

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

SÔNIA FERREIRA DE JESÚS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PEDAGÓGICOS COM A *OBUTCHÉNIE* POR
UNIDADES: ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE L.I. BOZHOVICH

Uberlândia
2022

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

SÔNIA FERREIRA DE JESÚS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PEDAGÓGICOS COM A *OBUTCHÉNE* POR
UNIDADES: ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE L.I. BOZHOVICH

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Uberlândia –
PPGED/FACED/UFU – como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas
Orientação: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

J58f
2022 Jesús, Sônia Ferreira de, 1972-
 Formação continuada de gestores pedagógicos com a Obutchénie
 por unidades [recurso eletrônico] : análise na perspectiva de L. I.
 Bozhovich / Sônia Ferreira de Jesús. - 2022.

 Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7023>
 Inclui bibliografia.

 1. Educação. I. Longarezi, Andréa Maturano, 1969-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 34/2022/338, sigla do PPGED				
Data:	Trinta de setembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[18:30]
Matrícula do Discente:	11813EDU039				
Nome do Discente:	SÔNIA FERREIRA DE JESÚS				
Título do Trabalho:	"Formação continuada com gestores pedagógicos na perspectiva da obutchénie por unidades: uma análise à luz da abordagem de L. I. Bozhovich"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Ensino Desenvolvimental e pesquisas de intervenção didático-formativas: a unidade pesquisa-formação"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet, <https://meet.google.com/snn-mhvp-jup?hs=224>, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Flavia da Silva Ferreira Asbahr - UNESP; Manoel Oriosvaldo de Moura - USP; Camila Turati Pessoa - UFU; Roberto Valdés Puentes - UFU; Andréa Maturano Longarezi - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Andréa Maturano Longarezi, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/09/2022, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/09/2022, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/09/2022, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Flavia da Silva Ferreira Asbahr, Usuário Externo**, em 04/10/2022, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Manoel Oriosvaldo de Moura, Usuário Externo**, em 25/10/2022, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3926495** e o código CRC **D0605BD2**.

À minha mãe (in memoriam). Afetuosa, muito cuidadosa com as filhas; se preocupava em oferecer seu apoio e ajuda nas tarefas, sem mesmo ser alfabetizada. Lembro-me do seu acompanhamento e orientação diária. Levava na escola todos os dias, mesmo eu já sendo 'grandinha', estava ela lá. E todos os dias perguntava: "já fez o 'dever' de casa?" Eu só podia brincar depois do dever cumprido. Sempre presente em tudo. Me ensinou os valores éticos e estéticos. Sua presença estará na minha lembrança para sempre. Mais um dever cumprido. Está representada em cada feito meu, nessa caminhada, porque cada avanço foi fruto da instrução que me deras. A dedico, com carinho e amor para a eternidade.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que conduz e abençoa meu caminhar, dando-me sabedoria, forças, discernimento e equilíbrio para continuar a busca por realizações na minha vida.

Aos membros da banca de qualificação, professor Dr. Roberto Valdés Puentes, professoras Dra. Camila Turati Pessoa e Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, pelas contribuições valorosas que trouxeram um avanço significativo à pesquisa. Ademais, aos membros da banca de defesa, professores Dr. Roberto Valdés Puentes e Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura, professoras Dra. Camila Turati Pessoa e Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, pela leitura e sugestões; o trabalho ganha mais rigor científico com proposições de mestres tão importantes na temática do estudo. Gratidão.

Ao professor Dr. Roberto, especialmente, por ceder suas obras do arquivo pessoal, para consultas, quando eu me encontrava com dificuldade de achá-las nos acervos brasileiros.

À minha orientadora, Andréa Maturano Longarezi. Foram momentos de muita *perezhivanie* (vivência). Quantas rupturas; de conceitos e de personalidade. E ela ali me dando a mão, soltando a mão. Me ensinando a caminhar, me ensinando a seguir com autonomia, a compreender meu tempo, a entender a falta do meu tempo. Me ajudando a ter equilíbrio. O que mais agradeço é a sua compreensão, quando eu dizia, não consigo. E ela dizia, você pode.

Aos amigos do Gepedi/UFU e Gepemape/UFU pelos diálogos nos estudos durante a trajetória do doutorado; foram quatro anos de trocas, de rupturas e de desenvolvimento considerando as conversações a respeito de conceitos da Teoria. Momentos que ficarão guardados na memória e no coração para sempre; foram muitos os aprendizados e amigos construídos.

À Camila Campos, pelo cuidado, carinho, empatia e simpatia na revisão do texto.

Ao Adilson da Silva, pelo companheirismo, paciência, apoio e amor. Foram momentos de alegria, crises, medos e desafios compartilhados. Você me ajudou a prosseguir.

Às irmãs que tanto amo, Sandra, Selma e Suélen. Mesmo com tantos reveses do momento, o mundo vivenciando uma crise na saúde, a Pandemia Covid-19, elas sempre diziam, você consegue, você é esforçada. Gratidão; os incentivos foram cruciais para eu seguir em frente.

Aos sobrinhos, Ketlyn, Karen e Gladston Neto, pelos momentos juntos, em família; são condições afetivas que tornam tudo na vida mais leve, agradável.

Ao meu pai. Eu o chamo de paizinho. O que dizer dele e para ele. O troféu das minhas conquistas é para ele, que tudo me ensinou. Os valores, as concepções de vida são provindos de suas bases e seus ideais.

A Dulce, esposa do meu pai, pela afetividade e cuidado de sempre.

As minhas tias, Maura Constância (*in memoriam*) e Aparecida. Pessoas incríveis e cuidadosas, sempre presentes em minha vida.

À amiga Elvilene de Paula Lourenço (irmã de coração), pessoa querida, amável e tem estado perto, na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. A sua presença, com conselhos e apoio, é sempre importante. Quantas conversas e escuta. Amizade de longa data.

A amiga Roberta Rodrigues Ponciano, pelo apoio e amizade. As conversas constantes representaram acalento.

As amigas Luciene Correa Santos e Ana Flávia Garcia, de mãos dadas em pesquisas, estudos, eventos e na vida.

As amigas do doutorado Mariana Martins Pereira e Amanda Fernandes dos Santos. Mariana sempre carinhosa, com palavras de incentivos, me ajudando a compreender meus limites teóricos, emocionais e físicos. Quantas trocas e dialogicidade produzidas. Amanda muito presente na realização da pesquisa, num acompanhamento próximo, com contribuições científicas, mas também de cunho pessoais. Suas palavras sábias ajudaram profundamente no meu realizar acadêmico-científico. Os diálogos produzidos foram fundamentais para os constructos que tivemos.

Às participantes da pesquisa, as gestoras pedagógicas. Foram momentos formativos de muita *perezhivahija* e aprendizados. Que experiência maravilhosa, de diálogos, trocas e amizades construídas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Itumbiara pela concessão do afastamento para cursar pós-graduação. A liberação foi fundamental para o êxito na pesquisa.

À Aline Silva Barroso, Diretora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Itumbiara no período da pesquisa, pela compreensão da necessidade de liberação do trabalho para os estudos, do mesmo modo, à Blyeny Hatalita Pereira Alves, Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do Câmpus também no período, pelo consentimento na liberação.

Aos professores, desde o ensino fundamental a Pós-Graduação. Foram tantos mestres que marcaram minha trajetória de estudos. Me lembro da profa. ‘Tia’ Oneida, nos primeiros passos de aprendizado, no ensino fundamental I, tão cuidadosa. Profa. Rosilene, no fundamental II, por suas aulas de história tão agradáveis. Profa. Dra. Geovana Melo, na graduação e especialização, tão leve, calma e ponderada. Profa. Dra. Elenita Pinheiro, quanta afetividade. Não posso me esquecer da profa. Dra. Maria Irene Miranda, no mestrado, quantos aprendizados. Para além destes, outros tantos foram e são todos importantes.

Gratidão...

...estarão presentes em minhas memórias e orações para sempre.

O pensamento ainda não é a última instância desse processo. O pensamento em si não surge de outro pensamento, mas da esfera de motivações de nossa consciência, que inclui nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento está a tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último "porquê" da análise do pensamento. Se antes comparávamos o pensamento com uma nuvem espessa que faz chover palavras, devemos comparar, seguindo a metáfora, a motivação do pensamento com o vento que põe as nuvens em movimento. Só é possível compreender eficaz e plenamente os pensamentos dos outros quando descobrimos sua real formação afetivo-volitiva.

VIGOTSKI, 2007, p. 508, tradução nossa

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Consolidação de uma parte da Psicologia Histórico-Cultural à Teoria da Atividade de Estudo.....	47
FIGURA 2:	Movimento singular-particular-universal da formação.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Participação dos gestores pedagógicos na Atividade de Formação.....	130
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Gestores participantes da pesquisa-formação selecionados para as análises.....	114
QUADRO 2:	Descritores de busca.....	117
QUADRO 3:	Tendências de abordagens histórico-culturais ou sócio-históricas nas Dissertações e Teses encontradas.....	118
QUADRO 4:	Configuração da Pesquisa-formação: espaços de produção de dados.....	127
QUADRO 5:	Instrumentos de produção de dados e suas finalidades.....	128
QUADRO 6:	Desenho da Atividade de Formação: movimentos e finalidades na pesquisa.....	134
QUADRO 7:	Sistematização dos procedimentos didáticos na Atividade de Formação.....	138
QUADRO 8:	Eixos de análises da pesquisa, seus episódios e objetivos relacionados.....	154
QUADRO 9:	CENA A1.1 – Concepções sobre a dimensão formativa e aspectos subjetivos intrínsecos.....	164
QUADRO 10:	CENA A1.2 – Manifestações das gestoras referentes aos impactos da intensificação do trabalho na participação em formação continuada	175
QUADRO 11:	CENA A1.3 – Propostas de formação no/pelo coletivo pelas gestoras.....	180
QUADRO 12:	CENA B1.1 – Sentimentos emergidos no momento de atividades no processo formativo.....	190
QUADRO 13:	CENA B1.2 – Indícios de desenvolvimento da esfera de motivações...	195
QUADRO 14:	CENA B2.1 – Indícios de autorregulação da conduta – o objetivo como força motora da conduta.....	207
QUADRO 15:	CENA B2.2 – Indícios do desenvolvimento cognitivo e de necessidades mediadas.....	214
QUADRO 16:	CENA B2.3 – A <i>perezhivanie</i> como força motora da conduta e relações com o objetivo enquanto motivo mobilizador em atividades formativas.....	222

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Aprendizagem desenvolvimental
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEaD	Centro de Educação a Distância
Covid-19	Coronavírus Disease 2019
DD	Didática Desenvolvimental
DFC	Dia de Formação Continuada
DGP-CNPq	Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
EaD	Educação a Distância
FACED	Faculdade de Educação
Gepedi	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente
Gepemape	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica
IDF	Intervenção Didático-formativa
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OMS	Organização Mundial de Saúde
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PETs	Planos de Estudo Tutorado
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proexc	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PSH	Psicologia Sócio-Histórica

Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia
THC	Teoria Histórico-Cultural
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Possível

