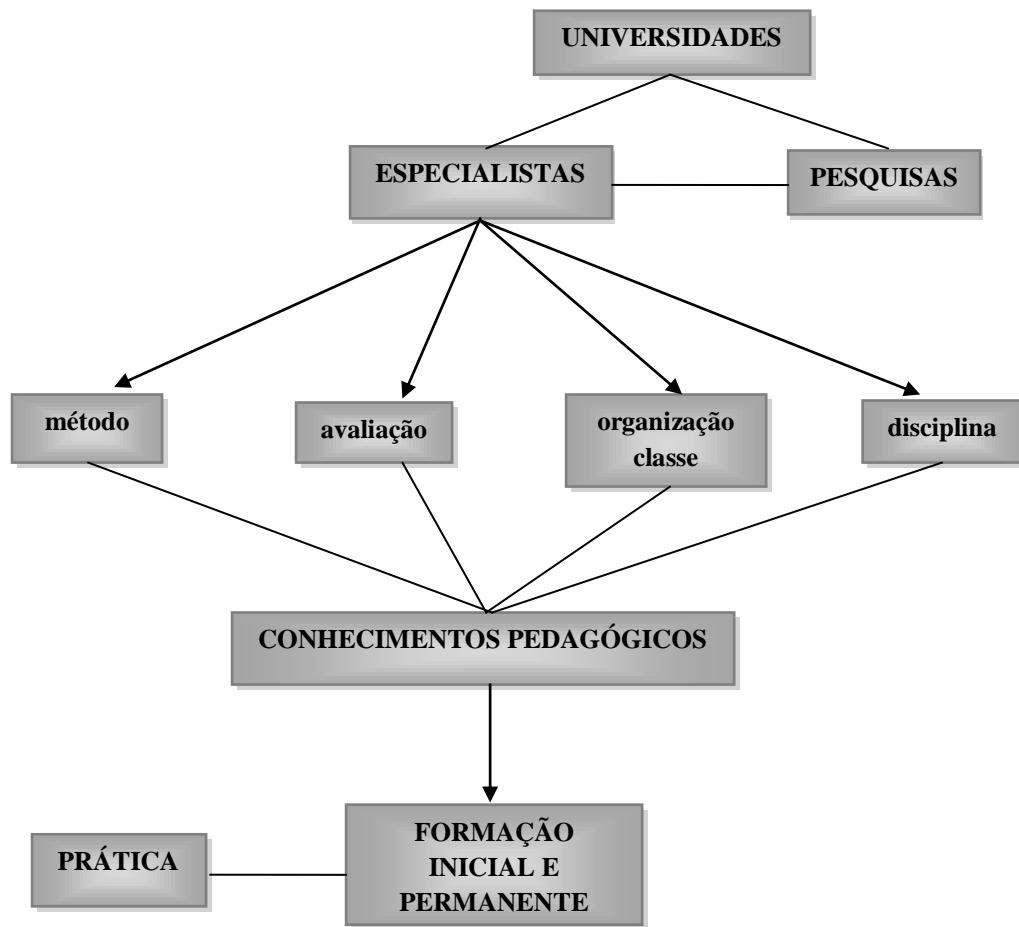
Isso bem esclarece outra máxima de Comte: “saber para prever a fim de prover”, ou seja, sabendo como os fenômenos acontecem podemos prever acontecimentos de maneira que obtenhamos determinados efeitos.

Diante dessa máxima, a figura do especialista se mostra imprescindível, pois é ele quem realiza pesquisas científicas com o objetivo de desenvolver técnicas capazes de solucionar os problemas que surgem dentro das escolas, e essas, são aplicadas dentro do ambiente escolar, principalmente no *lócus* de atuação do professor.

Nessa perspectiva, o professor se reduz a mero aplicador de técnicas oriundas das pesquisas realizadas pelos especialistas, se abstendo de buscar conhecimentos a respeito das mesmas, pois, a posição por estes assumida, os coloca como detentores do conhecimento.

Para melhor entendimento, façamos uma representação gráfica:

FIGURA 20 – Representação da perspectiva racionalidade técnica



Fonte: organizada pela autora.

O esquema nos revela a ideia da materialização do processo de construção da racionalidade técnica na educação, iniciando-se nas universidades e chegando até a sala de aula.

As instituições de ensino superior são *lócus* de pesquisas científicas em potencial, visto que em seu interior encontram-se presentes pesquisadores renomados, conhecidos e reconhecidos na área em que atuam e, por isso, considerados especialistas em determinado assunto.

Por estarem sempre envolvidos em assuntos suscitados e estimulados pela sua curiosidade de pesquisador, sentem a necessidade de atender a problemática gerada pela demanda educacional no afã de contribuir para melhorar a sociedade, no que diz respeito ao produto de suas pesquisas.

De maneira geral, as pesquisas científicas giram em torno de temáticas que permeiam o ambiente escolar atingindo a atuação do professor em sala de aula, como metodologias, aprendizagem, avaliação, (in)disciplina, formação de professores, dentre outras.

Desse modo, o conhecimento obtido por meio das pesquisas realizadas pelos especialistas é visto pelo próprio pesquisador e pela sociedade, como sendo conhecimentos pedagógicos gerados pela elaboração de uma teoria, sendo transmitidos na formação de professores nos cursos de graduação, bem como na formação continuada ofertada pelos sistemas de ensino.

Portanto, as teorias geradas por pesquisas científicas possuem em seu bojo conjuntos de técnicas que, aos olhos de seus autores, quando aplicadas, resolvem o problema que aflige os profissionais da educação. Entretanto, os diversos problemas apresentados no âmbito escolar nem sempre se resolvem com mera aplicação de técnicas. Os problemas que estão presentes dentro das escolas se constituem de elementos que vão para além de técnicas, requerendo assim, uma compreensão teórica de sua composição.

Quando ditas técnicas adentram as escolas como a salvação da situação, o professor acredita estar amparado pelo conhecimento científico de outrem, não questionando a teoria, ainda mais vindas de especialistas. Contudo, ao colocá-las em prática o professor perceberá que somente técnicas não dão conta do problema, pois as situações presentes no contexto de sala de aula demandam conhecimentos não só de sua aplicação, mas daqueles que envolvem a percepção, a intuição, a subjetividade, as relações sociais, dentre outros.

Mas, quando não se obtém os resultados esperados e anunciados pelas pesquisas, é comum questionar a potencialidade dos conhecimentos produzidos pelos especialistas dentro das universidades como: se apliquei a técnica conforme as instruções, por que não deu certo?

A partir desse questionamento é possível inferirmos que a formação de professores nessa concepção se mostra falha, pois os futuros docentes são formados pelos especialistas que produzem pesquisas científicas para serem “testadas” nas escolas.

Dessa forma, é importante considerar que o aluno da academia é o mesmo que irá exercer suas atividades docentes nas escolas, sendo um reproduutor das práticas adotadas pelos seus professores formadores e apreendidas como forma de modelos a serem adotados.

É sabido que nos cursos de formação de professores o estágio curricular é considerado o gargalo, pois a maneira como o estágio está colocado não oferece oportunidade para que o futuro docente relate a teoria com a prática.

A realidade da prática vivenciada pelo estágio encontra-se distante, não conseguindo articular os problemas que vivencia com os ensinamentos teóricos recebidos pelos especialistas na academia.

Isso se deve ao fato de que o currículo dos cursos de formação de professores contempla um conhecimento real baseado em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Diante disso, as habilidades para resolver problemas (estágio) ficam para o final do curso, elevando as disciplinas de conhecimento aplicável para o início.

Ao final dessa formação, na palavra de Diniz-Pereira, o professor é visto

[...] como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos. (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 22).

Além de conter um currículo que comporta um conhecimento fragmentado e desarticulado da realidade, as disciplinas possuem uma sequência ordenada de tarefas e fatos separados. Assim sendo, dificilmente o futuro professor conseguirá aprofundar nas teorias e muito menos analisá-las a fim de desenvolver uma criticidade perante a situação vivida, pois

[...] a aprendizagem foi simplesmente reduzida a um problema técnico de gerenciamento: desmembrar o conhecimento em partes separadas, de modo que o conhecedor possa ter sua aquisição acuradamente medida; usar materiais padronizados que cuidadosamente especifiquem os objetivos, delinear exatamente que conhecimentos estão retidos na memória e treinar o professor para simplificar o processo. (KINCHELOE, 1997, p. 20).

Alguns aspectos relevantes advindos dessa aprendizagem nos levam a crer que os futuros professores, desencorajados por seus formadores, serão seguidores de regras, leitores de manuais e dificilmente se sentirão aptos a ações interpretativas; serão individualistas propensos à competição; sua posição será de subserviência em relação aos que produzem conhecimentos; terão uma visão bancária da educação; não agirão como produtores de conhecimento; e, não levarão em conta o aluno como partícipe do processo, apenas como produto.

A abordagem behaviorista presente nos cursos de formação de professores propicia consequências como essas, levando o futuro professor a obter um conhecimento mais abstrato

do que teórico, baseado no senso comum, atuando assim de forma intuitiva, pois o mesmo foi adquirido de forma linear, baseada na eficiência e eficácia.

A visão de formação de professores na concepção da racionalidade técnica privilegia um ensino superficial da realidade, sendo que deveria ser ao contrário: os formadores de professores deveriam estar engajados em propiciar conhecimentos capazes de suscitar análises dos problemas da realidade, dos quais permeiam as escolas, consequentemente assumindo uma postura crítica quanto de sua futura atuação.

Concordamos com o pensamento de que os cursos de formação são deficientes e

[...] enquanto os educadores dos professores acreditarem que a sobrevivência do inexperiente é o objetivo central da educação profissional e que os professores aprendem para ensinar melhor engajando-se em experiências como aprendizes, pouca mudança significativa ocorrerá. (KINCHELOE, 1997, p. 23).

Diante disso, podemos perceber que a racionalidade técnica se apresenta no sistema de ensino como uma prática profissional que se reduz a adoção de procedimentos e meios técnicos para se alcançar os resultados desejados.

A adoção dessa prática fez com que várias propostas pedagógicas surgissem em conformidade com o funcionamento do sistema fabril. Conforme nos explica Saviani,

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudesse pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 2008a, p. 10-11).

Percebemos então, a intenção de homogeneização pregando que a organização do processo é garantia de bons resultados, pela qual pode-se corrigir as deficiências do professor e obter êxito no processo educativo.

Dessa forma os professores internalizam como abordagem profissional o senso comum, ou seja, a transformação do ensino, que é um sistema complexo, em séries de etapas

simples que qualquer pessoa pode fazer, acreditando que para aplicá-las não seja necessário conhecimentos prévios. (KINCHELOE, 1997).

Nessa diretriz, os professores aprendem durante a sua formação a serem supervisionados pelos especialistas, dos quais já recebem o que é para ser aplicado, se abstendo de questionamentos. Como diz Saviani (2008a, p. 11), “é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão.”

Essa concepção de ensino pressupõe que o professor dispõe de um conjunto de técnicas que utiliza em sala de aula para resolver determinado problema, ou chegar a um resultado, não levando em consideração que a situação no momento nem sempre se resolverá a partir da aplicação de uma técnica.

Isso se deve ao fato de que a sala de aula é um espaço dinâmico e instável, não propício para aplicação de técnicas e procedimentos rígidos. Assim sendo, Contreras sustenta a ideia básica para esse modelo:

[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Nessa perspectiva, o professor não reflete sobre os fenômenos que ocorrem em seu cotidiano e acredita nas técnicas previamente testadas, pois são resultados de pesquisas científicas e, por isso, incontestáveis quando utilizadas em determinado problema. Isso se torna suficiente, na medida em que ele se abstém de pensar em algo mais complexo para sua situação. Assim, o professor passa a ser um aplicador de técnicas e procedimentos que foram desenvolvidos por especialistas por meio de pesquisas aplicadas, visando alcançar os resultados desejados.

Essa prática é muito recorrente em nosso sistema educacional, em que o profissional se vale de procedimentos para sanar determinadas situações, mas diante da complexidade ou instabilidade do contexto, estes não são suficientes para conquistar bons resultados diante de sua ação.

Em se tratando da educação que é ampla e complexa, não é possível estabelecermos cálculos e valermos das ciências aplicadas, pois

a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais confluí uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. (CONTRERAS, 2002, p. 97).

Uma dessas situações se faz presente na alfabetização de crianças. O professor escolhe algumas técnicas e procedimentos que visam alfabetizar crianças que são aplicadas em todos de sua sala. Contudo, algumas técnicas não produzem os resultados esperados e, diante desse contexto de instabilidade, o professor não sabe que atitude tomar, pois como ele é mero aplicador das técnicas e procedimentos pensados e estudados por outrem, o que fazer?

Nesse ponto vemos a dependência do professor diante dessa aplicabilidade, pois existe uma distância entre os pesquisadores e os técnicos. Os primeiros estão na academia promovendo o conhecimento e, os outros, aplicando em sala de aula os resultados das pesquisas, não havendo a promoção de discussões acerca do que está sendo pensado e executado.

Contudo, há que se considerar que a adoção dessa postura por esses profissionais é proveniente dos cursos de formação de professores, pois a questão prática que lhes é apresentada e oportunizada pelos estágios curriculares é ofertada nos últimos anos do curso, estando assim desarticulada das teorias que são apresentadas inicialmente aos estudantes.

Desse modo, os futuros professores não têm a oportunidade de refletir sobre o que é experienciado no estágio curricular, articulando a teoria com a prática, uma vez que os currículos dos cursos possuem uma estrutura fechada.

Isso reflete a presença da racionalidade técnica, que tem como preocupação as finalidades do ensino e possui objetivos que são entendidos como produtos ao invés da qualidade de guiar a prática, tornando o ensino uma atividade apenas pautada em resultados.

Contreras (2002) nos alerta sobre as características desse pensamento e o quanto estão à margem dos contextos humanos e sociais, numa concepção de conhecimento pautado em regras de causa e efeito; na predição dos fenômenos; na manipulação e controle; no conhecimento técnico; nas relações instrumentais; nas relações meios e fins como experiências comparativas.

Trata-se de uma relação entre pesquisa aplicada, conhecimento e prática profissional, ou seja, a academia promove pesquisas científicas para obter respostas para uma determinada problemática, sistematiza o conhecimento proveniente dela e o divulga no meio educacional para que os mesmos sejam aplicados pelos professores em sua prática pedagógica.

Essas pesquisas, muitas vezes, são empreendidas a partir de uma demanda proveniente de um contexto histórico-social-político que se apresenta desatrelado das políticas educacionais propostas pelos governantes, pois esses acreditam que essa é uma questão científica, desprezando assim a discussão desses resultados em suas bases políticas.

Assim, as pesquisas desenvolvem os meios para os fins da educação diante das políticas educacionais e do pensamento dominante, onde

[...] a racionalização também se expressa como um procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate ao serem fixadas como razões científicas ou técnicas. “Despolitizam-se” ao se redefinirem como assuntos técnicos e, na prática, suas finalidades se impõem como assunto fora de todo o debate científico. (CONTRERAS, 2002, p. 102).

Em consequência, vemos o individualismo emergir, e a possibilidade de mudanças por meio de ação coletiva fica prejudicada, ainda mais que nessa concepção a relação educação e sociedade não tem importância, pois acredita-se que a educação seja mera questão metodológica.

Então, observamos os professores apenas como seguidores de ordens, não produzindo questionamentos a respeito das teorias que embasaram as técnicas aplicadas, portando-se como subservientes aos especialistas, mantendo-se passivos frente à realidade. Diante desse cenário, procuram “receitas” capazes de resolver os problemas de disciplina ou de ensino; congregam uma visão bancária da educação em que basta transmitir informações.

Isso tem a ver com a intencionalidade que esse modelo foi concebido, pois na realidade era para solucionar o problema da educação das massas, ou seja, atender a demanda com a maior eficiência possível. (MELLO, 1986).

Entretanto, como admitir esse pensamento se o sistema educacional é aberto, sendo influenciado por outros sistemas com os quais se relaciona? O que fazer diante de situações complexas inerentes ao contexto de sala de aula, em que somente a aplicação de técnicas não resolve o problema? Não encontraremos respostas nessa perspectiva, ainda mais se estiver servindo ao atendimento de uma ideologia política de forma utilitarista.

### **3.2 Formação com base na rationalidade prática**

Na década de 90, nosso país foi invadido por ideias importadas sobre formação de professores, prática profissional de professores, saberes docentes, dentre outros, na voz de

teóricos americanos e europeus como Nôvoa, Schön, Perronoud, Tardif, Zeichner e outros, até então pouco conhecidos por aqui.

O país estava preocupado com essas temáticas, incluindo a própria implantação da LDB nº 9394/1996, e fervorosas discussões emanavam dos resultados de pesquisas acerca do assunto, que juntamente com o contexto histórico-social-político instalado à época, favoreceram a proliferação dessas ideias.

Diante do conteúdo das obras que aqui chegaram, percebemos que:

[...] a centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. (PIMENTA, 2006, p. 36).

Assim, as propostas que aqui desembarcaram giravam em torno da relação teoria-prática e fizeram emergir a epistemologia da prática. Para Ghedin (2006, p. 115) esta “refere-se à *produção* (*technê*) de um saber, permitido por outro *olhar* (*thôréô*), sobre o que é *feito* (*prássô*)”, em que a propagação do conceito de professor reflexivo está imbricada.

Para Duarte (2003) essa epistemologia desvaloriza o conhecimento teórico-científico-acadêmico, privilegiando o conhecimento oriundo da experiência, ou seja, o conhecimento tácito, sendo que os dois conhecimentos devem caminhar juntos, pois estão interligados.

A dicotomia ora apresentada deve ser bem compreendida para entendermos o sentido da desvalorização citada acima, em que a teoria está apartada da prática. Acreditamos ser esse distanciamento realizado pelo fato de que as marcas da racionalidade técnica continuam presentes no bojo da formação de professores. Citamos como exemplo o currículo dos cursos de licenciaturas, em que nos primeiros anos o estudante tem contato com as teorias, ficando para o final o estágio curricular.

Diante disso, com a chegada dessa nova postura de formação que valoriza os conhecimentos tácitos como participante do trabalho do professor, o conceito de professor reflexivo inerente à concepção da racionalidade prática produz consequências na prática pedagógica do professor, que ao refletir diante de algo ou sobre alguma coisa no momento de agir incluirá suas experiências vividas, não se restringindo apenas ao saber adquirido nas teorias.

O principal autor que desenvolveu a ideia de professor reflexivo foi Donald Schön. Ele cunhou as expressões “conhecer-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a reflexão-

na-ação”, colocando o toque artístico em evidência, que está ligado às competências. (SCHÖN, 2000).

Schön (2000) distingue em sua obra o conhecimento tácito do científico. O conhecimento tácito se configura como aquele oriundo de experiências práticas realizadas anteriormente e, os resultados obtidos servirão de deduções para as próximas ações a serem desempenhadas, gerando nesse ato uma reflexão. O dito saber foi adquirido pela própria vivência, sem acesso a um conhecimento formalizado.

Já o conhecimento científico ou teórico é aquele adquirido por meio de teorias desenvolvidas por outras pessoas e que são transmitidas em um espaço formal de ensino, a instituição superior responsável pela formação de professores. Assim, o professor a partir do conhecimento teórico produzido cientificamente e adquirido na academia, irá utilizá-lo em suas ações cotidianas de sala de aula, não levando em consideração o saber experencial já adquirido.

Não obstante, antes de seguirmos com a conceituação dessas expressões, devemos nos embrenhar no que diz respeito a nascente dessas ideias bem como suas bases, pois “os pressupostos epistemológicos de Schön estão enraizados no pragmatismo de John Dewey.” (DUARTE, 2003, p. 623).

Este enraizamento se deve ao fato de que o pragmatismo de Dewey foi muito estudado em sua tese de doutoramento, ficando influenciado pelas ideias de experiência e reflexão na experiência (PIMENTA, 2006).

Assim sendo, o pragmatismo é uma corrente filosófica em que as ideias só têm importância quando servem de instrumento para resolução de problemas reais e daí, o conceito de instrumentalismo, que fez alguns se referirem a Dewey.

Dewey se preocupava com a produção do conhecimento a partir dos estudos sobre lógica, noções de experiência e de problema. (SOUZA, 2010). Assim, a inteligência investigativa ou pensamento reflexivo é que deve estabelecer as relações razão/experiência, ideal/real, teoria/prática, indivíduo/sociedade que ligam os objetos naturais.

Com isso a experiência tratada pelo empirismo é o aprendizado a partir de situações reais, com a intencionalidade de estreitar a relação entre teoria e prática, em que o conhecimento é construído de consensos, compartilhando experiências, ou seja, aprender a partir da prática. E para Dewey é sinônimo de pensamento reflexivo.

A concepção dita como professor reflexivo refere-se à maneira como o professor pensa o seu cotidiano e o que ele, a partir desse pensar, faz para que se transforme em algo melhor. Nesse movimento, uma característica inerente a esse profissional é o talento artístico,

que para Schön (2000) é o que fará o reconhecimento dos mais competentes; é um exercício de inteligência e; é uma arte necessária para mediar na prática, o uso da ciência e da técnica.

Schön faz referência ao professor como o artista, pois este profissional, a cada pincelada em sua obra, reflete sobre como pode ser a próxima cor a ser utilizada, de que forma será a camada de tinta, qual nuance ficará melhor, podendo até mesmo, durante o ato de pintar, reelaborar partes ou o todo do quadro, de acordo com sua necessidade.

Essa analogia realizada por Schön se remete à atuação do professor em sala de aula, compondo sua prática pedagógica de acordo com a realidadeposta no momento. Diante disso, a competência se insere no perfil do professor artista reflexivo como forma de (re)inventar maneiras de ensinar a partir do já existente, criando uma nova realidade favorável à situação e gerando, a partir disso, novos conhecimentos.

Esse nosso pensar é ratificado pela afirmação de que “todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 111).

Diante do pensamento prático do professor na concepção da racionalidade prática, encontram-se elementos de caráter cognitivo e afetivo, capacidades, teorias, crenças e atitudes que conjuntamente contribuirão para a reflexão na ação. Com isso, esse pensamento envolve uma complexa competência de caráter holístico. (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Ao pensarmos nessa complexidade retornamos aos cursos de formação de professores em que diante da perspectiva do diálogo entre o formador e o futuro professor, deve prevalecer um diálogo reflexivo sobre a realidade, pois como o docente que não é exposto a momentos de reflexão sobre questões educativas, irá percebê-las em sua prática cotidiana? Essa reflexão ainda deverá ser permeada de significações, pois tais situações se apresentam refletidas nas salas de aula.

Assim, a ideia de Schön sobre essa reflexão se baseia em como os profissionais enfrentam as situações diárias de sala de aula, se elas se manifestam diante de incertezas e singularidades, sendo que elas não se resolvem por meio de repertório de técnicas. (CONTRERAS, 2002).

Quando falamos em situações cotidianas do professor, uma delas se refere ao contexto da sala de aula, que se apresenta não somente permeado de rotinas, mas também como um local predisposto ao surgimento de circunstâncias inesperadas, “imbuídos de componentes emotivos ou passionais.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104).

Mediante esses acontecimentos diários, o professor se vê obrigado a pensar sobre eles. Ele se depara com duas situações. Aplicar os conhecimentos adquiridos na ação ou refletir na ação. Schön diferencia esses dois elementos.

Ao falarmos de conhecimento na ação estamos sugerindo a existência de um conhecimento antecedente que foi interiorizado, permitindo agir sem pensar nele, apenas colocando-o em prática, ou seja, o professor não precisa pensar para agir, “é um movimento automático, cotidiano, espontâneo, intuitivo, isto é, tácito.” (SCHÖN, 1992, p. 82).

A reflexão na ação acontece quando em situações não habituais, ela “surge a partir de resultados inesperados e de surpresas produzidas pela ação” (DUARTE, 2003, p.614), o que requer um pensar antes do ou durante o agir, forçando-nos a resgatar um conhecimento para agirmos, ou seja, mediante o que se apresenta em sala de aula o professor irá pensar criticamente em como resolver a situação. Assim,

[...] o que diferencia a reflexão na ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão na ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34).

Ao longo do tempo, o professor irá construir um arcabouço de situações experenciais repletas de expectativas e técnicas para suas decisões, podendo dizer que seu conhecimento foi adquirido na prática, fazendo uso delas enquanto atuar como tal.

Entretanto, quando se vê em situações inesperadas e conflitantes, terá que buscar entendimento sobre elas, por isso “necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para o qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória.” (CONTRERAS, 2002, p. 108).

Todavia, quando o profissional reflete sobre as novas situações, estará pensando também sobre sua prática, pois ela faz parte do contexto. Por não ser um processo rápido e pontual, pois o tempo assim não permite, ele irá, ao longo de seu trabalho, promover alterações e desenvolver metodologias que o auxiliem nas novas situações apresentadas. Nossa pensamento vai ao encontro de Pérez Gómez diante da afirmativa:

[...] assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o

conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 110).

A reflexão provocada pela prática cotidiana propõe a construção da realidade com a qual o professor irá estabelecer os meios e os fins, de forma interativa, para a solução do caso. Consequentemente, chegará aos pontos nevrálgicos do sistema educacional, como normas e critérios de avaliação, currículo e formação de professores.

Nesse sentido “a prática constitui-se, [...] um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas.” (CONTRERAS, 2002, p. 109).

Diante disso, as reflexões e as discussões sobre o problema geram reconsiderações sobre os fins que devem dirigir a prática profissional, causando assim, desconforto nas instituições, pois a prática da reflexão não é bem vista em contextos burocráticos e controladores, mesmo porque as metas foram estabelecidas de forma alheia à realidade.

Não obstante, o professor somente irá refletir na e sobre a prática quando as técnicas não resolverem a situação, tendo em vista ela se apresentar de certa forma complexa e fugir do rol de procedimentos pré-existentes.

Dessa maneira, o professor estará de um lado e a situação problema de outro, e nesse espaço entre um e outro, está posta uma relação de transação, sendo que nela ele intervirá por meio do pensar e do fazer e, de maneira transigente, promoverá a transformação da situação.

Assim sendo, a sala de aula é constituída de singularidades de situações educativas, não podendo as práticas serem homogêneas e generalistas:

[...] cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares. As ações de ensino são ações significativas; portanto, dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas. Não é possível saber o que é ou será uma situação de ensino até que não se realize. (CONTRERAS, 2002, p. 115).

É a partir da realização das práticas que o professor irá pesquisar sobre elas, de acordo com suas aspirações e valores a melhor forma de atuação, de tal modo que esses serão transformados em atividades na prática, sendo que os resultados não podem ser antecipados.

Essa ação de pesquisar pressupõe a existência de dimensões criativas, contemplando a compreensão dos alunos e estimulando seu pensamento crítico, proporcionando, assim, o desenvolvimento do potencial desses atores.

O professor como pesquisador de sua própria prática promoverá uma análise crítica de sua atuação em sala de aula e não sobre os resultados a serem alcançados, pois se assim o fizer, a transformação de sua prática já estará imbuída deles.

Para Stenhouse (1975) todo educador teria de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório, pois a técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objetos de pesquisa.

Assim, diante do ato de pesquisar o professor estará exercendo também o papel de aprendiz, propiciando com isso a descoberta do saber, que como tal faz parte de sua autonomia.

Dessa forma, ela vem como uma metodologia de investigação da prática visando a modificação de uma situação estabelecida, como bem afirma Dickel, de que

[...] a pesquisa talvez seja, nesse contexto de escola pública, a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo. (DICKEL, 1998, p. 33-34).

Essa ideia nos revela uma perspectiva de autonomia a ser conquistada pelo professor dentro de seu local de trabalho, em que a partir de uma postura investigativa e reflexiva, poderá contribuir também para a composição do currículo, pois “os professores não são apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimentos sobre educação e que influenciam políticas.” (ZEICHNER, 2000, p. 10).

Mediante esse caminho investigativo, “se faz necessário o *professor pesquisador*, movido por indagação sistemática, tornando a sua prática da mesma forma hipotética e experimental.” (DICKEL, 1998, p. 50-51, grifo do autor). Com isso, a pesquisa instiga o professor a relacionar a teoria com a sua prática, ampliando suas experiências.

Diante dessa relação e da pesquisa como geradora de mudanças, coadunamos com a ideia de que

[...] pesquisar do ponto de vista dessa ênfase supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera. O professor procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e procura estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o

contexto particular. Nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável. (PEREIRA, 1998, p. 163).

A visão de professor pesquisador fortalece o papel do professor como produtor de conhecimentos a partir de sua prática, reforçando sua posição enquanto profissional emancipador, pois atuando de maneira consciente e organizada, o professor-pesquisador poderá se tornar um docente menos vulnerável a ações políticas.

Com a análise crítica empreendida por meio da pesquisa ocorre a melhora na atuação dos professores, e isso potencializa a criação de situações regidas por valores e critérios educativos, ou seja, “o processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas.” (CONTRERAS, 2002, p. 118).

Em presença disso o professor não será um aplicador de teorias, mas sim, um produtor de novos conhecimentos que embasarão sua própria prática de acordo com a situação presente no contexto, uma vez que sua pesquisa se refere a um contexto particular de atuação.

Entretanto, quando pensamos na pesquisa da própria prática, temos em mente que o professor levará em consideração os elementos constituintes do ensino: conteúdo, currículo, avaliação, dentre outros, para corroborarem a investigação, pois esses fazem parte dela.

A partir “da” e “com” a pesquisa, ele fará nova leitura desses elementos promovendo uma reinvenção do ensino, e se tornará como mediador entre ideias e ações nos processos de ensino, experimentando sobre sua prática enquanto ideias educativas e transformando-as em objeto de investigação para a melhoria de suas qualidades. (CONTRERAS, 2002).

Nesse movimento de pesquisar o professor estará envolvido não somente com questões sobre sua prática, mas também com ideias educativas, melhorias no ensino, formatação do currículo, os quais envolvem conhecimentos pertinentes. Este será a base da reflexão, pois “depende do conhecimento profissional que se possua, o qual está em relação com o repertório de casos que foram sendo acumulados ao longo da experiência.” (CONTRERAS, 2002, p. 121).

Entretanto, o professor pesquisador está mais interessado em buscar melhorias para situações mais amplas, do que buscar soluções para suas necessidades de sala de aula, ou seja, a partir do momento em que se propõe a pesquisar sua prática, sua intencionalidade estará expressa, considerando-se o contexto em que estiver inserido.

Diante do exposto, devemos considerar que no processo de refletir estão inclusos os valores e as concepções de quem realiza esse ato, pois são esses elementos que também comporão a cena promotora da reflexão.

Esse processo nos leva a pensar a racionalidade prática, já tratada por Aristóteles, como um ato voltado para o bem comum de todos e não apenas emergencial, ou seja, “se a deliberação é sobre a forma de realizar o bem, nenhum professor poderá evitar agir em relação à sua própria concepção do que é o bem na educação, independentemente das restrições ou das ordens às quais estejam submetidos.” (CONTRERAS, 2002, p. 128).

Entendemos que os elementos constituintes da prática dos professores juntamente com os que o constituem como profissional, devem estar acima das pressões e das situações opressoras, pois as ações a serem empreendidas devem levar em consideração o bem de todos e, considerando que diferentes elementos interferem nessas ações, o professor irá pesá-las em relação aos fins estabelecidos.

Schön sofreu inúmeras críticas que colocaram sua teoria como sendo imediatista; sua proposta visava apenas: as práticas individuais; a falta de especificidade dos problemas que vão além da experiência direta e; o trabalho artístico dos professores aliado à improvisação. (CONTRERAS, 2002).

Mesmo possuidora de limitações, a perspectiva da racionalidade prática foi e ainda é amplamente empregada no campo educacional, especificamente na literatura. Levando-se em conta a proliferação dessa concepção dentro das escolas, destacamos os termos professor reflexivo, professor pesquisador e professor artista, para pensarmos na situação real vivida de nossos professores.

A colocação dessa nova perspectiva de professor é o mesmo que sugerir aos docentes a utilização de outra prática pedagógica, pois a que eles praticam já não produz resultados, o que atesta sua culpa pelas mazelas da educação. Mediante isso, destacamos o seguinte posicionamento crítico como sinal de alerta aos textos que nos chegam de outros países e são incorporados como “bíblias”:

[...] somos levados a nos colocar em questão: o professor deve tornar-se *crítico/reflexivo* e incorporar os hábitos do auto-exame de modo a entender que é sua a responsabilidade pelo estado das coisas. Abandonar seu ideário, suas convicções, seus princípios e substituí-los não meramente por outros, mas pelo movimento, pela ruptura, pela inovação constante. Romper as referências, derrubar as convicções, desorientar a prática pedagógica: é assim que o professorado é jogado à deriva e, portanto, tornado ávido por uma alternativa. Mais forte do que a crítica de outrem é a auto-crítica, que imputa culpa e, de certa maneira, ressentimento. O alvo, o foco do juízo é a

sua própria prática, é uma instância abstrata e inatingível. Privado de referências, o professor se debate em busca de alguma solução. *E agora, o que é que eu faço?* (PEREIRA; RATTO, 2008, p. 131, grifo do autor).

Tal posicionamento nos remete às ações impostas pelo sistema de ensino e, mais especificamente, às políticas públicas de educação, que não contribuem para uma formação com a realidade. A atenção se volta para as leituras incorporadas como autoajuda, esquecendo-se de que o que irá contribuir para o avanço da problemática são as políticas públicas governamentais. (PEREIRA; RATTO, 2008).

Assim, todos esses chamamentos convergem para que os professores estejam alerta perante as políticas que estão por trás, ou melhor, ao lado da concepção da racionalidade prática, bem como do que ela contém, a fim de que produzam questionamentos provocadores e, não a sigam como receita pronta e acabada.

Mediante a concepção da racionalidade prática jogamos à luz alguns questionamentos: como utilizar uma prática reflexiva dentro de uma instituição em que o professor ali está à mercê da burocracia do sistema de ensino? Como o professor irá pesquisar sobre sua própria prática tendo em vista as rotinas de trabalho a ele impostas?

### **3.3 Formação com base no intelectual crítico**

A concepção de professor intelectual foi concebida por Giroux ao empreender reflexões pertinentes aos aspectos prático e político da educação, como forma de possibilitar a emancipação daqueles que estão em posição de dominados pela cultura dominante.

A partir disso, surgiu a necessidade de uma teoria crítica para os professores perceberem qual era sua situação, e que esta lhes proporcionasse uma análise teórica para além da reflexão da prática proposta pelos teóricos da perspectiva da racionalidade prática.

Visando uma problematização sobre a prática de ensino e as situações em que elas ocorrem, a reflexão sobre os fenômenos não é suficiente,

é necessário transcender os limites de suas próprias categorias, colocar em questão as estruturas nas quais se inscrevem suas análises. Para isso, é necessário transcender os limites nos quais seu trabalho está inscrito, superando uma visão meramente técnica em que os problemas se reduzem ao cumprimento de metas previamente fixadas pela instituição. (CONTRERAS, 2002, p. 156).

Preocupado não só com o contexto em que se dá o ensino escolar, mas como ele é construído historicamente, Giroux acredita que

[...] a linguagem da educação não é simplesmente teórica ou prática; é também contextual e deve ser compreendida em sua gênese e desenvolvimento como parte de uma rede mais ampla de tradições históricas e contemporâneas, de forma que possamos nos tornar autoconscientes dos princípios e práticas sociais que lhe dão significado. (GIROUX, 1997, p. vii).

De origem operária, Giroux, no início de sua carreira como professor, vivenciou situações que o impulsionaram a pesquisar e escrever sobre as manifestações da ideologia da classe dominante dentro da escola e como esse espaço pode ser ao mesmo tempo de luta e de possibilidade. (GIROUX, 1997).

A partir disso, acreditava que utilizando-se de práticas emancipadoras os professores deveriam transformar o conhecimento escolar e as experiências dos alunos em produtos com significado para aqueles que estão em situação de opressão, utilizando-se de práticas emancipadoras.

Por terem um conhecimento crítico os professores devem dirigir suas práticas para a formação de cidadãos críticos, para que os alunos aprendam e lutem pela liberdade visando à atuação na sociedade. Eles são compromissados com o ensino crítico. Respectivamente, temos a escola como esfera pública democrática e professores como intelectuais transformadores. (CONTRERAS, 2002).

A concepção de professores como intelectuais é fundante nas raízes gramscianas e o cerne está no papel desempenhado pelos intelectuais na vida social, no que diz respeito à produção e reprodução da cultura enquanto construção histórica.

Preocupado com as condições sociais em que está condicionada a humanidade e a estrutura injusta da sociedade na qual o poder está concentrado nas mãos de uma minoria, enquanto os demais ficam subjugados a ela, Gramsci acredita ser a partir da educação que a situação poderá mudar.

Criador dos conceitos de cidadania, hegemonia, intelectual e outros, dedicou-se a analisá-los de forma que pudesse atingir a massa popular de forma que ela saísse da condição de oprimida e isso se daria pela elevação cultural que é produzida na escola, ou seja, seria a partir da conquista da cidadania, que é um dos objetivos da escola, juntamente com a orientação da elevação cultural das massas, que poderia ocorrer o livramento de preconceitos estabelecidos pela ideologia dominante.

Dentro da relação estabelecida entre conhecimento e poder, Gramsci acreditava que a escola, exercendo a função do intelectual, é mediadora de uma conscientização das pessoas que ali estão, para que elas possam, pelo conhecimento, tomar o poder de sua própria história.

Nos estudos sobre Gramsci, no que se refere à hegemonia, Semeraro afirma que

[...] todo grupo social que queira conquistar sua hegemonia, ainda mais quando se trata das classes populares, [...] Gramsci deixa claro que estas precisam passar por um processo constitutivo de sua identidade, de sua intelectualidade e por uma educação que exige a construção rigorosa de um saber mais avançado e socializado. (SEMERARO, 2001, p. 16).

Atraído por essas ideias gramscianas Giroux concebe as ideias de liberdade, igualdade e democracia como uma autoridade emancipadora, acreditando ser a escola uma esfera que possa conter e desenvolver esses elementos a partir da atuação dos professores, tidos como intelectuais, e agindo criticamente sobre os estudantes em condições de oprimidos.

Desse modo, a escola tem um papel fundamental na vida dos estudantes, que sentem e vivem a reprodução do sistema social, cristalizando ainda mais as agressões advindas dos embates existentes entre classe dominante e dominada, e pelas várias maneiras pelas quais a ideologia se legitima e determina, o conhecimento, a cultura, o poder, o gênero, a raça, a etnia, a condição socioeconômica, entre outros.

Para transformar esse local em espaço crítico e não reproduutor, mas sim produtor de um conhecimento libertador dos estudantes dessa condição, os professores e os demais que ali atuam precisariam, portanto, utilizar sua intelectualidade para promoverem criticamente, práticas politizadas que favoreçam a construção da identidade do grupo, fortalecendo a ideia de que todos são construtores da história e que a situação pode ser revertida com base na resistência.

Ao prefaciar uma das obras de Giroux, Maclaren afirma que uma questão fundamental nos estudos dele, gira em torno do

[...] desenvolvimento de uma linguagem através da qual educadores e outros possam desvelar e compreender o relacionamento entre ensino escolar, as relações sociais mais amplas que o informam, e as necessidades e competências historicamente construídas que os estudantes trazem para as escolas. (MACLAREN, 1997, p. xii).

Desse modo, os educadores devem compreender criticamente esse relacionamento para reconhecerem a cultura escolar dominante, sendo capazes de desenvolver práticas que possibilitem aos estudantes, tanto das classes dominantes quanto das subordinadas, perceber

como e por que a cultura dominante se apresenta, a fim de intervirem e transformarem a sociedade.

Calcado em Gramsci, Giroux propõe que os professores tomem posição de intelectuais, ou seja,

[...] precisarão reconsiderar e, possivelmente transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículo e repartição do poder. (GIROUX, 1997, p. 29).

A partir desse entendimento, a caracterização como intelectual para a classe de profissionais da educação, que enquanto docentes, acreditam no desenvolvimento de uma sociedade democrática revestida de dimensões políticas e culturais, faz-se necessário considerar que sua formação “torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola pública e o treinamento em serviço àqueles mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma ordem democráticas” (GIROUX, 1988, p.23).