RESUMO

O estudo aborda a formação continuada desenvolvimental de gestores pedagógicos – supervisores (as) escolares, coordenadores (as) e vice-diretores (as) pedagógicos (as) –, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), com foco na constituição de suas esferas afetiva e de motivações. Ponderou-se a dimensão formativa do trabalho desses profissionais, por serem os responsáveis a sistematizarem processos formativos nos contextos formais de educação. Após levantamento e conclusões de que a formação dos gestores pedagógicos apresenta lacunas no que concerne à aprendizagem integral e sistêmica, no sentido de abarcar as esferas afetiva e de motivações em atividades formativas, considerando a unidade afeto-cognição, foram estabelecidas as seguintes questões: como deve ser sistematizado um processo formativo com os gestores pedagógicos, de modo que ocorra o desenvolvimento integral e sistêmico desses profissionais, no vislumbrar de suas esferas afetiva e de motivações e ao considerar a abordagem bozhovichiana? É possível afirmar que o desenvolvimento enquanto sujeito e personalidade, ao se atentar às forças motoras que se autodesenvolvem, permite a eles os processos continuados com a equipe escolar, guiados por movimentos imitativos e criativos sob as mesmas condições? No âmbito do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), da THC e da Didática Desenvolvimental (DD) e com base nos pressupostos teóricos de L.I. Bozhovich, da Teoria da Atividade de Estudo e da *Obutchénie* por Unidades, objetivou-se analisar o desenvolvimento das esferas afetiva e de motivações do gestor pedagógico em processo formativo continuado. Para tanto, sistematizou-se uma pesquisa-formação caracterizada por aspectos da intervenção didático-formativa e da pesquisa por coletivos, cuja demanda levou à atividade formativa com os profissionais de forma remota devido ao período pandêmico da *coronavirus disease* (COVID-19), que se constituiu por atividades síncronas (Plataforma Moodle) e assíncronas (webconferência). A análise de dados se valeu de leis, categorias e princípios do MHC e da metodologia de episódios e cenas. O pressuposto que dirigiu o estudo teórico, epistemológico e metodológico, foi o de que as esferas afetiva e de motivações dos gestores pedagógicos precisam ser consideradas na organização dos processos formativos; os aspectos inerentes a elas possuem uma dinâmica que orienta a personalidade. Logo, não se deve vislumbrar, como parâmetros primeiros, as formas objetais, materiais ou imateriais, na regulação do comportamento, mas sim a natureza autorreguladora e autogeradora da psique. Se os estudos pela formação de conceitos científicos desenvolvem o pensamento teórico, infere-se que a esfera cognitiva não se forma apartada do âmbito de emoções e motivações, com a respectiva defesa do desenvolvimento sistêmico do gestor pedagógico. Das análises suscitaram sínteses de que o processo formativo para gestores pedagógicos necessita seguir alguns princípios e utilizar unidades constituidoras com vistas ao desenvolvimento sistêmico: a unidade formação-trabalho, que implica considerar as atividades formativas em conexão com as demandas laborais; e a unidade conteúdo-forma, revisitada sob o prisma de aspectos afetivos e volitivos. Por conseguinte, sublinhou-se que o desenvolvimento de necessidades afetivas e mediadas se constitui mediante o movimento dirigido por tais unidades; e de acordo com os princípios, indicou-se que as esferas afetiva e de motivações se autodesenvolvem em virtude das configurações delineadas pelos movimentos dos sujeitos nas atividades formativas. Nesse ínterim, emergiram sentimentos com variadas essências, bem como intenções foram formadas enquanto forças motoras da conduta, além de a posição ocupada pelos profissionais demonstrar as temáticas a serem tratadas no movimento formativo. Ademais, faz-se necessário desenvolver o olhar sistêmico dos formadores do formador sobre os processos, para compreender as práticas desenvolvidoras sistêmicas de formação e esse fator se reverberar em práxis.

Palavras-chave: Formação continuada. Gestores pedagógicos. Teoria Histórico-Cultural. Didática Desenvolvimental. L. I. Bozhovich. Esferas afetiva e de motivações.

ABSTRACT

The study addresses the continuing developmental training of pedagogical managers – school supervisors, coordinators and pedagogical deputy directors – from the perspective of Historical-Cultural Theory (HCT), focusing on the constitution of their affective and motivational spheres. The training dimension of the work of these professionals was considered, as they are subjects that systematize training processes in formal education contexts. After surveying and concluding that the training of pedagogical managers has gaps in terms of integral and systemic learning, in the sense of encompassing the affective and motivational spheres in training activities, considering the affect-cognition unit, the following questions were established: how should a training process with pedagogical managers be systematized, so that it culminates in the integral and systemic development of these professionals, in the view of their affective spheres and motivations and when considering the Bozhovichian approach? Is it possible to say that the development of their personality, by paying attention to the driving forces that develop themselves, allows them to continue with the school staff, guided by imitative and creative movements under the same conditions? Within the scope of Historical-Dialectical Materialism (HDM), HCT and Developmental Didactics (DD) and based on the theoretical assumptions of L.I. Bozhovich, Study Activity Theory and Obutchenie by Units, the objective was to analyze the development of affective spheres and motivations of the pedagogical manager in a continuous training process. To this end, training research was systematized characterized by aspects of didactic-training intervention and research by groups, whose demand led to training activities with professionals remotely, due to the pandemic period of coronavirus disease (the new coronavirus disease – COVID-19), which consisted of synchronous (Moodle Platform) and asynchronous (webconference) activities. Data analysis made use of laws, categories and principles of the MHC and the methodology of episodes and scenes. The assumption that guided the theoretical, epistemological and methodological study was that the affective and motivational spheres of the pedagogical managers need to be considered in the organization of training processes; the aspects inherent to it have a dynamic that guides the personality. Therefore, one should not envisage, as primary parameters, the object, material or immaterial forms in the regulation of behavior, but the self-regulating and self-generating nature of the psyche. If studies through the formation of scientific concepts develop theoretical thinking, it was inferred that cognitive sphere is not formed apart from the scope of emotions and motivations, with the respective defense of systemic development of the pedagogical manager. Of The analyzes raised syntheses that the training process for pedagogical managers needs to follow some principles and use constitutive units with a view to the systemic development: the training-work unit, which implies considering training activities in connection with work demands; and the content-form unit, revisited from the perspective of affective and volitional aspects. Consequently, it was emphasized that development of affective and mediated needs is constituted through the movement directed by such units; and according to the principles, it was indicated that affective and motivational spheres develop themselves due to the configurations outlined by the subjects' movements in the training activities. In the meantime, feelings with different essences emerged, as well as intentions were formed as driving forces of conduct, in addition to the position occupied by professionals demonstrating the themes to be addressed in the training movement. Furthermore, it is necessary to develop the systemic view of trainers of the trainer on the processes, to understand the systemic development practices of training and to this factor reverberates in praxis.

Keywords: Continuous training. Pedagogical managers. Historical-Cultural Theory. Developmental Didactics. L.I. Bozhovich. Affective and motivational spheres.

SUMÁRIO

PRÓLOGO: A PEREZHIVANIE DA FORMADORA/PESQUISADORA E AS FORÇAS MOTORAS VINCULADAS AO SEU DESENVOLVIMENTO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	24
2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIDÁTICA: FUNDAMENTOS DA <i>OBUTCHÉNIE</i> DESENVOLVIMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOS GESTORES PEDAGÓGICOS.....	34
2.1 Aspectos histórico-contextuais e conceituais da Didática Desenvolvimental: um olhar para a <i>obutchénie</i> do gestor pedagógico.....	35
2.2 Princípios da Atividade de Estudo e unidades possíveis para a formação integral e sistêmica do gestor pedagógico dentro da perspectiva desenvolvimental.....	51
2.3 Atividade de Estudo e esfera de motivações: colocando o problema teórico a ser superado.....	66
3 O GESTOR PEDAGÓGICO E SEU DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: A ABORDAGEM BOZHOVICHIANA.....	75
3.1 Apontamentos sobre os impulsionadores da conduta na concepção bozhovichiana.....	76
3.2 Relações do desenvolvimento da esfera das necessidades afetivas e de motivações com a <i>perezhivanie</i>.....	91
4 A PESQUISA-FORMAÇÃO E SUA CONSTITUIÇÃO.....	101
4.1 Do método ao pressuposto metodológico desta pesquisa-formação.....	104
4.2 Os gestores pedagógicos: da história da profissão à condição de participante desta pesquisa-formação.....	110
4.3 Pesquisas atuais que referenciam a formação continuada de gestores pedagógicos e abordagem bozhovichiana.....	116
4.4 Procedimentos de concretização da pesquisa-formação: instrumentos de produção de dados.....	124
4.5 A Atividade de Formação realizada com os gestores pedagógicos e seus elementos constituidores.....	129
4.6 A Atividade de Formação e seus movimentos: de diagnóstico, de problematizações, de interatividade e de dialogicidade.....	134
5 AS UNIDADES CONSTITUIDORAS DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E SISTÊMICO DO GESTOR PEDAGÓGICO.....	148

5.1	A unidade formação-trabalho (Eixo de análise A)	157
5.1.1	O gestor pedagógico e suas <i>perezhivaniya</i> (Episódio A)	162
	<i>Concepções sobre a dimensão formativa e aspectos subjetivos intrínsecos (CENA A1.1)</i>	164
	<i>Manifestações das gestoras referentes aos impactos da intensificação do trabalho na participação em formação continuada (CENA A1.2)</i>	174
	<i>Propostas de formação no/pelo coletivo pelas gestoras pedagógicas (CENA A1.3)</i>	179
5.2	A unidade conteúdo-forma nos impulsionadores do desenvolvimento (Eixo de análise B)	185
5.2.1	As necessidades afetivas e estados subjetivos do gestor pedagógico em atividades formativas (Episódio B1)	189
	<i>Sentimentos emergidos em momento de atividades no processo formativo (CENA B1.1)</i>	189
	<i>Indícios de desenvolvimento da esfera de motivações (CENA B1.2)</i>	194
5.2.2	O comportamento volitivo do gestor pedagógico em atividades formativas: a mediação das necessidades pelo objetivo consciente (Episódio B2)	204
	<i>Indícios de autorregulação da conduta – o objetivo como força motora em atividade (CENA B2.1)</i>	207
	<i>Indícios do desenvolvimento cognitivo e de necessidades mediadas (CENA B2.2)</i>	214
	<i>A perezhivanie como força motora da conduta e relações com o objetivo enquanto motivo mobilizador em atividades formativas (CENA B2.3)</i>	222
6	CONSIDERAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DA CONVERSA	235
	REFERÊNCIAS	245
	APÊNDICES	266

PRÓLOGO: A PEREZHIVANIE¹ DA FORMADORA/PESQUISADORA E AS FORÇAS MOTORAS VINCULADAS AO SEU DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

*Carrego em mim o brilho intenso
de muitos sóis,
de fins de tarde,
de sabedorias
colhidas em muitas vidas,
de ternuras de amores e sonhos.*

*Carrego em mim a incerteza
da eternidade da bruma dos tempos,
dos verdes prados estrelados de flores,
de terras cujos mistérios tentei desvendar,
das águas de rios, fontes, cascatas,
onde minha alma banhou-se,
dos mares que me levaram,
aos infinitos segredos que quis ocultar.*

*Carrego uma infinita
e intensa vontade
de viver sempre e entregar-me sempre
e desnudar-me sempre,
desfazendo os nós do fio que tece
os caminhos da vida.
Alinhavo encontros, despedidas,
teço idas e vindas,
lágrimas e sorrisos.*

*Nesse tear invisível da minha efêmera
eternidade
cada nó desfeito tem o mesmo amor
que os bordados tecidos...
Carrego um tanto de esperança
que me abastece de coragem
quando preciso refazer as formas.*

*E brotam lágrimas...
E surgem soluções...
E rasgam meu peito gritos de dor
e risos...
Pelas sinuosas linhas deste tear,
estradas se formam
e nelas bordo minha vida...*

Carla Patrícia de Morais, "Tear"

A epígrafe, em forma de poema, fez lembrar minhas² *perezhivaniya*, pessoais, formativas e laborais. O trecho “carrego em mim o brilho intenso de muitos sóis” traz a memória

¹ Esta é a forma transliterada da palavra russa Переживание que será utilizada no decorrer deste estudo; também aparece a grafia *perezhivaniya*, a palavra escrita no plural. Na literatura científica, a transliteração se apresenta em diversas grafias, por exemplo: *Perezhivanie*, *Perejivânie*, *Perejivanie* e *Perejivânie*.