Ao analisar a função social dos professores, Giroux os categoriza em intelectuais transformadores e críticos, sendo que ela, a função social, não é demarcada, mas indica formas de prática social e ideológica, podendo ser assumida por diversas posições políticas e visões de mundo.

A categoria de intelectuais transformadores visa “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1988, p. 32), ou seja, a escola é o centro, onde o poder, a política e o conhecimento se estabelecem a partir de uma dialética entre os que nela estão, em que a reflexão crítica e a ação empreendida são essenciais para promoverem o entendimento da situação vivida a fim de promover mudanças. Para isso, é necessário utilizar uma pedagogia capaz de enxergar os estudantes como sujeitos críticos, capazes de problematizarem, de dialogarem, tornando o conhecimento significativo de modo a ser emancipatório.

Professores que se portam como intelectuais transformadores não consideram o aluno como um sujeito desprovido de experiências, de subjetividades, de identidade. O consideram sim, como um indivíduo dentro de um coletivo imbuído de particularidades e portador de

sonhos, que está em busca de um lugar em que se sinta confiante de que pode lutar por um futuro melhor. Na escola encontra-se o intelectual – o professor – que nele – o aluno – acredita, estabelecendo uma linguagem crítica que irá se unir à linguagem da possibilidade. (GIROUX, 1988).

Para Cruz (2007, p.199) “o intelectual crítico é aquele que participa ativamente do esforço de desvelar o oculto e desvendar a origem histórica e social daquilo que se apresenta como natural”, ou seja, o professor comprometido com a educação é aquele que se incomoda com o silêncio da classe oprimida e com os motivos que a levaram a essa situação. Por ter o conhecimento e a criticidade, não se sente coibido a questionar algo que para os outros é normal.

Diante dessa perspectiva, o professor trabalhará o currículo oculto que está presente nas relações sociais mantidas na escola, manifestadas nas relações professor-aluno, aluno-aluno e administração-alunos, onde são repassadas ideologias impostas pela sociedade capitalista expressas em atitudes comportamentais e valores, de forma a assumir uma consciência crítica e reflexiva.

Assim, o contexto da escola é marcado pela força política e ideológica e é sob esse cenário que o professor irá desempenhar a sua atividade de ensinar. Sua atividade cotidiana, sob o aspecto do intelectual, terá que ser repensada. Deverá sair de um nível técnico e ir para um nível politizado e crítico, desenvolvendo uma proposta curricular que explice práticas levando em consideração a cultura dos alunos e não somente a cultura da classe dominante.

Por isso, “as questões educacionais devem girar em torno do significado de ensinar os estudantes a pensarem criticamente, aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa.” (GIROUX, 1997, p. 41).

Saber o porquê da existência de grupos sociais distintos e das relações de poder dentro da escola se justifica para refletir criticamente sobre a melhor forma de aplicar um currículo que fará com que os desprovidos se fortaleçam e criem uma resistência que torne possível a crença em um mundo melhor.

Dessa forma, “o professor, como um dos atores/sujeitos sociais do processo educativo, detém uma visão de mundo, sociedade, educação e homem que influenciará diretamente no tipo de encaminhamento que imporá à sua prática pedagógica.” (CRUZ, 2007, p. 200).

As práticas adotadas refletem dentro da sala de aula as concepções e os valores que constituem o professor. É mediante as ações empreendidas que ele lutará, por meio do saber, para quebrar o silêncio e deixar emergir as vozes dos alunos. Assim sendo,

[...] os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexism e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública. (GIROUX; SIMON, 1995, p. 106).

Entretanto, será que as práticas pedagógicas inerentes a essa concepção de professor terão guarida dentro de um ambiente escolar burocrático, onde a administração, veladamente, mantém as características da sociedade capitalista? Como os professores que trabalham nesse ambiente poderão contornar a situação e desenvolver a reflexão crítica juntamente com todos, tendo em vista reverter o que se encontra estabelecido?

Estas são questões intrigantes que nos fazem pensar em como seria esse movimento, pois presos às salas de aula, como se pode construir uma postura crítica, ainda mais se pensarmos que o nosso currículo é fechado e imposto pelo sistema educacional?

Para Contreras (2002) a concepção de professores intelectuais críticos e transformadores possui limitações, pois Giroux não aponta de que forma os professores poderão desenvolver uma posição crítica em relação à sua profissão. Eles têm acesso a essa teoria apenas pela leitura de sua obra. Não há articulação entre o conteúdo dessa concepção com as experiências dos professores. Falta um conteúdo concreto que exprima um compromisso social emancipador.

Pensando nessa limitação, podemos analisar de maneira generalista sobre os cursos de formação de professores, que se prendem a ensinar um pouco de metodologias específicas aos conteúdos para serem aplicadas como técnicas, esquecendo-se de que a sala de aula é um espaço muito mais amplo.

Esse pensar é afirmado por Giroux e Maclare, quando nos chamam a atenção sobre as questões subjacentes presentes no âmbito escolar, as quais não são mencionadas nos cursos de formação.

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. (GIROUX; MACLAREN, 1995, p. 159).

Nessa perspectiva, é preciso que a formação de professores suscite questões problematizadoras capazes de promoverem reflexões críticas que vão além de prescrições técnicas, pois os problemas instaurados na escola pela ideologia dominante se mostram muito mais profundos. Nesses momentos, se faz necessário alertar os estudantes de maneira a sensibilizá-los, pois é preciso que se conscientizem sobre o seu papel na sociedade.

Assim, por essa abordagem espera-se que o conteúdo embebido dessa proposta na formação de professores, como a pedagogia radical, leve à conscientização de que é na resistência que se dissipará a luta de classes, e é isso que fundamenta a prática formativa nessa perspectiva.

### **3.4 Formação com base na perspectiva histórico-crítica**

No final da década de 1960 e início da década de 1970, o Brasil vivia um movimento pedagógico conturbado em que a escola estava sendo contestada pela sociedade esquerdistas, por ser uma instituição reprodutivista. Isso se deu por meio de rebeliões sociais, a partir dos movimentos estudantis.

Esse fenômeno não era apenas em nível de Brasil, mas sim, em âmbito internacional, cujas teorias educacionais estavam sendo criticadas tendo em vista que a pedagogia oficial instaurada na sociedade tinha caráter igualitário, inculcando a ideologia dos dominantes.

A rebelião foi um fracasso devido ao fato de que “não é possível fazer revolução social pela revolução cultural” (SAVIANI, 2008, p. 134), ou seja, não podemos mudar a cultura se não mudarmos a sociedade.

Em consequência, a esse movimento fracassado surgem as teorias crítico-reprodutivistas chegando à conclusão de que é a sociedade que determina a cultura. (SAVIANI, 2008). Diante disso, vários autores da área da sociologia publicaram obras sobre o aparelho ideológico do Estado, a escola, a cultura, a sociedade.

A efervescência dessa época fez com que se buscassem respostas ao dilema que estava posto, se a pedagogia oficial está ultrapassada, qual alternativa seguir? Com isso questiona-se sobre como atuar de modo crítico no campo pedagógico.

Demerval Saviani inicia em 1978 a elaboração de uma tendência histórico-crítica, que com o tempo tem o nome alterado para pedagogia histórico-crítica, cujo objetivo foi o de analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico. Ele próprio afirma que “procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes

sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.” (SAVIANI, 2008, p. 70).

De base marxista, a dialética está sempre presente em suas teorias em que considera importante a assimilação dos diferentes tipos de saber pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos.

Partindo da concepção de natureza humana proposta por Marx e Engels de que o homem necessita produzir continuamente sua existência e é pelo trabalho que ele age sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades, Saviani define a educação como um processo de trabalho não material (diferente do trabalho material que visa a produção de bens materiais para subsistência), no qual o produto não se separa do ato de produção. (RIBEIRO; RODRIGUEZ, 2001, p. 4).

Diante disso, a afirmação do materialismo histórico e dialético se faz presente quando Saviani (2008, p. 13) declara ser o ato educativo um “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.”

Preocupado com as questões educacionais e comprometido com a luta pela democracia, mais especificamente em relação aos saberes que são transmitidos na escola, Saviani descreve que a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar tem como tarefa a:

[...] 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 que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;  
 c) provimentos dos 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. (SAVIANI, 2008, p. 9).

Desenvolver uma teoria e materializá-la requer a superação de desafios, seja no que se refere à sistematização ou mesmo na ordem de implementação, pois “para Saviani o método é essencial ao processo pedagógico, mas ele por si só não se garante e nem garante uma alteração qualitativa da compreensão da prática social.” (RIBEIRO; RODRIGUEZ, 2001, p. 5).

Neste sentido, para alcançarmos essa alteração, o professor, visto como agente social ativo capaz de mediar ações pedagógicas transformadoras da prática social, tem papel fundamental na proposta da pedagogia histórico-crítica, pois é a partir da prática pedagógica que conseguiremos a democracia no interior das escolas.

Contudo, em relação à materialização dos procedimentos metodológicos relativos à questão didático-pedagógica, no que diz respeito à prática de ensino em sala de aula, foi realizada por João Luiz Gasparin, na obra intitulada “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”.

Fundamentado nas proposições de Saviani, Gasparin traduziu a pedagogia histórico-crítica para uma didática com a intenção de que professores, de diversas áreas do conhecimento, pudessem melhorar o processo de ensino e aprendizagem, acreditando que

[...] o ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2009, p. 3).

Em sua obra, com aporte na teoria histórico-cultural, compõe uma didática para a pedagogia histórico-crítica baseada nas cinco fases propostas por Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, e prática social final as quais se articulam dialeticamente.

A prática social inicial diz respeito ao conhecimento prévio do aluno a respeito do conteúdo a ser inicialmente tratado em sala de aula, como forma de valorizar o saber não científico que ele possui e motivá-lo a tomar conhecimento do saber universalmente sistematizado.

Essa postura está bem clara nas palavras de Gasparin, no que diz respeito a predisposição favorável à aprendizagem, em que

[...] uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa. (GASPARIN, 2009, p. 13).

Diante disso, é importante de igual forma noticiar ao aluno sobre os conteúdos escolares que serão abordados como forma de preparação para o início dos trabalhos e mesmo para identificar seu nível de desenvolvimento. Esse será o momento em que ele, os percebendo, facilitará a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social.

Assim, a prática social inicial como bem nos lembra

[...] não é uma motivação que acontece no começo do estudo de uma unidade e que se esquece à medida que os demais passos da aprendizagem vão se sucedendo. Consiste numa contextualização, num pano de fundo sobre o qual e em função do qual se trabalha um conteúdo. Por isso é retomada, regularmente, em cada uma das outras fases da metodologia. É uma presença constante. (GASPARIN, 2009, p. 28).

A segunda fase, a problematização, é a transição entre a prática e a teoria, ou seja, é o início do trabalho com o conteúdo por meio da criação de uma necessidade para que o aluno busque o conhecimento.

Essa busca pelo conhecimento é proporcionada pelo espírito investigativo que o professor deverá promover ao levantar situações problemas da realidade social em que o aluno se veja como partícipe.

Nessa fase, a prática social inicial junto à problematização se interliga proporcionando ao aluno uma nova visão da teoria. Neste momento é instaurado o confronto entre os questionamentos do conteúdo escolar com a realidade social prática. Assim, para Gasparin (2009, p. 38) “o conteúdo escolar será sempre um instrumento de compreensão da realidade em que aluno e professor estão inseridos.”

A terceira fase, a instrumentalização, conforme conceitua Gasparin, “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.” (GASPARIN, 2009, p. 51).

É na instrumentalização que o aluno, de posse do saber científico, irá confrontar seu saber empírico, fazendo com que esse movimento seja gerador de um conhecimento que será internalizado, dando suporte ao seu portador para agir sobre sua realidade social.

Isto quer dizer que o aluno, ao apreender um conhecimento científico que lhe foi transmitido na escola, por meio de uma problematização da prática social, irá negar em primeira instância o seu saber cotidiano, mas irá incorporá-lo ao científico, para em seguida construir o seu conhecimento.

Gasparin nos chama a atenção a respeito de que é na fase da instrumentalização que os conceitos científicos se estruturam, sendo de “vital importância conhecer o processo mental de construção desses conceitos. Isso porque as ações didático-pedagógicas docentes e discentes têm nesse processo um de seus fundamentos principais.” (GASPARIM, 2009, p. 55).

Mediante o conhecimento dessas estruturas é que as ações pedagógicas do professor serão efetivadas em sala de aula diante do pressuposto de que elas atuarão na zona de desenvolvimento imediato, sendo mediadas por instrumentos e signos.

Dessa maneira, o processo de aprendizagem se torna significativo, pois perpassa pela relação subjetiva dos alunos e objetiva do conteúdo a ser aprendido, ativando suas capacidades cognoscitivas, instrumentalizando os alunos a agirem na realidade social mediante propostas de resolução de problemas em seu contexto.

A quarta fase, a catarse, conceitualmente “é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola.” (GASPARIN, 2009, p. 124).

Catarse é a efetivação da aprendizagem. É o momento em que o aluno demonstra que apreendeu o conteúdo científico de forma reelaborada, construindo uma nova visão da realidade social, ou seja, possui um novo posicionamento diante dos fatos, pressupondo ter avançado intelectualmente.

Ao chegar nessa fase o aluno conseguirá compreender o processo pelo qual passou em toda a sua totalidade, pois como o movimento vivido é dialético, proporciona a ele, de forma clara, se perceber diante do próprio processo.

Ao compreender o processo, o aluno poderá compreender melhor a realidade, pois para Gasparin (2009, p. 126) “na catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, resituando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido.”

Essa nova postura gerada pela catarse, se faz perceptível quando as ações e atitudes do aluno se manifestam diferentemente do início do processo, ou seja, agora, ele sendo mais questionador e crítico, procura exteriorizar a sua aprendizagem ao grupo, sendo capaz de transformar a realidade social.

Quando o aluno chega à catarse, a qual proporciona a sua própria transformação, pois houve um avanço intelectual, gerando assim, uma nova visão de mundo, ele sente a

necessidade de intervir em sua realidade de maneira a contribuir para a solução de problemas existentes.

Essa é a quinta fase, chamada de prática social final. Nela o aluno retorna à prática social inicial ou ao ponto de partida, com um novo olhar, com novos conhecimentos, novas posturas, novas atitudes, ou seja, é o momento de colocar em prática a teoria adquirida na escola, transformando não somente a ela, mas a própria sociedade a qual pertence.

Dessa forma, ela é vista como uma fase que extrapola o âmbito escolar, pois

[...] a Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIN, 2009, p. 143).

Não podemos dizer que o retorno ao ponto inicial seja tranquilo. É claro, que como todo movimento dialético ele contém contradições, mesmo porque essa é uma de suas características, mas consideramos ser ela de fundamental importância para a superação do ser humano.

Expusemos a proposta de uma didática para a pedagogia histórico-crítica idealizada por Gasparin para ser materializada na prática pedagógica dos professores, dentro da instituição escolar e não sendo descartada para o ensino superior, com a intenção de ampliarmos nossas reflexões no âmbito da formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Alguns estudiosos, pesquisadores e formadores de professores (GONÇALVES, 2003; MAZZEU, 1998; SANTOS; GASPARIN, 2011; dentre outros) têm trazido esse processo para o campo da formação de professores, tomando como base a ideia de que

[...] apostar nas possibilidades da escola como instância que pode contribuir para uma transformação da sociedade não significa retomar a crença ingênua na escola como ‘redentora da humanidade’, mas buscar a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições. (MAZZEU, 1998, p. 2).

Promover uma formação de professores nessa perspectiva, seja ela inicial ou continuada, requer partir da prática social dos próprios professores, que é o ponto de partida inicial do processo formativo nessa perspectiva, ou seja, ouvi-los de maneira a conhecer suas

práticas, seus saberes cotidianos, suas experiências profissionais para propor reflexões que possam gerar questionamentos sobre a própria prática, e é preciso ainda, vencer os desafios que se apresentam pelo contexto social, sendo que

[...] o grande desafio que se impõe ao trabalho educativo sob a perspectiva histórico-crítica é, tendo como base as condições históricas existentes, delinear caminhos para a construção de uma prática que se estruture no interior das relações sociais alienadas, presentes na escola e na sociedade e que mesmo dentro desses limites, esteja voltada para a transformação da realidade. (PONCE, 2010, p. 88).

Assim, nos pautamos no relato de Francisco José Carvalho Mazzeu (1998) advindo de sua pesquisa sobre formação continuada de professores realizada a partir dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final, que foram apropriados e objetivados a partir da proposta do Prof. João Luiz Gasparin (2009) e de Demerval Saviani (2008, 2008a).

Ao desenvolver sua pesquisa Mazzeu nos indica como os passos vão se materializando no decorrer do processo formativo e acredita que “partir da prática social na formação de professores implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber prático, mas uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano” (MAZZEU, 1998, p. 3), sendo que daí nasce o ponto de partida da formação, a prática social inicial.

As reflexões realizadas pelos professores sobre suas práticas são, consequentemente, problematizadoras a ponto de eles procurarem respostas para suas necessidades até então não percebidas. As dificuldades e/ou limitações do professor em lidar com os problemas surgidos em sala de aula podem ser o estopim para irem à busca da compreensão da realidade. Esse momento é o segundo passo, a problematização da situação objetivada no cotidiano dos professores.

Diante disso, somente o senso comum não consegue dar respostas, sendo necessário buscar um conhecimento científico para ajudar nessa compreensão, que será a fonte para ampliação de seu discurso e de sua visão, possibilitando a criação de técnicas e procedimentos para a superação dos problemas.

Para que o professor crie novas técnicas de ensino, é necessário que tenha uma apreensão significativa do conhecimento científico, ou seja, das teorias que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Isso nos leva a pensar sobre como são transmitidos os saberes científicos na academia e/ou na formação continuada. De maneira

compartimentalizada, desarticulada da realidade, sem interligação de saberes e, no caso da formação continuada, uma transmissão em massa de possíveis “receitas pedagógicas” ou mesmo o inculcamento de discursos de pessoas renomadas.

Mediante essa situação imposta pelo sistema, Mazzeu (1998) afirma em seu estudo a que o desafio da instrumentalização, o terceiro passo do processo,

[...] consiste em levar o professor a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, através da apropriação da produção de outros. O caminho para conseguir isso seria articular essa instrumentalização com a reflexão sobre os problemas e as necessidades de uma prática, que pretende assegurar o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, propor procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica que respondam às necessidades dessa prática e não se baseiem em condições idealizadas de trabalho. (MAZZEU, 1998, p. 5).

Ao se instrumentalizar, o professor terá condições de perceber que teoria e prática devem estar articuladas no processo de ensino e aprendizagem, promovendo mudanças em seu discurso sobre a dicotomia existente entre elas, como também a sua própria prática pedagógica.

O êxtase da formação de professores na perspectiva histórico-crítica é a catarse, quarto passo. Momento em que o indivíduo toma conhecimento, consciente, de que houve aprendizado. Este possibilitará ações mais humanizadoras, de forma autônoma. Para que esse momento se realize na formação de professores

[...] é essencial que os conhecimentos, as habilidades e os valores dos quais ele se apropriou, por meio da instrumentalização, sejam trabalhados de modo reiterado a fim de constituírem automatismos. Por essa razão, a formação continuada de professores precisa buscar a irreversibilidade das mudanças provocadas na reflexão e na ação dos sujeitos envolvidos, o que demanda tempo e um esforço contínuo. (MAZZEU, 1998, p. 6).

A busca pela irreversibilidade das mudanças, apresentada por Mazzeu, nos leva a pensar sobre o enfretamento vivido por aqueles que integram a escola pública, e que passam, periodicamente, por mudanças na gestão do sistema de ensino. Havendo mudanças de gestores, as dificuldades aumentam. E assim, a irreversibilidade do que foi conquistado fica comprometida.

Entretanto, acreditamos que, quando há a internalização de um conhecimento chegando à fase de catarse proposta pela pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), o professor estará transformado internamente e a transformação será vislumbrada por todos à

sua volta, pois as suas ações e atitudes frente aos fenômenos vividos serão outras em relação às suas posturas iniciais.

Nesse momento o professor terá outros olhos para os conteúdos escolares e não se contentará em intervir somente no seu espaço, a sala de aula. Irá além. Será agente de transformação de seus alunos, pois como eles se espelham no professor, este atuará na realidade social.

A atuação na realidade social é a prática social final, o quinto passo da formação nessa perspectiva. Final não com o sentido de fim, de acabado, mas sim de finalização de um processo que retorna ao início de outros processos catárticos, pois como pressupostos do materialismo histórico-dialético ele é dialético.

A formação de professores com base na perspectiva histórico-crítica considera o homem como sujeito histórico, portador e produtor de cultura, visa a transformação da situação vivida. Nela, a dialética é abarcada como pressuposto de formação de atitude ético-política, iniciando-se na prática social, perpassando pela problematização, instrumentalização, e retornando a prática social, com proposta de uma transformação provocada pela catarse gerada durante o processo, ou seja,

[...] uma formação docente assentada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica implica a própria humanização do professor. Uma formação para além do senso comum, que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico contribua para a transformação social. (SANTOS; GASPARIN, 2011, p. 5063).

Assim sendo, é possível acreditar em transformações sociais por meio de uma formação de professores consciente e, consequentemente, capaz de atingir os alunos e estes em conjunto atuarem na sociedade de forma autônoma e automatizada, desde que, os responsáveis pela formação de professores e de alunos, e mesmo aqueles que detêm o poder de gestar os sistemas de ensino, se predisponham a sair de seu *status quo*.

Sobre essa predisposição em aderir a mudanças a partir da apropriação de novos conhecimentos gestados por processo formativo na perspectiva histórico-cultural, Gonçalves (2003) conclui a partir de seus estudos que a formação proporcionada ao grupo fez com que ele crescesse, citando inclusive a total adesão da diretora da escola em relação às ações formativas, bem como a abertura às mudanças. O grupo saiu de uma posição de comodidade frente à realidade escolar, partindo para construções de novas concepções e saberes, com propostas de novas práticas avaliativas, bem diferente da praticada antes da formação, e

continua afirmando que, houve uma tomada de consciência, pelo grupo, das consequências sociais que o processo avaliativo utilizado, anteriormente, provocava, ultimando posicionamentos para tomarem decisões inerentes à questões do cotidiano.

Para Saviani (2008) é preciso sair do estado atual e tomar a realidade no sentido de compreendê-la e atuar sobre ela. Com isso a

[...] a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas. [...] O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 2008, p. 93-94).

A formação docente na perspectiva histórico-crítica busca a compreensão da história a partir do desenvolvimento material da sociedade e da determinação das condições de existência humana, comprometendo-se com o processo de transformação e superação do modo de produção de nossa sociedade.

Com essa base propõe a constituição de formação de professores partindo do real concreto, problematiza esse real, instrumentaliza, possibilita a catarse e o retorno à prática social em um patamar qualitativo diferenciado, pois gera transformações na realidade social.

Portanto, essa perspectiva de formação é uma possibilidade dos professores ampliarem suas referências sobre o processo de consciência de classe, de sociedade, bem como o seu próprio processo formativo, podendo inclusive, nesse momento de conscientização, chegar a transformações, avançando assim, para outra realidade até então vista com certa impossibilidade de alcance. Contudo, no processo de formação mediante essa abordagem, às vezes, nem todos os seus princípios são atingidos plenamente, pois a aprendizagem e a conscientização são singulares a cada ser humano.

### **3.5 Formação com base na perspectiva histórico-cultural**

A formação de professores em uma abordagem marxista sugere que pensemos em algo para além do que está instituído em nossa sociedade capitalista. Sociedade esta que se mantém viva por estabelecer um sistema centrado na mercadoria e no lucro, pois “o capital rouba do homem a sua própria transcendência, a sua historicidade, o reconhecimento de si mesmo como ser universal e histórico.” (CODO, 1985, p. 34).

Esse sistema preconiza que tudo o que pode ser transformado em mercadoria receberá um valor, gerando o poder de mais-valia. Como consequência, as relações de produção fixadas crescem vertiginosamente, espalhando-se por todos os espaços.

Com a intenção de romper com a situação imposta pelo capital, Karl Marx propagou suas ideias pelo mundo através de sua obra onde os pressupostos se guiam pelos aspectos cultural, político e histórico-social.

De maneira contrária ao sistema societário de nossa atualidade, a abordagem histórico-cultural concebe o homem como sujeito histórico, portador de uma cultura que foi sendo acumulada pelos seus antepassados e, ao invés de vê-lo como mercadoria, o vê como instrumento de transformação do mundo por meio de ações, proporcionando, assim, desenvolvimento.

Assim, a teoria de Karl Marx “toma a sociedade como um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente.” (NETTO, 1989, p. 30).

Esse movimento fez com que leitores simpatizantes se rebelassem em prol de mudanças que fizeram emergir teorias capazes de agregar os pensamentos de seus idealizadores, como forma de transformar a realidade existente.

A psicologia histórico-cultural surgiu não em movimento de rebeldia, mas na procura de algo que superasse o já existente, e “sob a orientação filosófica do materialismo dialético e histórico, é desenvolvida a psicologia reconhecida como Escola Soviética, que tem como pressuposto o caráter ativo da aprendizagem e seu papel determinante no desenvolvimento do indivíduo.” (NÚÑEZ, 2009, p. 17).

Tudo começou com a simpatia de Vigotski pelos postulados de Marx, fundantes da concepção materialista da realidade em que

[...] considera que a matéria é o princípio primordial e que o espírito seria o aspecto secundário. A consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência. (TRIVIÑOS, 1987, p. 50).

Assim sendo, a matéria é anterior à consciência, e esta é um reflexo da primeira, se constituindo numa realidade objetiva. Conhecer a realidade é distinguir o objeto, fenômeno ou processo por sua qualidade, depois é conhecer os aspectos quantitativos, a essência, a causa

do objeto. Matéria é uma categoria filosófica em que a relação do homem com o mundo se reflete na sociedade e no pensamento.

Uma segunda categoria do marxismo é a consciência, que é “uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62), a qual reflete a realidade objetiva, surgindo assim as sensações, as percepções, representações, dentre outros.

Outro importante elemento é a prática social, que Marx concebia como a teoria e a prática, pois

[...] são categorias filosóficas que designam os aspectos espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. A teoria é resultado da produção espiritual social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 63).

Se a teoria é a produção espiritual, a prática é a atividade material orientada a transformar a natureza e a vida social. Unindo teoria e prática que é desenvolvida por diversos indivíduos e coletivos, temos a prática social, que Marx denomina de atividade humana como sendo práxis.

Podemos perceber que, mediante a práxis, ocorre o conhecimento da produção histórico-cultural do homem acumulada através dos tempos, gerando assim, desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a dialética que surge diante das três categorias máximas da teoria marxista, se fundamenta em um dos princípios desta como sendo a luta dos contrários, igualmente chamada de lei da contradição, pois os opostos estão em interação permanente.

Como opostos, um não deixa de existir perante o outro e quando atinge a unidade dos contrários, na interação, surge um novo objeto portador de características desses opostos, gerando o desenvolvimento, a transformação. (TRIVIÑOS, 1987).

Essa transformação, que se dá pela práxis, é objeto do conhecimento como produto da atividade humana e não como objeto de contemplação. É um conhecimento criado pelo homem a partir da história, da sociedade e da indústria; por conseguinte, esse é produzido por uma atividade prática da qual não está separada da atividade pensante, da consciência. (VASQUEZ, 1977).

Imbuída desses pressupostos que embasam a teoria de Marx foi que a psicologia histórico-cultural se sustentou para desenvolver uma nova psicologia composta de um saber crítico, fundada na base epistemológica que

[...] entende o processo histórico humano a partir das determinações fundamentais da base material sobre a superestrutura, num processo necessariamente dialético. A base material da sociedade encerra um processo contraditório entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento de forças produtivas. (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, algumas categorias oriundas do materialismo histórico-dialético foram transpostas para fundamentar a psicologia histórico-cultural de Vigotski, sendo que este, a partir de um olhar para além do que já fora desenvolvido por Marx, as ampliou para o campo da psicologia a fim de estabelecer relações entre desenvolvimento e aprendizagem por meio das funções mentais superiores.

Para Vigotski, o que diferencia o homem do animal são as funções mentais, que ele denomina de superiores e inferiores, ficando o homem classificado nas superiores e o animal nas inferiores. Dessa forma, nossas funções são superiores às dos animais pelo fato de estarmos possibilitados de realizar atividade humana consciente, sendo a principal o trabalho.

A transformação realizada pelo trabalho se constitui em produto de um processo de mediação, pois “o instrumento de trabalho é um meio de exercício da atividade, mediador entre o homem e a natureza, uma extensão de seu braço.” (CODO, 1985, p. 13).

Assim sendo, o animal é diferente do homem, pois não realiza uma atividade consciente, e sim age pelo instinto e se desenvolve apenas pela carga genética de sua espécie, ou seja, não possui estruturas cognitivas capazes de transformar a natureza a partir do que é dado por ela.

É na atividade humana que o homem se utiliza de instrumentos que foram sendo desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo da história para realizar a atividade, o trabalho. Essa atividade que se dá em um contexto histórico e social, está permeada de valores que são depositados pelo homem enquanto seu produtor.

Esses valores agregados à atividade humana são um trabalho de criação em que o homem transforma a natureza utilizando-se de ferramentas construídas e desenvolvidas não só por ele, mas por vários homens ao longo dos tempos e, assim, permitindo a propagação da história mediante esse movimento, o homem transforma a natureza e esta o transforma. (CODO, 1985).

Entretanto, quando esse movimento não se dá harmonicamente dentro da natureza, e aqui estamos a falar da sociedade capitalista, ocorre um distanciamento entre a teoria e a prática. Ou seja, o homem passa a ver seu trabalho não como forma de transformação, mas sim como mercadoria, pois é colocado um valor desvinculado do produto, passando esse

mesmo homem a barganhá-lo na sociedade e, desse modo, não consegue se realizar na atividade.

No momento em que ocorre o rompimento do produto com o seu produtor, ou colocando de outra forma, quando ocorre um estranhamento entre o homem e seu trabalho, dizemos que existe um processo de alienação.

Para Codo (1985, p. 59) “alienação é produto da existência da mercadoria e da transformação do trabalho humano em mercadoria”, pois quando isso ocorre, podemos dizer que houve uma ruptura entre o homem e a sua atividade, desaparecendo o interesse em produzi-la, ficando o processo indiferente.

Esse processo ocorre pelo fato de que não mais existe uma sincronia entre o objetivo da atividade, o uso dos instrumentos de mediação e a produção de algo como elemento da cultura, pois esse conjunto consiste na objetivação humana. (BOCK ; GONÇALVES, 2009).

Se o homem já não mais realiza uma atividade consciente, portadora de objetivos que o levem a produzir cultura, portadora de transformações, imbuída de significados, então, não haverá desenvolvimento do psiquismo humano, pois um processo com essas características não será passível de apropriação do conhecimento. E se não houve apropriação é porque não houve uma significação que pudesse tocar sua consciência para ativar sua subjetivação.

Em relação à significação, a explicação de Zanella (1997) é muito esclarecedora:

[...] a significação refere-se a “o que as coisas querem dizer”, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois, social e historicamente produzida. (ZANELLA, 1997, p. 67).

Diante disso, podemos refletir sobre o significado do aspecto social, cultural e histórico no processo de desenvolvimento humano, no qual os indivíduos estão em permanente contato com seus pares, recebendo e produzindo cultura, como sujeitos históricos, pois ao mesmo tempo em que fazem parte da história, também a produzem.

Preocupações com historicidade e fator social surgiram por volta do século XIII, culminando nos séculos XVIII e XIX decorrentes de diversos movimentos sociais e revolucionários ocorridos em países europeus. Eles permitiram a compreensão da questão social, de que a vida das pessoas e de grupos sociais é resultado de interação entre indivíduos, e é histórica. (BOCK; GONÇALVES, 2009).

Mediante os pressupostos aqui apresentados e referendados na psicologia histórico-cultural, vários pesquisadores (AGUIAR, 2009; ARAÚJO, 2009; ASBAHR, 2005, 2011;

BASSO, 1998; BOCK; GONÇALVES, 2009; DUARTE, 1996, 2000, 2002, 2003; SMOLKA, 2000; SMOLKA; LAPLANE, 2005) começaram a utilizar deles no campo educacional como forma de contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento das crianças em idade escolar.

Categorias como mediação, zona de desenvolvimento proximal, atividade, sentido, significado e instrumentos foram transportadas para o contexto escolar, acreditando que estes seriam elementos diferenciais diante de outras abordagens até então utilizadas dentro das escolas, mais especificamente na prática pedagógica.

Destarte informar que tais categorias foram sendo utilizadas em outras situações, ampliando assim, os espaços e os sujeitos com os quais seria trabalhada essa abordagem, mesmo porque a obra de Vigotski estava ganhando espaço em vários países.

A simpatia pelos postulados dessa teoria e o não conhecimento de seu contexto originário, fez com que pessoas a utilizassem não de forma plena, mas como categorias isoladas, pois o contexto em que a obra vigotskiana foi desenvolvida e escrita é diferente do nosso, promovendo assim, uma possível distorção da obra, como aconteceu com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é uma área abstrata, não sendo possível sua materialização e muito menos mensuração.

Nesse ponto há a necessidade de evidenciarmos que essa categoria foi apreendida, pelos educadores, de forma equivocada e conceitualmente vem sendo tratada também de maneira deturpada (PRESTES, 2010).

Grande parte dos educadores acredita que a zona de desenvolvimento proximal é uma zona que pode ser medida, comparada, manipulada, e que se pode agir sobre ela, na tentativa de igualar e/ou nivelar as zonas de seus alunos.

Vigotski a via como uma área de possibilidades de desenvolvimento, não sendo possível haver garantia de desenvolvimento e aprendizagem, mesmo havendo uma ação colaborativa. (PRESTES, 2010).

Assim, profissionais passaram a desenvolver dentro de seu *lócus* de atuação uma prática pedagógica constituída de elementos presentes na abordagem histórico-cultural, com outros sujeitos que não somente crianças, mas também jovens e adultos.

E foi na formação de professores, no afã de proporcionar aos alunos e aos futuros docentes, que os princípios da teoria começaram a ser utilizados para a concretude daquilo que Vigotski denomina de desenvolvimento das funções mentais superiores através de processos mediacionais providos de atividade.

Utilizar-se dessa abordagem requer primeiramente que os profissionais da educação se apropriem com mais profundidade dos pressupostos que a envolvem e percebam o contexto em que ela foi desenvolvida.

Vários pesquisadores contemporâneos (ARAÚJO, 2009; ASBAHR, 2005, 2011; BASSO, 1998; DUARTE, 1996, 2001, 2002, 2003; FRANCO, 2009; LONGAREZI, 1998, 2008; LONGAREZI; ALVARADO PRADA, 2008; LONGAREZI; ARAÚJO; FERREIRA, 2007; LONGAREZI; PERINI; PEDRO, 2011; MORETTI, 2009; MOURA et al. 2010; NÚÑEZ, 2009; SMOLKA, 2000; SOUZA, 2008; dentre outros), vêm desenvolvendo estudos referentes aos elementos que compõem a perspectiva histórico-cultural, inclusive sobre a aprendizagem docente, e a partir dos resultados obtidos afirmam que a formação de professores é uma área merecedora de atenção no que diz respeito ao desenvolvimento humano por meio da atividade.

Esses trabalhos têm apontado vários princípios da teoria histórico-cultural como fundantes da formação e do desenvolvimento profissional do professor. Dentre eles, está o conceito de atividade. A atividade é entendida como aquela a partir da qual o docente atribuirá sentidos em seu fazer profissional, pois nela o motivo e a finalidade da ação coincidem.

Desse modo, com a intenção de refletir com criticidade, algumas questões se fazem presentes em relação: à constituição do professor como sujeito histórico, social e cultural; ao significado e o sentido da formação de professores para os próprios docentes; à construção de uma proposta de formação geradora de desenvolvimento humano por meio da atividade e que, com isso venha contribuir para tomada de consciência perante as condições dadas pela sociedade, a fim, de fato, transformá-la.

Para avançarmos nas significações desses questionamentos, necessário se faz refletirmos sobre a constituição social da formação de professores, ou seja, como vêm sendo realizados os processos formativos de docentes, seja inicial ou continuada, e mesmo sobre suas consequências no efetivo exercício do professor.

Presenciamos uma formação ao longo dos tempos pautada em arcabouços teóricos que nem sempre valorizam o profissional professor, deixando-o à margem do processo formativo, requerendo dele apenas uma participação passiva, inclusive impondo limites sobre possíveis avanços em relação a posicionamentos situacionais.

A formação de professores constituída mediante os princípios básicos da teoria histórico-cultural, sendo eles: constituição do homem como sujeito histórico e social; formação pela atividade como desenvolvimento humano individual e coletivo; formação da

personalidade como desenvolvimento da consciência, podem contribuir para que os envolvidos no processo atribuam valores próprios à sua formação, considerando a participação ativa, de caráter fundamental, para que ocorram possibilidades de desenvolvimento em todos os seus aspectos.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância a concepção de que o professor é um sujeito histórico e social, produtor de cultura, pois está inserido em uma sociedade portadora de significações, mas que ele, ao agir conscientemente sobre ela, estará transformando ao mesmo tempo, ele próprio e o meio em que vive.

Assim sendo, para promover um processo formativo pautado nessa perspectiva faz-se necessário considerar que o desenvolvimento humano se dá pela atividade, e a atividade principal do professor é a docência. No entanto, para se constituir em atividade, há de se pensar que

[...] a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Assim, se o professor não concebe a atividade formativa como uma necessidade, não atribuindo motivos para dela participar efetivamente, possivelmente ela não acarretará desenvolvimento, pois para gerá-lo é preciso que os motivos coincidam com o objetivo da atividade, e às vezes, esta, nem sempre parte da necessidade do professor.

Se não existe a presença de motivos por parte dos professores em participar do processo formativo, é possível que os responsáveis venham a reverter a situação durante o evento, promovendo práticas capazes de motivá-los e envolvê-los efetivamente, inclusive pela interação social proporcionada no âmbito da formação.

Para que a formação tenha sentido para os docentes é preciso que o responsável por ela os envolva mediante atividades que tenham um significado para eles, valorizando seus saberes experenciais, partindo de problemáticas originadas do próprio contexto dos docentes, permitindo que eles façam parte da constituição do próprio processo formativo.

A formação de professores na perspectiva que está sendo discutida aqui considera os sujeitos que dela participam como sujeitos históricos e portadores de cultura, experiências,

vivências e saberes que precisam ser contemplados no bojo da formação, pois é nesse processo que ocorrerá o desenvolvimento.

Na formação inicial concordamos com a afirmativa de que “a qualidade de aprendizagem docente vincula-se com a qualidade de mediação” (ARAÚJO, 2009, p. 2), pois as funções mentais superiores serão ativadas e desenvolvidas a partir dos processos de mediação durante essa formação, não se esquecendo, contudo, de que formação enquanto aprendizagem possui diferentes intencionalidades.

Desse modo, o formador de professores ao estar consciente de que a aprendizagem docente acontece no movimento externo e interno, ou seja, do social para o individual, proporcionará a apropriação do que já foi construído socialmente e permitirá a reelaboração, individual, do conhecimento.

Esse movimento se dá em plena atividade. Atividade que é gerada por uma necessidade, coincidente com um motivo, ou seja, é preciso estimular os alunos para que realizem as atividades pedagógicas propostas pelos formadores, para que não as façam puramente pela razão de obterem uma nota pelo trabalho realizado, e sim, pelo fato de que a atividade docente é complexa e requer uma preparação para compreendê-la.

Por isso o conhecimento da existência das zonas de desenvolvimento proximal é de suma importância para o desenvolvimento da prática pedagógica do formador, pois é a partir de relações de mediação em um processo coletivo, que ele proporcionará a aprendizagem. Sabendo de sua existência, não como algo palpável, mas sim como área de possibilidades, o professor atuará de forma a contribuir com significativos avanços.

Assim, a formatação dos cursos oferecidos pelas instituições formadoras necessita conter uma integralização das áreas de conteúdo com as das disciplinas pedagógicas, bem como uma preocupação com o estágio supervisionado, pois este será o espaço em que o futuro professor irá estabelecer relações entre a teoria e a prática desde o início de sua formação.