² Neste primeiro capítulo, abordo minhas experiências de formação. Por isso, utilizo a primeira pessoa do singular. Porém, do capítulo seguinte em diante, a forma impessoal assume o foco narrativo.

a trajetória percorrida de trabalho, de estudos, de pesquisas que deram identidade a pesquisadora e profissional que hoje me tornei.

Mas é importante, primeiramente explicar o que vem a ser *perezhivanie*, brevemente, uma vez que há explicações mais aprofundadas no capítulo 3 desta Tese. De acordo com Vigotski (2017), [...] todas as características pessoais e ambientais são representadas em uma *perezhivanie*, tanto o que é retirado do ambiente, como todos os elementos relacionados com uma dada personalidade [...].” (VIGOTSKI, 2017 [2001], p. 21-22)³.

Andrade e Campos (2019) fazem um panorama do conceito de *perezhivanie* em publicações nacionais e internacionais, e ressaltam a importância do termo na Teoria Histórico-Cultural (THC). Em uma de suas afirmações, explicam que L. S. Vigotski o compreende de formas diferentes em suas fases de pesquisa e escrita. Num primeiro momento, expressa a ideia de uma situação interpretada, vivida, experimentada pela pessoa, sendo marcada por sentimentos e emoções (TOASSA; SOUZA, 2010). Em outra estágio de estudo, caracteriza a unidade *afeto-cognição* e conduz ao entendimento da relação estabelecida do sujeito com o meio (ROTH; JORNET, 2016). Trata-se de um conceito que estava em construção na obra do autor e, devido a sua morte precoce, foi pouco desenvolvido. Andrade e Campos (2019, p. 1) definem-no como a “unidade sistêmica da vida consciente, compreendendo a integralidade entre afeto e cognição e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano.” Mas Bozhovich (1976) explora essa categoria com muita sapiência e traça suas relações com as necessidades e os motivos dos sujeitos e a coloca no âmbito das experiências emocionais vividas, para além das condições externas, integrando-a enquanto processo psicológico autogerador⁴.

Esse conceito, correspondente aos nexos *personalidade e meio*, traz à memória experiências marcantes da minha trajetória estudantil e acadêmica, *perezhivaniya* tais que iam se tornando forças motoras em estudos que aqui se apresentam.

A educação pública esteve presente em minha trajetória estudantil desde o ensino fundamental até a pós-graduação. A assimilação da experiência cultural, ainda que dentro de um enfoque positivista, possibilitou-me romper com uma lógica formal arraigada de que o

³ Adotou-se este formato de data no decorrer desta pesquisa, para que o leitor compreenda que há dois anos distintos de publicação. A primeira data refere-se à tradução para o português. Essa escolha prima por informar ao leitor, no fluxo de sua leitura, que os conceitos debatidos são de obras publicadas em determinado tempo/contexto e se constituem contributivas para o enfoque da pesquisa, bem como para outras investigações científicas e para a educação de forma geral, de modo que se possam consultar a obra original, quando for caso. A segunda data, registrada entre colchetes, trata-se da edição da obra no original, em russo.

⁴ Se relaciona ao desejo da pessoa em reviver situações que promovem sensações agradáveis quando suas necessidades são satisfeitas.

estudante de escola pública não consegue galgar um aprendizado que permita adentrar futuramente em uma universidade pública. O presumível se materializa; num quadro de milhares de pessoas, algumas rompem com essa lógica histórica de que aqueles que estão inseridos num contexto cultural desfavorecido, em termos financeiros, devido às dificuldades de aprendizagem e escolarização, não conseguirão chegar ao doutorado em uma universidade pública. Mas há um esforço imensurável que nem todos conseguem processar; há aspectos subjetivos que movem a conduta humana.

É interessante como a Teoria Histórico-Cultural (THC) possui alguns elementos para explicar essa dinâmica. A esfera de motivações constitui-se força motora para o desenvolvimento. As necessidades pessoais para se empenhar em estudos, que surgem à medida que a pessoa se insere nas atividades escolares e acadêmicas, geram outras necessidades, vinculadas ao âmbito social, ao pensamento no futuro, na profissão. Meus estudos no ensino fundamental e no médio definem essa *perezhivanie*. Com a formação conceitual, desenvolvia-se o desejo de me profissionalizar, de ter uma atividade laboral. Eu me sentia sujeito ativo, em todas as etapas realizadas.

Existiam objetivos estabelecidos para adentrar numa formação na educação superior. Para tanto, desenvolvia leituras e pesquisas em casa, por não ter condições financeiras de arcar com os custos de cursos pré-vestibulares de preparação para os exames, nem mesmo de pagar um curso em uma universidade privada. Após passar por três processos seletivos, em 2004 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Com o término, em 2008, fiz especialização em Psicopedagogia Escolar, finalizada em 2009. Nesse tempo, trabalhava como técnica educacional na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE) e, concomitantemente, como professora de um curso técnico para a formação de docentes para a educação infantil.

À época, já me causavam inquietação as reprovações escolares, as intercorrências no processo de escolarização ou as queixas escolares, por isso escolhi a referida especialização; acreditava que essa área do conhecimento responderia na íntegra às instigações referentes aos modos de uma *obutchénie*⁵ que favorecesse o sucesso escolar dos educandos. O enfoque

⁵ *Obutchénie* é a transliteração da palavra russa *Обучения*. (LONGAREZI, 2020a). “*Obutchénie* se constitui no processo pedagógico no qual estão implicados professores e alunos e, enquanto tal, expressa a unidade da ação de ambos, com foco na aprendizagem do estudante que [na perspectiva da Didática Desenvolvimental] ocorre em processo de colaboração com o professor e com outros estudantes. No entendimento conceitual que se tem construído [...] qualquer uma das traduções para *obutchénie* pode levar a uma imprecisão conceitual, exceto quando assumida enquanto aprendizagem colaborativa [...]” (LONGAREZI, 2020a, p. 4-5). Por essa razão, optou-se neste texto, pelo uso da palavra transliterada *obutchénie*; com o sentido conceitual aqui apresentado. Nesta pesquisa, compreende-se o conceito de *obutchénie* na perspectiva do sistema *Elkonin-Davidov-Repkin*, que tem um enfoque colaborativo e autônomo. Nessa abordagem, ela é instituída como *obutchénie*

psicopedagógico possui elementos para elucidar alguns fatores que provocam as dificuldades na aprendizagem (queixas escolares), mas não foram suficientes.

Minhas demandas formativas ainda borbulhavam por conhecimentos que aprofundassem o desenvolvimento profissional na mesma temática: a compreensão dos insucessos escolares e, destarte, do desenvolvimento integral dos estudantes. Comecei a trabalhar no cargo de pedagoga em um Instituto Federal do estado de Goiás, em 2012, e me deparei com uma problemática análoga a esse assunto que tanto me gerava questões: alunos com dificuldades de aprendizagem e escolarização. Sentia falta de conceitos para orientar docentes e discentes e reduzir os reveses de insucesso escolar provindos da *obutchénie* consolidada por métodos no enfoque tradicional.

Busquei respostas para as indagações que foram surgindo no trabalho cotidiano com a realização do mestrado acadêmico, com início em 2014 e término em 2016. Fiz uma pesquisa, mais uma vez, com abordagem psicopedagógica diagnóstica, com a finalidade de entender a problemática em torno da formação, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos da minha esfera de atuação – federal de ensino -, no que diz respeito ao que provocava índices significativos de reprovação escolar.

As conclusões da pesquisa de mestrado (JESÚS, 2016) indicaram que as muitas dificuldades no processo de aprendizagem e escolarização no ensino médio (Técnico Integrado) estavam ligadas aos estados internos relativos as condições emocionais e experiências vividas pelos estudantes; que, à época, envolviam a mediação pedagógica e os formatos teórico-metodológicos utilizados na instituição. O estudo não trilha uma análise materialista histórico-dialética, por isso não traz elementos de aprofundamento teórico das relações contraditórias que permeavam esta totalidade, naquele tempo e contexto. Contudo, a investigação mostra que, se, metodologicamente, o professor encontra dificuldades de dinamizar um trabalho que alcance o aprendizado do aluno, o problema está em torno da formação ofertada para esse docente; ao mesmo tempo, revela a necessidade de realizar pesquisas de intervenção e formação continuada *in loco* de trabalho dos profissionais da educação, tendo em vista a participação deles no

desenvolvimental, diferentemente da aprendizagem concebida em outras teorias da educação, que privilegia o aspecto funcional, sendo “espontânea, memorística, não orientada e não regulada.” (PUENTES, 2019b, p. 39). Ela consiste no desenvolvimento de formações psíquicas superiores, portanto, é organizada, orientada de modo a impulsionar o aluno a ser ativo, participativo, sujeito da atividade. Para tanto, conforme Puentes (2019b), a *obutchénie* é colaborativa na fase inicial, entre professores e alunos, de modo que o docente regula e orienta a atividade; e é autônoma em estágio seguinte, quando o aluno já consegue resolver a tarefa de forma independente/autônoma.

processo formativo, e colaborativamente, se desenvolvam formas de compreensão de suas realidades de atuação docente (JESÚS, 2016).

A partir dessa constatação teórica, compreendi que apenas diagnosticar não resolve. É preciso ir além, intervir nas realidades. Por isso, esta pesquisa-formação teve como proposta a promoção de estudos com os profissionais da educação, os gestores pedagógicos⁶, a partir de um processo formativo realizado coletiva e colaborativamente, voltado para uma *obutchénie* abrangendo os conceitos dos conteúdos e das formas didáticos no enfoque desenvolvimental.

No doutorado, os estudos versam sobre a temática escolhida, resultantes de crises – sentimentos que surgem ao se defrontar com algo que seja inédito e ao mesmo tempo inovador – decorrentes da *perezhivanie* em construtos teóricos relacionados à THC e à Didática Desenvolvimental (DD), com os quais entrei em contato, primeiramente, em uma das disciplinas cursadas no mestrado. Na graduação em Pedagogia, alguns conceitos histórico-culturais são trabalhados, mas, em geral, os estudos do aporte teórico de L.S. Vigotski⁷ caminharam (e ainda caminham) por assimilação de conceitos que não condizem com suas proposições originais, por conta, entre outros fatores, de traduções distorcidas realizadas. Tudo isso causou certa inquietação, provocações, questionamentos e, portanto, motivou novas buscas investigativas.

Além disso, a própria trajetória no doutorado me incitou ao aprofundamento em conceitos. Esse caminho foi repleto de encontros, como os vivenciados em estudos nas disciplinas, os realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi) e os efetivados com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica (Gepemape).

“Carrego uma infinita e intensa vontade de viver sempre e entregar-me sempre”, esse trecho do poema acima faz lembrar os sentimentos que emergiram nos primeiros encontros de estudos de conceitos da THC e da DD. Me surpreendeu e provocou o gosto bom de experimentar o novo e emergiu o desejo de continuar a caminhada nesse aprendizado. Na graduação, como já dito, assimilei alguns conceitos de forma distorcida. No mestrado, comecei

⁶Está-se considerando gestores pedagógicos, para fins dessa pesquisa, supervisores (as) escolares, coordenadores (as) e vice-diretores (as) pedagógicos (as), sendo esses profissionais responsáveis por sistematizarem processos formativos continuados para a equipe escolar no interior dos contextos de educação formal. Assim, neste estudo, valer-se-á da designação “gestores pedagógicos” para se referir a esses educadores. Há o entendimento de que a outros profissionais, pode ser designada a função de organização de atividades formativas nos contextos das instituições educativas, porém, escolheu-se esses citados, numa compreensão de que são atribuições diretas desses profissionais que desempenham tais cargos. No decorrer dos capítulos, menciona-se, ora gestores pedagógicos, ora gestor pedagógico, a depender da contextualização na frase; porém, no último capítulo, utiliza-se gestoras pedagógicas, tendo em vista a referência a um grupo específico selecionado para as análises, composto no seu todo, por participantes do sexo feminino.

⁷ Psicólogo e autor bielo-russo, fundador da Psicologia Histórico-Cultural.

a estabelecer uma compreensão em relação a eles. No Doutorado, outros conhecimentos foram formados.

Ao vislumbrar o que era novo e me deparar com o tamanho do aporte teórico que, até então, desconhecia, emocionei-me. O novo impactou, rompeu com conceitos conhecidos. Foram provocações que me fizeram apreender e aprender a transpor o conhecimento superficial, isso culminou com minha aprendizagem e desenvolvimento da personalidade. Mas não foi um acontecido harmonioso; é difícil se desprender de verdades já prontas e enraizadas, é preciso ter *perezhivanie* no novo. Isso remete ao trecho da epígrafe: “Carrego um tanto de esperança que me abastece de coragem quando preciso refazer as formas”.

Insights apareceram a partir de participação em aulas, eventos, estudos, momentos que envolveram os primeiros contatos com a THC. Eles geraram crises internas e rupturas com teorias estudadas e assimiladas na trajetória enquanto estudante e profissional da educação. Tais rupturas provindas de conceitos, ora formados, me moveram e ainda me movem para novas buscas, para um aprofundamento.

Há de se ressaltar, portanto, que a *perezhivanie* em estudos formativos é fundamental, seja ela breve ou longa. Ela tem sua preciosidade na ação criativa e emancipadora do homem, uma vez que impulsiona para a imersão mais aprofundada em atividades de pesquisa. Essa prática que se aproxima da realidade teórica, às vezes, não está pautada no tempo-relógio, mas na essência que a própria palavra transmite, na unidade *afeto-cognição*, ou seja, na maneira como determinado conceito impactará a pessoa.

As sínteses surgiram em encontros organizados com formas de aprender pela produção de debates sobre os conteúdos. Nada foi dado pronto, acabado, mas a produção criativa, pela via da problematização e da instigação, concebida em orientações intencionais para a realização da pesquisa, culminou em necessidades de desvelar aquilo que se encontrava encoberto pela nuvem da passividade, historicamente naturalizada na prática didático-pedagógica.

As estratégias formativas — os estudos, as aulas, os eventos e outros processos formativos — são mecanismos que promovem o surgimento dos *insights*, e a depender das *perezhivaniya*, movimentam a estrutura da esfera de motivações; portanto, movem os sujeitos para trabalhos posteriores. No mais, o conhecimento novo incita o aprofundamento teórico. Quando se produz conhecimento ou se assimila conceitos novos, as funções psíquicas geradas a partir desse feito são promotoras de outras buscas, dirigidas para um mergulho no desconhecido, no intuito de gerar novas descobertas. Ao me aprofundar nas leituras a respeito da THC, foram esclarecidos conceitos inicialmente enraizados, que, a partir de então, foram

desconstruídos para dar espaço a um novo desenvolvimento teórico, epistemológico e metodológico.

Considerando meu trabalho de mestrado (JESÚS, 2016), bem como os debates sobre a formação de professores na disciplina *Seminários de Pesquisa em saberes e práticas educativas II*, no curso de Doutorado, surgiu uma inquietação e a necessidade de compreender melhor a formação continuada considerando o gestor pedagógico. Inquietava pensar as formas; as de como visionar a aprendizagem e o desenvolvimento com esse profissional e como ele, a partir desse feito, terá condições de realizar ações pedagógicas com docentes e discentes para que os impasses na assimilação dos conhecimentos fossem vencidos e, concomitante, a formação da personalidade encarnada como fundamental para visionar os sujeitos cognoscentes em sua integralidade. É claro que tenho indagações a respeito da formação do professorado, mas concentrar o olhar na atuação desses outros agentes escolares, que também são responsáveis por viabilizar atividades para a aprendizagem docente e discente, mostrou-se como um caminho profícuo, pois esses profissionais são os dinamizadores de ações formativas em serviço para a equipe no ambiente escolar.

Levando isso em conta, o processo formativo com o gestor pedagógico é de suma importância. Entretanto, tem ocorrido de maneira ainda incipiente nos contextos educacionais, já que as pesquisas têm se concentrado nos processos formativos docentes, e o gestor pedagógico tem suas especificidades de formação e desenvolvimento profissional.

Compreendo a necessidade de realização de intervenções formativas — visto que a maioria das pesquisas abarca mais a dimensão diagnóstica do que interventiva — seja pela pesquisa-ação, pela investigação participante, pela colaborativa, pela coletiva ou pela Intervenção Didático-formativa (IDF). Todas as abordagens representam modos de movimentos colaborativos e autotransformadores entre os profissionais. Desse modo, há a promoção do desenvolvimento dos participantes pelas características desses tipos de pesquisas, como a articulação entre pesquisa e formação e a efetivação de modelos de intervenção/ação.

Apresentei neste memorial minha trajetória, para compreensão no que diz respeito a orientação da minha personalidade; das engrenagens que movimentaram as forças motoras do meu desenvolvimento integral. E como diz a epígrafe: “desfazendo os nós do fio que tece os caminhos da vida, alinhavo encontros, despedidas, teço idas e vindas”. Assim, impactos produzidos em mim por uma Teoria, a Histórico-Cultural, foram reveladores de possibilidades de concretização de uma *obutchénie* desenvolvida do humano com gestores pedagógicos, ao passo que sinaliza um vislumbrar transformador de minha própria atuação enquanto pedagoga

institucional. A trilha que percorri, guiada por essas possibilidades, culminou neste estudo, que se materializou pela pesquisa-formação e resultou nesta tese.

1 INTRODUÇÃO

No contexto ocidental, em geral, e no Brasil, em particular, tem-se experimentado processos formativos para os educadores — professores, supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e outros —, que têm, em muitas circunstâncias, limites que merecem ser analisados ao considerar-se os apontamentos de Brzezinski e Garrido (2001) e Gatti (2010). A formação nos moldes em que vem sendo sistematizada não colabora para o desenvolvimento humanizador, integral e sistêmico; prioriza-se em demasia os conhecimentos técnicos. Ademais, em atividades formativas desenvolvidoras, observa-se a primazia de realizações desencadeadoras de neoformações relativas às capacidades psíquicas para a práxis profissional em detrimento de processos desenvolvidores da personalidade, nos quais a comunicação, a produção de diálogos e a prática da escuta se constituam em importantes mediadores. É preciso mudanças nas formações de modo que estas tenham um traço de produção “com os educadores” e não “para os educadores”, pois eles só terão condições de propiciar ações formativas visando ao desenvolvimento integral e humanizador se vivenciarem uma *obutchénie* dentro de tais *perezhivaniya* formativas.

Uma questão a elencar se relaciona às poucas ações formativas delineadas com construtos específicos para os profissionais que atuam na função de gestão pedagógica, especificamente os supervisores, coordenadores e vice-diretores, principalmente com o foco na dimensão formativa, levando-se em conta que esses profissionais, em grande parte dos sistemas de educação, são responsáveis pela sistematização da educação continuada contextual. Isso leva uma parte desses profissionais a participar de processos formativos ofertados para a docência. Essa participação também é importante e fundamental, dadas as implicações de a atividade profissional incluir domínios da atividade docente, no sentido de que são de suas atribuições as orientações didático-pedagógicas para os professores; mas há vertentes do trabalho que, muitas vezes, ficam com lacunas de aprendizagem, considerando a especificidade de exigências da função.

Demandar atividades formativas continuadas é objetivo da educação, mas necessita-se uma reestruturação em seus conteúdos e formas. Essas atividades se constituem vias de desenvolvimento integral se os processos cognitivos forem pensados em unidade com os afetivos, volitivos e emotivos; a assimilação da experiência cultural, de acordo com Bozhovich (1978), é desenvolvidora do pensamento cognitivo e da personalidade, a depender de determinadas condições. Concorde-se com o dito, pois, além de os conceitos inerentes às diferentes ciências formarem concepções, as relações do sujeito com o mundo circundante

implicam a constituição de ideias, de moralidade, não de forma determinista, mas sim de maneira a estabelecer conexões recíprocas entre os aspectos internos e externos do sujeito. Portanto, na organização da educação continuada, para além das formações qualitativas novas no aspecto cognitivo, deve-se atentar para as que se constituem na dimensão subjetiva, que abarcam os valores morais e a volição, estreitamente correlacionados a fatores emotivos e afetivos.