Como expressado anteriormente, o futuro professor se forma mediante a qualidade dos instrumentos e signos, presentes em sua formação e, o modo como ela é ofertada pelos formadores, como ela é vivida, como as práticas presentes são vivenciadas, é que proporcionará a apropriação do significado da formação de professores, sendo que, em relação ao sentido atribuído a ela, dependerá dos fatos psicológicos nela presentes.

Seguindo os princípios anunciados, não podemos deixar a formação continuada de lado, pois além do fato de ser contínua, faz parte do desenvolvimento profissional do docente, ou seja, todo profissional carece de uma formação permanente para que haja desenvolvimento e, consequentemente, aprendizagem.

Uma proposta de formação continuada há de ser construída junto aos sujeitos participantes, contemplando em seu bojo os anseios e as necessidades do coletivo. Ou seja, os docentes irão construir uma proposta de formação juntos, que seja imbuída de objetivos comuns aos integrantes. Sendo assim, a proposta construída por eles será objetivada na atividade.

Essa atividade, sendo gestada por seus próprios idealizadores, é portadora de sentidos para o coletivo, pois ao estar voltada para ações concretas, potencializará a aprendizagem, tornando possível promover a transformação social do contexto.

A formação docente apreendida pela abordagem da psicologia histórico-cultural proporciona a humanização dos sujeitos que, ao se apropriarem de material culturalmente construído e desenvolvido pela humanidade, estabelecem um novo contexto de formação em que as relações são fortalecidas, com possibilidades de superarem a alienação e promoverem a transformação social da realidade.

### **3.6 Formação por coletivos**

Dentre o rol de estudos sobre formação de professores e diante das demandas que a área inspira, encontra-se a formação continuada em serviço. É uma extensão da temática maior que através dos tempos está sendo explorada, pois o que se tinha como conhecimento, a formação inicial, não era suficiente para a compreensão das diversas problemáticas instauradas na área educacional.

Diante disso, a formação de professores em serviço é um campo que vem crescendo e se consolidando no meio acadêmico, mediante pesquisas desenvolvidas por pesquisadores renomados ou mesmo iniciantes.

Existem vários autores que têm discutido a relevância da formação de professores em serviço em diferentes abordagens, inclusive com diferentes denominações e conceituações. Trataremos especificamente do conceito a partir do referencial que vem sendo construído por Alvarado Prada e seu grupo de pesquisa.

O conceito e a abordagem que vêm construindo visam à superação e a valorização do já existente em relação à formação continuada de professores em serviço, pois propõem “a FCPS<sup>31</sup> para ultrapassar concepções e práticas de formação continuada que não são continuadas, pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os

---

<sup>31</sup> Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS).

professores [...]” (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 384), contudo se apoiam nos pressupostos da pesquisa coletiva, direcionadores de ações de caráter formativo que privilegiam o próprio coletivo em suas especificidades, se constituindo em seu desenvolvimento, a pesquisa e a formação, objetivada em procedimentos que os integrantes do coletivo formam-se ao pesquisar e, ao mesmo tempo, ao pesquisar se formam. (ALVARADO PRADA, 2006a).

No entanto, ao se apoiar nos pressupostos da pesquisa coletiva, Alvarado Prada sinaliza algumas bases conceituais e epistemológicas, indicando que ela se encontra em construção.

Assim, tomamos a liberdade de transcrever a citação, um pouco longa, para corroborar o entendimento dessa construção e a partir de quais bases estão se formando os conceitos da perspectiva formação continuada de professores em serviço aqui apresentada.

Destacamos, como fontes conceituais, o pensamento de alguns autores que têm contribuído para a construção de nossas concepções sobre a pesquisa coletiva, as quais, incorporadas a nossos pensamentos, fazem parte do cotidiano de nossos trabalhos educacionais e de construção de conhecimentos. Temos as propostas de investigação participativa de Orlando Fals-Borda; da pesquisa-ação da Anton de Shuter; a questão do pensamento complexo posta por Edgar Morin para analisar a sociedade contemporânea; a questão do cotidiano de Agnes Heller; outros autores como Jürgen Habermas, com seus trabalhos sobre consenso e ação comunicativa; Karel Kosik propondo-nos a categoria da totalidade. Ainda como parte dos fundamentos conceituais da forma de pesquisa em questão, é necessário lembrar autores como Peter Berguer e Thomas Lukmann, Ronald David Laing, Kurt Lewin, com seus respectivos trabalhos sobre construção social da realidade, construção de relações – eu e os outros, e gênese dos grupos. Recorremos também aos trabalhos de Anton Semiónovich Makarenko, Lev Semenovich Vigotsky e Paulo Freire sobre temas do trabalho coletivo, a zona de desenvolvimento proximal, e sobre a conscientização e autonomia respectivamente. (ALVARADO PRADA, 2006a, p. 101-102).

Nessa proposta a formação é realizada no próprio local de trabalho dos participantes, em tempo de serviço e com o conteúdo do próprio trabalho, ou seja, é no espaço da escola que serão realizados os encontros, utilizando-se do horário em que o professor atua na escola, mediante a problemática de seu próprio cotidiano escolar.

Entretanto, nossa intenção vai além de uma pontuação explicativa, caminha no sentido de evidenciar a formação de professores em serviço como uma formação que leva à conscientização e transformação da realidade de forma coletiva. No que tange à utilização da abordagem da pesquisa coletiva, Alvarado Prada afirma que

[...] a formação continuada de professores em serviço tem fundamentos teórico-metodológicos de pesquisa, em especial da pesquisa coletiva, cujo desenvolvimento implica melhorar o trabalho docente, transformando as relações cotidianas, o contexto educativo do tempo e local de trabalho onde os docentes constroem ou reconstroem conhecimentos com os estudantes, outros colegas e a sociedade em geral. (ALVARADO PRADA, 2006, p. 79).

Nessa perspectiva, o autor defende a formação pelo trabalho coletivo, visando uma formação coletiva. Concebe o coletivo como um grupo de pessoas constituído pelas diferenças, mas que se propõe a trabalhar em prol de objetivos comuns.

O coletivo, como interação tanto de complexas diferenças como de elementos comuns entre as pessoas que o compõem, constitui-se em uma estrutura de relações imensuráveis, cuja dinâmica lhe confere características próprias e identificadoras. Diante disso, assim como não existem pessoas iguais, não existem coletivos iguais, mesmo sendo constituídos pelas mesmas pessoas. Um grupo de pessoas que constitui o coletivo de gerentes de uma empresa pode ser o coletivo ou equipe, ao mesmo tempo, de determinado esporte de um município, mas seus objetivos, ações e posturas são diferentes nos dois casos. (AVARADO PRADA, 2006a, p. 105).

Desse modo, antes de nos atermos à formação de professores em serviço, queremos elucidar as origens dessa proposta que veio da antropologia e da sociologia, passando a ser utilizada na educação mediante uma abordagem da pesquisa participante.

Para uma melhor compreensão, faz-se necessário remeter-nos à década de 1960, na América Latina, Colômbia, onde se iniciou um movimento de contestação. Um dos grandes representantes desse movimento naquele período foi o sociólogo Orlando Fals Borda, que devido ao momento político e histórico de seu país, organizou

[...] junto a camponeses, ‘a pesquisa militante’, buscando colocar o conhecimento a serviço dos interesses populares, para que os militantes participassem politicamente e se dedicassem à pesquisa, não com uma preocupação academicista, mas com o intuito de transformar a realidade. (ALVARADO PRADA, 2006a, p. 103).

A intenção de Fals Borda consistia em proporcionar uma conscientização política junto aos camponeses da situação vivida e, a partir dos próprios conhecimentos desse coletivo superarem as dificuldades postas em favor de transformações sociais por meio de resolução de problemas desse mesmo coletivo, mediante o conhecimento alcançado.

Com o intuito de continuar nessa linha investigativa, o nome até então utilizado por Fals Borda teve que ser alterado, pelo fato de que o momento vivido pelo país não mais o

permitia. Assim, esse pesquisador alterou o nome para Investigación-Acción Participativa (IAP), mas não sua proposta, a qual visava uma participação de todos para “resolver os problemas da vida cotidiana, em especial os das classes marginalizadas, sendo uma indicação moderna de uma concepção de participação social, econômica e política em que a IAP é apenas uma construção investigativa importante.”<sup>32</sup> (FALS BORDA, 1993, p. 15, tradução nossa).

Movimento semelhante ao da Colômbia acontecia no Brasil. Com a necessidade sentida pelas Ciências Sociais em superar o positivismo que se preocupava apenas em fazer ciência e muito pouco com a resolução de problemas sociais, tipos de pesquisas qualitativas surgiram como a pesquisa-ação e a pesquisa participativa ou participante, conseguindo “superar a relação sujeito-objeto e assim reconhecerem o saber popular como um outro saber com conhecimento também válidos.” (ALVARADO PRADA, 2006a, p. 104).

A IAP de Fals Borda é conhecida no Brasil com o nome de pesquisa participante, que entendida por diversos autores como Brandão (1985); Fals Borda (1993); Alvarado Prada (1997, 2006a); Thiolent (1985), é uma pesquisa que emprega uma metodologia fundada na construção de conhecimentos pelo próprio grupo transformando a realidade, onde a relação se dá entre sujeito-sujeito, valorizando os saberes populares do grupo, visando, contudo, um processo de formação política mobilizando o coletivo para a solução de problemas sociais.

Vários pesquisadores, devido ao furor em que se apresentava a sociedade e o meio científico nos anos 60 e 70, abandonaram suas posições acadêmicas para empreenderem pesquisas em novos centros de trabalho, a fim de contribuírem para o debate ideológico e para a proposição de alternativas sociais. (VIEZZER, s/d).

Entretanto, foi no Primeiro Simpósio Mundial sobre Pesquisa-Participante, realizada em Cartagena, na Colômbia em 1977, que vários pesquisadores mundiais, entre eles Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Camilo Torres, se reuniram para ouvirem as ideias expressivas que todos traziam de seus lugares a respeito da pesquisa participante, como forma de apreender os fenômenos que aprisionavam a população menos privilegiada.

Nesse Simpósio, a pesquisa participante se consolidou como pesquisa científica que abarca técnicas participativas de investigação, de modo que “[...] o primeiro fio de lógica do

---

<sup>32</sup> Tradução nossa do original em espanhol: “[...] resolver los problemas de la cotidianidad, en especial de las clases marginadas, es índice de la moderna concepción de la participación social, económica y política de la que la IAP es apenas una expresión investigativa importante” (FALS BORDA, 1993, p. 15).

pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem.” (BRANDÃO, 1985, p. 12).

Como a expressão de um povo é retratada pela sua cultura, nada mais apropriado que nesse coletivo a dialética se estabeleça de maneira a proporcionar transformações que, por meio de ações objetivadas, sejam resultantes de uma idealização da coletividade.

Diante disso, a base desse novo olhar investigativo se fixa não somente em raízes marxistas que veem no conceito de práxis um agir individual e social, bem como o modo de abordar os problemas de produção e a ciência, mas se funda na concepção assimilada como unidade entre teoria e prática que promove a transformação. (BRANDÃO, 1985).

Avançando um pouco no caminho que Marx trilhou, Gramsci via a necessidade de ir além da economia e da política como impulsionadoras desse movimento, propondo assim ideias que vislumbrassem a sociedade como sendo altamente potencializadora de mudanças a partir da conscientização da valorização de sua cultura e da afirmação de sua identidade, fazendo com que ela, concomitantemente, seja politizada a fim de reconhecer seus direitos e deveres, socializando as verdades descobertas.

Gramsci retrata a unidade teoria e prática como sendo filosofia da práxis, que segundo Badaloni (s/d, p.2) é “a construção de vontades coletivas correspondentes às necessidades que emergem das forças produtivas objetivadas ou em processo de objetivação, bem como da contradição entre estas forças e o grau de cultura e de civilização expresso pelas relações sociais”.

Nessa mesma linha de pensamento, Semeraro (2001, p. 16) afirma que a filosofia da práxis “não é outra coisa se não o conhecimento da própria história nas suas dinâmicas, nas suas contradições e criações”, ou seja, é uma concepção de massa, onde existe uma consciência da contradição que emerge da sociedade. Nesse movimento a dialética surge mediante o conflito estabelecido nessa contradição.

Desse modo, não podemos separar o ser do pensamento, o homem da natureza, o sujeito do objeto, pois um está intrinsecamente ligado ao outro, sendo que se houver uma separação tudo ficará completamente sem sentido, pois são unidades.

Com isso Gramsci, ao delinear essa nova filosofia, se deteve na premissa de que o povo deveria adquirir conhecimentos da cultura dominante para chegar a uma compreensão e tomada de consciência a respeito do mundo em que vive.

A ideia gramsciana de transformação social mediante a tomada de consciência do coletivo em relação às situações problemas a partir do conhecimento de sua historicidade e

valorização enquanto tal, fez com que pesquisadores a utilizassem como referência em suas pesquisas com coletivos.

Gramsci se mostrou como aporte teórico da formação por coletivos, tendo em vista todos os pressupostos a que ele conduz, mas estamos cientes de que neste trabalho ele se apresenta em duas perspectivas, pois a que fazemos referência neste item se pauta na desenvolvida por Luis Eduardo Alvarado Prada, contendo indícios dessa base epistemológica.

Mediante o aporte gramsciano, várias pesquisas foram se estabelecendo com propostas envolvendo coletivos, sejam em movimentos populares, sociedades marginalizadas, grupos étnicos e raciais, ou mesmo, na área educacional.

A partir dessa proliferação, as nomenclaturas dos tipos de pesquisas foram se modificando, ou melhor, ramificando-se, pois a essência não mudou apenas os sujeitos.

Assim, a pesquisa militante que passou a ser pesquisa participativa ou participante, também se nomeia como pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, pesquisa coletiva, pesquisa-formação; entretanto, há diferenças entre os objetivos a que elas se propõem. A partir deste ponto, elucidaremos cada uma delas.

A pesquisa participativa é um “processo que pretende compreender a realidade de grupos de pessoas para mediante a construção de conhecimento transformá-la” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 60), ou seja, o coletivo compreendendo o seu contexto para buscar avanços em sua própria realidade.

O pesquisador que se propõe a esse tipo de pesquisa se constitui como parte do grupo ajudando no processo de construção de conhecimentos a partir do conhecimento do cotidiano, que são os saberes populares, produzindo novas relações e significados e, assim, gerando transformações. (ALVARADO PRADA, 1997).

Um dos renomados pesquisadores de movimentos populares, Carlos Brandão, explica que a pesquisa participante se dá

[...] quando o *outro*, próximo, enquanto um sujeito vivo mas provisório da ‘minha pesquisa’, torna-se o companheiro de um compromisso cuja trajetória, traduzida em trabalho político e luta popular, obriga o pesquisador a repensar não só a posição de sua pesquisa, mas também a de sua própria pessoa. A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político *de classe* que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa. (BRANDÃO, 1985, p. 13, grifo do autor).

Para Thiollent (1985) existe uma distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação. Embora sejam utilizadas como sinônimas, a diferença está nos princípios, sendo que uma pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, mas nem toda pesquisa participante é uma pesquisa-ação.

Nessa perspectiva, Thiollent (1985) esclarece ainda que a pesquisa participante se detém ao papel do investigador dentro do contexto investigado, problematizando a relação do pesquisador/pesquisado para melhores condições de informações, entretanto não se preocupa com a relação entre investigação e ação.

É importante ressaltar que o foco da pesquisa participante está na relação do pesquisador com o contexto e o da pesquisa-ação está no conteúdo da ação em si. Podemos perceber que é muito tênue essa distinção e, para alguns inexistentes, tendo em vista que para ambas o objetivo é o mesmo: a transformação da realidade. A suposta diferença pode estar no modo como tudo acontece, ou seja, no processo.

#### Segundo Pimenta, a pesquisa colaborativa

[...] pode favorecer processos de construção identitária grupal, colocando os sujeitos em condições de proceder a análises e alterações em suas ações docentes e na cultura institucional, fortalecendo-os pessoal e profissionalmente para a elaboração de projetos pedagógicos coletivos que visem melhoria qualitativa no processo formativo dos alunos. (PIMENTA, 2005, p. 528).

Desse modo, esse tipo de pesquisa prevê a participação de docentes acadêmico-pesquisadores e professores-pesquisadores das escolas, sendo que estes últimos vão se constituindo pesquisadores a partir da problematização de seu próprio contexto.

Durante o seu desenvolvimento, que “não é linear, nem totalmente previsível, todos pesquisam, ensinam e aprendem” (PICONEZ; ANDRÉ, 2006, p. 4), possibilita avançar na busca pelo conhecimento que ainda não foi apreendido por outros meios.

Perante toda a dinâmica que envolve a pesquisa, as vozes de todos os envolvidos são consideradas, provendo-a de encontros onde as interações realizadas fazem com que o professor pesquise sua prática, incentivado e amparado pelo pesquisador universitário.

A pesquisa coletiva, como o próprio nome indica, se dá a partir de um coletivo, entretanto esse não pode ser concebido simplesmente como um grupo de pessoas. Coletivo é entendido como

[...] um conjunto composto por pessoas, cujas características individuais são diversas (heterogêneas, diferenciadas), sujeitas à contínua mudança e têm relações constituídas num contexto espaço-temporal, mediante ações, objetivos e outros elementos ideológicos, políticos, sociais e culturais comuns. (ALVARADO PRADA, 2006a, p. 105).

Diante disso não podemos considerar que um coletivo seja um amontoado de pessoas, reduzidos a objetos a serem estudados por pesquisadores que tiram informações que bem entendem e os reduzem a “coisas”, sem o retorno do resultado final.

Isto se confirma com o alerta de Alvarado Prada ao se referir sobre a relação entre pesquisador/pesquisado, em que “pessoas e grupos sociais vêm sendo reduzidos a pedaços (amostras) de coletivos e/ou grupos sociais, que tomados como objetos de estudos são descaracterizados, tanto em suas particularidades como em sua totalidade.”<sup>33</sup> (ALVARADO PRADA, 2008, p. 161-162).

Em presença dessas premissas, a proposta de pesquisa coletiva vem se consolidando e se sustentando nas próprias características da cada coletivo que diante da heterogeneidade constitui sua identidade, para construir, trabalhar, produzir e transformar coletivamente.

Diante desses pressupostos, os pesquisadores que dela se utilizam, dentre eles Luis Eduardo Alvarado Prada, colombiano, que em contextos escolares a utiliza como instrumento promotor de transformação da realidade, seja com a instituição escolar, com grupos de pais, ou mesmo grupos de profissionais liberais.

Para ele o importante é a disposição do coletivo em se transformar por meio da construção de conhecimento. Valendo-se disso

[...] a pesquisa coletiva requer que os participantes dela reflitam sobre o que são, o que fazem, seus sonhos, dificuldades de superá-las, tanto individual como coletivamente. Este tipo de pesquisa é formativa no próprio desenvolvimento metodológico pretendendo que grupos de analfabetos ou com altos níveis de escolaridade se desenvolvam como pessoas, cidadãos e profissionais dentro do coletivo. (ALVARADO PRADA, 2006a, p. 108).

Embásado conceitualmente em Makarenko, teórico ucraniano que construiu o conceito de coletivo mediante sua vivência a partir de trabalhos pedagógicos e pesquisas realizadas em

---

<sup>33</sup> Tradução nossa do original em espanhol: “[...] personas y grupos sociales vienen siendo reducidos a pedazos (muestras) de colectivos y/o grupos sociales, que tomados como objetos de estudio son ‘des-caracterizados’ tanto em sus particularidades como em su totalidad” (ALVARADO PRADA, 2008, p. 161-162).

uma colônia de jovens infratores na Rússia no início do século XX, Alvarado Prada, se apoia em seus estudos e constrói sua proposta, superando o conceito de coletivo aí elaborado.

Isso é confirmado em trabalhos de Alvarado Prada (2006, 2006a) em que afirma a contribuição de fontes conceituais de alguns pensadores, as quais são incorporadas em seus pensamentos, destacando Orlando Fals Borda com a proposta de investigação participativa, Anton Semiónovich Makarenko sobre os temas do coletivo e Paulo Freire sobre conscientização política e autonomia.

Makarenko elaborou uma proposta que se vinculava a uma prática política e econômica, fundamentando-se em uma busca de soluções aos problemas cotidianos. Nessa busca, todos participavam, gerando colaboração, respeito e disciplina.

Assim, “ele [Makarenko] entende o coletivo como um organismo social vivo, no qual cada um de seus membros nas suas relações com os outros determina responsabilidades individuais e coletivas.” (ALVARADO PRADA, 2006a, p. 104).

Embora Fals Borda se apoie, em muitas circunstâncias, na perspectiva gramsciana, Alvarado Prada, com base em Fals Borda, cria sua própria proposta. Alvarado Prada propõe a formação continuada de professores em serviço como uma maneira de transformar a situação de um contexto escolar mediante ações dos próprios participantes. Seguindo o que sugere a pesquisa coletiva, se caracteriza como uma forma própria de construção coletiva de dados, conta com a participação de todos em todas as fases do processo, e se fundamenta no trabalho do, com e para o coletivo.

Nessa proposta está contida a pesquisa-formação que se realiza mediante o próprio ato de pesquisar; é a formação pela pesquisa, pois “supõe ir além de transmitir conhecimentos universalmente sistematizados ou reproduzir aqueles da vida cotidiana. Implica questionar e analisar todo tipo de conhecimentos, confrontando os da vida cotidiana de cada pessoa e os do coletivo com os sistematizados universalmente.” (ALVARADO PRADA, 2006a, p. 110).

O professor, ao se embrenhar na pesquisa, estará se formando com consciência, pois agir conscientemente, no sentido freireano, é compreender criticamente e atuar politicamente visando uma libertação baseada nesse entendimento. (LONGAREZI, 2008).

Assim sendo, a formação se dá pela pesquisa e, ao pesquisar, o sujeito se forma. Fica clara a formação de professores em serviço mediante essa prerrogativa, tendo em vista que é na complexidade da situação problema que o coletivo quer transformar e que serão objetivadas as ações a fim de superarem a situação existente.

Podemos afirmar que Alvarado Prada, ao construir essa abordagem na formação de professores, inova ao estabelecer dentro do processo de pesquisa, uma dinâmica formativa do

coletivo que, diferentemente de outros tipos de pesquisa, consegue durante e ao final do processo, conscientizar o coletivo sobre as situações da realidade do próprio contexto e, a partir disso, transformá-las ou ressignificá-las de acordo com o estabelecido pelo grupo.

Assim, a formação em serviço é concebida para além dos termos recorrentes empregados para a formação de professores como “capacitação”, “reciclagem”, “atualização”, dentre outros, e

[...] entende a pessoa como ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que se desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 89).

A formação continuada de professores em serviço se realiza, portanto, “no contexto do espaço de trabalho do coletivo docente e, com base no objeto de pesquisa-formação construído por esse coletivo a partir de seus interesses e necessidades, é realizado no tempo do trabalho remunerado para os docentes.” (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 383).

Para isso é necessário que os próprios docentes se constituam como coletivo coeso e desenvolvam um projeto de formação continuada em seu próprio local de trabalho, para que possam compreender a realidade a partir do objeto de pesquisa-formação, que é a necessidade do coletivo.

Esse tipo de formação vem ao encontro das expectativas dos docentes, diferentemente do que acontece na maioria das vezes quando as Secretarias de Educação e/ou órgãos e instituições formativas, como as universidades, por exemplo, promovem reuniões dentro ou fora das escolas com propostas que não vão ao encontro dos participantes, e “são poucos os casos em que se fazem estudos de interesses e necessidades dos docentes para criar ambientes de formação que os atendam no que precisam e querem.” (LONGAREZI, 2008, p. 112).

A proposta de formação continuada de professores em serviço se apresenta como uma abordagem que privilegia os saberes e as experiências que os docentes possuem, permitindo que estes construam conhecimentos a partir da realidade vivida, visando uma atuação crítica e política sobre ela.

Essa abordagem teórico-metodológica da formação de professores possibilita:

- a valorização dos saberes experenciais dos professores e das necessidades do próprio coletivo, contrastando-os com os saberes universalmente sistematizados, que são o conhecimento científico, para uma (re)construção do conhecimento;
- a aprendizagem docente está ligada ao social e é entendida como desenvolvimento profissional, dentro do contexto de trabalho, numa relação de sujeito-conteúdo e sujeito-sujeito, a partir das necessidades do coletivo;
- lidar com coletivos, de maneira geral, proporciona o fortalecimento do grupo mediante o processo da pesquisa, no qual as relações interpessoais dentro do grupo vão se consolidando e, com isso, constituindo uma identidade própria que certamente irá valorizá-lo perante a sociedade;
- o reconhecimento da autoria do processo de formação por cada docente do coletivo, de maneira que eles se sintam reconhecidos e valorizados como profissionais perante a instituição, a secretaria de educação, a sociedade;
- a autonomia do coletivo vai se consolidando dentro do processo, para ao final se erguer e possibilitar a tomada consciente de decisões;
- a transformação da realidade, que pode ser sobre situações-problema dentro da instituição ou mesmo no sentido de avançar em questões que até então estavam paralisadas;
- a formação política do grupo, proporcionando a conscientização de seus direitos e deveres enquanto profissionais e cidadãos perante a sociedade.

O processo formativo mediante a pesquisa coletiva se dá por meio de sucessivas e complexas situações de confrontos que emergem nos e dos contextos pela própria situação de contradição intrínseca a eles. Assim, existem situações que precisam ser cotidianamente enfrentadas e solucionadas pelo coletivo:

- a resistência não só dos docentes na constituição do coletivo, mas às vezes o diretor escolar bem como os especialistas e demais funcionários não desejam participar da formação. Entretanto, para que seja uma pesquisa coletiva é preciso que haja um coletivo coeso e que esteja aberto e participe efetivamente de todo o processo;
- o espaço e o tempo para a realização da formação são entendidos como elementos primordiais, pois se na instituição não existe espaço propício e tempo para ela, não se realizará uma formação em serviço, como o próprio nome indica;
- a rotatividade dos integrantes do coletivo é vista como um elemento dificultador do processo de formação, pois diante da quantidade de contratados nas escolas, a cada

ano ou mesmo semestre, estes são dispensados ou remanejados para outras instituições, fazendo com que o processo precise retomar aspectos muitas vezes já trabalhados;

- as políticas públicas governamentais muitas vezes impõem em suas legislações, prerrogativas que não estabelecem esse tipo de formação, não a incluindo nem mesmo na remuneração dos profissionais, pois ela é realizada em horário de trabalho dos professores;
- a gestão da educação, independentemente da instância, interrompe os projetos quando encerra-se a gestão do governo. Em geral, a nova liderança política abarca a pasta da educação com outros olhares, não existindo assim, uma continuidade nos projetos educacionais, caindo por terra os que foram iniciados.

Todo o movimento proporcionado pela formação em serviço contribui para que os que dela participam consigam superar as situações, e com isso avançar em direção a novos horizontes de maneira consciente e autônoma, promovendo assim, transformações em seu próprio cotidiano, a fim de alcançar saberes que contribuam não só para a aprendizagem de cada um em particular, mas também para a do coletivo escolar, incluindo os estudantes.

#### **4 SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRIBUÍDO E OBJETIVADO NOS PROCESSOS FORMATIVOS PROPOSTOS EM PESQUISAS DE INTERVENÇÃO**

*Tomada isoladamente do léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.*

Vigotski

##### **4.1 As palavras em contexto: as relações entre o teorizado e o praticado**

Embasados nos pressupostos da teoria histórico-cultural, em que o sujeito é fruto do meio social, sendo este constituidor de sua formação enquanto gênero humano, e ao longo do tempo o definindo socialmente, acreditamos que as pesquisas de intervenção analisadas são reveladoras de concepções teóricas, ideológicas e políticas do pesquisador.

Desse modo, podemos afirmar que as relações construídas durante a trajetória de vida do sujeito constituem a sua “visão de mundo” e promovem a significação do processo de humanização. Assim,

[...] a significação pode ser concebida, assim, enquanto característica ou atributo específico da condição humana; enquanto emergente de relações materiais de produção, constituindo a própria condição de humanização; enquanto processo, modo de produção; enquanto acontecimento, resultante da dinâmica das relações. A questão, então, é o que a palavra/verbum, enquanto produto, enquanto um modo possível de significação, vai fazendo com o próprio processo/modo de produção; o que ela vai viabilizando, à medida que se torna constitutiva do processo. (SMOLKA; LAPLADE, 2002, p. 79).

Segundo Vigotski (2009) o sentido se baseia na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interna da personalidade e, portanto, o sentido de uma palavra nunca é completo. Logo, se a palavra está repleta de significações podemos, a partir delas, perceber as filiações do autor do enunciado a determinadas concepções de homem, de sociedade, de política.

Destarte, afirmar que a apropriação do legado cultural da humanidade se dá por meio de relações sociais, entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto, ou seja,

[...] significa considerar o indivíduo e o conhecimento como essencialmente sociais. Significa, dentre outras coisas, considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. (DUARTE, 1996, p. 35).

Assim sendo, as revelações de concepções emergem do contexto em que foram produzidas, bem como das inculcações realizadas pelo meio social ao longo da formação dos pesquisadores, sendo que essa formação esteve embebida de concepções diversas, em consonância com o momento histórico, político e social.

Um dos pontos que podemos citar se refere às políticas educacionais brasileiras atreladas a agentes financiadores estrangeiros. As políticas públicas de educação em nosso país sempre estiveram ligadas ao Banco Mundial. Este, atuando em todos os níveis escolares, impondo os seus regramentos em troca de financiamentos, sendo que ao lado do aspecto econômico brasileiro temos o Fundo Monetário Internacional. (ANDRIOLI, 2002).

Não obstante, existe o aspecto social. Nossa sociedade capitalista mantém uma estrutura social em que existe divisão de classes, em que o trabalho é tido como uma mercadoria, e consagra a individualização das pessoas gerando a competitividade, bem como um conhecimento fragmentado.

Em consequência, a escola é uma agência socializadora, entretanto, como faz parte de um sistema educativo e atende à sociedade capitalista, mantém suas funções: reprodução da estrutura de classes e reprodução da cultura. (OLIVEIRA, 2000).

Nosso país foi se constituindo ao longo da história sob a dependência de normatizações externas, e mesmo ao tornar-se independente, sofreu e ainda continua sofrendo intervenções no âmbito dos aspectos políticos, econômicos e sociais, refletindo, de maneira nem sempre positiva, em nossa educação.

Pelo fato da educação ser um subsistema do sistema social, está impregnada de elementos que não se caracterizam com o meio educacional, como o preconceito de gênero, raça, etnia, e/ou social; o individualismo; a competição; dentre outros. Estes deveriam ser banidos do ambiente escolar.

Tais como os aspectos pontuados, inúmeros valores ideológicos e políticos fazem parte do contexto social, econômico, histórico e cultural dos autores das pesquisas analisadas e assim os constituíram.

Essas impregnações advindas do meio social estão presentes no ser humano, de forma consciente ou inconsciente, em suas ações, atitudes, pensamentos, verbalizações, crenças, seja profissional da educação ou não. Enfim, as concepções de uma pessoa são expressas de maneiras diversas e são constituídas pelas influências do meio social em que ela está inserida.

Desse modo, neste capítulo apresentamos o conteúdo das pesquisas analisadas procurando relacioná-lo ao contexto em que foi constituído. O conteúdo refere-se às palavras empregadas nas teses e dissertações, aos autores utilizados e às práticas formativas propostas pelos pesquisadores. O contexto são as relações estabelecidas no meio social, constituidoras e influenciadoras das ações contidas nas pesquisas.

Propomos articular esse conteúdo às perspectivas de formação, sob a luz da categoria sentido e significado da palavra, proposta pela teoria histórico-cultural. Para isso, procuraremos expor como os *clusters* das perspectivas foram empregados nas pesquisas analisadas, de modo a apreender qual o significado e o sentido dado a elas pelos pesquisadores.

Com isso, acreditamos ser possível revelar as concepções presentes nas pesquisas de intervenção, bem como a sustentação destas, por meio de práticas empreendidas enquanto formação de professores juntamente com o diálogo estabelecido com os teóricos.

TABELA 4 – Quadro comparativo da forma apresentada dos *clusters* no *corpus* de estudo.

<i>Cluster</i>	<b>Perspectivas de formação de professores</b>	<b>Total de vezes que o <i>cluster</i> aparece no <i>corpus</i></b>	<b>Outros<sup>34</sup></b>	<b>Crítica<sup>35</sup></b>	<b>Adesão<sup>36</sup></b>	<b>Percentagem (%) entre a quantidade de adesão e o total de vezes que o <i>cluster</i> aparece</b>	<b>Quantidade de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Formação continuada de professores em serviço	Formação por coletivo	105	20	4	81	77,14	2
Reflexão sobre a prática	Racionalidade prática	33	3	0	30	90,90	7
Formação em serviço	Formação por coletivo	32	3	0	29	90,62	7
Professor reflexivo	Racionalidade prática	12	0	0	12	100	3
Reflexão crítica	Intelectual crítico	15	2	2	11	73,33	6
Professor competente	Racionalidade técnica	7	0	0	7	100	1
Zona de desenvolvimento proximal	Perspectiva histórico-cultural	7	1	0	6	85,71	3
Teoria da atividade	Perspectiva histórico-cultural	6	0	0	6	100	1
Transformação social	Perspectiva histórico-crítica	8	2	1	5	62,50	6
Catarse	Perspectiva histórico-crítica	5	0	0	5	100	1
Professor crítico/criativo	Intelectual crítico	4	0	1	3	75	2
Competência técnica	Racionalidade técnica	6	0	4	2	33,33	3

Fonte: organizada pela autora.

<sup>34</sup> A coluna “outros” indica a quantidade de vezes em que os *clusters* aparecem nas pesquisas na forma de notas de rodapé; fala dos sujeitos envolvidos nas pesquisas; títulos e subtítulos; nomes de projeto, curso e proposta institucional. Acreditamos que nesses formatos, os *clusters* se apresentam nulo à questão, pelo fato de não estarem próximos ao interpretado como adesão.

<sup>35</sup> A coluna “críticas” contempla o número de ocorrências dos *clusters* nas passagens das pesquisas que se apresentaram como críticas referentes à perspectiva de formação o qual está ligada. Como o número de críticas é bem inferior ao quantitativo de adesão, percebemos que as pesquisas analisadas não estão empenhadas em promovê-las, estando assim, de certa forma mais próximas às perspectivas do que como promotoras de julgamentos.

<sup>36</sup> A coluna “adesão” se refere à frequência dos *clusters* presentes nos excertos das pesquisas analisadas em que se apresentou como indicativo de aderência à perspectiva de formação sejam eles como citações diretas ou indiretas, ou como pensamentos dos autores das pesquisas.

Diante dos dados apresentados na Tab. 4, percebemos que o *cluster* “formação continuada de professores em serviço” foi utilizado 105 vezes no *corpus* de estudo, um número elevado em relação aos demais. Deste quantitativo, 81 se refere a aparições em forma de adesão à perspectiva a qual ele pertence, o equivalente a 77,14%. Esteve presente em dois trabalhos.

As frequências são referentes aos trabalhos UNIUBE-5, com 104 vezes no total, sendo 80 como adesão, e UNIUBE-1, com uma única aparição em forma de adesão. O restante está dividido entre críticas e outros.

O trabalho UNIUBE-5 trata-se de pesquisa gerada a partir de um curso promovido pela Secretaria Municipal de Educação do município a qual a autora pertence, que se iniciou com um projeto em que ela participava, originando então, como produto final, uma proposta institucional para o município.

A autora da pesquisa repete ao longo de seu trabalho o *cluster* “formação continuada de professores em serviço” com muita intensidade, pois ela descreve todos esses elementos: curso, projeto e proposta, sempre utilizando o nome por completo de todos eles, ou seja, quando se refere ao curso: “A Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço”; ao projeto: “Projeto Escolar de Formação Continuada de Professores em Serviço”; à proposta: “Proposta Institucional de Formação Continuada de Professores em Serviço”.

Da mesma forma, com seu objeto de estudo, a formação continuada de professores em serviço, que é repetida várias vezes, utilizando citações diretas e indiretas e suas ideias a respeito desse tipo de formação.

Aliada à mesma perspectiva encontra-se o *cluster* “formação em serviço” que apareceu em sete dos nove trabalhos analisados, apresentando-se com 29 ocorrências sob a forma de adesão, o equivalente a 90,62% em relação à frequência geral no *corpus* de estudo. Destas ocorrências, 16 estão presentes no trabalho UNIUBE-5, conforme Apêndice E.

O *cluster* “reflexão sobre a prática” ligado à perspectiva de formação com base na racionalidade prática esteve presente em sete dos nove trabalhos analisados e se mostrou com 33 ocorrências em todo *corpus*, sendo 30, como adesão, representando 90,90%. Não houve nenhuma ocorrência como crítica, indicando uma aderência à perspectiva.

Três dos nove trabalhos apresentaram o *cluster* “professor reflexivo”, em uma frequência de 12 vezes, todas elas sob a forma de adesão, representando assim, 100%. Este esteve presente em três trabalhos, sendo que um deles ocorreu oito vezes, conforme Apêndice C.

Com igual percentagem, foi a frequência dos *clusters* “professor competente”, sete vezes; “teoria da atividade”, seis vezes; e, “catarse”, cinco vezes, sendo que todas essas ocorrências foram sob a forma adesão e referem-se à presença em um único trabalho.

Um ponto a destacar em relação aos números apresentados na Tab. 4, diz respeito à quantidade de vezes em que o *cluster* “reflexão sobre a prática” ocorreu como adesão, significando que mesmo apresentando um número inferior ao primeiro colocado na tabela, o *cluster* “formação continuada de professores em serviço”, ele se encontra em primeiro lugar no que se refere ao índice percentual das aparições em relação ao total de vezes que aparece no *corpus* de estudo.

A diferença entre os percentuais é de 13,76%, o que equivale afirmar que a presença da perspectiva de formação de professores com base na racionalidade prática no *corpus* de estudo é muito intensa, o equivalente a 90,90%. Em conformidade com essa afirmativa, podemos dizer o mesmo para o ocorrido com o *cluster* “professor reflexivo”, que esteve presente 100% como adesão.

Diante do que está posto em termos quantitativos e o comparativo que fizemos entre eles, é necessário aprofundar nosso olhar para o que se encontra subjacente a eles, procurando identificar os sentidos atribuídos pelos autores das pesquisas analisadas, numa tentativa de apreendermos discrepâncias e paridades entre a “significação teórica sob a qual tais *clusters* se constituem” e os “sentidos pelos quais são apropriados e objetivados nas práticas de pesquisa e formação de professores”.

#### **4.1.1 Professor competente e competência técnica**

A forma com que os *clusters* “professor competente” e “competência técnica” surgem nos textos analisados (Apêndice B) está mais como crítica a esse modelo do que como adesão, e indica que os pesquisadores estão preocupados em censurar uma perspectiva de formação que desconsidera elementos importantes em detrimento a outros já superados, mas que ainda se encontram presentes no âmbito da formação.

TABELA 5 – Frequência dos *clusters* “professor competente” e “competência técnica” no *corpus* de estudo.

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no corpus de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>
Professor competente	7	UFG-1	0
		UFU-1	0
		UFU-2	0
		UNIUBE-1	0
		UNIUBE-2	<b>7</b>
		UNIUBE-3	0
		UNIUBE-4	0
Competência técnica	6	UNIUBE-5	0
		UNIUBE-6	0
		UFG-1	0
		UFU-1	0
		UFU-2	0
		UNIUBE-1	0
		UNIUBE-2	<b>1</b>
		UNIUBE-3	0
		UNIUBE-4	0
		UNIUBE-5	<b>4</b>
		UNIUBE-6	<b>1</b>

Fonte: organizada pela autora.

A partir dos dados da Tab. 5 entendemos que o trabalho UNIUBE-2, contém esse quantitativo pelo fato do objeto de estudo encontrar-se em uma instituição cujo ensino é prioritariamente profissionalizante<sup>37</sup>, com traços marcantes da história que envolveu a constituição da mesma, não deixando assim, de contagiar a autora da pesquisa, mesmo porque ela é parte integrante desse meio.

Os *clusters* nesses trabalhos se apresentaram como citações e críticas, existindo indícios de influência da abordagem na constituição de seus autores, ou seja, o discurso presente nas pesquisas está impregnado de uma “significação a qual é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos.” (SMOLKA; LAPLANE, 2002, p. 79).