A esfera cognitiva não se forma apartada da esfera de emoções e motivações. Aspectos relacionados às necessidades e motivações do indivíduo são pontos a considerar como tarefa da educação, uma vez que se vinculam à formação da personalidade. Segundo Bozhovich (2022 [1972], 2012), à educação cabe guiar os processos relativos ao desenvolvimento psíquico do homem. No caso da fase adulta, após a conclusão da graduação, a formação continuada demanda tais processos desenvolvidores em um formato que contemple o cognitivo e o afetivo. Ressalta-se, portanto, um olhar crítico nas formas e conteúdos das atividades de formação ofertadas para esse público.

A formação, aprendizagem e desenvolvimento abarcam de forma reduzida conceitos da Psicologia fundamentais para se pensar o desenvolvimento sistêmico (CHECCHIA, 2015). Aos formadores, é necessária a compreensão das leis da vida psíquica para um constructo de métodos na educação que atenda uma visão de processos educativos para o alcance da formação da personalidade; nesses moldes, é possível uma realização que diminua o aparecimento de traços negativos, que, quando desenvolvidos, devido à espontaneidade no processo educativo, exigem um trabalho árduo para superação. Requer-se da Pedagogia a estruturação de objetivos específicos considerando requisitos impostos pela sociedade, que se incorporam em exigências nos sujeitos, em forma de interesses, sentimentos e motivações. Nesse sentido, as finalidades dos sistemas educativos precisam considerar as peculiaridades etárias da personalidade para o constructo dos conteúdos e métodos em cada período do desenvolvimento. Isso é fundamental, uma vez que, na educação, as principais linhas de constituição da personalidade, como a orientação da personalidade, o sistema de motivações, as aspirações e experiências emocionais, em grande parte dos sistemas educativos, não são levadas em conta; tais aspectos se relacionam à composição moral e psicológica do homem, concomitantemente, a sua conduta (BOZHOVICH, 1976). Assim sendo, é importante que as ações formativas para os gestores pedagógicos sejam direcionadas, além das bases filosóficas, sociológicas, históricas, didáticas e outras, por pressupostos teóricos da Psicologia, principalmente os relacionados à orientação da personalidade, para conhecer os modos de organização e abarcar aspectos que se constituem forças motoras em/para atividades de formação.

Reconhecendo que a formação, desde o formato inicial ao continuado, necessita alcançar objetivamente o conteúdo e a forma específicos e aprofundados de que o gestor pedagógico precisa nas questões ressaltadas à personalidade, uma vez que lacunas de tais conhecimentos e desenvolvimento produzem consequências no trabalho diário, percebe-se a necessidade de voltar o olhar para as configurações das ações formativas continuadas ofertadas para este público, de modo a abarcar a singularidade da função. Além disso, à medida que a sociedade se desenvolve, novos formatos de aprendizagem se fazem necessários, posto que os conhecimentos não se encontram acabados, mas sim estão em constante transformação, mudança, reconstrução e melhoramento. Portanto, os processos de formação, aprendizagem e desenvolvimento do gestor precisam acompanhar essa trajetória histórica, consequência dos modos de produção dos saberes das várias ciências.

O desenvolvimento integral e sistêmico do gestor pedagógico é pouco considerado também nas atividades formativas continuadas *in loco*; insere-se a necessidade de mudanças em formatos de aprendizagem que foram se constituindo historicamente, quando se fala da formação continuada com os educadores. Também, elenca-se que, as pesquisas têm abrangido de forma insigne a temática; conceitos importantes relativos à aprendizagem de referenciais teóricos e práticos da gestão precisam alcançar as investigações na área da educação, para revelar as formas e o conteúdo de *obutchénie* em que esses profissionais se inserem. Os modos de ser e fazer aprendidos ao longo de suas trajetórias formativas resultam em maneiras de ser e fazer nos contextos em que atuam, dirigidos pelas orientações didático-pedagógicas e pelos projetos formativos em que se inserem. Nisso se fundamenta a precisão de pensar as objetivações teórico-práticas dos profissionais gestores pedagógicos e a forma como se manifestam em sua atividade profissional, ou seja, como reverberam em sua práxis.

O desenvolvimento psíquico dos gestores pedagógicos é vislumbrado a partir de ideais vinculados a uma formação em que os profissionais são responsabilizados pelo fracasso escolar, em virtude das intercorrências no processo de escolarização. Portanto, revela-se como proposta o desenvolvimento psicológico e pedagógico desse profissional, numa visão integral, logo, com aportes da Psicologia, de forma a apresentar caminhos para pensar em soluções às problemáticas do contexto escolar. Compreende-se que essa ação é algo complexo, que abarca a dimensão individual e coletiva e precisa fazer parte de um projeto mais amplo e institucional. “Os sujeitos têm capacidade para criar novas representações na sua práxis social, sob a influência de novas necessidades, de novos objetivos e motivações, que podem ser incorporados paulatinamente às representações do grupo e da sociedade” e “são construções cognitivas,

sociais e afetivas, no seio do grupo sociocultural e histórico.” (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 2).

Essas representações no plano mental, de acordo com Núñez e Ramalho (2008, p. 2),

[...] são construções individuais elaboradas na interação com os outros sujeitos e mediadas por instrumentos (materiais ou simbólicos). Trata-se de um produto da atividade humana desenvolvida pelos sujeitos no seu grupo cultural, no contexto histórico-social em que atuam. As representações mentais se constituem, portanto, em representações do objeto da atividade e se organizam como estruturas do pensamento para dar sentido aos diferentes fenômenos da sociedade, da natureza e do próprio pensamento.

Dentre os elementos que constituem a aprendizagem dos gestores pedagógicos, problematiza-se a estruturação de ações formativas que desconsideram os conteúdos, as formas, as condições, entrelaçados a alguns aspectos subjetivos que precisam estar lastreados na dimensão do aprender didático. Os fatores que se fazem necessários anunciar, ancorados numa dimensão subjetiva, são os alusivos às esferas afetiva e de motivações dos sujeitos — os que se relacionam a suas necessidades e aos motivos que autodesenvolvem e contribuem com o desenvolvimento integral no movimento formativo, haja vista a natureza sistêmica dos processos psíquicos, ou seja, as relações entre o afeto e a cognição, de acordo com Bozhovich (1978, 1981). Cabe inserir que, para esta autora, os aspectos subjetivos são neoformações que se desenvolvem na ontogênese, de igual modo as funções mentais superiores.

Há dificuldade de realização da práxis dos educadores que têm em sua função de trabalho a dimensão formativa — os gestores pedagógicos, por exemplo — no sentido de organizar processos formativos considerando a dimensão sistêmica do desenvolvimento, uma vez que há, por trás da estruturação dos cursos ofertados para esse grupo, uma preocupação mais voltada para o âmbito técnico da formação, ou seja, aprender conceitos e colocá-los em prática.

Assevera-se que as ações formativas para os gestores da educação demandam, com urgência, conjecturar a perspectiva desenvolvimental da Didática no aspecto subjetivo, numa abordagem da personalidade, no vislumbrar do desenvolvimento integral. Isso resultará em impactos profundos na realização profissional deles e em suas percepções das demandas individuais e coletivas da equipe escolar com fins a sistematização de processos formativos no cotidiano das instituições educativas, haja vista que esses educadores não são preparados para compreender, enquanto formadores, os elementos constituidores da formação imprescindíveis, como os volitivos e afetivos.

O gestor pedagógico precisa de formação continuada que lhe ofereça os aportes didáticos desenvolvimentais que a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) pode fornecer. Como já dito, há elementos imprescindíveis da Psicologia para a Pedagogia no desenvolvimento profissional dos educadores, e alguns conceitos e nexos conceituais balizadores dessas ciências ainda necessitam de um novo enfoque, uma vez que são tendenciosos aqueles que buscam responder às demandas de uma lógica capitalista de valorização do produto, e não do processo.

A Didática enquanto ciência balizadora de métodos para a Pedagogia vem sofrendo rupturas em sua natureza. A partir da década de 1980, surgiram discussões em torno dessa ciência pedagógica, em oposição ao formato instrumental, que foca os métodos e as técnicas de ensino. Nesse novo enfoque da Didática (denominado crítico), passou a ser prevista a reconstrução dessa área, promovendo uma nova roupagem. Em tal abordagem, o fator fundamental é assumir que o aspecto didático tem diferentes estruturantes, e não apenas um (CANDAU, 1988; OLIVEIRA, 1992). Por isso, torna-se importante a articulação das distintas dimensões que envolvem a educação escolar, a saber, a humanizadora, a técnica, a político-social, bem como sua reconstrução com base na concepção materialista histórico-dialética.

Ultimamente, crescem estudos com abordagens da Didática Desenvolvimental (DD), que caminha para uma consolidação de processos formativos com vistas à natureza sistêmica. Um conjunto de fatores históricos contribuiu, direta ou indiretamente, para a gênese e a consolidação dessa perspectiva, de acordo com Puentes e Longarezi (2017a, p. 9), como “o estreito vínculo que sempre existiu entre a Psicologia e a Didática soviéticas histórico-culturais, com base na tese de L. S. Vigotski” de que a *obutchénie* “impulsiona o desenvolvimento humano.” Os autores relatam que ocorreu “a publicação, depois de vinte anos de censura, das principais obras de L. S. Vigotski, inclusive trabalhos inéditos, em alguns dos quais se aborda [ess]a relação.” (PUENTES; LONGAREZI, 2017a, p. 10). Também indicam que, com isso, houve o “repentino surgimento entre os psicólogos [...] de um explícito interesse por temáticas relacionadas.” (PUENTES; LONGAREZI, 2017a, p. 10).

Salienta-se a relevância deste estudo pela temática envolvida, as forças motoras por trás da conduta do gestor pedagógico em momentos de atividades de formação, e mais ainda pela fundamentação nos conceitos teóricos de L. I. Bozhovich. L. I. Bozhovich nasceu em 1908 e morreu em 1981. Foi psicóloga, pesquisadora e autora soviética. Trabalhou no Departamento de Psicologia da Academia de Educação Comunista, dirigido por L. S. Vigotski. Integrou o Grupo de Kharkiv juntamente com A. N. Leontiev, A. R. Luria, A.V. Zaporozhets, E. P. I. Zinchenko. Dirigiu durante 30 anos o laboratório dedicado ao estudo da formação da personalidade, criado por ela, no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas

da União Soviética. Defendia que as bases epistemológicas e metodológicas da Psicologia contêm princípios e orientações e são fundantes para constituição de métodos nos processos educativos. Os temas abordados por essa ilustre pesquisadora são: necessidades, motivação, vontade, sentimentos e personalidade (MARTINEZ, 2016, 2017; LONGAREZI; SALGE; JESÚS, 2022). Teve ampla produção científica, pouco divulgada no ocidente, mas vem crescendo, nos últimos anos, o interesse dos pesquisadores por suas concepções, principalmente no que se refere ao estudo da personalidade.

No contexto da problematização apresentada, emerge a proposta da pesquisa-formação, guiada pelos referenciais de L. I. Bozhovich, com a finalidade de vislumbrar o desenvolvimento integral e sistêmico de gestores pedagógicos, o que envolve suas esferas afetiva e de motivações. O processo considera a dimensão formativa de seus quefazeres, sob a perspectiva da THC e da DD. A escolha pela abordagem bozhovichiana se relaciona à necessidade de se tratar a Teoria da Atividade de Estudo incluídos os aspectos cognitivos, os emotivos, os volitivos e os afetivos de forma sistêmica (PUENTES, 2020).