Além dessas características apresentadas há ocorrências em que a palavra se apresentou no histórico do campo investigativo, sustentando o surgimento da mesma, como consta nesse fragmento contido na contextualização do campo da pesquisa, sinalizando que a

<sup>37</sup> O Sistema SENAI oferece cursos profissionalizantes às pessoas maiores de 14 anos de idade que desejam aprender uma profissão e adentrar ao mercado de trabalho. A partir da LDB 5692/1971 que estabelece normas para a educação com intercomplementaridade no ensino de 1º grau e, a LDB 9394/1996 que estabelece a educação profissional integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, promoveu a solidificação do Sistema “S” na sociedade.

autora coaduna com a ideia de que uma instituição de ensino profissionalizante deve ter o conceito de competência como *slogan* de sucesso em uma sociedade.

*O professor da Escola Politécnica de São Paulo, Roberto Mange trouxe para o Brasil o método racional na formação de trabalhadores. O mesmo serviu como suporte para a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo – CFESP – fundado pelo próprio Roberto Mange. O SENAI se apropriou deste método e passou a ter o status de ‘entidade do futuro’, por sua competência técnica.* (UNIUBE-2, 2004, p. 17-18).<sup>38</sup>

Um dos trabalhos pontua a preocupação existente tanto nas pesquisas científicas como no meio acadêmico, em definir o que vem a ser “professor competente”, pois, “*nunca se usou tanto o termo competência, da forma adequada ou não, também nunca se viu tanto empenho em tentar definir ou apontar o que vem a ser um professor competente, o que podemos notar, através da multiplicação de pesquisas sobre este tema.*” (UNIUBE-2, 2004, p. 48).

O significado da palavra é construído historicamente e mediado pelas relações sociais em determinada época, sendo que o sentido atribuído pela pessoa será distinto das outras, pois dependerá das situações vividas por cada uma delas.

Logo, o que se apresenta como espanto da pesquisadora na passagem, refere-se tão somente à questão da permanente busca pelo entendimento (atribuição de sentido) do termo por diversos pesquisadores, em momentos distintos, não conseguindo assim, chegar a um consenso, levando quem busca o entendimento desses conceitos, a uma dúvida sobre quais são os diferentes pontos de vista.

Contudo, não há ligação de autores da perspectiva de formação com base na racionalidade técnica presente nos trabalhos analisados, conforme o Apêndice I; entretanto, existe a presença de teóricos ligados ao conceito de competências do professor, conforme o Apêndice H.

No trabalho UNIUBE-2, a pesquisadora dialoga com autores que versam sobre competências como Rios (2001), Tardif e Lessard (1991), Tardif (1991, 1999, 2002), Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2001) e outros. Entretanto, um dos citados indica como deve ser um professor competente.

---

<sup>38</sup> Para diferenciar as citações de textos, os dados oriundos das pesquisas analisadas foram grafados em itálico e, os *clusters* analisados, em negrito.

*DONNAY E CHARLIE* (1990), também apresentam um modelo que demonstra que para ser um **professor competente** este deva ser capaz de:

- Analizar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
  - Optar de maneira rápida e refletida para estratégias adequadas aos objetivos e às exigências éticas;
  - Escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de dispositivos;
  - Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
  - Analizar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
  - Aprender, por meio de avaliação contínua, ao longo de toda sua carreira.
- (UNIUBE-2, 2004, p. 49).

TABELA 6 - Frequência de autores citados sobre competências no *corpus* de estudo.

Autores	Quantidade de vezes que foram citados no <i>corpus</i> de estudo	Quantidade de vezes que foram citados na pesquisa UNIUBE-2	Quantidade de trabalhos que foram citados
Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2001)	63	22	6
Tardif (1991, 1999, 2002)	78	7	6
Tardif e Lessard (1991)	11	7	4
Rios (2001)	3	2	2
Donnay e Charlie (1990)	1	1	1

Fonte: organizada pela autora.

A frequência desses teóricos no trabalho UNIUBE-2, conforme está demonstrado na Tab. 6, indica que o maior número de citações é de Perrenoud; contudo, no *corpus* de estudo é Tardif o autor mais referenciado.

Esses autores discutem sobre saberes e competências do professor, sendo um indicativo de que ainda existem resquícios de uma racionalidade, mesmo que sutilmente, prevendo e determinando que competência seja considerada uma condição para ser um bom professor, ou seja, está ligada ao seu desempenho.

Embora tenham sido citados de modo significativo quando estavam em pauta o professor competente e a competência técnica, *clusters* representativos da racionalidade técnica, esses autores não estão ligados a essa perspectiva de formação. Entretanto, os conceitos sobre competências por eles difundidos, em nossa sociedade, permitiram que os autores dos trabalhos analisados se apropriassem e atribuíssem sentidos a partir de seus contextos, como no trabalho UNIUBE-2.

A ideia de competência do professor instaurada a partir da reforma curricular na formação de professores na década de 1990 está presente nos documentos oficiais do governo, vinculando-se educação a trabalho.

Tais ideias vieram como adaptações dos programas americanos nos anos de 1960/1970, estabelecendo-se um estreito vínculo ao conceito de eficiente e eficaz, em que o professor atuava para cumprir metas e objetivos a partir de uma regulação, utilizando-se somente de técnicas restritivas de autonomia política e intelectual, visando apenas atender à demanda da sociedade.

Essa política recaía também na figura do aluno que deveria ser competente e atingir índices elevados de aprendizagem, garantindo assim a competência do professor. Toda essa dinâmica instaurada, caminhou para a efetivação da competitividade tanto entre professores quanto entre alunos, gerando o individualismo.

Diante das práticas sociais e culturais engendradas naquele período histórico e social, produziu-se uma significação de competência, que ainda se mantém enraizada nas pessoas que viveram naquela época, pois a mediação da linguagem presente nessas práticas, a faz ser constitutiva e constituidora do sujeito.

Em relação à constituição do sujeito, Molon (2010) afirma que

[...] o sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. (MOLON, 2010, p. 111).

O contexto onde foi realizada essa pesquisa, UNIUBE-2, reflete a essência da perspectiva da racionalidade técnica, pois se trata de uma escola profissionalizante, criada na ditadura, carregada de conceitos e práticas educativas voltadas para o mercado de trabalho, visando atender à sociedade capitalista.

Como se encontra em plena atividade até os dias de hoje, alguns resquícios daquela época encontram-se presentes, mesmo que o contexto atual esteja inserido em seus muitos anos de experiência e prestígio no mercado de trabalho industrial.

Pontuamos a presença da palavra instrutor, de modo marcante que está diretamente ligada à escola de ensino profissionalizante, uma vez que até algum tempo os instrutores não eram vistos como docentes e se coloca como motivo de pesquisa por não haver, até os dias de hoje, modificações significativas.

*Mesmo com todas as modificações que aconteceram ao longo do tempo, o SENAI como instituição, ainda hoje, em alguns segmentos, persiste em manter padrões de atuação que já não são mais considerados como ideais. O trabalho dos instrutores é um destes segmentos e o que neste momento interessa discutir, por serem eles o motivo desta dissertação. Como se sentem ao se transformarem de técnicos em docentes, o que muda para eles, como se dá esta transformação. (UNIUBE-2, 2004, p. 28).*

A pesquisadora diante de seu campo investigativo e em contato com a realidade acredita ser imperativo o reconhecimento do instrutor por parte da instituição e questiona o contexto existente na instituição, não promovendo ações capazes de sanar possíveis deficiências em sua atuação, muito menos em relação à formação, pois não o reconhece como docente.

*É impossível, frente ao que está posto, deixar de me remeter à minha pergunta de origem. O que falta para um instrutor ser tratado e considerado como professor? É possível num contexto como este, que o instrutor sem formação docente, supra suas deficiências iniciais e se torne um professor competente? Para suprir suas carências, o instrutor “deve” ser entendido como um profissional do ensino e a instituição precisa favorecer isso. (UNIUBE-2, 2004, p. 94).*

Não obstante, em outra aparição o *cluster* “professor competente”, está posta claramente a intencionalidade da pesquisadora em proporcionar aos instrutores algo que ela acredita ser uma formação significativa e que venha suprir a demanda deles, acreditando que a formação em serviço, em conjunto, seja garantia de êxito e satisfação.

*Creio que a instituição, a gerência, os supervisores que supostamente existem para dar suporte ao trabalho educativo destas instituições de educação profissional, bem como todo o pessoal de apoio envolvido para que o aluno seja o beneficiado por um trabalho de qualidade, proporcionado por um professor competente, que embora com as dificuldades apresentadas, esteja se formando em serviço, aprendendo junto, construindo junto, para que o resultado do esforço conjunto seja coroado com êxito e a satisfação seja completa. (UNIUBE-2, 2004, p. 94).*

Dois *clusters*, no mesmo fragmento, estão presentes com significados distintos: “professor competente” aliado a trabalho de qualidade, e “formar em serviço” ligado a uma formação em conjunto com outros professores. Elas referem-se a abordagens distintas, não se admitindo, de acordo com os significados construídos historicamente, a permanência das mesmas de maneira harmoniosa.

Chama a atenção o fato de a autora acreditar que os superiores na figura do gerente e/ou supervisores – palavras bem características da racionalidade técnica – têm como função dentro da instituição, não a mediação, mas sim o apoio/suporte, para que nada seja empecilho ao seu bom desempenho.

Entretanto, ao mesmo tempo, acredita ser na formação em serviço que o instrutor terá êxito na função de ensinar. Por ela estar em conjunto com todos os professores, propicia um aprendizado a partir de um objetivo comum, no local de trabalho, todos se ajudando mutuamente, sendo que estas características são insuficientes diante do que foi construído socialmente na perspectiva de formação por coletivos, não podendo, assim, estar relacionada a essa abordagem, mesmo que a prática formativa proposta tenha valorizado cada participante.

Ao propor uma intervenção a partir de oficinas realizadas junto aos professores-instrutores da instituição de ensino profissionalizante, constantes na proposta institucional do Programa de Desenvolvimento Pedagógico – PDP, as concepções junto à sua proposta formativa estão presentes diante desse grupo, o que valoriza a voz de cada participante.

*Oficinas, planejadas de modo a permitir a discussão, análise e sistematização dos dados à luz de uma perspectiva teórica adotada, bem como, constituir-se no próprio espaço empírico para levantamento de dados, conhecimento e problematização das diferentes situações que envolvem o trabalho do instrutor. Inicialmente nestas oficinas, cada instrutor trabalhava isoladamente refletindo e escrevendo sobre o tema proposto. Em seguida o grupo se juntava em pequenos grupos, discutindo suas opiniões e pensamentos e as oficinas eram encerradas normalmente em plenária, com a socialização do tema proposto. (UNIUBE-2, 2004, p. 75).*

*Em uma próxima oficina, discutindo o que seria um professor competente, quais seriam suas habilidades e foi lançada a discussão em plenária: o que faz o professor competente? (UNIUBE-2, 2004, p. 82).*

Mesmo que a proposta de formação contemplasse o grupo, permeada de discussões orais, em que cada um pudesse explanar seus posicionamentos, com registros individuais de suas vivências e constituição de uma plenária para debates, não podemos relacioná-la a perspectiva de formação por coletivos.

Nessa abordagem, a constituição do coletivo é a primeira ação e, para ser um coletivo, não basta ter um aglomerado de pessoas. O objetivo a ser alcançado deve ser comum a todos, e o coletivo, buscando respostas às problemáticas encontradas em seu *lócus* de trabalho, faz dele o local de sua formação, visando também uma formação política.

Em relação ao *cluster* “competência técnica”, este se apresenta como forte crítica à perspectiva da racionalidade técnica que esteve presente no meio educacional por longo tempo, influenciando não só os docentes como também os discentes.

As críticas empreendidas no trabalho UNIUBE-5 são contundentes, indo desde as características das primeiras escolas normais até uma linha temporal sobre a formação de professores no Brasil.

*Num contexto em que as escolas se destinavam ainda a preparar os filhos de uma elite aristocrática e o poder público não conferia à educação elementar o valor devido, a formação de professores era especificamente preparatória para a competência técnica. Esta formação, promotora da ignorância sobre a dimensão política e social do trabalho docente, impedia que se exigisse o cumprimento dos deveres e ações inerentes às esferas governamentais, favorecendo a manutenção do poder nas mãos dessa mesma elite.* (UNIUBE-5, 2006, p. 57).

Tendo em vista o teor político do trabalho UNIUBE-5, este não poderia deixar de fazer menção às políticas públicas de educação, afirmando que

*[...] nesse cenário, a pretendida competência técnica, contemplada por muitas das políticas públicas direcionadas à área, passa assim a ser questionada perante os resultados obtidos pelas escolas, por não considerarem em suas avaliações a realidade do cotidiano de desenvolvimento do trabalho docente, nem mesmo a dimensão pessoal e profissional de trabalhador e cidadão dos professores.* (UNIUBE-5, 2006, p. 101).

Neste fragmento o *cluster* está significando a intencionalidade das políticas públicas governamentais ao relacionarem os resultados das avaliações institucionais à atuação do professor, atribuindo o rendimento de seus alunos à sua competência técnica. Como no trabalho UNIUBE-2, a competência está relacionada aos documentos oficiais regulamentadores da educação brasileira.

Ora, sabemos que o desempenho dos alunos está ligado à qualidade dos processos de mediação proporcionados pelo professor, isto é, mais importante que o resultado, é a ação mediadora dos instrumentos e signos durante o processo de ensino e de aprendizagem, potencializando o seu desenvolvimento.

Entretanto, há um fragmento que a pesquisadora se refere às suas concepções, apoiada em Gadotti (1997), para referendar sua posição sobre o gestor educacional provido de competência técnica, ligando alguns condicionantes ao seu bom desempenho.

*De acordo com as concepções assumidas por esta pesquisa, no desenvolvimento de um projeto escolar de **formação continuada de professores em serviço**, o gestor é percebido como formador de formadores, na compreensão de que ele é, [...] antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de **competência técnica**, política e pedagógica. Em sua gestão deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político-pedagógico da escola. Quanto maior for essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com sua comunidade.* (GADOTTI, 1997, p. 102 apud UNIUBE-5, 2006, p. 136).

A significação do *cluster*, “competência técnica” destacada neste fragmento possui um caráter expresso de que o gestor é um educador e como tal precisa ser competente em tudo que faz. Ele utiliza técnicas diversas capazes de gestar a escola no aspecto social, pessoal e, também político, pois o espaço escolar é um território marcado por influências da sociedade e, a depender de seu grau de competência, será medido o seu desempenho.

O trabalho UNIUBE-5 interveio junto aos gestores escolares a partir de um curso de extensão em parceria com uma instituição superior de ensino, versando sobre a gestão escolar da formação continuada de professores em serviço.

A finalidade foi elaborar uma proposta institucional de formação continuada de professores em serviço junto a esse grupo de professores. Fica claro que no âmbito do projeto, o gestor deve ser competente, como também, o discurso presente na pesquisa esteve voltado para uma formação política do professorado.

O trabalho UNIUBE-6, que versa sobre as práticas desportivas, por sua vez, critica a racionalidade técnica como pressuposto de formação de professores, sendo que nos esportes coletivos, ela ainda predomina, mesmo porque, no meio esportivo estão presentes as técnicas específicas de cada esporte.

*A partir dessas considerações, é possível depreendermos que no ensino dos esportes coletivos predominam as formas pedagógicas centradas na **competência técnica**, desconsiderando propostas metodológicas que ampliem as possibilidades de apropriação e compreensão desses esportes.* (UNIUBE-6, 2008, p. 74).

O autor da pesquisa deixa claro nessa passagem que para se ensinar algum esporte, mais do que técnicas, é preciso que o aprendente se aproprie do conceito do esporte e o compreenda para poder ampliar a sua significação. O sentido aqui evidente corresponde à

perspectiva histórico-cultural, uma vez que está associado o desenvolvimento psíquico do indivíduo à internalização da produção e à incorporação da cultura, ou seja, um modo de apropriação do construto social e cultural da humanidade, nesse caso, os esportes.

#### 4.1.2 *Reflexão sobre a prática e professor reflexivo*

Os *clusters* “reflexão sobre a prática” e “professor reflexivo” são características da perspectiva de formação com base na racionalidade prática (Apêndice C), a qual preconiza que o professor, ao refletir sobre e na ação, num movimento de reflexão-ação-reflexão e valorização de suas experiências, ampliará a sua atuação enquanto profissional, no sentido de ir além das teorias.

Ao compararmos a frequência dos dois *clusters*, notamos que a quantidade de vezes do primeiro é superior ao do segundo, bem como a quantidade de trabalhos em que eles se apresentam, pois, ocorre na mesma proporção, conforme Tab. 7. Entretanto, o trabalho UNIUBE-3 apresenta a mesma frequência para os dois *clusters*, a saber, oito vezes.

TABELA 7 – Frequência dos *clusters* “reflexão sobre a prática” e “professor reflexivo” no *corpus* de estudo.

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	
Reflexão sobre a prática	31	UFG-1	<b>2</b>	
		UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	<b>2</b>	
		UNIUBE-1	<b>6</b>	
		UNIUBE-2	0	
		UNIUBE-3	<b>8</b>	
		UNIUBE-4	<b>4</b>	
Professor reflexivo	12	UNIUBE-5	<b>8</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	0	
		UFU-1	<b>3</b>	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	<b>1</b>	
		UNIUBE-3	<b>8</b>	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	

Fonte: organizada pela autora.

O emprego desses *clusters* no âmbito das pesquisas analisadas não só se refere à perspectiva da racionalidade prática como também à própria acepção da palavra refletir. Elas estiveram presentes em instrumental de coleta de dados, questionando se a prática formativa favoreceu a reflexão sobre a prática pedagógica dos sujeitos, bem como em citações diretas e indiretas.

Uma das passagens denota a importância percebida pelo pesquisador da reflexão sobre a prática do professor em formação, quando ele faz a seguinte afirmação:

*[...] acreditamos que o processo de idealização profissional percorre toda a formação inicial, mas possui forte impacto quando os futuros professores passam a viver a realidade escolar ao longo das práticas de ensino e estágios supervisionados. Nesse momento, pensamos que deve haver uma profunda reflexão sobre a prática que está sendo desenvolvida, e a que foi previamente idealizada pelos futuros profissionais da educação. Todavia, é necessário que o professor da disciplina – que é o formador de professores – possibilite essa reflexão, fornecendo meios para que os professores-estagiários possam realizar a auto-crítica reflexiva sobre suas ações e atitudes como profissional durante o primeiro contato com o ambiente escolar. (UFU-2, 2005, p. 98).*

Está claro como o autor dessa pesquisa, ao acompanhar um grupo de estagiários do curso de Matemática em uma escola pública, percebeu a necessidade de uma reflexão sobre a realidade escolar, confirmando que o ambiente real de atuação do futuro professor contém elementos que extrapolam a formação inicial.

A preocupação demonstrada pelo pesquisador encontra-se permeada de aspectos ligados à abordagem da racionalidade prática, pois afirma ser a reflexão sobre a prática a única ação formativa do professor, delegando a apenas esse movimento individual e sem instrumentalização de nenhuma ordem (teórica, disciplinar, política), a responsabilidade de fazer com que o professor modifique sua prática.

Acreditamos que a prática do estágio para ser significativa ao futuro professor, deve ser vista como uma necessidade para o estagiário, pois a partir dela ele dará os primeiros passos para o exercício da docência, não se vendo preso aos muros da graduação, e com isso adquirindo sua autonomia.

Dessa forma, “a necessidade de realização da docência reorganiza a relação do futuro profissional com o próprio estágio. O salto qualitativo na sua formação ocorre quando a docência passa a ser para ele uma atividade” (SFORNI; VIEIRA, 2008, p. 241), no sentido leontieviano, em que o motivo da realização do estágio vai ao encontro do objetivo, que é uma formação de qualidade para o exercício da docência.

No momento em que a docência passa a ser uma atividade para o estagiário, este assume o compromisso como sendo seu, e não mais um cumprimento de exigências acadêmicas, e a partir desse momento, seus motivos estarão relacionados ao bom desempenho no campo de estágio, pois ele sente a necessidade desse espaço como sendo uma prática formativa para ser um bom profissional.

Concordamos com o entendimento sobre o que vem a ser atividade, quando Leontiev afirma que

[...] nem todo o processo é uma atividade. Nós designamos apenas por este termo o processo que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, responde a uma necessidade particular que lhe é própria. [...] designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo. (LEONTIEV, 1978, p. 296).

Diante disso, a transformação da docência em atividade para o estagiário, possibilita o reconhecimento da amplitude da profissão, proporcionando novos olhares em relação a ela, atribuindo novo sentido pessoal em relação à profissão de professor, pois

[...] ele se reconhece como uma singularidade em formação, que sabe algumas coisas, mas reconhece que há um universo de outras coisas para aprender. Percebe que uma postura sectária, uma percepção simplificadora e verdades cristalizadas sobre o contexto escolar não colaboraram para uma boa formação. Toma cuidado com a tendência de valorização de apenas uma das dimensões do conhecimento (teórico ou empírico), dado que tal valorização ‘parcial’ limita suas possibilidades de aprendizagem; logo, de ensino também. (SFORNI; VIEIRA, 2008, p. 244).

Vários pesquisadores defenderam a reflexão sobre a prática sustentando-se em teóricos como Freitas, Pimenta, Vasconcellos, Zeichner, André, Pereira, Alvarado Prada, Freire, dentre outros, que concebem a ideia de que os professores, ao refletirem sobre a sua prática pedagógica junto aos seus pares, percebem com maior clareza a necessidade e o fortalecimento para empreenderem mudanças nas próprias práticas.

Salientamos que dentre os vários autores citados nos trabalhos analisados (Apêndice H), apresentamos os mais referenciados a respeito de reflexão sobre a prática, constantes na Tab. 8. A ocorrência desses autores no *corpus* de estudo está classificada por ordem decrescente, sendo que o mais citado foi Alvarado Prada.

TABELA 8 - Frequência de autores citados referente à “reflexão sobre a prática” no *corpus* de estudo.

Autores	Quantidade de vezes que foram citados no <i>corpus</i> de estudo	Quantidade de trabalhos que foram citados
Alvarado Prada (1997, 2002, 2005, 2006)	109	5
Freire (1979, 1987, 1994, 1996, 1999, 2001, 2002)	96	7
Vasconcellos (1998, 1999, 2000, 2001)	43	1
André (1986, 1995, 1997, 2001, 2002)	42	8
Pimenta (1998, 1999, 2000, 2001, 2002)	37	7
Zeichner (1992, 1993, 1995, 2003)	20	5
Mazzeu (1998)	20	1
Ortiz e Freitas (2005)	16	1
Pereira (1993, 2000, 2002, 2006)	13	4
Freitas (1992, 1995, 2000, 2004)	11	3

Fonte: organizada pela autora.

Alvarado Prada (1997, 2002, 2005, 2006) foi citado em cinco trabalhos, Freire (1979, 1987, 1994, 1996, 1999, 2001, 2002) em sete, e Mazzeu (1998) em um único trabalho, UNIUBE-1, conforme Apêndice I, sendo que estes se apresentam sustentando pensamentos que não coadunam com suas bases epistemológicas.

Esses autores e outros em menor evidência, não estão aliados à perspectiva da racionalidade prática em si, e sim, aderentes a outras abordagens; porém, eles acreditam sim, que a ação de refletir junto a um coletivo permite a construção de uma base para o processo de transformação, gerando uma revolução<sup>39</sup> como defendida por Marx.

Apreende-se, pois, que em muitos desses casos a utilização desses autores ocorre pelo simples fato de que os mesmos defendem a reflexão. Contudo, a fazem sob a base de outra significação, de um referencial marxista, de transformação da realidade enquanto ruptura, não da maneira como a reflexão é proferida nas bases da perspectiva da racionalidade prática.

Os fragmentos abaixo ilustram como os autores dos trabalhos analisados se sustentam em teóricos que versam e refletem sobre a prática, retratando que este é o fio condutor da

<sup>39</sup> Marx se inspira nas descrições e projeções históricas das revoluções francesa, inglesa e norte-americana para conceituar revolução. A revolução somente ocorre quando há uma ruptura com a velha ordem política, social e econômica; e em seu lugar são estabelecidos novos padrões de relações sociais que têm por princípio assegurar a liberdade e a igualdade social entre os homens. Em geral, é violenta, pois mexe com o ordenamento já estabelecido. Assim, Marx não entende a revolução como reconstrução da sociedade a partir do zero, mas acredita que o novo é sempre gestado tendo o velho por ponto de partida (MARX e ENGELS, 1989).

atuação do professor e o responsável pela construção do ser docente, bem como de seu desenvolvimento profissional.

*Um outro trabalho apontado por Nunes é o de Guarniere que, em 1997, desenvolve um estudo sobre a atuação dos professores iniciantes. Ele parte da idéia de que a profissão docente vai sendo construída pela articulação que o professor faz entre os conhecimentos teórico-acadêmicos, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática. Segundo o autor, os novos paradigmas investigativos buscam explicar “como se configura o processo de ensinar e aprender e de tornar-se professor”. Suas análises procuram demonstrar o quanto o professor aprende a partir da sua prática, embora tanto na formação inicial, como na continuada, ainda persista uma distância entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos advindos do universo escolar, o que dificulta articulação destes saberes. (UNIUBE-3, 2004, p. 32).*

*Essas verbalizações focalizam o valor da reflexão sobre a prática. É o que mostra Pereira (2000), ao salientar que os professores só poderão transformar o processo ensino-aprendizagem, caso se percebam como detentores de saberes e se refletirem sobre sua prática pedagógica. Dessa forma, poderão, segundo o autor, construir caminhos na troca de informações com seus pares, colaborando com seu próprio processo de formação. (UNIUBE-1, 2003, p. 124).*

*Assim, conclui António Nóvoa, a “[...] centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político”; a importância da profissão docente é ressaltada apenas para “pregar o civismo ou para imaginar o futuro”. Professores/as ocupam lugar de destaque quando os políticos e a comunidade não encontram respostas convincentes para justificarem o fracasso escolar, a evasão, a baixa escolaridade e demais problemas advindos do descaso com que é tratada a educação. Como menciona António Nóvoa (1999b), a formação de professores/as tornou-se um mercado rentável e cobiçado, pois se tornaram alvo de interesses econômicos. Infelizmente o resultado desses interesses impede que tenham uma formação que supra as reais necessidades deles/las, na qual seus saberes profissionais sejam partilhados e a reflexão sobre sua prática seja o fio condutor do desenvolvimento profissional. (UNIUBE-4, 2004, p. 139-140).*

Identificamos no conjunto desses teóricos que alguns deles como Alvarado Prada e Freire não possuem relação com a perspectiva de formação pela racionalidade prática, mas foram utilizados pelos pesquisadores de forma não coincidente com os pressupostos da mesma, e sim, pelo fato de eles discorrerem sobre a reflexão dentro do coletivo a respeito de uma situação real a fim de transformá-la em uma situação ideal, que promova a autonomia desse coletivo em todos os aspectos.

*É nessa perspectiva que este estudo se insere, por acreditar que a reflexão sobre o que sabemos e fazemos nos permite elaborar nosso percurso. Acreditamos que a reflexão feita coletivamente com um grupo de professoras que vivenciam situações semelhantes, considerando as condições internas e externas do contexto escolar, é uma forma de tomar nas mãos o controle da ação futura, mediada pela ação passada, conforme argumenta Paulo Freire (1979). Contudo, não basta a reflexão sobre a prática, se o professor não tiver acesso ao conhecimento científico historicamente construído. (UNIUBE-1, 2003, p. 127).*

*Estudiosos como Pimenta (2001), Vasconcellos (2001), Zeichener (1993), Alvarado Prada (1997), assim como Rodrigues e Esteves, enfatizam aspectos necessários à formação continuada, como: trabalho coletivo, valorização das condições do contexto escolar, a escola como espaço de formação, a reflexão sobre a prática educativa. (UNIUBE-1, 2003, p. 55-56).*

A sustentação nesses teóricos vai ao encontro das práticas formativas a que propuseram efetivarem no âmbito da pesquisa de intervenção, sendo que esses trabalhos interviram em um ambiente constituído por um grupo de pessoas, na configuração de grupo de estudos, cursos e oficinas. Valorizaram o sujeito com suas especificidades dentro do espaço da coletividade, bem como criaram situações de diálogo promotoras de autonomia e transformação, como bem é colocado nos fragmentos acerca da avaliação da intervenção.

*Foi muito rica a experiência de acompanhar o desenvolvimento teórico e prático das professoras e foi possível também percebermos as diferentes posturas, quanto à aquisição de novos conceitos e das transformações práticas decorrentes das atividades de formação continuada. Umas com maior intensidade que outras, mas nenhuma se negou à possibilidade de aprender e potencializar a reflexão sobre a prática, como elemento transformador da mesma. (UNIUBE-1, 2003, p. 159-160).*

*Os alunos/docentes apontam, em seus depoimentos, um novo modelo de formação que, considerando os saberes da experiência, poderia ajudá-los a solucionar problemas que enfrentam no seu cotidiano de professores, de várias maneiras: oportunizando ‘a reflexão sobre o trabalho docente’; possibilitando ‘a socialização das dificuldades que encontram nas salas de aula’, promovendo ‘a discussão de relatos de experiências’ pois isto ‘favorece a reflexão sobre a prática’ e sobre ‘as maneiras de se trabalhar com crianças que apresentam comportamento inadequado’, aprofundando os estudos sobre ‘o trabalho com portadores de déficit de aprendizagem’ e ‘levando-os a saber como lidar com problemas como: falta de limite das crianças, desrespeito, alunos mimados, agressividade’. (UNIUBE-3, 2004, p. 104).*

As práticas formativas realizadas pelos autores dos trabalhos analisados se efetivaram junto a um grupo, ou seja, junto aos sujeitos da pesquisa. Os autores avaliaram que o que foi

proposto ao grupo foram ações transformadoras, capazes de desenvolverem a autonomia dos integrantes desse grupo.

Para que uma prática formativa gere desenvolvimento e, consequentemente, autonomia, é necessário pensarmos na qualidade das relações estabelecidas por ela, a partir da mediação realizada pelos instrumentos e signos.

Instrumento é um condutor do objeto da atividade que foi influenciado pela experiência humana (orientado externamente) e, o signo é o meio da atividade conduzida pela pessoa (orientado internamente). Os dois, em conjunto, constituem os processos de significações construídos historicamente.

Partindo do princípio da teoria histórico-cultural de que o homem se constitui e é constituído pelo meio, então é nas e pelas relações sociais que será objetivado o seu desenvolvimento, por meio da atividade humana a partir das significações construídas historicamente.

Toda atividade humana, nem sempre é geradora de aprendizagem, porém, a atividade educativa escolar, necessariamente, é intencional. Assim sendo, “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade” (LEONTIEV, 1978, p. 115), ou seja, nasce da necessidade de solucionar algum problema.

Nessa diretriz, “a partir de necessidades comuns, é estabelecido pelos sujeitos um conjunto de ações que, articuladas, possibilitam atingir os objetivos do grupo e, com isso, sanar as necessidades” (LONGAREZI, 2008, p. 4), ou seja, o grupo, de comum acordo, elabora coletivamente estratégias que irão solucionar a problemática pertencente ao próprio grupo.

Muitas das intervenções realizadas por pesquisadores que elegem o campo educacional como *lócus* de suas pesquisas, não consideram a constituição do coletivo e suas necessidades como sendo condição primeira para o seu sucesso, estabelecendo somente ações isoladas a serem executadas pelos sujeitos, não se configurando assim, em atividade, conforme alega Leontiev.

Processos formativos que se constituem apenas de ações não desencadeiam desenvolvimento profissional docente, porém, quando eles se constituem em atividade, “os professores mudam sua forma de pensar e de agir, desenvolvendo seu psiquismo e transformando-o, tanto na sua dimensão pessoal quanto na sua dimensão profissional.” (LONGAREZI, 2008, p. 5).

Sobre mudanças, a autora do trabalho UNIUBE-5, na passagem constante da parte introdutória de sua pesquisa, expressa que ao tomar contato com as ideias defendidas pelo

teórico da abordagem de formação por coletivos, Alvarado Prada, conseguiu superar os problemas existentes em seu contexto a ponto de transformar a realidade junto ao seu grupo.

*O envolvimento com este projeto e, consequentemente com as concepções sobre formação continuada em serviço, defendidas pelo professor Luis Eduardo, descontou, a mim, o universo da pesquisa, propiciando a aproximação entre a ciência e o cotidiano, ou seja, uma maior compreensão da relação teoria-prática e, das possibilidades de, por meio da pesquisa e reflexão sobre minha prática, junto ao coletivo em que eu atuava, superar situações-problema e contribuir para promover a transformação da realidade. Assim eu descobri-me pesquisadora. (UNIUBE-5, 2006, p. 13).*

Neste fragmento existe uma confluência de concepções, a de formação por coletivos e a da racionalidade prática, pois a autora se refere aos conhecimentos adquiridos sobre a formação continuada em serviço proposta por Alvarado Prada, como sendo desveladores de sua problemática, entretanto, afirma que a reflexão sobre a sua prática, enquanto participante daquele contexto, contribuiu para a sua superação diante das situações-problema.

Entendemos que, ao se apropriar do significado da abordagem de formação por coletivo proporcionado pelo contexto inicial da pesquisa, os sentidos atribuídos a ela vieram ao encontro dos elementos que a autora estava a procura.

Contudo, a autora dessa passagem se utiliza de vários conceitos referentes às duas perspectivas de formação, por coletivos e racionalidade prática no mesmo parágrafo, ou seja, ela direciona “aproximação entre a ciência e o cotidiano”; “relação teoria-prática”; “por meio da pesquisa”; “reflexão sobre a minha prática”; “coletivo”; “superar situações-problemas”; e, “transformação da realidade”, de forma indistintamente.

Na perspectiva da formação por coletivo está presente a utilização dos conceitos cotidianos e científicos, em que esse não deve sobrepor-se ao outro; a pesquisa-formação, em que o sujeito se forma no ato de pesquisar; a constituição de um coletivo, diferentemente de um aglomerado de pessoas, como base para mudanças e, como consequência, a superação e transformação da realidade em todos os aspectos, inclusive o político.

Na perspectiva da racionalidade prática está presente a reflexão sobre a prática enquanto ação promotora de mudanças no cotidiano do professor. É nesse ato de refletir que ele irá estabelecer os meios e os fins para concretizar sua prática pedagógica, inclusive, para as situações problemas, pois, nessa abordagem, o que prevalece é a prática adquirida pelas experiências enquanto professor.

No espaço do trabalho UNIUBE-3, que indica a utilização da abordagem de formação por coletivos a partir dos pressupostos da pesquisa coletiva, está claro diante do conteúdo de

um de seus capítulos, no tocante à exposição da trajetória da formação de professores, que os ideários do professor reflexivo de Schön foram influenciadores de novas propostas de formação, inclusive a que ela é defensora, pois também pratica a reflexão sobre a prática.

*Todas estas perspectivas mais recentes, sobre o processo de formação dos professores, apontam para abordagens mais integrativas que tratam a questão da docência de forma mais ampla, articulando o micro e o macro social, o individual e o coletivo, os aspectos valorativos e as influências culturais. Dentre elas, pela influência que têm tido nas novas propostas de formação de professores é importante ressaltar: o professor reflexivo e o professor pesquisador. (UNIUBE-3, 2004, p. 58).*

A perspectiva de formação com base na racionalidade prática sugere que o professor durante a sua ação em sala de aula reflita sobre ela, sobre as experiências que vêm vivenciando ao longo de sua prática, para posteriormente promover outra ação de forma melhorada com base no conhecimento científico, ou seja, em sua prática pedagógica reflita sobre suas ações no momento em que elas acontecem, sendo que essas reflexões irão produzir novas ações, diferentes das primeiras.

Os conceitos do professor reflexivo bem como a reflexão sobre a prática sustentam o discurso educacional, no entanto, os princípios destes fazem parte da vida humana, pois segundo a pesquisadora

*[...] hoje em dia, o discurso da educação foi invadido pelos conceitos de reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, aprender a aprender, aprender a pensar. Tudo isso está vinculado ao princípio — refletir para agir de forma autônoma — elemento essencial para o homem atual que se vê ameaçado pelo individualismo exacerbado, pelo desemprego, pela droga, pelo consumismo, pela poluição. Uma vez que se percebeu que a tecnologia não daria conta da esperada tarefa de redenção humana, o homem volta-se para a busca de valores culturais, questiona-se sobre as finalidades e metodologias da educação, envolve-se na busca, através da reflexão, de um novo patamar educativo. (UNIUBE-3, 2004, p. 61).*

Neste fragmento a autora se refere ao aprender a aprender, se constituindo em um pressuposto de que o aprender sozinho é mais importante e significativo do que o aprendizado realizado entre pessoas.

Sobre esse lema, Duarte (2001) critica esse tipo de pedagogia, quando afirma que “as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são, antes de tudo, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.” (DUARTE, 2001, p. 24).

A valorização desse lema gera a competição em uma sociedade dinâmica, onde saberes são gerados de forma instantânea, não perdurando por muito tempo, promovendo, assim, uma guerra entre aqueles que necessitam sempre de aprender algo novo para conquistar um lugar e/ou permanecer no mercado de trabalho.

A escola é o espaço no qual o conhecimento científico gerado pela humanidade é transmitido ao homem. É nela que grande parte das relações sociais se estabelece como constituidoras do sujeito, este portador de uma cultura e de uma história. Destituindo a escola da responsabilidade de ensinar e valorizando o aprender sozinho leva a uma desvalorização da nossa própria herança cultural, conforme a conclusão de Duarte:

[...] nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2001, p. 28).

De outra maneira, o modelo de formação baseado no professor reflexivo está aderente no trabalho UFU-1, como podemos verificar a partir da passagem em que a pesquisadora anuncia o conteúdo de seu segundo capítulo.

*O segundo capítulo Formação em contexto de educadoras infantis: uma alternativa para a construção de saberes e práticas discutimos sobre as alterações no paradigma de formação das educadoras infantis, após a promulgação da LDB. Contextualizamos o panorama atual de formação destas profissionais, os avanços e as dificuldades encontrados por elas no percurso de formação inicial e continuada e sobre as possibilidades de compreender tal processo como um “continuum” a ser realizado no próprio contexto de trabalho, tendo como referência o paradigma do professor reflexivo e da formação centrada na escola. (UFU-1, 2004, p. 26-27).*

Sua proposta de prática formativa diz respeito a encontros mensais com duração de oito horas, abordando temas voltados para o contexto dos sujeitos, educação infantil, bem como acompanhamento em serviços junto às educadoras de uma Organização não Governamental – ONG.

Nesses acompanhamentos ora individualizados ora em duplas a pesquisadora utilizava-se dos princípios do desenvolvimento pessoal e profissional, incentivando uma postura crítica e reflexiva e, para tanto, apoiou-se em teóricos como Silva et.al. (2002), conforme o fragmento abaixo.

*Segundo Silva et. al. (2002), o paradigma do professor reflexivo trabalharia na formação deste profissional em duas perspectivas: o desenvolvimento pessoal que deveria incentivar o docente a assumir uma postura crítica e reflexiva, visando a construção de sua identidade pessoal e profissional; o desenvolvimento profissional consistiria em preparar os professores para que os mesmos interferissem na proposição e implementação de políticas educativas, participando assim da construção de sua identidade, enquanto profissional da educação. (UFU-1, 2004, p. 52).*

Contudo, a pesquisadora admite desconhecer o motivo da não mudança nas práticas educativas após o grupo refletir sobre elas, quando relata que

*[...] o que pareceu acontecer é que por mais que tais temáticas fossem discutidas e algumas alterações fossem verificadas inicialmente e diante de todas as nossas tentativas de colaborar para uma reflexão sobre a prática pedagógica das educadoras na instituição, percebíamos que tais mudanças não se mantinham, não eram duradouras, ou seja, nossas orientações faziam parte do repertório delas somente por um curto espaço de tempo. (UFU-1, 2004, p. 19).*

O conteúdo expresso nesta passagem, de forma a ser quase um desabafo, leva-nos a questionar os limites da abordagem de formação pela racionalidade prática, a qual não consegue alcançar uma efetiva transformação da realidade.

Para se chegar até ela se faz necessário que os sujeitos envolvidos sejam ativos no processo formativo e o entendam não como um objeto constituinte de uma pesquisa, mas também, como promotor de desenvolvimento de todos.