Uma vez colocada a preocupação em torno da formação em que os processos cognitivos e afetivos carecem ser vislumbrados em unidade, expõe-se a instigação relativa à temática, que se desdobrou particularmente em questões como: qual é a especificidade da formação a ser realizada com os gestores pedagógicos, visto que são profissionais que trabalham na dimensão formativa e são responsáveis por sistematizar os processos continuados em seus contextos de trabalho? Nas atividades formativas vislumbradas para si e para o outro, têm sido consideradas suas esferas de afetiva e de motivações? Qual conteúdo-forma do processo formativo a ser efetivado com os gestores pedagógicos que responde a suas exigências de aprendizagem e desenvolvimento e colabora para o desenvolvimento sistêmico? Quais as relações das *perezhivaniya* laborais e formativas com as esferas afetiva e de motivações? Por que alguns educadores têm resistência em participar de processos formativos?

Foram muitas as indagações *a priori* para a elaboração da pesquisa. E foram surgindo várias outras que acompanharam o movimento investigativo. De todo modo, o problema central que orientou a pesquisa foi: como deve ser sistematizado um processo formativo com os gestores pedagógicos que ocorra o desenvolvimento integral e sistêmico desses profissionais no vislumbrar de suas esferas afetiva e de motivações, considerando a abordagem bozhovichiana? Além disso, é possível afirmar que o desenvolvimento enquanto sujeito e personalidade, considerando as forças motoras que se autodesenvolvem, permitem que esses sujeitos se movimentem nos processos continuados com sua equipe escolar guiados por seus processos imitativos e criativos sob essas mesmas condições?

Considerando as instigações elencadas, o objeto da pesquisa trata da *formação continuada desenvolvimental de gestores pedagógicos, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com foco na constituição de suas esferas afetiva e de motivações*. Haja vista que a função desse profissional no interior da escola tem certas especificidades, pois ele trabalha na dimensão pedagógica, didática, administrativa e formativa, buscou-se conhecer as demandas de suas atividades laborais, de modo a promover as crises necessárias ao desenvolvimento, ao se pensar nos estudos a serem realizados, considerando a produção do confronto entre os conhecimentos empíricos e os científicos, como também dos científicos, já formados, com os científicos novos. Ademais, procurou-se compreender as práticas dos gestores para processos de ruptura-desenvolvimento⁸ (LONGAREZI, 2017, 2020b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018), a partir dos novos conhecimentos apreendidos. Desse modo, a pesquisa se constitui em formação, tendo em vista a promoção do desenvolvimento sistêmico desses profissionais na abordagem da DD, sob o enfoque da *Obutchénie* Desenvolvimental.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar o desenvolvimento das esferas afetiva e de motivações do gestor pedagógico em processo formativo continuado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sob o enfoque de L. I. Bozhovich e da *Obutchénie* por Unidades. Para cumprir esse objetivo, são contempladas, especificamente, as seguintes finalidades:

- abordar o conteúdo-forma de um processo formativo continuado que contribua com o desenvolvimento integral e sistêmico do gestor pedagógico, considerando a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da DD; sob o enfoque da *Obutchénie* Desenvolvimental;
- identificar aspectos subjetivos que emergem nos gestores pedagógicos na realização de tarefas em atividades formativas, tendo em vista as configurações interativas e dialógicas que se fundam no decorrer do processo;
- apreender as necessidades e as forças motoras na conduta e nas ações do gestor pedagógico em atividades formativas e quais indícios apontam o desenvolvimento assim como as mudanças qualitativas nessas necessidades e

⁸ A unidade *ruptura-desenvolvimento* está implicada no movimento resultante do encontro dos diferentes e/ou contraditórios tipos de conhecimentos — empírico/científico, científico já formado/científico em formação —, em que são geradas rupturas e, portanto, superação de conceitos já enraizados no pensamento-ação. Essa unidade tem suas bases nas leis da dialética, determinadas pelas contradições viscerais que acompanham os processos de transformação, os movimentos das rupturas ao desenvolvimento, as mudanças e os saltos qualitativos que transcorrem a construção de novas formas psíquicas; um novo que representa superação, sínteses, tomada de consciência, formação de conceitos e modos generalizados de ação. Esse conceito está destrinchado no subcapítulo 3.2, compreendendo-o dentro do enfoque também afetivo e volitivo.

motivos, considerando as configurações que se instituem no processo formativo, numa abordagem da dimensão formativa de sua função.

Para o alcance dos objetivos mencionados, foi preciso fazer o movimento formativo juntamente com os gestores pedagógicos e refletir, interagir, dialogar com eles sobre sua atividade nos processos educacionais, considerando que esse assunto é de interesse desses profissionais. Um processo formativo, para ser desenvolvidor, precisa abarcar questões que interessam os envolvidos. Foi realizada uma análise das demandas de seu trabalho, daquelas que já fazem parte de seus afazeres cotidianamente, bem como das que eles sentem que deveriam ser incluídas ou excluídas, considerando as diretrizes orientadoras das funções a serem desempenhadas e os posicionamentos desses atores da educação.

Partindo dos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da DD, sob o enfoque da *obutchénie* desenvolvimental, realizou-se uma atividade formativa, quer seja uma Atividade de Formação⁹, com gestores pedagógicos, uma vez que sua posição social é a de trabalho, portanto, composta de diversificadas tarefas de formação¹⁰, em que foi possível refletir sobre as demandas do gestor referentes à aprendizagem de conhecimentos didático-pedagógicos e dialogar com os profissionais sobre conteúdos e formas de atividades-fim para a dimensão formativa. Além disso, produziu-se debates para conhecimento ou aprofundamento da Teoria e rupturas no conhecimento científico formado, enquanto preconceituais, tendo em conta o conhecimento científico em eminente formação. Dessa conjuntura, o mais importante de vislumbrar foi o desenvolvimento das esferas afetiva e de motivações de gestores pedagógicos partícipes do movimento formativo.

Na organização das atividades de formação, é possível considerar tanto as necessidades pessoais quanto as sociais dos sujeitos que vivenciam a experiência formativa, uma vez que, em suas subjetividades (unidade *afeto-cognição*), caminham de acordo com aquilo de que precisam para suas vidas, mas são tendentes em suas escolhas, levando em conta o movimento de sua vida na sociedade. Além do mais, são movidos por razões que têm importância para eles, são escolhas conscientes. Diante disso, o pressuposto que dirigiu o estudo teórico, epistemológico e metodológico foi a de que as esferas afetiva e de motivações dos gestores pedagógicos precisam ser consideradas na organização dos processos formativos. Os aspectos

⁹ Esta pesquisa considera atividade de formação, um tipo de atividade formativa, aquela desenvolvida com sujeitos em posição social de trabalho, uma vez que a Atividade de Estudo contempla o conteúdo e a estrutura orientadores para a aprendizagem e desenvolvimento para aqueles que estão na fase, prioritariamente, de estudo.

¹⁰ Compreende, a partir deste estudo, as ações desencadeadoras da *obutchénie* desenvolvimental em atividades de formação, que vão desde as proposições do formador à realização autônoma do sujeito, expressas em que um conjunto de circunstâncias objetivas e subjetivas, com vistas ao desenvolvimento cognitivo e da personalidade.

inerentes a elas possuem uma dinâmica que orienta a personalidade; logo, não se deve vislumbrar, como parâmetros primeiros, as formas objetais, materiais ou imateriais na regulação do comportamento, mas sim a natureza autorreguladora¹¹ e autogeradora da psique do sujeito. Se os estudos pela formação de conceitos científicos desenvolvem o pensamento teórico, inferiu-se que a esfera cognitiva não se forma apartada do âmbito de emoções e motivações, com a respectiva defesa do desenvolvimento sistêmico do gestor pedagógico. Nesse sentido, o desenvolvimento de necessidades e motivos ocorre em atividades de formação, haja vista as configurações que emergem no movimento, e impulsiona a conduta e a ação nesses momentos de *obutchénie*.

A análise e síntese do fenômeno em movimento resultou nesta tese, que está organizada em cinco capítulos. Primeiramente é feita a apresentação em prólogo das *perezhivaniya* da pesquisadora-formadora, com o intuito de o leitor compreender o desejo e as finalidades por trás da realização deste estudo. Em se tratando deste primeiro capítulo, a introdução, expôs-se: o problema em torno da formação integral e sistêmica do profissional gestor pedagógico no Brasil; o objeto da pesquisa, ou seja, a formação continuada dos gestores pedagógicos no vislumbrar de suas esferas afetiva e de motivações; e as finalidades do estudo investigativo.

A segunda parte, o capítulo 2, intitula-se “Psicologia Histórico-Cultural e Didática: fundamentos da *obutchénie* desenvolvimental para a formação dos gestores pedagógicos”. Compõe-se das seguintes abordagens: aspectos histórico-contextuais e conceituais da Didática Desenvolvimental; princípios da Atividade de Estudo e unidades possíveis para a formação integral e sistêmica do gestor pedagógico numa perspectiva desenvolvimental; e proposições acerca da Atividade de Estudo e correlações com o desenvolvimento da cognição e da Personalidade.

A terceira parte, o capítulo 3, denomina-se “O gestor pedagógico e seu desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: a abordagem bozhovichiana”. Ele compreende o suporte teórico sobre: os impulsionadores da conduta na perspectiva de L. I. Bozhovich; e as relações entre *perezhivanie* e esferas afetivas e de motivações.

O capítulo 4 recebe este título: “A pesquisa-formação e sua constituição”. Nele, apresenta-se: o enfoque metodológico; os partícipes da pesquisa-formação; o levantamento das pesquisas atuais em torno do objeto de estudo; os instrumentos de produção de dados desta investigação-formação; o contexto da Atividade de Formação, seus elementos e os movimentos realizados.

¹¹ A autorregulação se refere a orientação da personalidade; alguns motivos, permeados por componentes afetivos, se tornam mais fortes dentro da esfera de motivações e impulsionam a conduta e atividade da pessoa.

O capítulo 5 é designado “As unidades constituidoras do desenvolvimento integral e sistêmico do gestor pedagógico”. Nessa parte, é apresentada uma síntese das análises resultantes do movimento da pesquisa-formação produzida colaborativamente com os gestores pedagógicos.

Já o capítulo 6 é composto pelas considerações finais. Logo após, há a exposição das referências, dos apêndices e dos anexos.

O próximo capítulo, como indicado, faz apontamentos referentes à Teoria Histórico-Cultural e à Didática Desenvolvimental. Há uma exposição das principais ideias envolvidas na Psicologia Russa e Ucrâniana que culminaram/culminam com constructos na Pedagogia e contribuem para a composição dos processos educacionais em vários países, incluindo o Brasil.