Não obstante, para que a prática formativa seja significativa ao grupo, ela deve partir das necessidades reais desse grupo, pois são os integrantes que irão, em atividade, significá-la e atribuir sentido a elas, isto é,

*[...] a atividade humana começa com um projeto ou com o objeto ideal que se deseja produzir. Desta forma, para que uma atividade se configure como humana é essencial que seja movida por uma intencionalidade. Essa intencionalidade por sua vez, busca responder à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com a natureza. Além disso, ao negar a realidade, o homem cria novas necessidades, planeja sua transformação e por meio da atividade produz uma nova realidade e produz-se a si mesmo nesse processo. (MORETTI, 2009, p. 3-4).*

A autora do trabalho UFU-1 propôs uma prática formativa baseada em encontros mensais sobre temas inerentes à educação infantil, e em concomitância, o acompanhamento de educadoras no próprio local de trabalho.

Este acompanhamento pautou-se em observações e filmagens da rotina de trabalho das educadoras, bem como de atendimento individualizado e às vezes coletivo, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica que elas estavam desenvolvendo junto às crianças e como elas estavam sistematizando os conceitos teóricos tanto os relacionados à educação infantil quanto os referentes a planejamento e avaliação.

Diante do que foi relatado no trabalho, em diversos momentos houve resistência das educadoras, seja em relação às observações e filmagens, seja pelas reflexões promovidas pela autora da pesquisa, ficando certo de que elas não se viam como partícipes do processo e sim, passivas, a espera de alguém indicar os seus erros.

A prática formativa proposta ao grupo de educadoras foi realizada diferentemente do que anunciam os pressupostos histórico-culturais, pois a atividade se concebe na unidade de uma dimensão teórica e uma dimensão prática. Na primeira está o motivo, o objetivo, o planejamento das ações, os instrumentos, e na segunda, as ações, as operações e o objeto da atividade. (MORETTI, 2009).

Ou seja, a atividade não foi concebida no e pelo grupo, mas, sim, uma propostaposta por uma pessoa que tinha um determinado olhar para o contexto da instituição, que não coincidia com o olhar do grupo para essa mesma instituição, enfim, o significado social dessa prática não coincidiu com o sentido pessoal do grupo.

Quando existe um sentido pessoal atribuído à prática formativa, isso significa dizer que ela estará imbuída de envolvimento pelos participantes, com possibilidades de se efetivar mudanças duradouras.

#### **4.1.3 *Reflexão crítica e professor crítico/criativo***

De maneira semelhante ao *cluster* “reflexão sobre a prática”, o *cluster* “reflexão crítica” também esteve inserido nos trabalhos analisados (Apêndice D). Apresentou-se de forma genérica, mas mantendo-se muitas vezes ao lado de questões políticas.

Nos trabalhos analisados o *cluster* “reflexão crítica” se apresentou com uma frequência superior ao “professor crítico/criativo”, conforme Tab. 9, em forma de citações e falas dos sujeitos envolvidos, não havendo passagens com críticas à abordagem, sendo que a mesma apresentação esteve presente para “professor crítico/criativo”.

TABELA 9 – Frequência dos *clusters* “reflexão crítica” e “professor crítico/criativo” o *corpus* de estudo.

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>
Reflexão crítica	15	UFG-1	0
		UFU-1	<b>4</b>
		UFU-2	<b>3</b>
		UNIUBE-1	<b>2</b>
		UNIUBE-2	<b>1</b>
		UNIUBE-3	<b>4</b>
		UNIUBE-4	0
		UNIUBE-5	<b>1</b>
Professor crítico/criativo	4	UNIUBE-6	0
		UFG-1	0
		UFU-1	0
		UFU-2	<b>3</b>
		UNIUBE-1	0
		UNIUBE-2	<b>1</b>
		UNIUBE-3	0
		UNIUBE-4	0
		UNIUBE-5	0
		UNIUBE-6	0

Fonte: organizada pela autora.

Os pesquisadores se sustentaram em teóricos como Carvalho (1995, 1999, 2003, 2005), Nôvoa (1992, 1995, 1997, 1999, 2003), André (1986, 1995, 1997, 2001, 2002), Freire (1979, 1987, 1994, 1996, 1999, 2001, 2002), para fundamentarem suas ideias voltadas para a construção de uma criticidade diante da realidade posta, sobretudo diante das políticas públicas de nosso país.

A Tab. 10 indica a quantidade de vezes que esses autores apareceram no *corpus* de estudo, contudo, alertamos quanto à aparição de Freire e André como suporte de ideias sobre reflexão crítica, sendo que eles também apareceram sustentando conceitos de reflexão sobre a prática. Nesse caso, como no anterior, esses autores não se aderem à perspectiva de formação com base no intelectual crítico, mesmo tendo sido feitas aproximações pelos pesquisadores, no que diz respeito à reflexão crítica. No entanto, as bases epistemológicas não são coincidentes.

TABELA10 - Frequência de autores citados referente à “reflexão crítica” no *corpus* de estudo.

Autores	Quantidade de vezes que foram citados no <i>corpus</i> de estudo	Quantidade de trabalhos que foram citados
Freire (1979, 1987, 1994, 1996, 1999, 2001, 2002)	96	7
Nóvoa (1992, 1995, 1997, 1999, 2003)	73	8
André (1986, 1995, 1997, 2001, 2002)	42	8
Carvalho (1995, 1999, 2003, 2005)	22	6
Ceccim e Carvalho (1997)	8	1

Fonte: organizada pela autora.

A partir de alguns fragmentos identificamos como os autores das pesquisas analisadas se referem à reflexão crítica e como ela se encontra apática nos projetos de formação continuada de professores, bem como distante dos objetivos das políticas públicas para a área.

*A falta de uma política educacional que seja implementada continuamente e que propicie aos professores uma maior valorização profissional, tanto financeira quanto social. Este receio existe em função do silêncio de governantes quanto à concretização de um projeto que propicie salários mais motivadores; condições mais adequadas de trabalho; e tempo suficiente para estudo, pesquisa, reflexão crítica e sistemática do trabalho.* (CARVALHO, 1999, p. 149 apud UFU-2, 2005, p. 79).

*Considerando que as atuais políticas educacionais: “não só criam âmbitos legais e, diretrizes de atuação. Também supõem a expansão de idéias, pretensões e valores que paulatinamente começam a se transformar de modo inevitável” (CONTRERAS, 2002, p. 228), algumas questões se sobrepõem e exigem de nós, enquanto pesquisadores do cotidiano, a reflexão crítica sobre alguns elementos que, conforme entendemos no desenvolvimento da presente pesquisa, podem limitar ou possibilitar a constituição de um espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço nas escolas: formação continuada é dever, direito ou necessidade? De quem, por que e para quem? É direito ou dever dos professores? É necessidade dos professores ou do Estado? É responsabilidade individual ou institucional? (UNIUBE-5, 2006, p. 83)*

Contudo, o *cluster* também se mostrou presente em relação à prática docente, sustentando a ideia de renovação e reconstrução da já existente, combinando com o que foi realizado como prática formativa pelos autores dos trabalhos UNIUBE-3 e UFU-1, o que incluía o (re)pensar sobre a prática cotidiana de alunos-professores e educadoras infantis, no sentido de (re)avaliá-las, para transformá-las.

*O pensar, criticamente, a prática, constitui-se numa exigência para uma prática renovada. Freire (1998) afirma que o próprio discurso teórico, base para a reflexão crítica, precisa ser, de tal modo concreto, que quase se confunda com a prática. Estabelecer o distanciamento epistemológico da prática para analisá-la, implica aproximar-se o mais possível dela para desvelá-la. (UNIUBE-3, 2004, p. 90)*

*Nóvoa (1992, p. 38) também ressalta a importância da pessoa do professor no processo de formação afirmando que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (UFU-1, 2004, p. 52)*

Existe uma diferença entre a concepção da racionalidade prática e a do intelectual crítico. Schön refere-se à atuação do professor dentro do seu contexto escolar, mais especificamente, no âmbito de sua atuação, ou seja, a sala de aula. A de Giroux refere-se à atuação não somente do professor em seu contexto escolar, mas que ultrapasse os limites dos muros da escola, agindo criticamente sobre a realidade social de sua comunidade de forma autônoma.

Pelos relatos dos sujeitos envolvidos nas pesquisas acreditamos que houve um extrapolamento das reflexões, não permanecendo somente no contexto de atuação como também no campo subjetivo. Isso está em concordância com a formação proposta que contemplava momentos de reflexão, sendo estes registrados nos fragmentos que contém a subjetividade da reflexão.

*Percebemos que a cada momento, os professores-estagiários passavam por um processo de re-significação das suas práticas. A professora-estagiária Simone relata em uma reflexão crítica sobre as suas aulas que: 'Desde que começou o estágio, principalmente a parte em que ficamos responsáveis pelo desenvolvimento, sempre me perguntei o que poderia ser melhor. As explicações? O relacionamento professor-aluno? A minha didática? Enfim várias perguntas surgiam a todo momento. A primeira aula não foi lá aquelas coisas, a segunda um pouco melhor, e com o passar do tempo fui ficando mais segura e consequentemente explicando melhor. (...) hoje posso afirmar que já estou um pouco mais ciente de como é enfrentar uma sala de aula.' (UFU-2, 2005, p. 98).*

*Percebe-se no segundo exemplo apresentado que a educadora Ad. conseguiu avaliar a prática realizada por outra educadora, estabelecendo uma reflexão crítica ao trabalho, chegando à conclusão de que elas sabem o que fazem de errado, ainda que, muitas vezes, não saibam como fazer diferente. Esta mesma educadora, Ad., comentou após ler a observação que: '... parece que só anotei as coisas ruim' (3º encontro, 23/07/2003) dando a entender que havia muitas coisas inadequadas acontecendo na rotina de trabalho das educadoras analisadas. (UFU-1, 2004, p. 101).*

No sentido de ir para além do campo da escola, um dos trabalhos, UNIUBE-1, a pesquisadora afirma que sua proposta vai além da análise da realidade escolar e demonstra sua preocupação diante das práticas empreendidas sobre avaliação da aprendizagem, quando registra que

*[...] o estudo empreendido se propõe ir além da simples descrição e análise da realidade escolar, na medida em que nos imbuímos da firme pretensão de que as docentes, num processo de reflexão crítica, participem de seu cenário, da reconstrução de suas concepções e práticas em avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, pretendemos responder os seguintes questionamentos:*

- a) Quais as concepções, procedimentos e conhecimentos mais freqüentes percebidos e expressos pelas docentes, no que se refere à avaliação da aprendizagem escolar?*
- b) Que concepções e imagens têm as docentes quanto à sua formação e como a relacionam com a prática avaliativa que exercem? (UNIUBE-1, 2003, p. 65).*

Nesse mesmo trabalho, a parte introdutória já anuncia essa proposição afirmando ser uma formação continuada em serviço a partir da reflexão crítica.

*Nesse sentido, o processo de formação continuada em serviço propôs-se a alcançar a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com as aprendizagens de alunos e alunas, a partir da reflexão crítica, tanto da teoria como da prática, favorecendo o agir e o pensar, e, ainda, possibilitando a cada sujeito (professor/professora, aluno/aluna) a autonomia para construir seus próprios conhecimentos. (UNIUBE-1, 2003, p. 16).*

Nessa passagem percebemos a presença de uma expressão chave da perspectiva de formação por coletivos atrelada à “reflexão crítica”, ou seja, existe dentro de uma proposta de formação continuada dentro do próprio local de trabalho, permeada de ações geradoras de reflexões críticas e coletivas.

Ligada à perspectiva do intelectual crítico aparecem, por exemplo, as concepções de “professor crítico” e/ou “professor criativo”. Às vezes apresentando os dois adjetivos juntos para qualificar o professor. Nessa perspectiva, o professor tem de se portar como intelectual, ou seja, compreende-se que o professor como intelectual, usará de sua criatividade para trabalhar o que perpassa no currículo oculto.

No âmbito da abordagem da formação com base no intelectual crítico, o professor atuando a partir de sua intelectualidade, agirá de forma a elaborar propostas pedagógicas mais

socializadoras, capazes de banir as opressões que ocorrem no espaço escolar, pois sabedor de que a escola reproduz os eventos da sociedade, promoverá um ensino mais crítico, significativo, valorizando as experiências de seus alunos, de maneira que eles venham a libertar-se da condição de oprimidos que lhes foi imposta por essa mesma sociedade.

No trabalho em que foi realizado acompanhamento de estagiários, ou seja, futuros professores de matemática, UFU-2, em que se utilizou da informática para ensinar conteúdos de uma ciência “dura”, o pesquisador preocupa-se com a ausência das TIC’s nos currículos da formação inicial de forma integrativa, quando dialoga com Matos (2004) sobre a questão da utilização da informática na educação.

*Esta situação [utilização das TIC’s apenas para produção de documentos e pesquisas na internet] também é encontrada nos cursos de formação de professores brasileiros, assim a questão levantada por Matos (2004) deve ser considerada para que não haja compreensão equivocada do significado exato do termo informática educativa, mais necessariamente na formação profissional docente, a fim de que a aplicação de métodos e técnicas favoreça o ensino e o aprendizado crítico, criativo e dinâmico, respeitando limites pessoais, trabalhado com a coletividade. (UFU-2, 2005, p. 29).*

Assim, o pesquisador do trabalho UFU-2 aproveitou a experiência que os estagiários tiveram durante uma das disciplinas do curso de licenciatura de Matemática, em que usaram *software* para auxiliar nas atividades do curso, acreditando ser a informática um dos elementos necessários para o dinamismo das aulas a partir da criatividade do professor, principalmente o de matemática.

*O projeto [da disciplina Cálculo Diferencial e Integral I] foi elaborado visando a utilização de laboratórios de microinformática como ambientes de estudo para facilitar o ensino e a aprendizagem, dinamizar as aulas e tornar o futuro professor de matemática mais crítico, criativo e dinâmico. (UFU-2, 2005, p. 101-102).*

A ideia que os estagiários já possuíam sobre criatividade, antes mesmo de atuarem efetivamente como professores, fica demonstrada em seus relatos durante uma entrevista coletiva que versava sobre o estar preparado ou não para trabalhar com *software* no ensino de matemática,

*[...] Keleey – Ah, mas para mim eu não conhecia o Winplot, eu fui conhecer com você. Então eu acho que estudaria tudo (sobre outro software)... Simone – Eu também não...*

*Lúcio – Eu sabia que era só fazer gráfico também (com o Winplot), você coloca a função aqui e ele (o software) faz o gráfico, agora trabalhar com ele não tinha noção. A gente aprendeu tudo junto com os alunos do mesmo jeito.*

*Marcelo – É, mas eu acho que não precisa ser um software muito avançado para trabalhar. Se o professor for bem criativo dá para trabalhar também com um software igual ao Winplot que é simples.*

*Simone – A parte gráfica eu acho que o Winplot trabalha muito bem. Ele é fácil de ‘mexer’. (UFU-2, 2005, p. 101).*

Da maneira como enunciado neste fragmento, o sucesso ou não do professor no processo de ensino está atrelado à sua criatividade, ou seja, a partir dos conhecimentos que já possui, aqui compreendendo os teóricos e do próprio manuseio do instrumento, ele buscará ser criativo de maneira a atingir os seus objetivos.

A autora da pesquisa UNIUBE-4 ao fazer uma reflexão sobre a ação educativa, a fazendo além do espectro do professor e considerando o aluno como parte do sucesso do processo. Diferentemente da passagem anterior, nesta a autora coloca o aluno a frente do processo, afirmando que ele aprende se os saberes transmitidos pelo professor forem significativos para ele.

*Essas considerações fazem pensar que o sucesso da ação do professor, seja ele criativo ou não, conservador ou inovador, ideológica, política ou filosoficamente reconhecido em tal ou qual paradigma, depende da resposta do aluno. O aluno que aprende é porque encontrou significado nas informações e orientações do professor. Este é, ora mais orientador, ora mais informante, mas sempre aquele que ensina o aluno a aprender. O ensinar mais ou aprender mais é pendular, depende do momento, porém tem que ter resultado, o aprendizado não se dá de forma isolada. O aluno aprende de forma globalizante e afetiva: suas experiências no cotidiano, suas indagações, suas curiosidades, o ambiente familiar, social, a sala de aula e o pátio da escola. Quanto mais harmônicas as combinações, mais claramente estruturará seu pensamento. (UNIUBE-4, 2004, p. 8).*

A prática formativa proposta no trabalho UNIUBE-4 promoveu encontros com o grupo visando a formação continuada de professores de escolas localizadas em um assentamento. Os encontros tinham como base, dinâmicas que levavam à reflexão seguida de registros escritos, sendo que cada um desses era sobre uma temática, proveniente do questionário inicialmente aplicado ao coletivo, levando em conta a diversidade cultural do contexto pesquisado.

#### 4.1.4 Transformação social e catarse

Os *clusters* “transformação social” e “catarse” estão relacionados à perspectiva histórico-crítica, de Saviani, em que ele elabora uma tendência pedagógica crítica e articuladora dos condicionantes sociais, visando superar a teoria reprodutivista daquele momento.

Essa teoria foi sistematizada em uma didática proposta por Gasparin, a partir de cinco procedimentos metodológicos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A ocorrência desses *clusters* no *corpus* de estudo encontra-se representada no Apêndice G.

Conforme a Tab. 11, o trabalho UNIUBE-1 foi o único a apresentar o *cluster* “catarse”, sendo que “transformação social”, embora também presente nesse trabalho, ocorreu nos trabalhos UFG-1, UNIUBE-3, UNIUBE-4, UNIUBE-5 e UNIUBE-6, ligada não aos pressupostos da perspectiva histórico-crítica, mas a questões de mudanças no contexto social, e/ou como consequência da metodologia de pesquisa-ação. Elas se apresentam em grande parte como citações.

TABELA 11 - Frequência dos *clusters* “transformação social” e “catarse” no *corpus* de estudo.

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>
Transformação social	8	UFG-1	<b>1</b>
		UFU-1	0
		UFU-2	0
		UNIUBE-1	<b>1</b>
		UNIUBE-2	0
		UNIUBE-3	<b>1</b>
		UNIUBE-4	<b>3</b>
		UNIUBE-5	<b>1</b>
Catarse	5	UNIUBE-6	<b>1</b>
		UFG-1	0
		UFU-1	0
		UFU-2	0
		UNIUBE-1	<b>5</b>
		UNIUBE-2	0
		UNIUBE-3	0
		UNIUBE-4	0
		UNIUBE-5	0
		UNIUBE-6	0

Fonte: organizada pela autora.

Conforme enunciado pelos fragmentos dos trabalhos, “transformação social” em dois deles, UFG-1 e UNIUBE-3, está ligada à metodologia de pesquisa, atribuindo à pesquisa-ação uma característica de transformação que ocorre no contexto em que ela é realizada.

No trabalho UNIUBE-4, o atributo ao *cluster* refere-se à inovação do currículo escolar das escolas rurais como sendo um ponto importante de reconhecimento de uma postura política visando à transformação do contexto social em que elas estão inseridas.

*A pesquisa-ação, tal como é usualmente apresentada, é uma perspectiva “normativa”, carregada de preocupações ideológicas – a pesquisa serve para atingir certos fins, pré-determinados à partida, de transformação social.* (PONTE, 2005, p.125 apud UFG-1, 2008, p. 25).

*A pesquisa-ação, conforme Michel Thiolent (1986), caracteriza-se por ser comprometida com a transformação social e com a conscientização dos participantes da pesquisa; por buscar atender aos anseios de uma comunidade por meio da produção coletiva de conhecimento – quebrando barreiras entre o saber científico e o saber empírico; e por se empenhar em solucionar problemas concretos apontados pelos participantes, características contempladas neste segundo eixo, desenvolvido por meio de intervenção realizada de forma colaborativa com professores/as da educação básica de Campo Florido (MG) e da Escola Municipal Santa Terezinha.* (UNIUBE-3, 2004, p. 109-110).

*A inovação do currículo para as escolas rurais tem sido defendida por muitos educadores, tais como Dulce C. A. e Whitaker e H R. Antuniassi (1993), Paulo Freire (2001), Georgina Nunes (2003 e Sérgio Celani Leite (2002). Todos reconhecem a necessidade de se transformar a escola mediante uma nova proposta curricular que abarque uma visão política de luta e compromisso com a transformação social.* (UNIUBE-4, 2004, p. 38).

Os autores dos trabalhos analisados se apoiam em Ponte (2005), Alvarado Prada (1997), Thiolent (1986), Whitaker; Antuniassi (1993), Freire (2001), Nunes (2003), Leite (2002), Prais; Silva (2000), Mazzeu (1998) e Duarte (1999), constituindo assim, as várias acepções existentes das palavras, como conscientizar para transformar, e nem sempre relacionadas à perspectiva histórico-crítica.

A Tab. 12 contém as ocorrências em que esses autores foram citados nos trabalhos analisados, sendo que o único teórico que aborda o *cluster* com aderência à perspectiva histórico-crítica é Mazzeu. Os outros versam sobre transformação social com outras significações, distantes da perspectiva, como Thiolent e Ponte, que serviram de apoio para referendar a pesquisa-ação como meio de transformação.

TABELA 12 - Frequência de autores citados referente ao *cluster* transformação social no *corpus* de estudo.

Autores	Quantidade de vezes que foram citados no <i>corpus</i> de estudo	Quantidade de trabalhos que foram citados
Alvarado Prada (1997, 2002, 2005, 2006)	109	5
Freire (1979, 1987, 1994, 1996, 1999, 2001, 2002)	96	7
Duarte (1999)	22	3
Mazzeu (1998)	20	1
Nunes (2002, 2003)	15	2
Thiollent (1986, 1987, 1997, 2007)	11	4
Leite (2002)	9	2
Prais e Silva (2000)	8	2
Whitaker e Antuniassi (1993)	7	1
Ponte (2005)	3	1

Fonte: organizada pela autora.

Não obstante, o *cluster* “transformação social” ocorreu como crítica às políticas públicas em vigor, chamando a atenção do que subjaz ao discurso de formação para a transformação, ou ainda, em um ideário de apenas modificar o que está posto.

No bojo da perspectiva histórico-crítica, a ação efetivada junto à realidade social a partir da apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados e da exteriorização desse aprendizado em prol do seu grupo social pode gerar uma transformação social da realidade.

Essa transformação será tanto em relação ao contexto quanto ao sujeito, pois o indivíduo de posse do conhecimento poderá agir de forma crítica, de posicionamento perante os fatos e, intervindo em sua realidade.

Assim sendo, a transformação está ligada ao sentido marxista de revolução, ou seja, a contradição existente entre um conhecimento novo e o saber já existente gera conflitos, passíveis de uma transformação na essência do fenômeno (seja ele o sujeito ou sua realidade).

*As estruturas políticas oficiais têm o discurso de transformação da educação, transformação científica, isto é, a partir da pesquisa, “qualificar” os professores, prover as instituições de maior número e qualidade de materiais didáticos. Vale explicitar que tal discurso tem um sentido democrático, participativo, de progresso, transformação social e desenvolvimento do conhecimento, mas dentro de uma análise cuidadosa cabe perguntar como se relacionam as diferentes partes deste discurso.* (UNIUBE-3, 2004, p. 52).

Na passagem acima, a autora diz que a transformação está presente apenas no discurso político e que devemos analisar cuidadosamente suas partes e seus relacionamentos dentro do

todo. Entretanto, ela se utiliza da palavra progresso aliada à transformação que se torna incoerente com a perspectiva histórico-crítica, pois progresso está associado à ideia de evolução, sem haver uma ruptura com o que está posto, e assim, não sendo pertinente à abordagem. Não há aqui, pois, coincidência entre o significado social apreendido no contexto da perspectiva histórico-crítica e o sentido pessoal atribuído pela pesquisadora.

Em relação ao proclamado pelas políticas públicas, um dos trabalhos, UNIUBE-4, em que a pesquisadora interveio em escola pública de um assentamento, promovendo uma formação baseada em oficinas contemplando a pluralidade cultural existente naquele contexto, prega o combate ao modelo educativo existente combatendo a exclusão social e, afirma que

[...] se a exclusão social e escolar é um dos maiores problemas da educação formal, impõe-se, então, a necessidade de romper com o modelo educativo atual, orientado por um currículo monocultural voltado para a igualdade – afinal, não é possível compactuar com um currículo escolar que ignora a diversidade cultural e se pauta nos preceitos da homogeneidade. Assim, é necessário intensificar esforços para promover a **transformação social** e uma escola – sobretudo a pública – comprometida com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas. (UNIUBE-4, 2004, p. 15).

Um fragmento oriundo do trabalho UNIUBE-1, apresentado como citação de Alvarado Prada, contém, além do *cluster* “transformação social”, “formação continuada [de professores] em serviço”.

*Devido a esse fato, é cada vez mais premente a necessidade de se utilizar, como alternativa de formação de professores/as, a **formação continuada em serviço** que, segundo Alvarado Prada (1997, p. 89) é uma modalidade de formação que [...] entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da **transformação social** presente e futura de seus estudantes.* (UNIUBE-1, 2003, p. 54).

Esse mesmo trabalho apresenta o *cluster* “catarse”, relacionando-o à perspectiva histórico-crítica, com uma denotação específica desta, e apoiando-se em autores que coadunam com ela.

*O procedimento adotado, então, para esta análise tentou seguir os passos apresentados por Mazzeu, (1998): a prática social, a problematização, a instrumentalização, a **catarse**, a prática social.* (UNIUBE-1, 2003, p. 93).

*Contudo, conforme mostra Duarte (1999, p. 70-71): É raro que uma catarse seja tão intensa que modifique toda a vida do indivíduo. É mais comum que ela seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação. (UNIUBE-1, 2003, p. 121).*

*Saviani (apud Mazzeu, 1998, p.70) diz que esse é o processo no qual o indivíduo vai se conscientizando; e a conscientização ou a catarse, como bem define Saviani, caracteriza-se pelo fato de se instaurar uma diferença qualitativa entre o que era e o que passa a ser. (UNIUBE-1, 2003, p. 121).*

*Entretanto, o momento catártico no processo educativo, talvez deva ser melhor estudado, conforme recomenda Duarte (1999, p 73), pois a catarse não pode ser entendida [...] apenas como um momento de vivência emocional intensa e agradável. (UNIUBE-1, 2003, p. 121-122).*

*Esse momento pode ser explicado por Mazzeu (1998), que o conceitua como catarse, ou seja, são novas formas de pensar e agir que vão se incorporando na estrutura psíquica do indivíduo. Essas formas, embora cheguem a parecer naturais, são adquiridas após um longo processo educativo, como foi o caso do grupo a que nos referimos neste estudo (UNIUBE-1, 2003, p.141).*

A prática formativa realizada pelo trabalho UNIUBE-1 partiu da prática social que era realizada na escola, no que se refere à avaliação da aprendizagem, para, em seguida, problematizá-la a partir de discussões geradas pelo grupo de estudo realizado com reuniões periódicas no local de trabalho.

O movimento catártico almejado pela pesquisadora ocorreu a partir do momento em que os sujeitos envolvidos resignificaram as suas práticas, efetivando-as em seu contexto de trabalho, apesar das limitações para concretizá-las.

#### **4.1.5 Zona de desenvolvimento proximal e teoria da atividade**

Alguns *clusters* da perspectiva histórico-cultural se mostraram presentes nos trabalhos analisados, conforme Apêndice F, entretanto, “zona de desenvolvimento proximal” e “teoria da atividade” (Tab. 13), se apresentaram com ocorrências em forma de citações e notas de rodapé, no sentido de esclarecer conceitos e, de declaração de sustentação da pesquisa, respectivamente.

TABELA 13 – Frequência dos *clusters* “zona de desenvolvimento proximal” e “teoria da atividade” no *corpus* de estudo.

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>
Zona de desenvolvimento proximal	8	UFG-1	0
		UFU-1	<b>4</b>
		UFU-2	<b>1</b>
		UNIUBE-1	<b>3</b>
		UNIUBE-2	0
		UNIUBE-3	0
		UNIUBE-4	0
		UNIUBE-5	0
Teoria da atividade	6	UNIUBE-6	0
		UFG-1	0
		UFU-1	0
		UFU-2	0
		UNIUBE-1	0
		UNIUBE-2	0
		UNIUBE-3	0
		UNIUBE-4	0
		UNIUBE-5	0
		UNIUBE-6	<b>6</b>

Fonte: organizada pela autora.

Três trabalhos apresentaram o *cluster* “zona de desenvolvimento proximal” e, apenas um, “teoria da atividade”, sendo UFU-1, UFU-2 e, UNIUBE-1; e, UNIUBE-6, respectivamente.

No caso do trabalho UNIUBE-6, o autor propôs um grupo de estudo para promover a formação de professores de esportes coletivos, preocupando-se com a necessidade que emanava do próprio coletivo, a qual estava aliada com os motivos que sustentavam a busca em alcançar os objetivos dessa formação. Assim, de acordo com o enunciado, se sustentou na teoria da atividade.

Os demais que apresentaram o *cluster* “zona de desenvolvimento proximal” expressaram ser essa categoria importante para o processo de ensino, não podendo o professor ficar alheio a ela, mas, de acordo com o que foi enunciado, notamos uma interpretação enviesada do que fora proposto pela teoria histórico-cultural, inclusive associando Vigotski aos sociointeracionistas.

Como as traduções da obra de Vigotski disponibilizadas em nosso país contém vieses ou mesmo subtrações de conteúdos importantes para o entendimento do pensamento do autor, acreditamos que o significado da palavra que fora construído socialmente, a partir dessas obras e suas interpretações, possa ter contribuído para leituras equivocadas sobre a questão.

Segundo Prestes (2010), tradutora e pesquisadora da obra desse autor, a significação de alguns conceitos que foram popularizados em nosso país, contém deturpações “devido a traduções pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista, menos comprometido com o regime socialista, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento.” (PRESTES, 2010, p. 109). Um deles é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP adveio de estudos realizados a partir da teoria da área de desenvolvimento e está ligada “à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa.” (PRESTES, 2010, p. 168).

Para promover uma aprendizagem coerente, há de se levar em consideração a existência de uma relação entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades da aprendizagem, não se limitando apenas ao seu nível de desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento iminente, como proposto por Vigotski, está contido no texto *O pedaloguicheskom análise pedagogitchevko protsessa (Sobre a análise pedológica do processo pedagógico)*, se apresentando assim, segundo o estudo de suas traduções realizado por Zoia Prestes (2010):

[...] pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar, amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de

etapas diferentes do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2004, 485 apud PRESTES, 2010, p. 173-174, grifo do autor).<sup>40</sup>

Não obstante, os autores dos trabalhos analisados apoiaram-se em Pascal e Bertram (1999), Vigotski (1988, 1989, 2000, 2004), Bronfembrener (1996), Oliveira (1993, 1997, 2000), Oliveira-Formosinho (1998, 2000, 2001) e Baquero (1998) para dialogarem sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Na Tab. 14 a frequência com que eles foram citados no *corpus* de estudo está representada em ordem decrescente, sendo que Vigotski foi citado 35 vezes, direta ou indiretamente, seguido por ocorrências de interpretadores de sua teoria, no caso o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

TABELA 14 - Frequência de autores citados referente à “zona de desenvolvimento proximal” no *corpus* de estudo.

Autores	Quantidade de vezes que foram citados no <i>corpus</i> de estudo	Quantidade de trabalhos que foram citados
Vigotski (1988, 1989, 2000, 2004)	35	6
Oliveira (1993, 1995, 1997, 2000, 2002)	24	6
Oliveira-Formosinho (1998, 2000, 2001)	9	1
Pascal e Bertram (1999)	7	1
Bronfembrener (1996)	1	1
Baquero (1998)	1	1

Fonte: organizada pela autora.

Algumas passagens dos trabalhos analisados em que continha o *cluster* demonstram que os pesquisadores se apoiaram em estudiosos que trataram do conceito desenvolvido por Vigotski para fundamentarem suas concepções e práticas, nem sempre apropriados de maneira correta, dados os inúmeros problemas de tradução que distorceram em muitos aspectos a teoria.

*O referencial teórico utilizado na proposta de Pascal e Bertram (1999) refere-se à abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1988), que ressalta a importância do contexto social para a aprendizagem das crianças, em especial da atuação na zona de desenvolvimento proximal e a perspectiva ecológica de Bronfembrener (1996), que identifica uma multiplicidade de*

<sup>40</sup> Devido ao viés conceitual presente nas traduções brasileiras de Vigotski, citamos o conceito de ZPD na forma de *apud*, tendo em vista que diante dos estudos realizados por Zoia Prestes (2010) sobre as traduções desse teórico russo, essa é a que mais se aproxima do conceito defendido por Vigotski, inclusive a nomenclatura de zona de desenvolvimento próximo ou proximal para zona de desenvolvimento iminente.

*influências que a criança recebe ao longo de seu desenvolvimento, em virtude dos diversos contextos que experiência. Os enfoques do projeto são: melhorar a qualidade da relação educativa entre a criança e adulto e ajudar as profissionais da Educação Infantil a olharem para o processo de ensino de forma crítica, reflexiva e informada.* (Pascal; Bertram, op. cit apud UFU-1, 2004, p. 21-22).

*Segundo Baquero (1998) o conceito de zona de desenvolvimento proximal veio revolucionar o conceito de avaliação, pois não se considera apenas o limite inferior da aprendizagem, como nas tradicionais provas escolares, mas o que ele pode realizar além desse limite.* (Baquero apud UNIUBE-1, 2003, p. 35).

*Para Oliveira (1993, p. 60) a ZDP é [...] o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A Zona de Desenvolvimento Proximal, é pois um domínio psicológico em constante transformação [...].* (Oliveira apud UNIUBE-1, 2003, p. 17).

Diante do enunciado nessas passagens, há de se dizer que os sentidos atribuídos pelos autores dos trabalhos estão em discordância com a construção social do conceito de ZDP, bem como a classificação de Vigotski como sociointeracionista.

No primeiro fragmento, UFU-1, a autora se alia a um referencial teórico que coloca Vigotski nessa categoria, sendo que em suas obras, em nenhum momento existe essa denominação. Isso é confirmado pelo pesquisador da obra de Vigotski, Newton Duarte, em uma argumentativa sobre as várias denominações para a Escola de Vigotski no Brasil.

Diga-se, em primeiro lugar, que nenhuma dessas denominações [sócio-construtivismo, sócio-interacionismo e sócio-interacionismo-construtivista] aparece nas obras de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou qualquer outro membro dessa escola. Esses autores preocuparam-se sempre em caracterizar essa psicologia naquilo que ela tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por essa razão, as denominações que eles mais utilizaram para se auto-caracterizarem foram a de teoria Histórico-Cultural e a de Teoria da Atividade, sendo esta segunda denominação empregada para caracterizar especificamente o trabalho de Leontiev e seus seguidores. O próprio Leontiev, num texto sobre essa corrente da Psicologia, caracterizou como central o paradigma histórico do psiquismo por ela adotado, desde os trabalhos de Vigotski. Assim, acreditamos que não há porque não utilizar a denominação Histórico-Cultural, isto é, não há porque buscar um critério para a denominação que seja externo ao esforço feito pela própria Escola de Vigotski de auto-caracterização. (DUARTE, 1996, p. 26-27).

Na segunda passagem, UNIUBE-1, a autora dialoga com um autor que admite ser a ZDP uma revolução no conceito de avaliação, relacionando-a a uma forma de testagem da aprendizagem do aluno a partir das provas escolares.

Entretanto, Vigotski desenvolveu o conceito de ZPD relacionando-a com o desenvolvimento psíquico do homem, a partir da aprendizagem, sempre acreditando no campo das possibilidades e, levando em consideração a mediação como elemento fundamental do processo, que é diferente do enunciado no fragmento, pois está relacionado à avaliação no formato de provas escolares, as quais preconizam apenas a testagem de conhecimentos transmitidos.

Na terceira, no mesmo trabalho, a autora se apoia na ideia de que o indivíduo percorre um caminho para desenvolver suas funções superiores que estão em processo de amadurecimento e que virão a se tornar reais e, ainda, a ZDP está em constante transformação.

Essa ideia se diferencia do preconizado por Vigotski, pois este alega serem os processos de mediação o impulso para o desenvolvimento, pois diferentemente da orientação tradicional, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2006, p. 114). Assim, de acordo com essa afirmativa não é o indivíduo que percorre um caminho, mas sim como os instrumentos e signos atuam como mediadores no processo de desenvolvimento das funções superiores, promovendo o desenvolvimento.

Quanto à ideia de a ZPD ser transformada constantemente, acreditamos que ela contenha um movimento dialético, pois a partir do momento em que a criança consegue realizar uma atividade de forma independente e, diante da inserção de outra, em que ela necessita da ajuda de um adulto, inicia-se um processo dinâmico que a orienta para um possível desenvolvimento: agora, realizar a atividade sem a ajuda do adulto.

Esse processo ativa as capacidades que estavam em estado embrionário, passando para o próximo estado, isto é, a inserção de uma atividade propulsora de desenvolvimento que ativa as funções psíquicas da criança.

As citações até então comentadas, referem-se a contextos escolares, entretanto, o entendimento da ZPD não pode ser limitado apenas à relação professor-aluno, relação educativa escolar, pois

[...] Vigotski refere-se à importância da *zona blijaichego razvitia* em outras atividades, mais especificamente, ele não limita a importância dela somente à atividade do estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na

atividade de imitação, na atividade de manipulação de objetos e na atividade de brincadeira. (PRESTES, 2010, p. 170, grifo do autor).

No fragmento a seguir, conforme está expresso, a pesquisadora acredita que os níveis da zona de desenvolvimento proximal podem ser medidos, a partir da solução de problemas. No entanto, o nível referenciado por Vigotski não coincide com o descrito pela autora.

*Tal autor [Vigotski] acrescenta ainda que o brinquedo atua na zona de desenvolvimento proximal na criança, caracterizado como um espaço de trocas afetivas, cognitivas e sociais. O conceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento medido, através da solução de problemas, sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes. (UFU-1, 2004, p. 35).*

Conforme estudos realizados por Zoia Prestes (2010) há um erro de tradução no conceito de zona de desenvolvimento proximal, nas traduções americanas e, zona de desenvolvimento imediato, nas traduções de Paulo Bezerra. Ela afirma que nas duas traduções, o problema não desaparece, pois esses adjetivos não se conectam com o proposto por Vigotski para *zona blijaichego razvitiia*.

Em suas análises das obras originais de Vigotski, a pesquisadora alega que

[...] tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 168, grifo do autor).

Os sentidos atribuídos pela autora do trabalho UFU-1 ao conceito de zona de desenvolvimento proximal e aos níveis de desenvolvimento, não são coincidentes com o significado construído pela teoria histórico-cultural.

Quando a autora anuncia que o nível de desenvolvimento potencial pode ser medido, fica clara a aproximação desta com as ideias difundidas sobre classificação e rotulação de crianças com QI baixo ou elevado, pois esta não está em conformidade com a abordagem em questão.

Existe uma complexidade na relação entre o desenvolvimento mental da criança e a instrução escolar e, até hoje “as crianças continuam a ser categorizadas ou classificadas muito mais pelo amadurecimento de funções do que pelas situações desafiadoras que podem enfrentar para que se desenvolvam.” (PRESTES, 2010, p. 172).

A partir dos conceitos apresentados nos trabalhos e ao que foi proposto como prática formativa pelos pesquisadores, percebemos que as oficinas e acompanhamentos, bem como o grupo de estudo, previa intencionalmente a existência, no momento da formação, de trocas de saberes e experiências, a ajuda do companheiro do grupo, além de discussões pautadas em interesses comuns.

Tudo isso, na idealização dos pesquisadores, remetia-se a uma ação na zona de desenvolvimento proximal de cada um dos integrantes, como propulsora de novas aprendizagens, como atesta a autora do trabalho UNIUBE-1.

*Entendemos o processo de formação por nós sugerido, coerente com as novas propostas, pois, considerando o conceito de **Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)** de Vigotski, apesar de toda a formação anterior das professoras, tanto a formal como a ambiental, há sempre uma faixa potencial para novas crenças, novas concepções e novas práticas.* (UNIUBE-1, 2003, p. 17).