2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIDÁTICA; FUNDAMENTOS DA *OBUTCHÉNIE* DESENVOLVIMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOS GESTORES PEDAGÓGICOS

O que significa formar? O que podemos fazer é criar as condições, influenciar por meio das condições, influenciar por meio do diálogo; e aí a pessoa vai prosseguir por conta própria.

REPKINA, 2018, p.528

Os formatos didáticos presenciados nas instituições de formação, atualmente, no Brasil, são aqueles em que os conceitos são repassados como se estes fossem depósitos de conhecimentos, numa estrutura de atividade reprodutora. Diante disso, é preciso pensar a *obutchénie* de modo a vislumbrar uma constituição mais integral do desenvolvimento do gestor pedagógico. De forma concomitante, nos movimentos formativos a serem sistematizados em sua prática, esses profissionais podem trabalhar o desenvolvimento integral de sua equipe de professores; sucessivamente, o estudante estará dentro de uma educação formal que prime por seu desenvolvimento como um todo.

Os aportes da Didática Desenvolvimental caracterizam-se como fontes orientadoras para a formação, aprendizagem e desenvolvimento desses profissionais citados. Em Atividades formativas, com elementos constituintes/constituidores histórico-culturais, há possibilidades de serem personalidade no processo, desde que sejam considerados os aspectos, para além somente do cognitivos, os volitivos, os emotivos, os afetivos, para o encaminhar das propostas educativas. Conhecer os fundamentos histórico-contextuais e conceituais básicos da Didática Desenvolvimental (subcapítulo 2.1) colabora para o entendimento da dimensão dessa proposta para a educação. Ademais, é pertinente o acesso às proposições da Atividade de Estudo e da *Obutchénie* por Unidades (subcapítulo 2.2) para possíveis sistematizações de atividades formativas continuadas, considerando os princípios dessas vertentes, desde que se contextualize o conteúdo e a estrutura para o público envolvido. Quando a pessoa se encontra na fase adulta, pode-se dizer que diante de sua posição social, em que o trabalho é fonte de desenvolvimento, demanda-se atividades de outra natureza, que neste estudo estão denominadas de *atividades de formação*. Para tanto, apresenta-se limites a serem superados considerando-se a Atividade de Estudo (subcapítulo 2.3) e possibilidades de concretização de processos formativos numa

abordagem sistêmica. Sob esta ótica, revela-se um caminho para a promoção do desenvolvimento integral, por exemplo, do gestor pedagógico. Expõe-se, portanto, a personalidade como orientadora da conduta e atividade deste profissional; ao passo que ele se desenvolve em atividade de formação quando sua consciência o movimenta para determinadas ações, por intenções formadas, permeadas por aspectos cognitivo-afetivos; assim se consolida um desenvolvimento sistêmico dos envolvidos nos processos formativos.

2.1 Aspectos histórico-contextuais e conceituais da Didática Desenvolvimental: um olhar para a *obutchénie* do gestor pedagógico

Na educação, é manifestada uma diversidade de atividades dos indivíduos; estas são estudantis, acadêmicas e laborais; elas oferecem as ferramentas sociais que possibilitam o processo de humanização, justamente pela utilização dos signos e dos instrumentos, da linguagem, da comunicação, num movimento histórico-social que perfaz a dimensão ontogenética e filogenética do desenvolvimento humano. A educação é responsável por oferecer as condições para que o homem assimile as formas culturais criadas pela humanidade, de modo a dominar a realidade, transformá-la e humanizar-se. A escola, por sua vez, em seu papel de instância social de desenvolvimento do humano, possui finalidades como a constituição da personalidade pela via da formação psíquica do indivíduo, que, por conseguinte, processa-se pela *obutchénie* desenvolvimental (PUENTES; LONGAREZI, 2013, 2017a).

As características especificamente humanas não são transmitidas de forma hereditária, mas adquiridas pela assimilação da experiência cultural, e é por meio das relações sociais e em atividade que o homem domina a natureza, modifica-a e modifica-se, não apenas em sua constituição biológica, mas também em sua formação psíquica. A intencionalidade em suas ações, movida por sua consciência, num processo de objetivações e subjetivações de um sistema cultural, tem como ponto central a satisfação de suas necessidades, sejam elas biológicas, culturais ou sociais.

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. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações. (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 479-480).

A concepção histórico-cultural abarca o caráter sócio-histórico de formação humana. O homem assimila as atividades sociais e culturalmente desenvolvidas; e os signos têm papel fundante nesse processo, uma vez que, na operação e relações com esses mediadores, há a reconstrução psicológica do homem, ou seja, há o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Disso se desprende a afirmativa: “O social e o cultural não estão apenas fora do indivíduo, no coletivo ou nos sistemas simbólicos que mudam e se transformam, estão no próprio indivíduo, como sujeito construído e construtor, como produto e produtor de relações sociais historicamente construídas.”¹² (VIGOTSKI, 2007, p. 117, tradução nossa).

Pelas atividades teóricas e práticas emanadas nas relações coletivas, nas trocas simbólicas e na compreensão lógica dos fenômenos, o homem se produz em sua singularidade-particularidade, pela conexão dialética com a universalidade encarnada historicamente.

Leontiev (2017 [1961], p. 39) propõe constructos relativos às relações entre atividade e necessidades do homem, que se fundam na Teoria da Atividade: “A atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades.” Nesse movimento, estão implicados motivos, interesses, ações e operações. Foi esse teórico, juntamente com outros colaboradores (membros da escola russa Khar'kov, incluindo P. Ya. Galperin), que elaborou teses para o desenvolvimento da Teoria da Atividade pelos componentes importantes atinentes à atividade humana. Preocupou-se com a psique, com a gênese da consciência humana. Haenen (1993, p. 37, tradução nossa) faz esses esclarecimentos ao discorrer sobre a vida e a obra de P. Ya. Galperin:

[...] trabalhou especialmente com A. N. Leont'ev e participou ativamente da fundação e do desenvolvimento do conceito de atividade na Psicologia soviética. Este conceito foi esboçado pela primeira vez pelos membros da escola Khar'kov. Essa escola, da qual Gal'perin foi um dos principais organizadores, produziu uma série de experimentos sobre o desenvolvimento da atividade prática infantil e sobre a unidade da prática externa e da atividade psíquica interna. Esses experimentos foram influentes na medida em que deram origem a novas pesquisas e se tornaram parte dos fundamentos da Psicologia soviética. A abordagem da atividade em particular pode ser considerada um produto da escola de Khar'kov na década de 1930 [...]. Naquela época, Leontiev formou a estrutura de sua teoria da atividade com um conjunto de conceitos-chave como ação, operação, objetivo e motivo.¹³

¹² “Lo social y la cultura no solo están fuera del individuo, en lo colectivo o en los sistemas simbólicos que cambian y se transforman, están en el individuo mismo, como sujeto construido y constructor, como producto y productor de relaciones sociales históricamente.” (VIGOTSKI, 2007, p. 117).

¹³ “[...] one of the chief organizers, produced a series of experiments on the development of the child's practical activity and on the unity of external practical and internal psychic activity. These experiments were influential in that they gave rise to further research and became part of the foundation of Soviet psychology. The activity approach in particular can be considered a product of the Khar'kov school in the 1930s (see Valsiner, 1988, p. 208-216). At that time Leont'ev formed the framework of his activity theory with a set of key concepts like action, operation, goal and motive.” (HAENEN, 1993, p. 37).

O homem se torna humano em suas relações de produção de trabalho, pelas atividades que desempenha em interação com o mundo, com a cultura. Pela assimilação, na aprendizagem (considerada no sentido mais amplo de constituição de valores éticos, morais, culturais e outros, de instrução, bem como no aspecto mais específico, a *obutchénie* desenvolvimental), reproduz as formas históricas e sociais e se desenvolve. Essa apreensão da realidade circundante se faz, no plano geral, de modo informal e, no particular, de maneira formal, pelas instituições educativas, como a escola e a academia. Assim, o educador, como por exemplo, o gestor pedagógico, pela via da formação, pode ter seu desenvolvimento pleno, integral, iniciado logo em sua inserção na educação infantil e decorre até a idade adulta, nos vários formatos e processos de desenvolvimento ao longo da vida. Todos os períodos têm seu grau de importância na construção de sua personalidade e, por sua vez, nos motivos em sua conduta.

Ao abordar o desenvolvimento, é imprescindível falar de *obutchénie*, não como fonte de informação, mas sim como aquela que impulsiona o desenvolvimento. Este, em concordância com L. S. Vigotski, tem seu movimento do social para o individual, pelas mediações dos signos e dos instrumentos, pelas formações semióticas e simbólicas. Caminhando com Repkina (2018), como dito na epígrafe deste capítulo, na mesma linha conceitual de V. V. Repkin, formar está atrelado a criar as condições para o desenvolvimento; isso remete a concluir que não se pode formar o outro, o outro entra em formação por seus desejos e suas necessidades, o que depende de seu movimento na atividade, interna ou externa.

As relevantes afirmações de N. V. Repkina a respeito da categoria *formação* fazem refletir a respeito da palavra e de seu conceito. Isso se deve à possibilidade de ela ser vista como modos desenvolvedores, e não como é usualmente caracterizada, como instrumento de moldar, inculcar no outro formas de fazer e ser.

O sujeito, com seus próprios esforços, começa a se desenvolver por conta própria. São criadas as condições e as tarefas; as tarefas são planejadas muito rigidamente e, dentro desse sistema de tarefas, a criança não está sozinha, não está por conta própria. Ela sempre procura objetivos, sempre procura a solução, avalia o resultado, obrigatoriamente, em um conjunto com o professor e o aluno. O adulto nunca fornece algo pronto para a criança, não dá a avaliação, ele conduz a criança de maneira muito leve, de modo a que a criança não perceba a ajuda do professor, e ache que está agindo por conta própria. (REPKINA, 2018, p. 529).

Tais apontamentos podem ser vislumbrados, ademais, ao remeter-se à formação na idade adulta, particularmente a ofertada para os gestores pedagógicos, em que as condições para a realização das tarefas ensejem princípios desencadeadores de fazeres autônomos a partir da sistematização, proposta pelo mais experiente (neste caso, o formador), de ações e modelos que

primem pela criação. Assim, o profissional tem a oportunidade de se sentir parte do processo como sujeito da atividade.

Portanto, a palavra *formação* precisa ser alinhada e definida sob outra perspectiva para além da positivista. Deve ser caracterizada a partir de uma perspectiva humanizadora, em que se pode falar não em “formação para”, mas sim em “formação com”. Nesse sentido, aproxima-se mais do que N. V. Repkina propõe: a criação de condições colaborativas para o desenvolvimento da pessoa.

A aprendizagem da docência é imperativa para concretizar o desenvolvimento do educador/professor num encaminhamento colaborativo entre professores e estudantes (LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; SILVA, 2012). Isso remete à expressão *aprendizagem da gestão*. Ela se vincula à formação do formador do educador, o gestor pedagógico — ao supervisor escolar, ao coordenador pedagógico, ou ao vice-diretor pedagógico — profissionais que executam variadas funções, tais como: administrativas, pedagógicas, didáticas e formativas, no ambiente escolar e, de acordo com as regulamentações específicas de cada estado brasileiro, suas atividades profissionais estão no âmbito da gestão.