A formação com base na perspectiva histórico-cultural pressupõe processos de mediação potencializadores do desenvolvimento humano. Os processos formativos precisam partir de uma necessidade do sujeito ou do coletivo, além de demandarem a criação de condições objetivas e subjetivas para que os professores sejam colocados em situação de atividade. Assim, não podem se constituir em ações isoladas para o cumprimento de alguma coisa estabelecida e idealizada por outrem.

Ao proporcionar esses momentos, devemos considerar os participantes como sujeitos históricos, pois são portadores de um saber que foi sendo acumulado ao longo dos anos, a partir de sua atuação como professor, não podendo ser desconsiderado por quem promove uma prática formativa baseada nos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Em relação às educadoras ao desenvolver atividades lúdicas, a autora do trabalho UFU-1, acredita que

*[...] a educadora pode, nos momentos de brincadeira, incentivar as crianças a construir novas significações sobre o mundo e a relacionarem o que estão aprendendo com suas aprendizagens anteriores, ou seja, com suas experiências vivenciadas em outros momentos, conforme ressalta Vygotsky*

(1989) ao escrever sobre o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* [...]. (UFU-1, 2004, p. 40).

Um dos trabalhos analisados, UNIUBE-6, o único a apresentar o *cluster* “teoria da atividade”, uma teoria específica da perspectiva histórico-cultural, que concebe a atividade humana como importante elemento para o desenvolvimento humano, se apoia em autores como Leontiev (1978), Heller (2004), Makarenko (1993), e Alvarado Prada (2006).

A Tab. 15 indica a quantidade de vezes que esses autores foram citados, tanto no trabalho UNIUBE-6 quanto no *corpus* de estudo, sendo que especificamente nesse trabalho a teoria da atividade é abordada exclusivamente por Leontiev (1978).

Dentre o rol de autores indicativos da perspectiva histórico-cultural, salientamos que o teórico Alvarado Prada, aqui aparece como sustentáculo dos pensamentos dos autores dos trabalhos analisados, conforme Tab. 15, ficando claro que foi escolhido por discorrer sobre elementos que se aproximam, em alguns aspectos, da teoria histórico-cultural, mas não se constitui enquanto tal.

TABELA 15 - Frequência de autores citados referente à perspectiva histórico-cultural no *corpus* de estudo.

Autores	Quantidade de vezes que foram citados no <i>corpus</i> de estudo	Quantidade de vezes que foram citados no trabalho UNIUBE-6	Quantidade de trabalhos que foram citados
Alvarado Prada (1997, 2002, 2005, 2006)	109	6	5
Leontiev (1978)	16	15	2
Makarenko (1993)	13	9	2
Heller (1985, 2000, 2004)	12	11	2

Fonte: organizada pela autora.

Essa aproximação é percebida quando o autor do trabalho UNIUBE-6 descreve quais conceitos irá se apropriar durante sua pesquisa para fundamentá-la, justificando a ocorrência de citações de Alvarado Prada pelo fato de trabalhar com o confronto de saberes.

*Alguns conceitos foram se fazendo evidentes e necessários tanto para a própria sustentação dos procedimentos da pesquisa, como para alicerçar o olhar com o qual dirigíamos as análises do processo de formação em constituição. Assim, foi se delimitando o corpus teórico da pesquisa e que acabou por encontrar apoio em conceitos e autores particulares, tais como: a teoria da atividade, de Alexis Leontiev, núcleo gerador da pesquisa; as*

*contribuições de Agnes Heller, com a teoria do cotidiano; de Anton S. Makarenko, com o conceito de coletivo; de Alvarado Prada, com o confronto de saberes; de Jürgen Habermas, com a concepção de consenso expressa em sua teoria da ação comunicativa. (UNIUBE-6, 2008, p. 21).*

A prática formativa proposta por esse trabalho se concretizou a partir da constituição de um grupo de estudos em esportes coletivos, no âmbito de uma instituição de ensino superior, composto por alunos do curso de licenciatura em Educação Física e profissionais externos que atuam com esse tipo de esporte. Esse grupo, por um determinado período, a partir do envolvimento de todos, promoveu uma formação a partir das necessidades teórico-metodológicas do próprio coletivo.

A predisposição e a motivação de todos em participar do grupo de estudos foram ao encontro da teoria da atividade de Leontiev, sustentando que os motivos devem coincidir com os objetivos da atividade, considerando o momento como efetiva atividade e não como uma ação isolada em apenas participar, mas com uma intencionalidade de juntos superarem os limites e criarem possibilidades de uma formação significativa.

A passagem abaixo emite uma crítica aos estudos já realizados sobre formação de professores, mas reconhece o avanço empreendido e afirma existir a necessidade de uma superação do já existente, acreditando ser a base conceitual de sua pesquisa uma possibilidade.

*Embora reconheçamos a importância desses estudos que, em certa medida, possibilitaram alguns avanços para a área, como por exemplo, as críticas engendradas às formas autoritárias de poder, a necessidade de uma nova visão de ciência, a superação da dicotomia corpo/mente, entre outras, sabemos também que existem limites a serem superados, sobretudo por se tratar de uma área em processo de constituição e de consolidação. Nessa perspectiva, com o apoio de referenciais teóricos relativos à formação de professores e à formação de professores de educação física, pretendemos apontar alguns aspectos sobre a formação inicial e continuada do professor de educação física, bem como, indicarmos alguns limites que os modelos dos processos formativos em questão e as críticas formuladas a esses modelos têm revelado, além de sugerirmos possíveis contribuições através dos fundamentos teóricos que têm contribuído para a construção de nossas concepções. Essa construção tem se pautado no pensamento de Agnes Heller sobre as esferas da cotidianidade e não-cotidianidade; na teoria da atividade proposta por Alexis Leontiev; na dimensão do trabalho coletivo formulada por Anton Semionovich Makarenko; na construção de consensos de Jürgen Habermas; e finalmente, na formação pelo confronto de diferentes conhecimentos proposta por Luis Eduardo Alvarado Prada. (UNIUBE-6, 2008, p. 41-42).*

O autor do trabalho UNIUBE-6 demonstra sua preocupação com os modelos existentes de formação que não atingem o professor, pois esse não contempla as necessidades de sua realidade de atuação, promovendo uma explanação da sua intencionalidade diante da proposta de Leontiev como superação e não reprodução.

*Para a compreensão, ainda que sucintamente, da estrutura complexa da atividade, torna-se essencial então, analisarmos sua estrutura e as relações entre os diferentes componentes e investigarmos qual o real motivo da atividade.*

*Nesse sentido, trazendo para o contexto dessa investigação, considerando que é nossa intenção transcendermos a teoria para buscarmos respostas às questões práticas levantadas, que relações então podemos estabelecer entre a teoria da atividade proposta por Leontiev(1978) e os processos formativos de professores de educação física, e ainda, quais contribuições a referida teoria poderia sugerir à formação do professor em questão?*

*Conforme explicitamos anteriormente, as propostas formativas atuais, de maneira geral são caracterizadas por cursos que não ultrapassam os limites de como fazer, da reprodução de conhecimentos sistematizados por especialistas, deixando de atender as reais necessidades dos professores, o que nos leva a inferir que tais processos não têm se constituído em atividade para os professores, não passando de ações isoladas, impossibilitando, portanto, as transformações esperadas. (UNIUBE-6, 2008, p. 50).*

Diante da formação proporcionada aos participantes a partir do grupo de estudos (UNIUBE-6), o autor admite que mesmo havendo dificuldades, e diante do proporcionado nos momentos coletivos, os desafios foram superados, não só por ele enquanto pesquisador, mas para todo o grupo.

#### **4.1.6 Formação continuada de professores em serviço e formação em serviço**

Os *clusters* “formação continuada de professores em serviço” e “formação em serviço” pressupõem ser uma formação que envolve um coletivo, fazendo parte da perspectiva de formação por coletivos, conforme Apêndice E.

O conceito de coletivo para essa abordagem define que ele é constituído por um conjunto de pessoas, com características diversas, com relações instituídas no próprio local de trabalho, mediante ações e objetivos, bem como de elementos políticos e sociais. (ALVARADO PRADA, 2006a). Nessa perspectiva não corresponde a um agrupamento de pessoas, necessita, pois de se constituir mediante interesses, necessidades e projetos comuns. Dessa forma, o conceito de coletivo tem um papel fundamental e, portanto, uma significação própria. Não pode, então, ser confundido como os sentidos geralmente a ele atribuídos.

A perspectiva de formação por coletivos prevê uma formação capaz de promover a autonomia de cada integrante e mudanças no contexto. O desejo dessa formação se dá a partir da própria problemática existente, em que o coletivo detém um objetivo comum a todos, pois estão em busca de transformações da realidade existente.

Conforme consta da Tab. 16, o quantitativo representativo dos dois *clusters* ocorreu na forma de notas de rodapé, em falas dos sujeitos, citações diretas e indiretas. Destacamos o trabalho UNIUBE-5, pelo fato de ele apresentar um número elevado de ocorrências em relação aos demais, sendo ele e o UNIUBE-1 com a ocorrência de “formação continuada de professores em serviço”.

TABELA 16 – Frequência dos *clusters* “formação continuada de professores em serviço” e “formação em serviço” no *corpus* de estudo.

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	
Formação continuada de professores em serviço	105	UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>1</b>	
		UNIUBE-2	0	
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
Formação em serviço	31	UNIUBE-5	<b>104</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	<b>1</b>	
		UFU-1	<b>4</b>	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>8</b>	
		UNIUBE-2	<b>2</b>	
		UNIUBE-3	<b>1</b>	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>15</b>	
		UNIUBE-6	0	

Fonte: organizada pela autora.

Nesse mesmo trabalho, igualmente ocorreu com o *cluster* “formação em serviço”, com 15 ocorrências, sendo que essa pesquisa promoveu uma intervenção que tinha como foco a formação em serviço de professores da rede municipal.

Pelo representado na Tab. 16, percebemos que a pesquisa desenvolvida pela autora do trabalho UNIUBE-5, esteve envolvida de maneira relevante no que diz respeito à formação

continuada de professores em serviço, demonstrando sua preocupação com a causa e, de certa forma, discorrendo ao longo de seu trabalho, de forma enfática, sobre o *cluster* em comento.

O fato de contemplar os três momentos vividos por ela, autora, sendo um deles o elemento motivador de sua pesquisa, o curso de gestão escolar, culminando no terceiro que é a elaboração da proposta institucional para a formação continuada dos professores, deixa claramente exposto o contexto subjacente a sua investigação, contribuindo com as significações da formação, na qual ela também é coparticipante.

Os trabalhos em que ocorreu o *cluster* “formação em serviço” se apoiaram em teóricos de diversas vertentes, não sendo eles, aderentes necessariamente à perspectiva de formação por coletivos, como o demonstrado na Tab. 17.

Nessa mesma tabela apresentamos os teóricos citados direta ou indiretamente, sendo que Alvarado Prada (1997, 2002, 2005, 2006) foi o mais citado, demonstrando uma coerência em suas ocorrências, entre o que ele defende e a forma com que a citação escolhida se adere ao sentido atribuído nos trabalhos em que ele se apresenta.

Contudo, os demais autores utilizados discutem a formação em serviço, criticando as políticas públicas e indicando como aquela necessita ser, no entanto, por pertencerem a abordagens diversas. Observou-se, pois, um distanciamento entre as suas bases epistemológicas e a da perspectiva de formação por coletivos.

TABELA 17 - Frequência de autores citados referente à formação em serviço no *corpus* de estudo.

Autores	Quantidade de vezes que foram citados no <i>corpus</i> de estudo	Quantidade de trabalhos que foram citados
Alvarado Prada (1997, 2002, 2005, 2006)	109	5
Pereira (1993, 2000)	7	1
Aquino e Mussi (2000, 2001)	4	1
Kramer (1994)	3	1
Fontes (2005, 2006)	3	1
André (2002)	3	2

Fonte: organizada pela autora.

Em contraste com as ocorrências expostas na Tab. 17, o único teórico citado para referenciar o *cluster* “formação continuada de professores em serviço” foi Alvarado Prada (1997, 2005), com sete citações em um único trabalho, UNIUBE-5. O que, no nosso entendimento, revela que esse *cluster* tem uma significação tão particular que parece não ter sido ainda apropriado de forma genérica e independente de sua base epistemológica.

Logo, esse trabalho ao se sustentar em praticamente um único teórico, leva-nos a acreditar na existência de uma adesão à perspectiva desse convedor e estudioso de coletivos. Entretanto, antes de fazer qualquer afirmativa, devemos considerar o movimento realizado pela autora no ato formativo a que se propôs.

O trabalho UNIUBE-5 discute a proposta de um curso de gestão escolar da formação continuada de professores em serviço, que foi objeto da pesquisa, com a pretensão de institucionalização de uma proposta de formação continuada como política pública municipal.

*Para tanto e mediante a realização do curso ‘A Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço – Escolas de Uberaba – MG’ que contou com a participação das equipes gestoras das escolas e centros municipais, a presente pesquisa pretendeu, por meio da reflexão e análise sobre questões pertinentes, possibilitar que os gestores, em situação de mediadores, tornassem possível a inserção dos coletivos docentes na construção de uma Proposta Institucional de Formação Continuada de Professores em Serviço, assumida como política pública pela administração municipal. (UNIUBE-5, 2006, p. 120).*

*Os dados foram construídos no curso ‘Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço’, realizado mediante uma parceria entre a Universidade de Uberaba - UNIUBE e o Departamento de Capacitação Docente da Secretaria de Educação – SEduc do município de Uberaba – MG. (UNIUBE-5, 2006, p. 21).*

Diante disso, a pesquisadora do trabalho UNIUBE-5 se apoia em Alvarado Prada (1997, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e), para sustentar os seus pensamentos sobre formação continuada de professores em serviço. Esse teórico da perspectiva de formação por coletivos foi citado nesse trabalho 109 vezes, indicando haver uma sintonia entre a concepção da autora do trabalho e esse referencial.

*Segundo as considerações de Alvarado Prada (1997, p. 94), um processo de formação continuada de professores em serviço precisa possibilitar-lhes a construção de conhecimentos e metodologias, pois ‘para sistematizá-las, construir teoria sobre elas, e melhorá-las na prática cotidiana dos professores, é necessário a criação de espaço para o estudo, análise e comunicação entre os próprios docentes’. (UNIUBE-5, 2006, p. 144).*

*De acordo com Alvarado Prada (2005), a concepção teórico-metodológica que permeia esse processo de construção coletiva de conhecimentos pode possibilitar transformações no cotidiano. Mediante o estudo continuado das práticas assumidas por esse coletivo, entende que se “cada professor, em seu contexto de trabalho, tem sua própria metodologia”, “o estudo da teoria-prática da mesma permite continuar construindo e mudando teorias e práticas cotidianas docentes entre os próprios coletivos escolares”. Assim,*

afirma o autor: **Formação Continuada de Professores em Serviço** quer dizer dentro do seu tempo de trabalho remunerado e deve acontecer no local de trabalho, tomando por objeto de estudo a problemática da própria escola (situação problema), a partir das situações reais – coletivas. O tema de estudo é o problema da escola, assumindo por objetivo a transformação deste. (UNIUBE-5, 2006, p. 115).

Assumimos assim, para a pesquisa, de acordo com Alvarado Prada (2005), a concepção que entende a **formação continuada de professores em serviço** como aquela ‘remunerada aos professores, desenvolvida no próprio local e tempo de trabalho e que tem como objeto de estudo a própria ação educativa, suas dificuldades, interesses e necessidades’. (UNIUBE-5, 2006, p. 44).

A prática formativa desenvolvida pelo trabalho UNIUBE-5 surgiu da intencionalidade da pesquisadora, quando assessorava o projeto escolar de formação continuada: “desse modo, de janeiro a maio de 2005, participei da equipe que acompanhava e assessorava o Projeto Escolar de Formação Continuada de Professores em Serviço da Rede Municipal de Ensino de Uberaba – MG.” (UNIUBE-5, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, a intencionalidade não pode ser exclusivamente de uma ou algumas pessoas, mas sim de um grupo, que seja coeso e participativo. Segundo a pesquisadora, sua pesquisa “se desenvolveu mediante a realização do curso ‘A Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviços – Escolas de Uberaba – MG’, de abril a dezembro de 2005”, sendo que este

[...] pretendeu ser um apoio para se elaborar a proposta de cada escola e a proposta municipal de **Formação Continuada de Professores em Serviços**, mediante uma construção teórico-metodológica e um trabalho político, no qual se assume uma posição com respeito à **Formação Continuada de Professores em Serviços**. (UNIUBE-5, 2006, p. 125).

Entretanto, nesse trabalho mesmo estando provido de indicativos da perspectiva de formação por coletivos, existem passagens que anunciam a existência de outros modelos de formação continuada de professores em serviço.

Dessa maneira, as muitas propostas denominadas **formação continuada de professores em serviço** acabam por reforçar a fragmentação do conhecimento e o caráter individualista e competitivo das escolas já que, fundamentadas em concepções mercantilistas, não têm conseguido articular a construção e o desenvolvimento de um trabalho coletivo. (UNIUBE-5, 2006, p. 105).

*Assim, já é possível perceber o surgimento de compreensão mais abrangente do processo que procura explicitar a Escola como espaço de **formação continuada de professores em serviço**, em concepções que a reconhecem como espaço não único, mas fundamental na constituição da autonomia profissional e institucional perante sua própria formação ao longo de seu desenvolvimento profissional. (UNIUBE-5, 2006, p. 105).*

Contudo, a própria pesquisadora não coloca a concepção adotada em sua pesquisa como sendo a ideal, mas que ela é uma ampliação de olhares, e assim,

*[...] nesse sentido cabe refletir que, se por um lado, o fato de colocar a **formação continuada de professores em serviço** sob a intensa luz dos holofotes favorece a ampliação dos olhares sobre uma questão, até então, carente de discussão, por outro, se faltar a esses olhares criticidade, aprofundamento teórico e **reflexão sobre a prática** cotidiana corre-se o sério risco de, como já ocorreu em outros momentos e outras concepções, tal conceito virar moda ou modismo. (UNIUBE-5, 2006, p. 106).*

Nesse fragmento encontra-se o *cluster* “reflexão sobre a prática” da perspectiva da racionalidade prática com a “formação continuada de professores em serviço”, promovendo, diante do enunciado, uma aproximação com a abordagem de formação com base no intelectual crítico.

A pesquisadora, aqui, o utilizou na acepção da expressão, pensar sobre algo que, enquanto professores, fazem cotidianamente, e não com a visão de coletivo enquanto promotora de uma formação política e transformadora, como aborda a perspectiva.

Conforme direciona a abordagem do intelectual crítico, o ato de refletir criticamente sobre os aspectos práticos da profissão deve gerar também, uma formação crítica de seus alunos, para que percebam a situação na qual se encontram de modo a se libertarem da situação de opressão causada pela sociedade de massa.

Outro *cluster* referente à perspectiva de formação por coletivos é “formação em serviço”, utilizado nas pesquisas analisadas como aquela realizada no próprio local de trabalho. Diferencia-se da ideia abordada por teóricos que definem a formação em serviço como aquela destinada ao professorado que não possui habilitação específica para atuarem como professores, e mesmo assim exercem a docência, e têm essa formação paralelamente à execução de suas rotinas de trabalho. Exemplificamos esse fato com o Projeto Veredas –

Formação Superior de Professores<sup>41</sup>, em Minas Gerais, o PEC – Formação Universitária<sup>42</sup>, em São Paulo, e atualmente, os cursos oferecidos pela Plataforma Paulo Freire, em nível nacional.

Os autores utilizados pelos pesquisadores são Fontes (2006) e Pereira (1993, 2000), os quais concebem a ideia de formação em serviço como trabalhar junto, valorização de experiências e construção de conhecimentos em conjunto.

*Fontes ressalta a importância da **formação em serviço** e destaca a não existência de cursos de especialização na área da pedagogia hospitalar: Embora a maioria de professores que atuam com crianças em hospitais possua formação em nível de pós-graduação na área educacional, a **formação em serviço** é, indubitavelmente, o que tem assegurado um nível de qualidade crescente nessa modalidade de atendimento pedagógico, uma vez que não existe um curso, reconhecido pelo MEC, voltado para esse tipo de profissionalização. (FONTES, 2006, p. 6 apud UFG-1, 2008, p. 60).*

*Também Pereira (1993) acredita que é preciso trabalhar conjuntamente com os/as professores/as. Há uma necessidade urgente de construção de uma nova competência pedagógica, de aperfeiçoamento de recursos humanos, de **formação em serviço**. (UNIUBE-1, 2003, p. 57).*

*Estamos, dessa forma, vivendo, neste início do século XXI, a consagração do espaço escolar da educação básica, como locus privilegiado da articulação entre a formação inicial, dada pela universidade, e a formação continuada, denominada também como **formação em serviço**, a qual valoriza o cotidiano e as práticas educativas realizadas na sala de aula por professores e professoras. (PEREIRA, 2000 apud UNIUBE-1, 2003, p. 62).*

O emprego de “formação em serviço” constante dessas passagens denota um sentido diferente de sua significação no âmbito da abordagem de formação por coletivos. O significado social dessa abordagem refere-se à valorização dos professores e leva à conscientização e transformação da realidade de forma coletiva.

O coletivo se concebe como um grupo de pessoas constituído pelas diferenças, mas que se propõe a trabalhar em prol de objetivos comuns, conscientizando-se sobre a valorização de sua cultura e da afirmação de sua identidade, de forma a reconhecer seus direitos e deveres, agindo assim, de forma politizada.

---

<sup>41</sup> Projeto Veredas tinha o objetivo de formar, em nível superior, em serviço e a distância, 15.000 professores das redes públicas estadual e municipal, de forma organizada e articulada pela SEE/MG, visando garantir as competências, habilidades, valores éticos e morais requeridos ao novo padrão de sociabilidade. (OLIVEIRA, 2008).

<sup>42</sup> O programa PEC - Formação Universitária da PUC-SP foi um projeto especial de formação docente que licenciou em Pedagogia os professores em efetivo exercício na rede pública estadual paulista, buscando garantir a melhoria da qualidade de ensino, redimensionar os padrões de gestão e transformar a realidade educacional paulista. (CARNEIRO, 2005).

O sentido atribuído ao contexto dos enunciados encontra-se descolado da construção do significado social da palavra, como a importância da formação em serviço como suplemento de uma aprendizagem específica e inexistente na formação inicial (UFG-1, 2008); e, formação em serviço aliada à competência e aperfeiçoamento, também vista como uma formação continuada no local de trabalho valorizando o cotidiano (UNIUBE-1, 2003).

A formação em serviço não possui uma linearidade; todos ensinam e todos aprendem, ou seja, todos os envolvidos são formados a partir de um movimento que consolida o grupo e promove a tomada de decisões de forma consciente.

As práticas propostas pelos trabalhos em que ocorreram os *clusters* “formação continuada de professores em serviço” e “formação em serviço” interviram em seu campo investigativo promovendo cursos, grupo de estudos e oficinas, a partir de uma problemática oriunda do próprio contexto dos sujeitos envolvidos.

A dinâmica realizada como formação de professores contemplou reflexões e discussões, seja sobre a própria prática, seja sobre o contexto mais amplo em que estão inseridos, envolvendo tanto teorias quanto práticas. A partir dela acreditaram ser possível haver uma formação possibilitadora de transformações no cotidiano escolar e de ordem política.

*No desenvolvimento da pesquisa, esta valorização e o reconhecimento dos saberes docentes e da permanente construção de conhecimentos evidenciados pelas concepções elaboradas pelos coletivos escolares foi uma opção teórica, ética e política, tendo sido seus enunciados entendidos como contribuições enriquecedoras e fundamentais para a identificação e compreensão dos limites e possibilidades da constituição da Escola como espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço.* (UNIUBE-5, 2006, p. 121).

*É dentro desse quadro de reestruturações e mudanças que a nossa pesquisa busca responder a um desafio: desenvolver uma alternativa de formação em serviço que contribua para a formação das educadoras envolvidas, o que também, espera-se poder produzir efeitos na aprendizagem das crianças no contexto de sala de aula.* (UFU-1, 2004, p. 62).

Os autores dos trabalhos atestam ser a formação em serviço um importante elemento para a constituição de um coletivo, capaz de refletir criticamente diante das situações da realidade, em especial, a educação e a sociedade, para requererem seus direitos diante das políticas públicas.

Políticas estas que, conforme o que foi enunciado em uma das passagens, estão presentes na própria elaboração e consolidação do projeto político pedagógico da escola. Esse

documento pressupõe a participação e o envolvimento de todos, garantindo ali a expressão das vozes dos professores e demais segmentos da escola, pais e responsáveis pelos alunos, além dos próprios alunos, para em conjunto, registrarem as diretrizes e encaminhamentos para os meios e os fins educativos da instituição.

Todo o processo que envolve a elaboração do projeto político pedagógico significa a existência de uma política no contexto escolar, promovendo e garantindo a participação efetiva de todos da comunidade escolar.

A garantia maior da política adotada na escola é a participação. Esta que permite no âmbito da formação em serviço, sem deixar de lado a transmissão do conhecimento universal, alimentar os professores de sentimentos de colaboração, de criticidade, de renovação, pois o sentimento de pertença deve permear o grupo, para nele, os envolvidos se sustentarem e juntos exigirem mudanças.

Uma das passagens relaciona o progresso do sistema educativo com a formação de docentes em serviço. A autora afirma que mesmo que a formação não seja a solução dos problemas educacionais, ela é um elemento importante do todo.

A importância referida na passagem está aliada à transformação do cotidiano, ou seja, é somente pela e na formação que se irão transformar as práticas educativas. Se não houver formação não haverá como alertar os professores, de forma abrangente, sobre as perspectivas do sistema e, em conjunto, estabelecer um processo, de maneira conscientizada, de criação de novos paradigmas a partir da ruptura de velhos modelos.

*Entendemos que a construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico, mediante desenvolvimento de um processo contínuo e coletivo de formação em serviço, pode favorecer a comunidade escolar e, especialmente, os professores, a ter voz própria, maior autonomia nas decisões, no levantamento de metas e prioridades, na resolução de problemas e, especialmente, na compreensão de que, como parte integrante de um todo complexo e apesar das particularidades, é, junto com os outros, sujeito de sua ação e construtor de conhecimentos no espaço também coletivo do seu trabalho, e que pode contribuir para transformações reais.* (UNIUBE-5, 2006, p. 115-116).

*Esta formação em serviço, não tem o sentido apenas de repassar o conhecimento universalmente sistematizado mas, sobretudo, retomar o conhecimento construído pelos professores no cotidiano do seu trabalho com os alunos e revê-los de forma crítica, pois o que se pretende é a transformação da formação do professor e a construção de subsídios para o exercício da sua prática cotidiana.* (UNIUBE-3, 2004, p. 42-43).

*A formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes, quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo, no qual todos os seres vivos têm direito a viver em condições dignas. Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes também não é do sistema educativo. Contudo esta formação contribui especificamente, quando constitui-se em inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente transformar as práticas educativas cotidianas dos professores. (UNIUBE-1, 2003, p. 86).*

Nos trabalhos que apresentaram esses *clusters* estava presente a preocupação dos pesquisadores sobre os limites da perspectiva de formação por coletivos, pois os sujeitos envolvidos possuem experiências pouco positivas em relação à formação em serviço.

A partir dessas experiências negativas ficam resistentes quanto a qualquer tipo de formação continuada, acreditando que eram falsas as promessas de mudanças e de voz ativa no processo de construção de políticas. Entretanto, os pesquisadores se mostram otimistas em relação à perspectiva de formação por coletivos, acreditando ser uma possibilidade para a concretude da formação dos profissionais da educação, pois implica, sobretudo, formação política.

#### **4.2 O que dizem as palavras: a apreensão do sentido e do significado pela pesquisadora**

Antes de iniciar a análise crítica dos dados encontrados nos trabalhos analisados, há de se fazer uma ressalva no que diz respeito ao movimento realizado para o procedimento desta análise. Mesmo com a apropriação dos elementos constitutivos das perspectivas formativas de professores, não podemos negar a constituição de nossa própria formação, influenciada pelos aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos e educacionais, que durante muito tempo estiveram presentes, e ainda estão, pois nossa formação é contínua.

A intencionalidade deste trabalho é a de analisar como os *clusters* referentes às perspectivas de formação de professores foram empregados nas pesquisas analisadas, a fim de percebermos o sentido dado à significação das palavras.

Os *clusters* referentes às perspectivas de formação presentes nos trabalhos analisados foram utilizados, muitas vezes, com certa descontextualização, sem a preocupação de servir como aporte teórico, quer dizer, foram empregadas com outras denotações, não relacionando esses *clusters*, impressos na área educacional, às teorias. Ou seja, os sentidos a eles atribuídos, muitas vezes, não coincidiram aos seus significados sociais, quando compreendidos no interior das abordagens teóricas a eles associados.

O significado das palavras foi atribuído pelo meio social e apreendido pelos indivíduos por processos de mediação, os quais proporcionaram a formação de conceitos referentes a elas, a partir do confronto com os saberes anteriormente atribuídos, fazendo com que surja uma nova elaboração. Esse processo ocorre ao longo da vida humana e está em permanente reconstrução.

Em relação aos *clusters* pertencentes às perspectivas de formação de professores que foram cunhados pelas teorias e difundidas pela sociedade, em que esta se manteve conivente com essa difusão, e consequentemente, como co-partícipe, acreditamos ser o contexto em que os *clusters* aparecem, um fator importante de análise.

Uma palavra em seu contexto se apresenta com uma acepção e quando se junta a outros elementos de sentidos, como uma teoria, um autor, uma prática formativa, damos outro significado a ela, pois “é apenas uma pedra no edifício do sentido.” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Esta relação estabelecida entre as palavras juntamente aos sentidos que produzimos, é a expressão de nosso pensamento, declarado em forma de fala escrita ou oral. O que registramos em nossas atividades escritas são resultados desses relacionamentos, muitas vezes apresentados com alguns vícios, outras vezes mais centrados e equilibrados, dependendo de como apreendemos o significado das palavras e como atribuímos sentidos a elas.

A forma como foram empregados os *clusters* referentes às perspectivas, indica uma alternância entre o significado lexical e o significado e sentido da palavra no contexto de uma concepção, ora ligada a uma, ora a mais de uma no mesmo trabalho, de acordo com os autores que a sustentaram, e com as práticas formativas propostas como intervenção.

Ao nos apropriarmos da utilização empreendida pelos autores dos trabalhos analisados, foi possível perceber nuances entre diversas bases epistemológicas, sem, contudo, precisar, em alguns deles, um fio condutor único, talvez pelo fato de que “as palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados.” (GOÉS; CRUZ, 2006, p. 38).

Valendo-nos dos dados obtidos percebemos como os teóricos das concepções analisadas vêm sendo utilizados, e é notável a presença de diversos deles apresentando-se como suporte de um pensamento alheio, ou ainda, a empregabilidade de vários autores em uma única pesquisa como forma de fundamentar a mesma em diferentes autores, muitas vezes de perspectivas de fundamentação teórica e epistemológicas diferentes.

Isso é perceptível pelos fragmentos anteriormente apresentados, constantes de diferentes *clusters* que insinuam a presença de mais de uma abordagem em um mesmo trabalho.

Segundo nesta análise, podemos dizer que existe a partir deles diferentes concepções nos trabalhos analisados, não estando, fundamentados numa única perspectiva, o que a diversificada utilização de filiações teóricas assim anuncia. Uma pesquisa concretizada em uma concepção apresenta um arcabouço teórico referente a ela, quando muito, a utilização de outros para promoção de críticas em casos específicos e não aleatórios.

O apresentado pelo *corpus* de estudo não indica isso, mas sim, um quadro, de certa forma preocupante, pois existe uma miscelânea de bases teórico-metodológicas e epistemológicas não congruentes com a linha teórica dos autores utilizados e as práticas formativas efetivadas.

Esse evento é comprovado, a partir da afirmação da autora de uma das pesquisas, que mostra estar ela ciente de que os teóricos utilizados em seu trabalho advêm de matrizes diferentes, entretanto não justifica essa intencionalidade.

*Ainda no que se refere a aspectos metodológicos, é importante destacarmos que este estudo se assenta em concepções teóricas da avaliação da aprendizagem e da formação de professores, cujos autores norteadores de nossas discussões, anteriormente citados, têm oferecido grandes contribuições para a área educacional, através de estudos sérios e comprometidos com mudanças na educação, embora partindo nem sempre de matrizes teóricas semelhantes. Talvez o próximo passo desse processo seja fazer a discussão acerca dessas diferenças teóricas.* (UNIUBE-1, 2003, p. 160-161).

Diversos autores balizaram as pesquisas analisadas, sendo eles estrangeiros ou não, reconhecidos em nosso país ou não, mas estiveram presentes de forma significativa e outras vezes, sem chamar a atenção. A sustentação em autores é uma associação fruto do meio social, especificamente o acadêmico, que preconiza ser necessária a utilização de diversos autores nas produções científicas para valorá-la.

Essa valoração na pesquisa mediante a sustentação em teóricos se dá em um contexto específico, no campo científico, pois “as composições de sentidos, entendidas como formas singularizadas, porém socialmente constituídas, de experimentação de interações são necessariamente contextuais.” (BARROS et al., 2009, p. 179).

Esse pensamento foi apreendido pelos pesquisadores com tal veemência, a ponto deles citarem em suas pesquisas, vários autores que são mencionados uma única vez, demonstrando

que não estão ali porque representam a fundamentação teórica da investigação; também houve apresentação de citações de citações, ficando a autoria dos pesquisadores comprometida, pois ao invés de apresentarem novos conhecimentos, apresentaram apenas confirmações já anunciadas.

Assim, muitos desses trabalhos, pelas questões aqui apontadas, pouco contribuem com avanços teóricos significativos, principalmente pela ausência de autoria nos trabalhos; ficam mais na repetição do já elaborado e, como mencionado, muitas vezes com aportes nem sempre dialogáveis do ponto de vista epistemológico e, o que pode parecer pior, tratados como de uma mesma perspectiva.

Elencamos alguns dos autores mais citados, direta ou indiretamente, que compuseram o rol das pesquisas: Tardif, Nóvoa, Perrenoud, Schön, Zeichner, Pérez Gomez, Dewey, Stenhouse, Habermas, McLaren, Giroux, Gramsci, Alvarado Prada, Freire, Makarenko, Brandão, Vigotski, Duarte, Leontiev, Libâneo, Nuñez, Mazzeu e Saviani. (Apêndice H).

Esse autores ligados a diferentes perspectivas de formação como a racionalidade prática, a intelectual crítico, a formação por coletivos, a histórico-cultural e a histórico-crítica, cada um dos quais fundamentando perspectivas específicas, estão presentes nas práticas de formação propostas pelos pesquisadores. (Apêndice I).

Algumas dessas perspectivas estão consolidadas academicamente, outras ainda se consolidando, fixam práticas particulares definidas não somente pelos seus teóricos, mas também pelos acadêmicos, embebidos pela apreensão de suas obras.

As práticas de formação delineadas nas pesquisas de intervenção foram realizadas de diversas maneiras: curso, grupo de estudo, oficinas, encontros mensais, e acompanhamento e observação participante, conforme representado no Apêndice J. Essas nomenclaturas foram dadas pelos próprios pesquisadores.

A proposta de curso foi realizada em dois trabalhos: um na UFG e outro na UNIUBE. No primeiro a pesquisadora propôs um curso de capacitação para professores de classe hospitalar baseado na teoria de Balint, com certificação expedida ao final do curso. No segundo, a pesquisadora promoveu um curso de gestão escolar para gestores que seriam multiplicadores na rede municipal de ensino, e ao final dele, o grupo elaborou uma proposta institucional de formação continuada para os professores do município.

No trabalho da UFU a proposta foi a realização de encontros mensais com duração pré-estabelecida visando discutir/estudar temas voltados à educação infantil, e em concomitância aos encontros, a pesquisadora acompanhou em serviço sujeitos da pesquisa, a saber, as educadoras infantis.

Em outro trabalho da mesma instituição, a proposta foi a de acompanhamento e observação participante do pesquisador junto a alunos de licenciatura em Matemática que estavam realizando estágio supervisionado em escola pública de educação básica.

A proposta de grupo de estudo está presente em dois trabalhos da UNIUBE. Um deles se ateve em estudar as práticas educativas sobre a avaliação da aprendizagem junto a professores da educação básica de uma escola particular. O outro propôs estudar sobre os esportes coletivos com os alunos do curso de graduação em Educação Física e professores/técnicos de esportes coletivos.

A prática oferecida a partir de oficinas foi empregada em três pesquisas da UNIUBE com sujeitos diferentes: em uma delas foi realizada junto aos professores-instrutores de ensino profissionalizante, pois já estava inserida na proposta institucional; em outra, foi realizada junto a alunos-docentes do curso de Pedagogia da própria instituição, com foco nas práticas educativas e as influências do curso em sua atuação profissional; a terceira foi realizada junto a professoras de duas escolas de educação básica, sendo uma de assentamento rural e a outra da área urbana, focando a avaliação da aprendizagem, pluralidade cultural e a relação família-escola.

Todas as práticas de formação de professores se constituíram a partir do grupo de pessoas envolvidas nas pesquisas, com reuniões periódicas, com temas oriundos do próprio grupo, a fim de alcançarem objetivos comuns, transformações, no caso, a formação dos sujeitos e, consequentemente, mudanças nas práticas pedagógicas.

É necessário fazermos uma ressalva em relação a objetivos comuns a serem alcançados pelo grupo no âmbito de uma pesquisa. A partir de nosso “sentido”, nem todos eles se constituíram, efetivamente, de comum acordo com os sujeitos envolvidos, pois diante dos relatos sobre a resistência e até mesmo da negativa de participação de alguns dos envolvidos, há de se questionar.

De toda forma, a resistência presente num processo investigativo faz parte do movimento de transformação do próprio sujeito, ou seja, em um movimento dialético, contraditório, conflitante internamente, o professor nega ou resiste à prática formativa proposta de forma a afirmar não ser necessária a ele.

Esse movimento permite ao professor refletir que o “novo” originado pela prática formativa pode ser algo que venha acrescentar ao “velho” contido em sua formação, se abstendo então, da ideia de que a proposta não cabe a ele, ou seja, é a unidade dos contrários operando no desenvolvimento desse professor, gerando transformação.

Fazendo uma analogia com o exemplo da atividade de caça de Leontiev (1978) e a formação de professores propostas nos trabalhos, acreditamos que o docente ao participar da atividade formativa proposta, estará compondo um conjunto de ações que constituirá a atividade, entretanto, o que conecta a ação de participar desse professor ao motivo da atividade formativa, são as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo.

Dessa forma, as relações sociais estabelecidas no coletivo produzirão um sentido na mente do professor, pois

[...] os aspectos afetivo-emocionais do agir humano estão, segundo Leontiev, mais diretamente dependentes do sentido da ação. Isso quer dizer que uma mesma ação pode vir acompanhada de diferentes emoções e sentimentos, dependendo de qual seja a atividade que constitui a totalidade que dá sentido a essa ação. (DUARTE, 2004, p. 55).

Para uma formação efetiva em um coletivo, que contemple a transformação do sujeito, é preciso que esta seja realizada com finalidades comuns a todos, e que os envolvidos, estejam abertos para tais mudanças.

Os dois cursos promovidos como formação aos professores, sujeitos das pesquisas, estavam vinculados a instituições de ensino superior, UFG e UNIUBE. De comum acordo e com o estabelecimento de uma parceria entre os dois órgãos, universidade e redes de ensino, uma estadual e outra municipal, ambos os cursos foram realizados como projetos de extensão.

No trabalho UFG-1 está explicitamente exposta a dinâmica dessa parceria em relação à composição de carga horária e certificação e como os professores da rede estadual de ensino se opuseram ao seu quantitativo inicial juntamente à responsável pelo curso, a pesquisadora desse trabalho e também professora da UFG.

O movimento realizado junto à responsável pelo curso se deu pelo fato de que se o quantitativo da carga horária fosse aumentado, as professoras seriam beneficiadas no que diz respeito à progressão no plano de carreira da rede estadual de ensino. Essas professoras, sujeitos da pesquisa UFG-1, são professoras de classe hospitalar do Hospital de Clínicas de Goiânia.

No caso da prática formativa proposta pelo trabalho UFG-1, denominado por ela de ‘capacitação de professores’, indica a ideia de que os professores de classe hospitalar não são capacitados para exercerem a sua atividade de ensinar aos alunos hospitalizados, pois não tiveram uma formação para isso, sendo assim necessária, a realização do curso para sanar as lacunas existentes em sua rotina diária de trabalho.

A relação estabelecida para a formação proporcionada às professoras é de capacitação, um dos sinônimos, dentre os diversos existentes, para caracterizar a formação de professores após a formação inicial e, geralmente visa somente suprir as necessidades momentâneas dos professores e, muitas vezes, está ligada a acordos de cooperação mútua, como se anuncia no relato da prática proposta pela autora.

Acreditamos que toda formação precisa estar em comunhão com as necessidades dos professores e, que estes se constituam em um coletivo coeso e participativo, com objetivos comuns, valorizando o uno dentro do diverso, sendo que ela proporcione o desenvolvimento psíquico dos participantes de maneira a gerar transformações.

Assim, a formação como processo de desenvolvimento humano não se dá em ato isolado, pois

[...] considerando que a práxis permite ao homem desenvolver-se, a formação profissional docente não se constitui espontaneamente, mas decorre de um processo formativo que se dá na articulação entre a formação teórica e a experiência prática, mediados pelo outro (outro professor, outro conhecimento, outra experiência, entre tantos). (LONGAREZI, 2008, p. 4).

Para ser de fato, uma prática formativa significativa, promotora de mudanças duradouras, é necessário valorizar os sujeitos nesse processo, como portadores de saberes que ao serem compartilhados poderão gerar outros saberes, e dentro do coletivo, esse novo conhecimento será não de um único sujeito, mas do próprio coletivo, pois houve de fato a mediação no processo formativo, enfim, o ser humano não pode estar descolado da realidade social.

Proporcionar uma prática formativa que vá além das necessidades imediatas significa estabelecer outros sentidos para ela, rompendo com a lógica de formação existente que preconiza que o professor deva ser mais capacitado e/ou mais competente.

Portanto, é necessário “compreender o processo de formação da atividade pedagógica na coletividade de ensino e a formação da consciência como resultado das mediações culturais que emergem das condições objetivas do modo de produção do trabalho docente.” (ARAÚJO, 2009, p. 10).

No trabalho UNIUBE-5 claramente está afirmada a existência de parceria com a rede municipal de ensino e a universidade, bem como a nomeação do curso promovido aos gestores escolares como sendo “curso de extensão”. No bojo da proposta do curso está contida a dinâmica de sua realização, bem como a sua carga horária, estando à sua frente um professor doutor da própria universidade, juntamente com um representante da rede de ensino.

Referente à formação proposta no trabalho UNIUBE-5, o curso seria realizado junto aos gestores escolares, e estes seriam os multiplicadores frente aos professores da rede municipal, cada qual em sua escola, proporcionando além de uma formação, a constituição de uma proposta institucional de formação continuada em serviço.

Para a realização dos encontros com os professores no local de trabalho, junto aos gestores, houve uma reorganização na estrutura funcional das rotinas escolares, bem como na própria composição orçamentária do município, pois a formação dos professores num total de seis horas mensais seria remunerada, se houvesse participação comprovada.

Há de questionarmos a participação dos sujeitos das pesquisas, professores de escola pública, que ocorreu sob a influência de aumento em sua remuneração, correspondendo assim, a um fator motivacional à adesão à pesquisa.

A legislação educacional, especificamente a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampara a formação continuada de professores e institui a inclusão nos planos de carreira do magistério público, estadual e municipal, o aperfeiçoamento profissional continuado, em serviço, previsto na carga horária do professor.

Contudo, constatamos, pela análise das pesquisas, que alguns municípios não vêm tratando a formação continuada como prevê essa lei, negando esse direito aos professores. Assim,

[...] como qualquer outra de caráter geral para todo o país, tem permitido inúmeras interpretações e, por conseguinte, práticas de formação continuada de professores. Os estados e municípios brasileiros a têm acomodado em situações de conjuntura política e, principalmente financeira, dando resultados pouco satisfatórios quanto à qualidade da formação a qual é justificada ou contestada, quase sempre, pelos escassos recursos econômicos. Não são observados os problemas de planejamento e gestão e o dinheiro utilizado é mais visto como despesas de investimento a curto, médio e longo prazo. (ALVARADO PRADA, 2007, p. 110).

A formação continuada é direito do professor. Precisa sim, ser remunerada e estar contemplada no plano de carreira da classe. A necessidade que motiva a atividade pode ser cognitiva ou material. No caso em discussão, se apresenta como material, pois existe o recebimento de uma quantia remuneratória, porém, durante a prática formativa pode vir a se constituir com outro motivo além desse.

Para Leontiev (1978) os motivos vinculados à atividade quando não coincidentes com seu objeto são denominados motivos compreensíveis. Levar este preceito para as práticas formativas de professores, significa que o professor participa de uma proposta de formação

porque busca a certificação e/ou o “prêmio” remuneratório incorporado aos seus vencimentos, que não é a finalidade da formação.

No entanto, ao aceitá-la e dela participar, o motivo inicialmente material, passa a ser de outra ordem, pois o professor quando se objetiva na atividade diante do que ela se propõe, qual seja uma prática formativa que lhe proporcionará troca de experiências, novos conhecimentos, interação social, dentre outros, criando assim, possibilidades de desenvolvimento humano, passa então, a se constituir realmente em atividade, conforme os princípios da teoria histórico-cultural.

Essa transformação de motivo “é uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu” (LEONTIEV, 2006, p. 70), ou seja, às vezes a pessoa realiza uma atividade, de modo conveniente a ela, influenciada pelo motivo.

Dessa forma, os motivos são educados, a atividade pode iniciar não coincidindo com o objetivo, sendo apenas uma ação, mas depois pode passar a ser de fato uma atividade. Portanto, o motivo compreensível pode ser apenas inicial, cabe ao grupo formador transformá-lo em motivo eficaz no processo formativo.

Destarte que, quando o motivo não coincide com o objetivo da formação, esta se configura apenas em uma ação. Para ser uma atividade é necessário que o sujeito sinta necessidade, que exista um motivo para que ele efetivamente participe da prática formativa. Então, de acordo com os pressupostos leontievianos,

[...] a primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Entretanto, quando a formação não se constitui em atividade, ou seja, quando o motivo não é coincidente com o objetivo, é apenas uma ação e decorre daí, então, a alienação. Esta, sendo um fenômeno social e histórico, está presente nos modos de produção de uma sociedade de classes, em que existe uma cisão entre o sentido pessoal e o significado social da atividade exercida pelo professor, pois, independentemente da atividade, o sentido é dado pelo valor de troca atribuído a essa formação.

A compreensão desse conceito possibilita-nos pensar que o professor, ao participar da formação com outros objetivos que não o de se desenvolver enquanto profissional e ser humano, de compartilhar suas experiências, de ouvir e discutir com e no coletivo enquanto companheiro de luta em prol da superação das condições sociais existentes, mas, ao contrário, objetivando um certificado de participação ou um valor acrescido em sua remuneração, se encontra em estado de alienação.

O conceito de alienação perante o capitalismo destitui de sentido a atividade humana exercida pelo homem, fazendo-o executá-la não para si, mas para outras coisas que são valoradas pela sociedade capitalista, e então, “a sua atividade de trabalho transforma-se, para ele, em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é.” (LEONTIEV, 1978, p. 122).

Uma forma de superação da alienação pode estar vinculada não só ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio das interações sociais nas atividades humanas, mas também a partir de transformações de ordem político-econômica em que a produção humana possa ser acessível e apropriada pelos sujeitos. (BERNARDES, 2010).

Dessa forma, os professores ao se apropriarem do conhecimento construído historicamente e a partir de processos de mediação que promovam a compreensão do ser universal, terão grandes chances de superar os fenômenos sociais instituídos pela sociedade, pois a condição social em que se encontra o professor é determinante para a sua constituição humana.

Os relatos dos pesquisadores sobre a resistência e até mesmo a não participação de alguns professores nas práticas formativas, significa que o elemento motivador, em alguns casos, não foi suficiente para promover a participação efetiva de todos os integrantes do grupo, e se distanciou do conceito de atividade. Em alguns trabalhos ocorreram momentos de atividade, em outros não.

Ao se tratar de uma formação envolvendo um coletivo, devemos pensar se o objetivo da formação era realmente comum a todos os envolvidos e, se realmente todos queriam a transformação da realidade.

Uma das pesquisas que constituiu um grupo de estudos, sobre avaliação da aprendizagem, relata que inicialmente a proposta seria o envolvimento de duas escolas, uma pública e outra particular, sendo que a efetivação da pesquisa se deu somente na particular.

Quando a pesquisadora descreve o processo realizado nos primeiros contatos e, em seguida, afirma categoricamente não ser viável a realização da pesquisa na escola pública, pelo fato de que não houve a aceitação por parte do professorado, também em virtude da

rotatividade característica desse contexto, vem à tona a questão sobre o sentimento de invasão no território do público.

Precisamos considerar a relação universidade *versus* escola que pode estar comprometida pelo fato de sempre se ver a escola e todos que se encontram nela como campo fértil de estudos e experiências, isto é, abrir as portas de seu espaço de atuação na presença de estranhos pode gerar sentimentos de estranhamento por parte dos professores.

O elemento empatia se faz importante, tendo em vista que o bom andamento da pesquisa se deve ao fato de que todos os envolvidos estejam em real concordância e queiram dela participar, não cabendo um falso acordo.

Em relação a isso, o trabalho UFU-1 relata a não ocorrência de transformações materializadas nas práticas pedagógicas das educadoras infantis, sujeitos da pesquisa, pelo fato de ter havido resistência, além de outros fatores (internos e externos à escola) que intervieram, o que dificultou o processo de transformação da realidade.

A pesquisadora expõe que mesmo com os relatos das educadoras infantis nas avaliações das oficinas e mediante as observações empreendidas por ela, não foi possível notar transformações, chegando a afirmar não compreender, pois a ONG, campo de sua pesquisa, sempre contava com a presença não só de estagiários do Instituto de Psicologia da UFU, mas de outros, que sempre se mostravam atuantes naquele espaço.

Mediante os destaques revelados, indicativos de uma posição assumida pelos sujeitos envolvidos, de certa forma alienante, entendemos que, em alguns casos, o que foi constituído não tenha sido um coletivo, mas sim, um grupo de pessoas reunidas para realizar algumas ações dentro de uma proposta idealizada por outrem.

O conceito de alienação está vinculado às forças produtivas proposto na teoria marxista, e assim, concordamos que ela faz com que o homem se divorcie de si mesmo, ou seja,

[...] se o homem se projeta no seu trabalho, o que ocorrer com ele se reproduzirá de alguma forma conosco. No trabalho, organizado na sociedade capitalista, ocorre uma ruptura, uma cisão, um divórcio entre o produto e o produtor, o trabalhador produz o que não consome, consome o que não produz. (CODO, 1985, p. 19).

Levando essa conceituação para o campo da formação de professores, o estado de alienação é instituído quando os professores atribuem um sentido para a sua formação continuada não coincidente com o significado social instituído pelo contexto da sociedade a qual ele pertence.

O fato de atribuir um sentido pessoal divergente do preconizado pela sociedade em relação à sua profissão, faz com que ela passe a ser meramente uma fonte de renda para suprir suas necessidades biológicas. O profissional se abstém assim, de ser um coadjuvante na formação de seus alunos, não se permitindo uma realização pessoal diante da profissão professor, muito menos de sua formação continuada.

Ao visualizar o seu trabalho apenas como fonte de rendimentos, está demonstrada a cisão entre o sentido pessoal de ser professor e o significado social da profissão professor. Da mesma forma, diante da prática formativa proposta nas pesquisas, o professor atribui um sentido não coincidente com o significado apropriado pelos autores das pesquisas.

Embora o sentido seja pessoal e o significado, social, os sentidos se constituem pessoalmente em determinado contexto social, e, portanto, as práticas sociais estabelecidas nesse contexto, influenciam na atribuição de sentidos. É a leitura pessoal do contexto social, mas dada também socialmente.

Em contrapartida, uma prática formativa efetiva, em que há coincidência de significado e sentido, deveria privilegiar,

[...] de um lado, a construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. De outro, o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação, pelos membros da equipe escolar, de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática. (BASSO, 1998, p. 5).

Logo, a formação de professores precisa ser vista como algo que irá potencializar a sua atuação enquanto profissional comprometido com os seus alunos, e não impõe como vem sendo recorrente. O que é oferecido no bojo da formação precisa sair do âmago dos professores, e que eles mesmos concretizem, para com isso acreditarem em autonomia.

O motivo às vezes pode ser externo e, às vezes só depois se torna motivo formador de sentido. E como são educados, pode iniciar como ação e durante o processo de formação, constituir-se em atividade.

Com a atual situação de trabalho em que se encontra o professorado brasileiro, diante de uma baixa remuneração, carga excessiva de trabalho, desvalorização da profissão, falta de uma política pública voltada para a melhoria das condições profissionais da docência, bem como o estado da própria sociedade como um todo, e em específico, a situação do alunado

que se encontra nas escolas, é necessário entender que há uma contribuição desse panorama para o desvirtuamento da motivação, chegando ao ponto de permanecer somente a inércia diante da realidade.

Uma questão percebida no *corpus* de estudo é que todos os autores das pesquisas analisadas são da área educacional, recebendo uma formação inicial para serem professores, exceto duas: uma é médica e outra, é psicóloga. Entretanto, a médica desenvolve suas atividades no hospital das clínicas de sua cidade, e exerce a docência em cursos de medicina. Isto nos leva a pensar sobre a entrada e circulação de outras ciências na educação, como no caso, a da medicina.

No entanto, é necessário salientar que todos os trabalhos analisados se mostraram semelhantes em alguns aspectos: 1) existência de limites e possibilidades de formação; 2) objetivaram transformações das práticas existentes, com possibilidade de alcançar autonomia; 3) intervenção *in locus*, ou seja, no local de trabalho; 4) consideraram o grupo de pessoas envolvidas na pesquisa, partindo do contexto.

Esses aspectos contemplam pressupostos básicos de grande parte das perspectivas de formação de professores, não se restringindo a uma ou outra. Entretanto, percebemos que os autores admitem haver limites a serem superados ao trabalhar com um coletivo de pessoas, sendo necessário superar alguns entraves, mas não deixam de acreditar nas possibilidades de formação que proporcionaram.

## CONSIDERAÇÕES SIGNIFICADAS POR PALAVRAS...

*A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.*

Vigotski

No contexto deste estudo foi analisada a apropriação do significado e a atribuição de sentido das perspectivas de formação de professores, pelos autores das pesquisas analisadas, de modo que, a partir das palavras presentes em seu contexto, levaram-nos a identificar as concepções de formação que nelas estavam impressas.

Desse modo, os pesquisadores, ao demonstrarem seu pensamento por meio das palavras, revelaram coincidências e/ou discrepâncias entre o significado das perspectivas de formação de professores, às quais supostamente se apoiaram, e a apropriação desse significado dado socialmente, em conjunto com os sentidos atribuídos por eles enquanto processo de significações.

Diante disso, estamos ao mesmo tempo, acessando suas concepções também por meio das práticas formativas por eles desenvolvidas, pois, concebemos o binômio concepções e práticas como unidade, de forma que um professor formador, ao propor práticas formativas, de maneira explícita ou implícita, demonstra suas concepções, em específico, a compreensão e visão de como se formam professores.

A coincidência entre o que foi apropriado culturalmente sobre as perspectivas, como sendo significado e o sentido atribuído a este reflete no processo formativo proposto, revelando, assim, a concepção do pesquisador, pois ele se apropriou do significado e atribuiu sentido ao estabelecido pela significação social.

As discrepâncias, por sua vez, foram apreendidas, revelando, nesses casos, distanciamento entre significado e sentido, ou seja, as palavras que, em tese, estavam

imbuídas de significados a respeito de uma perspectiva se apresentavam, no contexto da pesquisa, com sentidos muitas vezes distintos das significações sociais estabelecidas.

Nessa situação, o pesquisador, durante o processo de significação, esteve exposto a situações que o fizeram apropriar-se às vezes de forma equivocada, ou ainda, de maneira absolutamente contrária ao fixado na significação social, suscitando da mesma forma, atribuições de sentidos que não fazem parte desse significado.

Quando essa situação se faz presente, acreditamos haver aí uma situação bastante favorável à alienação entre a apropriação de significado e a atribuição de sentidos, pois, o primeiro é dado socialmente como conteúdo construído historicamente pelos homens, e, por ser histórico, é passível de mudanças; e, o segundo, está intrinsecamente ligado à estabilidade do significado, e relacionado a fatores psicológicos em conformidade com o contexto social em que o sujeito se encontra.

Esse contexto social, por meio das práticas que proporciona, é provocador de eventos psicológicos de onde emergem estados determinantes para o sujeito, que influencia na atribuição de sentido, pois “o sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que ela [a palavra] desperta em nossa consciência.” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Sendo assim, acreditamos que essa alienação, decorrente da não coincidência entre significado social e sentido pessoal em relação às perspectivas de formação, trás como consequência um distanciamento por parte do professor formador do que realmente se constitui como processo formativo de docentes, considerando que as abordagens de formação possuem um aporte teórico-epistemológico que as conduzem.

Motivados por conhecermos como as perspectivas de formação de professores estão permeando o meio acadêmico e influenciando o ser professor, acreditamos que partir das produções acadêmicas, em nível de pós-graduação, que se objetivaram em práticas formativas a professores em exercício, seja uma maneira de obtermos o que de fato ficou marcado em sua formação, e se mantém presente no momento de efetivar a sua pesquisa, seja ela tese ou dissertação.

Assim sendo, o conjunto de produções acadêmicas que analisamos possui as marcas de cada pesquisador que não se constituíram sozinhas, e sim, a partir do outro, pois nós nos constituímos pelos outros e eles por nós. Por essa vertente, nos constituímos sujeitos a partir do social, este, responsável pelas significações apropriadas por nós, se portando como um determinante de nossa consciência, atuando pela palavra.

As palavras cunhadas nas pesquisas podem ser reveladoras da consciência de seus autores, por elas manifestarem, conceitualmente, os significados apropriados e os sentidos

atribuídos, presentes em todo o contexto, proporcionando, ainda, a apreensão sobre como o meio social, em sua amplitude, e em uma relação intrínseca à atividade de ser professor, tem limitado o desenvolvimento de seu psiquismo.

Para chegarmos ao ponto de identificação dessas palavras foi necessário nos apropriarmos das significações de cada perspectiva de formação, sendo que selecionamos as mais recorrentes no mundo contemporâneo, como: formação com base na racionalidade técnica, na racionalidade prática, no intelectual crítico, na perspectiva histórico-crítica, na perspectiva histórico-cultural e, no coletivo.

O movimento empreendido durante o processo de apropriação dessas perspectivas permitiu percebermos com maior abrangência, o aspecto conceitual, bem como a base epistemológica, nas quais todas se fundamentam.

Referimos essa amplitude ao que diz respeito à origem, aos pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos, sua difusão em nosso país e sua consolidação no meio acadêmico e social. Esse conjunto nos revelou também, as características presentes em sua essência e como elas influenciaram e influenciam os docentes em suas práticas cotidianas.

De posse das palavras que emergiram do *corpus* de estudo e, mediante a apropriação do significado e atribuição de sentidos das abordagens de formação por esta pesquisadora, iniciamos as análises das palavras dentro do contexto de cada pesquisa-formação, procurando apreender, a partir de sua utilização, o processo de significação dado às abordagens pelos pesquisadores.

As diretrizes de análises dos dados, erigidas a partir desses pressupostos, levaram-nos aos resultados, que ora os constituímos em unidades de significação, assim dispostos: 1. **prevalência de abordagem**; 2. **diálogos desenvolvidos com teóricos**; 3. **clusters utilizados**; 4. **práticas formativas**.

Em relação ao que **prevalece em termos de abordagem** no *corpus* de estudo, encontra-se a perspectiva de formação com base na racionalidade prática. Os índices percentuais da quantidade de vezes em que os *clusters* aparecem como aderência à perspectiva em relação ao quantitativo geral de aparições no *corpus* são assim representados: “reflexão sobre a prática” com 90,90% e, “professor reflexivo” com 100%, conforme exposto na Tabela 4 (p. 139).

A análise dos percentuais foi realizada a partir da significação dada por esta pesquisadora aos conteúdos das pesquisas analisadas, mediante a apropriação do significado das perspectivas de formação e, a atribuição de sentidos durante o período a que esteve no processo de investigação.

Diante disso, esses índices anunciados significam que a concepção predominante nas pesquisas analisadas, aliada à utilização de teóricos e, mediante as práticas formativas propostas, indica uma aderência a essa perspectiva.

Acreditamos que esses dados se mostram nesse formato pelo fato de que autores pertencentes a essa perspectiva, como Schön, Pérez Gómez, Zeichner, Nóvoa, Dewey, dentre outros, foram assumidos quase que inquestionavelmente pela academia brasileira nas décadas de 1970-1990, a partir de suas teorias que foram difundidas no meio social.

Nesse período, o Brasil presenciou vários eventos políticos que repercutiram na área educacional, principalmente na escola, sob a figura do professor. Os acontecimentos deixaram marcas naqueles que viveram aquela época, e certamente são aqueles que dela comungam.

Há estudos (PEREIRA; RATTO, 2008; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, entre outros) que vêm criticando a apropriação, muitas vezes, acrítica desses teóricos em nosso país, afirmando que ela veio ao encontro da fragilidade por que passava a nação brasileira, no que se refere à educação. Com o advento da ditadura militar, a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692/71 e sob a sombra dos acordos governamentais do MEC/USAID, a década de 1970 “passou com desejo de redenção e uma forte crença no potencial libertador da educação.” (PEREIRA; RATTO, 2008, p. 128).

Na década de 1980 a educação entra no período de auto-flagelação, de lamúrias, pois a escola encontra-se desacreditada perante a sociedade, pois já não é sinônimo de emprego, ficando a função social de ensinar e aprender prejudicada em detrimento a outras atribuições que a escola assume.

Na década de 1990 há uma proletarização do trabalho docente, bem como políticas educacionais que colocam os professores como reféns, sem contar com o meio acadêmico que se “dedica a estudar a profissão docente e apontar novos caminhos.” (PEREIRA; RATTO, 2008, p. 128). Além disso, temos ainda a regulamentação da LDB nº 9394/96 com seu caráter desenvolvimentista de competências, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), e a escola é vista com caráter de inovação por meio das tecnologias e a proliferação dos Institutos Superiores de Educação (IES).

Em meio a esse período conturbado que atravessava o país, nada mais apropriado do que a entrada de teorias que vinham diretamente ao que o professorado estava à procura, tendo em vista que se encontrava fragilizado diante de tudo que vinha sofrendo. Eram teorias quase que prescritivas de como a educação brasileira poderia se salvar.

Foi por essa fresta que as teorias do professor reflexivo, professor pesquisador, dentre outros foram ganhando espaço na educação brasileira, com o objetivo de

[...] formar o professor crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente, é promovida uma corrida desenfreada a modelos novos e antigos (a reforma educacional espanhola ou a pedagogia de projetos, entre tantos), bem como o investimento em diferentes agências de formação (o Curso Normal Superior, os Institutos Superiores de Educação, a proliferação dos Programas de Educação Continuada, em Serviço, à Distância, etc.). (PEREIRA; RATTO, 2008, p. 129).

A explanação sobre o contexto histórico, político, social e cultural quando da entrada desses teóricos da racionalidade prática em nosso país, se faz necessária para compreendermos que foi por essas vias que suas teorias encontraram terras férteis e se enraizaram, sendo amplamente difundidas no meio acadêmico, sendo que aqueles que se formaram nesse período certamente têm a sua base pautada nesses pressupostos.

Diante disso, não podemos deixar à margem do debate o viés ideológico dessa entrada no Brasil. O interesse político-ideológico dessa perspectiva se pauta em individualizar o problema e a solução da formação de professores, e atribui ao docente a responsabilidade de refletir e mudar a educação. Essa característica é a tônica do modelo neoliberal de nossa sociedade.

Assim sendo, baseamos a afirmativa sobre a preponderância da concepção da racionalidade prática no *corpus* de estudo, não apenas nos dados obtidos em relação ao quantitativo encontrado em cada *cluster*, “reflexão sobre a prática” e “professor reflexivo”, mas, fundamentalmente, em como esses se apresentam no contexto das pesquisas analisadas, em conformidade com o processo formativo proposto e realizado.

Ao procedermos uma análise qualitativa desses *clusters* nas pesquisas que os revelaram, percebemos que a presença deles se conforma com o preconizado pelas características teórico-metodológicas da abordagem baseada na racionalidade prática, sendo que uma delas estabelece que a prática pedagógica do professor precisa ser refletida na ação e durante a ação, limitando-se às experiências adquiridas pelo cotidiano.

Os teóricos utilizados nessas pesquisas, nem sempre são filiados a essa perspectiva de formação, havendo sim, a presença de outros que não aderem a essa. Sobre esse dado, podemos analisá-lo no sentido de que os pesquisadores elegem os teóricos para dialogarem a partir não necessariamente de uma base epistemológica coincidente com a sua concepção,

mas sim, mais por tratarem de assuntos próximos a acepção do *cluster* em relevo, do que realmente por suas filiações teóricas.

Diante desse dado é preciso questionarmos a formação desses autores, isto é, quais foram as práticas pedagógicas proporcionadas por seus formadores, como eram as relações sociais no âmbito dessa formação, o que e como eram tratados os conhecimentos com esses futuros professores. As respostas para essas e outras perguntas, certamente, podemos encontrar fazendo uma linha do tempo da educação brasileira, mas com um olhar referente a cada época.

Indo mais além, temos o que a sociedade acadêmica prega como sendo verdade. A utilização de vários teóricos para valorar as pesquisas, sem, contudo, promover nesse meio, oportunidades para que os alunos possam discernir teóricos de bases epistemológicas diferentes.

O processo formativo de professor pautado nesse prisma produz docentes semelhantes aos formadores. Se o professor em formação se apropria apenas do significado do conteúdo que é dado por seus formadores, atribuindo sentidos a partir de suas vivências em um contexto limitado como esse, no momento do exercício de sua profissão, poderá exercê-la em conformidade ao que esteve exposto.

Ao analisarmos a utilização dos *clusters* no conteúdo das pesquisas, percebemos oscilações de concepções em muitas passagens, transitando próximas às outras, denotando que os pesquisadores se preocupam mais com o seu significado lexical do que com as possíveis relações com as perspectivas de formação.

Acreditamos que isso se deve ao fato de que em sua formação e mesmo pelas vivências geradas nas e pelas práticas formativas a que estiveram envolvidos, não há uma preocupação em discutir, buscar e/ou construir uma base conceitual para isso. Então, vão buscando autores que ajudam a fundamentar ou definir uma coisa ou outra e, não corroboram uma sustentação teórico-prática sob as bases de uma proposta conceitual-prática de formação docente.

Retomando as abordagens que se apresentam no *corpus* de estudo, destacamos a presença do *cluster* “professor competente”, indicativo da formação com base na racionalidade técnica, sendo que ele foi citado sete vezes, em um único trabalho, na forma de adesão.

Consideramos esse quantitativo em 100% e o analisamos na perspectiva de que esse modelo de formação se encontra fortemente enraizado no pensamento intelectual do

pesquisador, principalmente daquele que se apropriou das significações sociais em contextos com essa base, demonstrando que o *cluster* aparente é a força motriz do sucesso educacional.

De igual maneira, outras abordagens de formação se apresentam em apenas um único trabalho, com ocorrência de *cluster* de forma aderente em 100%, sendo elas: a formação com base na perspectiva histórico-cultural e a com base na perspectiva histórico-crítica.

A primeira é indicada pela presença do *cluster* “teoria da atividade” com seis aparições no mesmo trabalho e todas na forma de aderência à abordagem. O *cluster* apresentado pertence a uma perspectiva de formação não ligada especificamente a modelos de formação de professores, mas entendemos que é uma abordagem que está abrindo espaço no meio acadêmico.

O trabalho analisado que o citou se pauta nos pressupostos da Teoria da Atividade, que é uma teoria específica dentro da abordagem de formação em que ocorreu, denotando que a perspectiva histórico-cultural no âmbito da região centro-oeste não se encontra na invisibilidade.

A segunda se mostra indicada pelo *cluster* “catarse”, com cinco ocorrências em um trabalho, de forma aderente à perspectiva histórico-crítica. O *cluster* é específico de uma abordagem, como o é “teoria da atividade”. Entretanto, essa abordagem vem sendo estudada como uma possibilidade de formação haja vista as pesquisas que estão sendo desenvolvidas com esse propósito.

As ocorrências de um *cluster* em um único trabalho da maneira como apresentamos, permite refletirmos sobre a constituição de formação de professores a partir dos pressupostos dessas perspectivas, sendo que elas não são vistas, pelo meio acadêmico, em geral, como arquétipos de formação docente, por não considerarem seus teóricos como pertencentes à formação de professores.

Não obstante, mesmo que os aportes teóricos não sejam direcionados especificamente à formação docente, acreditamos que eles sejam bases sustentáveis para constituírem a formação de professores, possibilitando a inserção do professor como constituinte e constituidor de sua própria formação.

Em relação aos **diálogos desenvolvidos com os teóricos** no conteúdo das pesquisas, percebemos em algumas delas, uma cisão entre significado e sentido, ou seja, os pesquisadores não aderem aos teóricos pela sua base epistemológica e se distanciam do propósito de suas teorias, ou às vezes os citam, assim como as abordagens, para referendar alguma ideia ou conceito não por coerência ou aderência à perspectiva.

Esse distanciamento entre o posicionamento dos autores das pesquisas e a base epistemológica dos teóricos é preocupante. É indicativo de que as pesquisas de intervenção estejam se realizando sem uma base teórica sólida, e epistemológica clara, com sustentação em teóricos filiados a ela; e, ao contrário disso, presenciamos, em alguns trabalhos, o uso de autores de maneira indiscriminada.

A postura assumida pelos pesquisadores, nesses trabalhos, denota a fragilidade com que vêm sendo construídas as pesquisas de intervenção que propõem práticas formativas a professores.

Essa fragilidade em suporte teórico fica explícita quando em determinados momentos, os pesquisadores estabelecem diálogos com autores diversos sob o mesmo contexto, sendo esses oriundos de bases epistemológicas distintas.

Isso fica evidente quando os pesquisadores utilizam citações de vários teóricos para fundamentar seus trabalhos, ficando explicitamente notório dentro do *corpus* de estudo a quantidade de teóricos citados apenas uma única vez; e, outros, em quantidades diversas, mas que não compartilham as mesmas ideias; logo, eleva-se a valorização da quantidade e não da qualidade dos diálogos.

Os dados a respeito dos diálogos estabelecidos com os teóricos apontam para conclusões semelhantes às que chegaram Alvarado Prada, Vieira, Longarezi (2009) em estudos realizados acerca de concepções de formação de professores apresentadas em trabalhos publicados na ANPED, sendo que os autores das pesquisas analisadas cristalizam o ciclo repetitivo do pensar de teóricos de acordo com os quais eles demonstram concordar, sem, contudo, questionar as ideias que ali repetem, gerando assim, as citações de citações, sem apresentarem novas ideias ou ao menos aprofundar as já existentes.

As ideias conclusivas acerca dos teóricos presentes nas pesquisas analisadas nos levam a pensar sobre a significação social apropriada pelos seus autores a respeito da presença de teóricos em uma pesquisa acadêmica, e como eles atribuíram sentidos a ela, de maneira que isso viesse a influenciar na postura adotada perante sua própria pesquisa. Revela, contudo, que a exposição a práticas contempladas no contexto social a que estão inseridos, certamente, é fator influenciador dessa apropriação, gerando coincidência ou distanciamento entre significado e sentido.

Pela análise dos *clusters utilizados*, percebemos que muitas vezes aparecem em citações diretas e indiretas, havendo presença de citações de citações, onde a autoria do pesquisador não é transparente, sempre se coloca à sombra dos teóricos, indicando ausência de posicionamentos claros diante da problemática de pesquisa.

A falta de autoria em algumas pesquisas indica a ausência de posicionamentos críticos, tendo em vista que os *clusters* pouco aparecem com essa conotação, levando-nos a acreditar que os autores durante o seu processo formativo que foi constituído sob uma determinada conjuntura social, não foram oportunizados a construir uma postura crítica em relação à sua realidade, de maneira que pudessem por meio das práticas formativas a que estavam expostos, desenvolver sua criticidade.

Como consequência, entendemos que a quantidade de citações diretas e indiretas, que muitas vezes encontram-se deslocadas de seu contexto original, se vêm fazendo parte de um diálogo que nem sempre suportam.

Isso é perceptível no modo como os *clusters* são utilizados pelos pesquisadores, isto é, não apresentam contraposições às ideias, mas sim, conformações, concordâncias, que, em certos trabalhos, não passam de aglomerados de excertos de obras.

Diante de nossas análises, eles estão, em certas pesquisas, sendo utilizados não em consonância à significação social, mas apresentando com outros sentidos. Dessa forma, há distanciamento entre o significado do *cluster* e o sentido atribuído pelo pesquisador em sua pesquisa.

A coincidência ou o distanciamento entre o significado apropriado referente ao *cluster* e o sentido atribuído a ele, presente nos trabalhos analisados, permite inferir que o contexto social gera significações contundentes em relação ao significado dos *clusters*, ligando-os como pertencentes a uma determinada perspectiva de formação.

Entretanto, esse mesmo contexto propaga que determinados *clusters* são pertencentes a certas perspectivas de formação e, diante dessa significação social, quando eles aparecem sob outras acepções, não é aceito pelo meio que os constituiu, porém, um *cluster* é indicativo de uma abordagem não somente por um significado, mas também, pelas relações estabelecidas no contexto em que os pesquisadores utilizam.

Passagens assim estão presentes no *corpus* de estudo, em que o *cluster* pertencente a uma perspectiva de formação, que foi construído socialmente, está sob a júdice de um sentido atribuído em conformidade a outro contexto.

Em certos momentos, *clusters* de diferentes perspectivas encontram-se próximos um do outro, denotando haver falta de discernimento sobre as origens epistemológicas diante de sua utilização.

Os autores das pesquisas se mostram alheios ao regramento para com a utilização dos *clusters*, não se atendo a pertencimentos propagados em significações sociais, mas tão somente, em alguns casos, pela própria acepção que possuem.

Essa apresentação concernente aos *clusters* leva-nos a refletir sobre a restrição do meio social, nesse caso o acadêmico, em limitar a criatividade do pesquisador no momento de trabalhar as palavras para materializar seu pensamento, ficando ele preso a significações sociais que restringem, e até mesmo excluem do processo a criação de novas formas de escrita, ou até mesmo criação, de novas palavras ou definições, ficando assim, presos ao que é pré-determinado pelo meio social.

Assim, os pesquisadores no processo de significação atribuem um sentido concordante, e aceitam esses limites, cristalizando o que foi constituído como verdadeiro, e logo, não criticam os *clusters* solidificados pelo contexto social como sendo pertencentes a perspectivas. Além disso, não criam novas maneiras de expressarem seus pensamentos no âmbito de suas pesquisas, ficando presos ao que é determinado pelas práticas sociais em vigor.

As **práticas formativas** foram efetivadas com o propósito de oferecer uma formação aos sujeitos envolvidos, professores, seja grupo de estudos, cursos, oficinas e encontros mensais. No entanto, em algumas delas, as práticas foram desenvolvidas a partir de um coletivo, e outras, como um grupo de pessoas, sendo que há diferenças entre o que se concebe como coletivo e grupo, no que concerne às bases epistemológicas que os sustentam.

Para a perspectiva de formação com base em coletivos, a constituição destes se dá a partir de objetivos comuns aos seus integrantes, gerando uma participação efetiva e motivada por possibilidades de transformações. Estas são de ordem pessoal, profissional e política, capazes de modificar o próprio contexto de que fazem parte.

Diferentemente dessa abordagem, outros se pautam em formação de grupo de pessoas, em que estas se veem direcionadas por outrem a partir de objetivos por vezes alheios àqueles do grupo, ficando a cargo de outras pessoas a elaboração de ações formativas, que nem sempre partem da problemática do próprio grupo.

Em todas as pesquisas analisadas houve a presença de depoimentos dos autores sobre a resistência e as limitações das práticas proporcionadas aos professores, sendo que em algumas delas, foi relatado que não foi possível perceber mudanças no contexto onde foi realizada a intervenção.

O movimento de resistência faz parte do processo de transformação humana. Aderir a novas práticas, não é, necessariamente, abandonar as já existentes, mas sim, reformulá-las, no sentido de agregação de valores, sempre permeado por uma postura crítica, ou seja, não é aderir a uma mudança somente por modismo, ou por companheirismo.

Já alcançar a transformação depende também dos sentidos atribuídos ao significado da prática proporcionada e, essa ação, é provocada e não determinada pela formação. Assim, a motivação do professor em aderir à prática e de como se dá o processo de significação de seu conteúdo e os psicológicos originados pelas vivências nesse momento, influenciadores na atribuição de sentidos, farão com que ele alcance a transformação de sua consciência que o levará a romper com a situação existente.

Nessa perspectiva, ao desvelarmos os pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas analisadas, temos a intencionalidade de anunciar como estão sendo realizadas as pesquisas de intervenção na área de formação de professores.

A intervenção proposta nas pesquisas se realiza a partir de práticas formativas destinadas a professores e demonstram que os pesquisadores, em alguns casos, constituíram grupos e as efetivaram mediante não ao que o grupo almejava como formação, e sim, como algo necessário do ponto de vista dos pesquisadores.

Em algumas delas, as propostas se efetivaram sob acordos estabelecidos *a priori* entre o grupo e o pesquisador, sendo que os participantes da formação receberam certificados e até mesmo bônus remuneratórios.

Em geral, as pesquisas analisadas propõem práticas formativas coincidentes com a perspectiva de formação a qual seus autores defendem. Entretanto, nem sempre alcançam transformações efetivas e demonstram que sua realização se pauta apenas em discursos, revelando apenas ações empreendidas pelos pesquisadores que não mobilizam os participantes e, por isso mesmo, não conseguem atingi-los de maneira a levá-los a transformações objetivas.

Diante do que foi promovido como práticas formativas pelos pesquisadores consideramos que mesmo não proporcionando transformações duradouras, pois os relatos são consistentes em informações sobre a não mudança nas práticas dos participantes, os pesquisadores conseguiram sensibilizar os professores, desvelando a eles a existência de possibilidades de transformações reais e que para sua concretização, necessário se faz constituírem-se em coletivo, questionando o que está posto e se posicionando politicamente frente às questões do cotidiano.

As revelações que enunciamos são sinalizadoras da constituição da formação de professores em nosso contexto acadêmico e, de certa forma, indicam como as abordagens de formação são difundidas e manifestadas nesse mesmo contexto, atingindo, contudo, o local de trabalho desse professor, pois este é receptor, bem como aquele que desempenhará suas atividades balizadas nos conceitos apreendidos em sua formação.

Consequentemente, o professor, produto dessa formação, ao empreender ideias de formação continuada junto a seus pares, ou mesmo, quando formador de professores, incorrerá no mesmo vício, propagando idealizações de pressupostos formativos oriundos e condizentes com os difundidos no meio em que se encontra inserido.

Não obstante, acreditamos que esse movimento vicioso necessita ser interrompido para que a formação de professores possa ser constituída de forma a colocar em relevo o docente. Acreditamos que uma proposta de formação precisa conter em sua estrutura procedimentos que possibilitem o desenvolvimento humano do professor, bem como tenha um sentido emancipatório de sua realidade.

Visando o desenvolvimento humano do ser professor, esperamos que a proposta se concretize na coletividade e seja embebida de conteúdo significativo que acrescente saberes aos já existentes, e não sua eliminação.

Proposições que promovam o desenvolvimento e, como consequência, rupturas com a situação vigente, necessitam de reflexões e estas precisam ser profundas, no sentido de criticar o que está posto e provocar transformações na realidade, tanto de ordem interna quanto externa.

Chamamos a atenção quanto à apropriação do significado da formação que é dado socialmente, muitas vezes baseado em modelos não condizentes com o nosso contexto social, político, econômico, cultural e à atribuição de sentidos a essa formação por quem dela participa.

Esse é um fator fundamental para que realmente se efetive uma formação significativa e consciente, pois é a partir dela que os participantes desenvolverão sua consciência humana, para que a partir desta já transformada, venham a preencher lacunas existentes mediante raios de luz que dela irradiem naqueles que serão seus alunos, de forma a desvelar o conteúdo real de nossa sociedade, a título de, quem sabe, provocar neles, transformações.

Outro fator que necessita estar presente é a formação política. Esta sem dúvida se faz urgente em uma proposta de formação de professores, pois, ela desvela os caminhos traçados pelas políticas públicas de todos os setores que envolvem a vida de um cidadão, bem como, amplia sua percepção em relação às perspectivas governamentais sobre a profissão docente, possibilitando assim, sua emancipação.

Iniciativas como essas não podem deixar o professor à margem e sim tê-lo no centro do processo. Medidas que levem a uma significação consciente de sua formação e que propiciem vivências, possibilitando atribuir sentidos coincidentes com o significado,

certamente provocarão transformações na consciência humana do professor, a fim de constituírem mais desenvolvimento do que alienação.

Essas transformações poderão romper com modelos existentes e pré-concebidos por modismos, mas que sejam constituídos com e para o professor, de maneira que ele seja copartícipe de todo o processo. Este deverá proporcionar conteúdos significantes capazes de refletirem na consciência do professor, refletindo em suas ações e atitudes em determinados contextos, enquanto docente sujeito social e profissional.

Diante dos apontamentos conclusivos deste estudo, acreditamos que eles são reveladores da situação em que se encontram as produções acadêmicas em nível de pós-graduação, em especial, teses e dissertações, defendidas na região centro-oeste.

Com isso alertamos para a necessidade de que nós, formadores, reflitamos sobre os processos formativos que estamos construindo e/ou reproduzindo, seja no âmbito da formação em nível de graduação, seja na formação continuada de professores. Pois, as formas de apropriações das significações e os sentidos a elas atribuídos dependem dos processos humanizadores (sejam eles escolarizados ou não) nos quais o sujeito vive em seu processo de constituição sócio-cultural.

De outra maneira, a proposta formativa dos professores formadores pode se direcionar de forma crítica ao estabelecido pelo meio social; pode proporcionar momentos em que haja questionamentos, críticas e protestos sobre o que as teorias pregam como sendo verdades. De forma saudável, as práticas que contém essas características certamente influenciarão positivamente na formação do professor, que aprenderá a criticar, defender e questionar, de forma a sustentar suas concepções.

Assim, o pesquisador, durante o processo de significação, esteve exposto a situações que o fizeram apropriar-se, às vezes de forma equivocada, ou ainda de maneira absolutamente contrária ao fixado na significação, suscitando da mesma forma, atribuições de sentidos que não correspondem a esse significado, condição propícia para a alienação tanto do pesquisador-formador, quanto do professor em processo de formação.

Desse modo, a aprendizagem da docência desencadeada por processos de formação de professores está, pois, atrelada às qualidades dos instrumentos e signos que medeiam os processos formativos vividos, depende dos conteúdos, meios e métodos propostos.

Os processos mediacionais são definidores da apropriação do significado social e da atribuição de sentido constituída nos processos de formação e prática docente, passíveis de humanizar o professor e o formador ou, ao contrário, de aliená-los.

Temos certeza de que há muito a ser descoberto, discutido e analisado com base nos resultados apresentados. Esperamos com isso, que os dados aqui pautados se constituam em elementos motivadores de outras pesquisas.

Acreditamos que propostas investigativas que tomem essa problemática como objeto de discussão contribuem para que a implementação de novos cursos e projetos de formação de professores, bem como para um novo olhar para a área, de forma a se sensibilizarem a partir de seus resultados.

Este estudo se apresenta como a ponta de um *iceberg* ou o microcosmo do universo das produções acadêmicas brasileiras, e para desvendá-lo de forma minuciosa, é preciso trilhar por caminhos nem sempre lineares, pois significado e sentido são conceitos distintos, que não se sobrepõem um ao outro, mas se constituem em unidade e são reveladores da consciência humana.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. Prefácio Fernando González Rey. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.
- \_\_\_\_\_. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 110, p. 125-142, jul. 2000.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Contribuições para o debate sobre as políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 12, p. 56-73, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/91/327>>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- \_\_\_\_\_. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago/dez, 2007. Disponível em: <[http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto\\_de\\_vista.pdf](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2011.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Educação Temática Digital**, Campinas. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1893/1734>>. Acesso em: 02 fev. 2010.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada de professores em serviço: formação de formadores. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). **Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa**. Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPED. Cuiabá: EdUFMT, v. 3, 2006, p. 75-89.
- \_\_\_\_\_. **Formação participativa de docentes em serviço**. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_. Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. **Estudios Pedagógicos**, Chile, v. 34, n. 1, p. 157-172, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art09.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa coletiva na formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 15, n. 28, p. 99-118, maio/ago, 2006a.
- \_\_\_\_\_; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago, 2010. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=3614&dd99=view>>. Acesso em: 13 dez. 2010.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?** Rio de Janeiro: Anped, 2009. p. 1-17. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2011.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 2, n. 13, jun. 2002. Disponível em:  
<<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 26 nov 2011.

ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE, 9., 2009, São Paulo. **Construindo a prática profissional na educação para todos**. São Paulo: ABRAPEE, 2009, p. 1-15. Disponível em:  
<[http://www.abrappee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/26.pdf](http://www.abrappee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2010.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 31., 2008, Caxambú. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2008, p. 1-6. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 29, p. 108-118, maio/jun/jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. 5., 2011, Florianópolis. **Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. p. 1-19. Disponível em:  
<[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_04/e04c\\_t001.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_04/e04c_t001.pdf)>. Acesso em: 3 jan 2012.

BADALONI, Nicola. **Filosofia da práxis**. Disponível em:  
<<http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=642>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BARROS, Simone; CAVALCANTE, Patrícia Smith. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino e aprendizagem. In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL (WISE99) - **Realidade**

e Desafios para o Próximo Milênio. Fortaleza, 1999. Disponível em: <<http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/as.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2011.

BARROS, J.P.P. et al. O conceito de sentido em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, maio/ago. 2009.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**. Campinas, São Paulo: Papirus, ano 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BELIAKOVA, Elena; PRESTES, Zoia. O significado e o sentido na unidade da tradução. **Travessias**, v. 4, n. 1, 2010, p. 749-755. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/330/showToc>>. Acesso em: 2 set. 2011.

BERBER SARDINHA, Tony. Como encontrar as palavras-chave mais importantes de um corpus com Wordsmith Tools. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 21, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguística de Corpus**. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

\_\_\_\_\_. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. O banco de palavras-chave como instrumento de identificação de palavras-chave exclusivas no programa Wordsmith Tools keyword. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 1-19, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/1626/1045>>. Acesso em: 3 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Tamanho de corpus. **The ESPecialist**. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 103-122, 2002. Disponível em: <[http://www2.lael.pucsp.br/especialist/23\\_2\\_2002/BerberSardinha.pdf](http://www2.lael.pucsp.br/especialist/23_2_2002/BerberSardinha.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Usando Wordsmith Tools na investigação da linguagem. **DIRECT Papers 40**, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, jul/dez, 2010, p. 297-313. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=249>>. Acesso em: 9 jul. 2011.

BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. Prefácio Fernando González Rey. São Paulo: Cortez, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisão de Antônio Branco Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Victor D. et al. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 131-157.

BORGES, Maria Soledade Gomes. **O aluno-docente e sua formação: a (re)construção compartilhada de saberes**. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2.ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 7-14.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set/dez. 2001.

CARMO, Maurilene; JIMENEZ, Susana. Psicologia histórico-cultural: indicações para uma leitura marxista de Vigotski. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 283-297, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/906/761>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. O PEC - Formação Universitária: a complexidade de um processo. **Revista PUCVIVA**, n. 24, jul/set. 2005. Disponível em: <[http://www.apropucsp.org.br/revista/r24\\_r03.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r03.htm)>. Acesso: 7 fev. 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAVES-GAMBOA, Márcia Ferreira; SANCHÉZ GAMBOA, Silvio. A problematização: ponto de partida da metodologia científica nos projetos de extensão na formação de recursos humanos de jovens e adultos na UFAL. In: SEMPE – SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO DA UFPB, 5., João Pessoa, 2003. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/anais/sempre/vsempreanais/Anais/Educacao/educacao2.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. **Pro-Posições**, v. 7, n. 2 (50), p. 19-30, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/50\\_dossie\\_clot\\_y.pdf](http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_clot_y.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2011.

CODO, Wanderley. **O que é alienação?** 2. ed. São Paulo: Editora Braziliense, Coleção Primeiros Passos. 1985.

CONTRERAS, José Antônio. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela, revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100013&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 out. 2011.

DEVECHI, Catia Pizzolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do sendo comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan/abr. 2010.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1678-51771996000100002&script=sci\\_arttext](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1678-51771996000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 2 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul/dez. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646/8881>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**. Campinas. São Paulo, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em: 4 jun 2010.

\_\_\_\_\_. O significado e o sentido. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. Suplemento Especial. Viver Mente e Cérebro. São Paulo: Duetto, v. 2, p. 30-37, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed, Campinas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

FALS BORDA, Orlando. La investigación participativa y la intervención social. In: Investigación-Acción Participativa. **Documentación Social**: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada, n. 92, p. 9-21, jul/sep. 1993. Disponível em: <[http://www.caritas.es/Componentes/ficheros/file\\_view.php?MTQ4OTY%3D](http://www.caritas.es/Componentes/ficheros/file_view.php?MTQ4OTY%3D)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. at., Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores**: o caso de Ituiutaba/MG. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

FRANCO, Rita Francis y Rodrigues. **Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana**. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FROMM, Guilherme. Ferramentas de análise lexical computadorizadas: uma aplicação prática. **Revista Factus**. Taboão da Serra: FTS, n. 3, p. 153-164, 2004. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/artigos/Guilherme\\_ferramentas\\_analise.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/artigos/Guilherme_ferramentas_analise.pdf)>. Acesso em 16 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Proposta para um modelo de glossário de informática para tradutores**. 2002. 82 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **VoTec**: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução. 2007. 210 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernardete. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 241-252, jul/dez, 2003,. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/615/560>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

\_\_\_\_\_.; Barreto, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., 8. reimpr., São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Curriculum, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1995.

GOÉS, Maria Cecília Rafael e CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), , p. 31-45, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/50\\_dossie\\_goes\\_mcr\\_etal.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_etal.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2011.

GOLDER, Mário. A formação social e cultural do psiquismo. **Jornal de Psicologia**. São Paulo, ano 15, n. 96, nov/dez. 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo. Tradução de Célia Regina Barbosa Ramos. Prefácio de Juan Gervásio Paz. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli. **Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação**, 2003, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

GHEDIN, Evandro. Professo reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129-150.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, v. 18, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008, p. 22-42. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Volume\\_XVIII/2%20Alice%20Yoko.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Volume_XVIII/2%20Alice%20Yoko.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2011.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set/dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=654&dd99=view>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

KAHHALE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. Prefácio de Fernando González Rey. São Paulo: Cortez, 2009.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1985.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: HARRY, Daniels (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos, 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 2011, p. 11-50.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31., 2008, Caxambú. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Rio de Janeiro: Anped, 2008. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4487--Int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. **Educação e Linguagem**. São Paulo, v. 1, n. 1. São Bernardo do Campo: UMEESP, p. 157-175, 1998.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; SILVA, Jorge Luiz; PEDRO, Luciana Guimarães; PERINI, Jacqueline Faria. **Pesquisa e formação de professores**: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa-formação. Uberlândia: UFU/CNPq/FAPEMIG, 2010. (Relatório de Pesquisa).

\_\_\_\_\_; ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Org.). **História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Liber Livro Editora: ANPED, 2008, p. 105-121.

\_\_\_\_\_; ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; PUENTES, Roberto Váldes. Pesquisas de intervenção e formação de professores no contexto da pós-graduação brasileira. In: PEDAGOGIA 2011. 2011. Habana. **Encuentro por la unidad de los educadores**. Habana: Distribuidora Nacional ICAIC, p. 1-21.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Elaine Sampaio; FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Série-Estudos Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 23, p. 65-78, jan/jun. 2007.

\_\_\_\_\_; PERINI, Jacqueline Faria; PEDRO, Luciana Guimarães. Teoria da atividade e formação de professores: algumas aproximações. **Ensino em Re-vista** (UFU. Impresso), v. 18, n. 2, p. 389-400, jul/dez. 2011.

\_\_\_\_\_; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas. São Paulo: Papirus, 2011.

LOPERA, Alejandro Sánchez. Orlando Fals Borda: aporías de um pensamiento sin desilusión (11 de Julio de 1925 – 12 de agosto de 2008). **Revista Nomadas**. Disponível em: <[http://www.ucentral.edu.co/movil/images/stories/iesco/revista\\_nomadas/29/nomadas\\_15\\_orlando.pdf](http://www.ucentral.edu.co/movil/images/stories/iesco/revista_nomadas/29/nomadas_15_orlando.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 19. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos, 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 21-37.

MACEDO, D. C. A construção do significado. **Saber Digital**: Revista Eletrônica do CESVA, Valença, v. 1, n. 1, p. 70-84, mar/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.faa.edu.br/revista/v1\\_n1\\_art04.pdf](http://www.faa.edu.br/revista/v1_n1_art04.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2012.

MACLAREN, Peter. Prefácio. Teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. xi-xxi.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 20. ed., v. 1, Tomos 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FERNANDES, F. (Org.). **Marx e Engels: História**. São Paulo: Ed. Ática, 1989 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1989.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**. Campinas. São Paulo: Papirus, ano 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 mar. 2010.

MAZZEU, Lidian Teixeira Brasil. Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 31., 2008, Caxambú.

**Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4826--Int.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos e resenhas. 8. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, Guiomar Namo de. **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1986.

MÉSZÁROS, István, 1930. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** 3. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

MOREIRA, Marta Cândido. **Diversidade cultural e formação de professores/as:** uma experiência em um assentamento rural. 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

MORETTI, Vanessa Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para atividade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE, 9., 2009. São Paulo. **Construindo a prática profissional na educação para todos.** São Paulo: ABRAPEE, 2009, p. 1-15. Disponível em: <[http://www.abrappee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/41.pdf](http://www.abrappee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/41.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2010.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tueppo Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livros, 2006.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.) et al. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília: Liber Livro, 2010.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo?** 5. ed. São Paulo: Editora Braziliense, Coleção Primeiros Passos. 1989.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Daniela Motta. Formação de professores em nível superior: o projeto veredas e a nova sociabilidade do capital. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 31., 2008, Caxambú.

**Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunoes/31ra/1trabalho/GT11-4079--Int.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997a.

OLIVEIRA, Péricio Santos de. **Introdução à sociologia da educação.** São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, Valéria de Freitas. **A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades.** 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (Org.). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela; RATTO, Cleber Gibbon. Políticas públicas em educação e o alastramento da má-consciência. In: **Revista teoria e prática de educação.** Santa Catarina, v. 11, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/001-artigo\\_marcos-127-134.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/001-artigo_marcos-127-134.pdf)>. Acessado em: 04 dez. 2010.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo; ANDRÉ, Claudio F. **A pesquisa colaborativa: novas aproximações e novas leituras apoiadas pelo tratamento tecnológico das informações bibliográficas.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ABED, 4., fev. 2006. Brasília. **Apoio ao aluno para sucesso da aprendizagem.** Brasília: ABED, 2006. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc041.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONCE, Rosiane de Fátima. **Da prática à teoria – Da teoria à práxis**: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica. 2010. 145 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

PRESTES, Zolia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercuções no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMALHO, Betânia Leite et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos Programas de pós-graduação em Educação: o caso do ano 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. 25., 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/pesquisaformacaoprofessores.doc>>. Acesso em: 7 set. 2011.

RIBEIRO JUNIOR, João. Uma análise epistemológica da práxis educativa positivista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.2, p. 120-132, dez. 2005.

RIBEIRO, Maria de Lourdes; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Demerval Saviani: notas para uma releitura da pedagogia histórico-crítica. **Revista Profissão Docente Online**. Uberaba, v. 1, n. 3, p. 60-74, set/dez. 2001. Disponível em: <<http://revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/43/509>>. Acesso em: 8 set. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SALOMÃO, Maria Cândida Vieira. **Professor-instrutor**: uma questão de formação ou de semântica. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 7. ed. rev. amp., Porto Alegre: Sulina, 1978.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Elaboração de projetos de pesquisa**: fundamentos lógicos. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/gepeja/especializ\\_textos-atividades.html](http://www.fe.unicamp.br/gepeja/especializ_textos-atividades.html)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Os projetos de pesquisa**: alguns fundamentos lógicos necessários. 2010. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/gepeja/especializ\\_textos-atividades.html](http://www.fe.unicamp.br/gepeja/especializ_textos-atividades.html)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. A Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Critica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE DE EDUCAÇÃO – SIRSSE. 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011, p. 5052-5065. CD-ROM.

SAVIANI, Demerval. **Educação e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed.rev., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ano 9, n. 16, p. 95-104, jan/fev/mar/abr. 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a09.pdf>>. Acesso em: 12 jul 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; VIEIRA, Renata de Almeida. Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 239-244, set/dez. 2008. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/482>>. Acesso em: 14 out. 2011.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. As abordagens da didática em cursos de licenciatura. In: LONGAREZI, Andréa Maturano ; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2011, p. 51-71.

SILVA, Cirlei Evangelista. **Formação continuada de educadores infantis: uma proposta de intervenção**. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA, Jean Carlo da. **Prática Colaborativa na formação de professores: a informática nas aulas de matemática no cotidiano da escola**. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SILVINO, Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje? **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 27, n. 2, p. 1-10, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000200009&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 5 out. 2010.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas. São Paulo, ano 21, n.71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas. São Paulo, ano 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

\_\_\_\_\_ ; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Processos de cultura e internalização. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. Suplemento Especial. Viver Mente e Cérebro. São Paulo: Duetto, v. 2, p. 76-83, 2005.

SOUZA, Geiza Alves Fonseca; TAFFAREL, Celi Zulke. A formação de professores e a pedagogia histórico-critica: uma análise do curso de licenciatura em pedagogia da FACED/UFBA. 2012. Bahia. **Rascunho Digital**. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=903>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

SOUZA, Júlia Paula Motta; SANCHÉZ GAMBOA, Silvio. Educação Física como ciência da prática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 16., e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONICE, 3., **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. Bahia. set. 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1695/569>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. **Revista Redescrições** – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americanas, ano 2, n. 1, p. 1-13, jan/abr. 2010. Disponível em: <<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/edicao5.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2011.

SOUZA, Silas Queiroz de. **Formação de professores para o ensino dos esportes coletivos**. 2008, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba. 2008.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 82-103.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/psicousp/v17n2/v17n2a04.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zolia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 285-314, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1439136.pdf>>. Acesso em: 15 set 2011.

VASQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEGA, Marla; VANDENBERGHE, Luc. Behaviorismo: reflexões acerca da sua epistemologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 3, n. 2, p. 09-18, São Paulo, dez. 2001. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-55452001000200002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-55452001000200002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 5 nov. 2011.

VIEZZER, Moema L. **Verbete: Pesquisa-ação-participante (PAP)**. MV Consultoria em Educação Socioambiental. Disponível em: <[http://homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/adm/admarqs/Artigo\\_PAP.pdf](http://homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/adm/admarqs/Artigo_PAP.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nocolaievich.

**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos, 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia.** Tradução de Cláudia Berliner, Revisão Elzira Arantes, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILLASANTE, Tomás R. Aportaciones básicas de la I.A.P. a la epistemología y metodología. **Documentación Social:** Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada, n. 92, p. 9-21, jul/sep. 1993. Disponível em: <[http://www.caritas.es/Componentes/ficheros/file\\_view.php?MTQ4OTc%3D](http://www.caritas.es/Componentes/ficheros/file_view.php?MTQ4OTc%3D)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro:** estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural. 1997. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1997.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica.** v. 6, n. 34, p. 5-15. jul/ago. 2000.

ZINCHENKO, Vladimir P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo Del; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente.** Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 41-55.

## APÊNDICE A - Teses e dissertações analisadas

BORGES, Maria Soledade Gomes. **O aluno-docente e sua formação:** a (re)construção compartilhada de saberes. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

FRANCO, Rita Francis y Rodrigues. **Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana.** 2008. 180f . Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli. **Formação continuada de docentes em serviço:** uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação. 2003. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

MOREIRA, Marta Cândido. **Diversidade cultural e formação de professores/as:** uma experiência em um assentamento rural. 2004 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

OLIVEIRA, Valéria de Freitas. **A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço:** limites e possibilidades. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

SALOMÃO, Maria Cândida Vieira. **Professor-instrutor:** uma questão de formação ou de semântica. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

SILVA, Cirlei Evangelista. **Formação continuada de educadores infantis:** uma proposta de intervenção. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA, Jean Carlo da. **Prática Colaborativa na formação de professores:** a informática nas aulas de matemática no cotidiano da escola. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SOUZA, Silas Queiroz de. **Formação de professores para o ensino dos esportes coletivos.** 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2008.

**APÊNDICE B - Presença de *clusters* da perspectiva de formação com base na  
racionalidade técnica no *corpus* de estudo**

<i>Cluster</i>	Frequência no <i>corpus</i> de estudo	Trabalhos analisados	Frequência nos trabalhos	Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i>
Resolução de problemas	12	UFG-1	0	
		UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	<b>2</b>	
		UNIUBE-1	<b>3</b>	
		UNIUBE-2	<b>4</b>	6
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	<b>1</b>	
Professor competente	7	UNIUBE-5	<b>1</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	<b>7</b>	1
Competência técnica	6	UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
Conhecimento técnico	5	UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	<b>3</b>	3
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	<b>1</b>	
		UFG-1	0	
Especialistas e técnicos	5	UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>5</b>	
		UNIUBE-2	0	
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Competências do professor	4	UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	<b>4</b>	1
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	

**APÊNDICE C - Presença de *clusters* da perspectiva de formação com base na  
racionalidade prática no *corpus* de estudo**

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Reflexão sobre a prática	31	UFG-1	<b>2</b>	
		UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	<b>2</b>	
		UNIUBE-1	<b>6</b>	
		UNIUBE-2	0	7
		UNIUBE-3	<b>8</b>	
		UNIUBE-4	<b>4</b>	
Professor pesquisador	13	UNIUBE-5	<b>8</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	0	3
Professor reflexivo	12	UNIUBE-3	<b>7</b>	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>5</b>	
		UNIUBE-6	<b>1</b>	
		UFG-1	0	
		UFU-1	<b>3</b>	
		UFU-2	0	
Ação-reflexão- ação	8	UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	<b>1</b>	
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	<b>1</b>	
		UNIUBE-5	<b>1</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	<b>2</b>	
Ação-reflexão	3	UFU-1	<b>2</b>	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>1</b>	
		UNIUBE-2	0	
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>1</b>	
		UNIUBE-6	0	

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Reflexão-ação-reflexão	2	UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	<b>2</b>	1
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	

**APÊNDICE D - Presença de *clusters* da perspectiva de formação com base no intelectual crítico no *corpus* de estudo**

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Reflexão crítica	15	UFG-1	0	
		UFU-1	<b>4</b>	
		UFU-2	<b>3</b>	
		UNIUBE-1	<b>2</b>	
		UNIUBE-2	<b>1</b>	6
		UNIUBE-3	<b>4</b>	
		UNIUBE-4	0	
Análise crítica	9	UNIUBE-5	<b>1</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	0	
		UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	<b>1</b>	
		UNIUBE-1	<b>4</b>	
		UNIUBE-2	0	5
Formação para a cidadania	6	UNIUBE-3	2	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	<b>1</b>	
		UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
Atitude crítico-reflexiva	4	UNIUBE-1	<b>2</b>	
		UNIUBE-2	0	2
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>2</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	0	
Professor crítica/criativo	4	UFU-1	0	
		UFU-2	<b>3</b>	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	<b>1</b>	2
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Autonomia intelectual	6	UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>1</b>	
		UNIUBE-2	0	2
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>5</b>	
		UNIUBE-6	0	

**APÊNDICE E - Presença de *clusters* da abordagem de formação com base na perspectiva histórico-crítica no *corpus* de estudo**

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Formação continuada de professores em serviço	105	UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>1</b>	
		UNIUBE-2	0	2
		UNIUBE-3	0	
Formação em serviço	32	UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>104</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	<b>2</b>	
		UFU-1	<b>4</b>	
		UFU-2	0	
Construção coletiva	19	UNIUBE-1	<b>7</b>	
		UNIUBE-2	<b>1</b>	7
		UNIUBE-3	<b>1</b>	
		UNIUBE-4	<b>1</b>	
		UNIUBE-5	<b>16</b>	
		UNIUBE-6	0	
Espaço coletivo de formação	17	UFG-1	0	
		UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	0	1
		UNIUBE-3	0	
Pesquisa formação	16	UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>17</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	0	1
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>16</b>	
		UNIUBE-6	0	

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Formação política	7	UFG-1	0	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	0	2
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	<b>1</b>	
		UNIUBE-5	<b>6</b>	
		UNIUBE-6	0	

**APÊNDICE F - Presença de *clusters* da abordagem de formação com base na perspectiva histórico-cultural no *corpus* de estudo**

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Atividade de ensino	12	UFG-1	<b>1</b>	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>2</b>	
		UNIUBE-2	0	3
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
Zona de desenvolvimento proximal	8	UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	<b>9</b>	
		UFG-1	0	
		UFU-1	<b>4</b>	
		UFU-2	<b>1</b>	
		UNIUBE-1	<b>3</b>	
		UNIUBE-2	0	3
Atividade humana	6	UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	0	
		UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	0	
Teoria da atividade	6	UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	0	1
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	<b>6</b>	
		UFG-1	0	
Interação entre os sujeitos	3	UFU-1	0	
		UFU-2	<b>2</b>	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	0	2
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>1</b>	
		UNIUBE-6	0	

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Sujeito ativo	3	UFG-1	0	
		UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	0	
		UNIUBE-2	0	2
		UNIUBE-3	<b>2</b>	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	

**APÊNDICE G - Presença de *clusters* da perspectiva formação por coletivos no *corpus* de estudo**

<i>Cluster</i>	<b>Frequência no <i>corpus</i> de estudo</b>	<b>Trabalhos analisados</b>	<b>Frequência nos trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos que aparece o <i>cluster</i></b>
Prática social	27	UFG-1	<b>1</b>	
		UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>13</b>	
		UNIUBE-2	<b>1</b>	8
		UNIUBE-3	<b>1</b>	
		UNIUBE-4	<b>1</b>	
Problematização	11	UNIUBE-5	<b>3</b>	
		UNIUBE-6	<b>6</b>	
		UFG-1	<b>3</b>	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>4</b>	
		UNIUBE-2	<b>1</b>	5
Transformação social	8	UNIUBE-3	<b>2</b>	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	<b>1</b>	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	<b>1</b>	
		UFU-1	0	
		UFU-2	0	
Instrumentalização	6	UNIUBE-1	<b>1</b>	
		UNIUBE-2	0	6
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	
		UFG-1	<b>1</b>	
Catarse	5	UFU-1	<b>1</b>	
		UFU-2	0	
		UNIUBE-1	<b>4</b>	
		UNIUBE-2	0	3
		UNIUBE-3	0	
		UNIUBE-4	0	
		UNIUBE-5	0	
		UNIUBE-6	0	

## APÊNDICE H – Autores citados nas pesquisas analisadas, ordenados pela frequência

Autores citados diretamente e indiretamente	Frequência	Autores citados diretamente e indiretamente	Frequência
Balint	241	Souza Júnior	15
Alvarado Prada	109	Beker	14
Freire	96	Benedeti	14
Tardif	89	Bourdieu	14
Nóvoa	73	Ceccim	14
Perrenoud	63	Codo	14
Vasconcellos	43	Fleuri	14
André	42	Monteiro	14
Pimenta	37	Santos	14
Keleey	35	Pereira	13
Vigostki	35	Demo	13
Marques	34	Garcia	13
Schön	33	Makarenko	13
Carvalho	30	Souza	13
Contreras	30	Thiollent	13
Sacristán	29	Bezerra Neto	12
Freud	28	Fernandes	12
Burnout	27	Gauthier	12
Hoffmann	26	Greco	12
Oliveira	24	Heller	12
Borges	23	Piaget	12
Lüdke e Menga	23	Prais e Silva	12
Duarte	22	Xavier	12
Luckesi	22	Freitas	11
Barbier	20	Aranha	11
Candau	20	Esteban	11
Formosinho	20	Fiorentini	11
Mazzeu	20	Ghiraldelli	11
Zeichner	20	Lessard	11
Shulman	19	Martins	11
Ferreira	17	Mello	11
Moreira	17	Saviani	11
Ribeiro	17	Wallon	11
Ortiz e Freitas	16	Zabalza	11
Hadji	16	Gadotti	10
Leontiev	16	Gallo	10
Libâneo	16	Gonzalez Rey	10
Pérez Gomez	16	Lelis	10
Sousa	16	Maldaner	10
Kishimoto	15	Matos	10

Autores citados diretamente e indiretamente	Frequência	Autores citados diretamente e indiretamente	Frequência
Melo	10	Dominice	5
Pitta	10	Forquin	5
Rivero	10	Gebara	5
Saul	10	Giroux	5
Tyler	10	Mahoney	5
Winplot	10	Martin	5
Oliveira-Formosinho	9	Maués	5
Alarcão	9	Moraes	5
Dewey	9	Morigi	5
Kosik	9	Nogueira	5
Molina Neto	9	Pestalozzi	5
Brandão	8	Pirolo	5
Habermas	8	Porto	5
Imbernon	8	Ribas	5
Kensky	8	Stuart	5
Antuniassi	7	Tassoni	5
Azevedo	7	Teixeira	5
Bertram	7	Vargas	5
Pascal	7	Vectore	5
Speller	7	Zaccur	5
Whitaker	7	Abramowicz	4
Aquino	6	Amaral	4
Celani	6	Araújo	4
Gohn	6	Bogdan e Biklen	4
Gonçalves	6	Caiado	4
Graça	6	Capelo	4
Guimarães	6	Carr	4
Klein	6	Cerisara	4
Lomônaco	6	Claude	4
McLaren	6	Cortelletti	4
Minayo	6	Cysneiros	4
Morin	6	Dietrich	4
Peter	6	Doyle	4
Rabelo	6	Esteves	4
Romão	6	Friedmann	4
Sapir	6	Gabardo	4
Alonso	5	Geraldi	4
Andrés	5	Gusmão	4
Anísio	5	Kemmis	4
Bogues	5	Krasilchik	4
Calió	5	Kupfer	4
Calvino	5	Maturana	4
Cândido	5	Medeiros	4
Catani	5	Miranda	4

Autores citados diretamente e indiretamente	Frequência	Autores citados diretamente e indiretamente	Frequência
Moretto	4	Plozza	3
Olgaíses	4	Prado	3
Pinto	4	Ramña	3
Rogers	4	Rios	3
Rosseti	4	Russo	3
Sampaio	4	Spitz	3
Scheibe	4	Therrien	3
Thorndike	4	Triviños	3
Abreu	3	Aberastury	2
Barbosa	3	Alves	2
Betti	3	Aristóteles	2
Bhaskara	3	Assmann	2
Blazekovic	3	Ausubel	2
Both	3	Barbieri	2
Bracht	3	Barreto	2
Burbules	3	Bassols	2
Caldas	3	Berger	2
Campos	3	Betlhein	2
Canen	3	Boff	2
Cápriles	3	Borsoi	2
Carleto	3	Breuer	2
Carneiro	3	Brohm	2
Cavalcanti	3	Bruner	2
Chaguri	3	Calazar	2
Chauí	3	Calcado	2
Ciuo	3	Calderhead	2
Cortez	3	Calixto	2
Cruz	3	Chakur	2
Diniz	3	Charlot	2
Fensterseifer	3	Chaves	2
Ferretti	3	Chizzotti	2
Francis	3	Cocê	2
Fröebel	3	Cury	2
Gosuen	3	Cuyo	2
Jürgen	3	Delannoy	2
Krammer	3	Dionne	2
Kulenovic	3	Elliot	2
Lefebvre	3	Exupéry	2
Lewin	3	Falcão	2
Luban	3	Ferenezi	2
Masetto	3	Ferrara	2
Milakovic	3	Feurstein	2
Miskulin	3	Fontana	2
Moysés	3	Fortini	2

Autores citados diretamente e indiretamente	Frequência	Autores citados diretamente e indiretamente	Frequência
Franco	2	Salge	2
Funghetto	2	Salinsky	2
Gage	2	Sálua	2
Garrido	2	Sanches	2
Giddens	2	Santillo	2
Gil	2	Santomé	2
Gomes	2	Saracho	2
Goodson	2	Saraiva	2
Grossberg	2	Sikilero	2
Hargreaves	2	Silveira	2
Holmes	2	Stedile	2
Horta	2	Stenhouse	2
Houaiss	2	Tavistock	2
Huberman	2	Treichler	2
Kenneth	2	Vergnaud	2
Kubitschek	2	Winnicott	2
Laevers	2	Zavaschi	2
Lahaye	2	Abruman	1
Lawrence	2	Amorim	1
Linger	2	Arroyo	1
Linhares	2	Bachelard	1
Lino	2	Bacon	1
Loureiro	2	Baquero	1
Loyola	2	Basso	1
Lucena	2	Bekenley	1
Luckmann	2	Bielzan	1
Macali	2	Bittar	1
Mazzota	2	Bloom	1
Mehan	2	Boldrini	1
Meirieu	2	Bolter	1
Mendes	2	Bonfenbrenner	1
Mirza	2	Boris	1
Morselli	2	Bortoni	1
Muggiat	2	Braga	1
Muniz	2	Brzezinski	1
Nelson	2	Burgarelli	1
Nepomuceno	2	Byington	1
Passos	2	Calagari	1
Perestello	2	Canto	1
Quiceno	2	Canziani	1
Reinhold	2	Carraro	1
Rodrigues Neto	2	Caruso	1
Romanelli	2	Castagno	1
Sakin	2	Castellani	1

<b>Autores citados direta e indiretamente</b>	<b>Frequência</b>
Cavaco	1
Ceres	1
Certeau	1
Coutinho	1
Damasceno	1
Delors	1
Demartini	1
Dimenstein	1
Donnay e Charlie	1
Elkonin	1
Ezpeleta	1
Foucault	1
Gatti	1
Geertz	1
Ghedin	1
Góes	1
Goldberg	1
Gouthier	1
Gramsci	1
Gutiérrez	1
Kant	1
Kolling	1
Koogan	1
Krasiechick	1
Kröger	1
Laczynski	1
Lancaster	1
Marin	1
Martí	1
Mattos	1
Mizukami	1
Moran	1
Neves	1
Nuñez	1
Penin	1
Penteado	1
Pilar	1
Piletti	1
Pinazza	1
Ramalho	1
Rey	1
Rockwell	1
Rosemberg	1
Rousseau	1

<b>Autores citados direta e indiretamente</b>	<b>Frequência</b>
Severino	1
Vasconcelos	1

**APÊNDICE I - Autores referentes às perspectivas de formação de professores presentes no *corpus* de estudo**

Perspectiva de formação	Teóricos das concepções	Frequência no <i>corpus</i> de estudo	Instituição	Qtde de trabalhos	Frequência nos trabalhos	Total de trabalhos que apareceram o autor
Formação com base na racionalidade técnica	Não houve	0	UFG UFU UNIUBE	0 0 0	0 0 0	0
	Tardif	78	UFG UFU UNIUBE	1 1 4	1 5 72	6
	Nóvoa	73	UFG UFU UNIUBE	1 2 5	1 7 65	8
	Perronoud	63	UFG UFU UNIUBE	1 1 4	2 3 58	6
Formação com base na racionalidade prática	Schön	33	UFG UFU UNIUBE	0 1 3	0 1 27	4
	Zeichner	20	UFG UFU UNIUBE	1 0 4	4 0 16	5
	Pérez Gomez	16	UFG UFU UNIUBE	0 0 3	0 0 16	3
	Dewey	9	UFG UFU UNIUBE	0 1 2	0 6 3	3
	Stenhouse	2	UFG UFU UNIUBE	0 1 1	0 1 1	2
	Habermas	8	UFG UFU UNIUBE	0 0 1	0 0 8	1
Formação com base na racionalidade crítica	McLaren	6	UFG UFU UNIUBE	0 0 6	0 0 6	1
	Giroux	5	UFG UFU UNIUBE	0 0 2	0 0 5	2
	Gramsci	1	UFG UFU UNIUBE	1 0 0	1 0 0	1

Perspectiva de formação	Teóricos das concepções	Frequência no <i>corpus</i> de estudo	Instituição	Qtde de trabalhos	Frequência nos trabalhos	Total de trabalhos que apareceram o autor
Formação por coletivos	Alvarado Prada	109	UFG	0	0	
			UFU	0	0	
			UNIUBE	5	109	5
	Freire	96	UFG	1	3	
			UFU	2	4	
			UNIUBE	4	89	7
	Makarenko	13	UFG	0	0	
			UFU	0	0	
			UNIUBE	2	13	2
	Brandão	8	UFG	1	2	
			UFU	1	1	
			UNIUBE	2	5	4
Formação com base na perspectiva histórico-cultural	Marques	34	UFG	0	0	
			UFU	0	0	
			UNIUBE	3	34	4
	Vigotski	35	UFG	1	10	
			UFU	2	15	
			UNIUBE	3	10	6
	Duarte	22	UFG	1	2	
			UFU	0	0	
			UNIUBE	2	20	3
	Leontiev	16	UFG	1	1	
			UFU	0	0	
			UNIUBE	1	15	2
	Libâneo	16	UFG	1	1	
			UFU	0	0	
			UNIUBE	4	15	5
	Nuñez	1	UFG	0	0	
			UFU	0	0	
			UNIUBE	1	1	1
Formação com base na perspectiva histórico-crítica	Mazzeu	20	UFG	0	0	
			UFU	0	0	
	Saviani	11	UNIUBE	1	20	1
			UFG	0	0	
			UFU	0	0	
			UNIUBE	4	11	4

## APÊNDICE J - Práticas de formação de professores propostas nas pesquisas analisadas

Código dos trabalhos da região	Práticas de formação de professores propostas pelas pesquisas
UFG-1	<p><b>Curso</b> de capacitação para professoras de classe hospitalar com base na problematização e discussão da teoria de Balint, num total de 120 horas com certificação expedida pela FE/PROEC/UFG.</p>
UFU-1	<p><b>Encontros mensais</b> com duração de 8 horas abordando temas voltados para a educação infantil e acompanhamento em serviço junto às educadoras de uma ONG, a partir de diagnóstico inicial.</p>
UFU-2	<p><b>Acompanhamento e observação participante</b> de alunos do último semestre do curso de matemática durante estágio supervisionado no laboratório de informática de uma escola de educação básica.</p>
UNIUBE-1	<p><b>Grupo de estudo</b> sobre práticas educativas a respeito da avaliação da aprendizagem junto aos professores de uma escola de educação básica particular.</p>
UNIUBE-2	<p><b>Oficinas</b> realizadas junto aos professores-instrutores de uma instituição de ensino profissionalizante, constantes na proposta institucional do Programa de Desenvolvimento Pedagógico – PDP.</p>
UNIUBE-3	<p><b>Oficinas</b> realizadas junto aos alunos-docentes do curso de Pedagogia da UNIUBE, sendo o foco as práticas educativas destes sujeitos e as influências do curso em sua atuação profissional.</p>
UNIUBE-4	<p><b>Oficinas</b> realizadas junto aos professores da educação básica de duas escolas: uma em assentamento rural e outra em área urbana, em que o objeto foram as práticas educativas a respeito da avaliação da aprendizagem, pluralidade cultural e relação família-escola, a partir de um diagnóstico inicial.</p>

Código dos trabalhos da região	Práticas de formação de professores propostas pelas pesquisas
UNIUBE-5	<p><b>Curso</b> sobre a gestão escolar da formação continuada de professores em serviço nas escolas de Uberaba-MG, com uma estratégia política e pedagógica de inserção dos coletivos escolares na construção de uma proposta institucional de formação continuada de professores em serviço.</p>
UNIUBE-6	<p><b>Grupo de estudo</b> em esportes coletivos junto aos alunos do curso de graduação em Educação Física da UNIUBE e professores/técnicos de esportes coletivos com vistas a desenvolver um processo de formação de professores para o ensino desses esportes.</p>