A formação dos profissionais da educação necessita estar concatenada com uma *obutchénie* desenvolvimental, ou seja, um aprendizado que leve em conta os fundamentos psicológicos para a compreensão dos processos de assimilação de conceitos e desenvolvimento da personalidade. Para este feito, há de se ter uma boa *obutchénie*, pautada em intencionalidades pedagógicas que visem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Concomitantemente, o ato formativo se materializa nessa sistematização dos procedimentos, em uma fluidez dada pela prerrogativa de que não se forma o outro, o sujeito se constitui em atividade, mediado pela unidade *conteúdo-forma* dos processos, de acordo com Longarezi (2017, 2021b), Longarezi e Dias de Sousa (2018) e Franco, Souza e Ferola (2018) e *afetocognição*, considerando-se os pressupostos teóricos de Bozhovich (1976, 1986, 1997, 2022[1972]).

Formação e desenvolvimento, portanto, precisam ser pensados em suas relações dialéticas e conexas. A formação para o profissional da educação se revela fundamental quando se fala em desenvolvimento do gestor pedagógico, uma vez que este profissional necessita aprender diversos conceitos didáticos, pedagógicos e epistemológicos da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e outras, ao passo que sua identidade profissional figura o formador, ou seja, ele possui dentro das suas atribuições a sistematização da formação continuada em seus contextos laborais. Logo, a aprendizagem da gestão transborda uma especificidade, para além da formação geral, que lhe dê condições objetivas e subjetivas para o encaminhamento de

processos formativos que rompa com a abordagem positivista, e se insira na perspectiva sistêmica do desenvolvimento humano e da humanizadora da Didática.

A *Didática* apresenta elementos diversos e já faz pensar a respeito da educação, da escola, do ensino, do conhecimento, dos métodos e de vários outros componentes; há de se ressaltar que o termo remete, muito amplamente, no pensamento de educadores, a questões relacionadas mais ao ensino do que à aprendizagem, ainda que isso não seja o mais assertivo; afirma-se, nesse sentido, que delinea conceituações particulares do universo educacional. Esta área da Pedagogia se relaciona aos fundamentos, às condições e aos métodos, numa relação dialética, para a organização da *obutchénie*. Portanto remete ao aprendizado específico para o desenvolvimento das capacidades de organização da atividade pedagógica nas instituições educativas.

Ante a relevância dos fundamentos desenvolvimentais para a formação em Didática do formador do educador, destacam-se os apontamentos de Marco, Lopes e Cedro (2019) sobre a composição dos processos educativos de formação de professores no contexto russo. Eles elencam, para além dos aspectos pedagógicos em sua base, os psicológicos, presentes nos diversos sistemas/modelos.

A aprendizagem da gestão (neste caso, referencia-se o supervisor, o coordenador e o vice-diretor pedagógico) precisa abarcar uma formação com aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural de maneira mais aprofundada. A formação nos cursos de graduação hoje contempla uma disciplina de Psicologia com carga horária modesta, em geral de 60h, que aborda algumas teorias da Psicologia a respeito da educação e, quando aborda-se a Psicologia Histórico-Cultural, os conceitos de L. S. Vigotski, se concretiza de forma sintetizada, de modo distorcido e equivocado, por conta da tradução das obras mais utilizadas nessas vias formativas. A teoria, de forma recortada, não exprime o pensamento do teórico na íntegra. Uma Psicologia bem definida, compactuada com os preceitos defendidos por Vigotski, precisa ser pensada e deve ser apresentada em consonância com a resolução de atividades pedagógicas, a partir de propostas em que os educadores — como por exemplo, os gestores pedagógicos — também se desenvolvam na/pela solução prática de problemas, juntamente com os formadores. Ações formativas não podem partir de uma elaboração *a priori*, mas sim devem ser compostas em conjunto com os profissionais para que não sejam dadas de forma mecanicista, com aplicação de técnica, o que ocorre quando já se leva algo pronto e se repassa isso aos professores. Precisam ser realizadas em colaboração, com fundamento teórico.

Bozhovich (1976) já afirmava, a partir de investigações teóricas e práticas, que os fundamentos da Psicologia são importantes para a Pedagogia e defendia-a enquanto ciência

compromissada com a transformação social; os conhecimentos dessa área referentes às leis da vida psíquica comportam bases para elaborar métodos da educação, de teorias pedagógicas, e para traçar caminhos para práticas pedagógicas:

[...] Pode-se dizer que, a nosso ver, o problema mais importante da Pedagogia, sem a solução do qual é impossível organizar um processo educativo bem orientado em todos os seus aspectos, é a elaboração dos objetivos concretos da educação para cada período do desenvolvimento da criança. Esses objetivos da educação devem ser o resultado da materialização das demandas feitas ao homem pela sociedade, em demandas concretas à criança — seus interesses, suas aspirações e suas ações —, que constituem o aspecto principal de sua caracterização psicológica segundo a idade. Precisamente, o sistema de tais demandas — que, por um lado, decorrem dos objetivos gerais da educação e, por outro, são mediadas pelas particularidades da idade e da personalidade da criança — deve tornar-se o objetivo pedagógico do conteúdo e dos métodos de educação das crianças em cada estágio de seu desenvolvimento.[...] em relação a isso, a tarefa da Psicologia consiste em investigar as peculiaridades psicológicas da criança de acordo com sua idade, que não se limitam à característica de processos psíquicos isolados, mas, ao contrário, revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.¹⁴ (BOZHOVICH, 1976, p. 12, tradução nossa).

Longarezi (2018, p. 580) faz os seguintes apontamentos:

No contexto da educação brasileira, marcada pelo hiato entre a formação acadêmico-profissional e a prática pedagógica, uma formação para um ensino [*obutchénie*] desenvolvidor [ora] apresenta outras demandas; dentre as quais identificamos a necessidade de se somar, ao conjunto de conteúdos do processo formativo, além dos fundamentos psicológicos e didáticos e dos conteúdos disciplinares e suas bases epistemológicas; os fundamentos do método materialista histórico-dialético [...].

A Psicologia Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental fornecem esses princípios para se pensar os modos de realização na educação brasileira. Suas bases epistemológicas estão presentes nos principais sistemas didáticos russos, como relatam Marco, Lopes e Cedro (2019) e dão destaque para o Sistema *Elkonin-Davidov*, que será designado aqui como Sistema *Elkonin-Davidov-Repkin*, dadas as expressivas contribuições teóricas de V. V.

¹⁴ “[...] puede decirse que, en nuestra opinión, el problema más importante de la pedagogía, sin cuya solución es imposible la organización de un proceso educativo bien orientado en todos sus aspectos, es la elaboración de los objetivos concretos de la educación para cada período del desarrollo del niño. Estos objetivos *de* la educación deben ser el resultado de la materialización de las exigencias planteadas al hombre por la sociedad, en exigencias concretas al niño - a sus intereses, aspiraciones y actuaciones -, que constituyen el aspecto principal de su caracterización psicológica según la edad. Precisamente, el sistema de tales exigencias, que por un lado se derivan de los objetivos generales de la educación y por el otro se mediatizan por las particularidades de la edad, de la personalidad del niño, debe convertirse en el objetivo pedagógico que el contenido y los métodos de la educación de los niños en cada etapa de su desarrollo. [...] En relación con esto, la tarea de la psicología consiste en investigar las particularidades psicológicas del niño según su edad, que no se limitan a la característica de los procesos psíquicos aislados, sino que, por el contrario, revelan la estructura de la personalidad integral del niño en su proceso de formación y desarrollo.” (BOZHOVICH, 1976, p. 12).

Repkin para o sistema. É importante dizer que o nome de V. V. Repkin foi incorporado na nomenclatura do Sistema *Elkonin-Davidov*, no contexto brasileiro, a partir de 2017, iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade Federal de Uberlândia (Gepedi/UFU). Razões históricas, políticas, epistemológicas e éticas, após pesquisas em fontes históricas e documentais, levaram ao entendimento do grupo de pesquisa sobre a importância desse teórico na edificação do referido sistema. V. V. Repkin é o “teórico que mais contribuiu para a consolidação do sistema, sobretudo na cidade de Kharkov e na república da Ucrânia. Ele realizou aportes significativos no campo da teoria e da prática da aprendizagem desenvolvimental, especialmente da didática da língua russa.” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 227). Devido à vasta contribuição de V. V. Repkin,

[...] na Ucrânia, o nome de sistema Elkonin-Davidov-Repkin também foi adotado de maneira oficial nos institutos de Psicologia de Kiev e de Kharkov, bem como na cidade de Lugansk, onde V. V. Repkin viveu e trabalhou por muitos anos. Na Rússia, em cidades como Tomsk (região da Sibéria) e Samara, onde V. V. Repkin realizou intensa atividade de formação de professores [...].” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 228).

No interior desse sistema foram desenvolvidos os fundamentos da *obutchénie* desenvolvimental a partir de pesquisas experimentais e teóricas, num processo colaborativo entre professores, metodólogos¹⁵ e cientistas, por um período longo, o que culminou em alguns princípios didáticos.

¹⁵ O metodólogo, no sistema de ensino russo, é um especialista no desenvolvimento de métodos didático-pedagógicos. Essa profissão abarca conhecimentos em Psicologia. Os metodólogos atuam em diferentes áreas da Pedagogia: na educação infantil, na educação básica ou na profissionalizante. Isso vai depender da especialização recebida na universidade, já que, para trabalhar como metodólogo, é necessária uma formação superior, embora aconteça de um professor sem formação superior, mas com grande experiência, tornar-se um profissional nessa função. Além de atuar em educação infantil, básica e superior, trabalham em escritórios metodológicos municipais e regionais de educação, institutos de formação de professores e casas de cultura. O metodologista deve: monitorar as atividades de outros professores, especialmente durante a implementação de abordagens inovadoras na educação; analisar as razões das dificuldades encontradas; avaliar a eficácia do programa educacional e modelar, se necessário, novos estruturantes para melhoria. Atua no acompanhamento do processo de *obutchénie*, na disponibilidade de meios técnicos necessários, e verificação de documentação pertinente às atividades pedagógicas, bem como no desenvolvimento de programas de formação e planos de trabalho; realiza treinamentos e seminários, assessora no problema do esgotamento profissional e nas relações interpessoais. Presta apoio também em atividades afins da educação, como distribuição de carga horária entre os professores e na orientação educacional no que tange a dificuldades de disciplina e reunião de pais (EDUNews, [20--]). O trabalho do metodólogo tem congruência com as funções desempenhadas pelo supervisor escolar e/ou coordenador pedagógico no Brasil, uma vez que, de acordo com Vavilova (2015), o ofício objetiva diminuir a dicotomia entre teoria e prática, desenvolvendo funções como: informativa, organizacional e pedagógica (fornecimento de assessoria metodológica); diagnóstica e analítica (estudo dos recursos humanos, das instituições, dos professores, para identificar reservas pedagógicas internas para melhorar a qualidade da educação); de controle e diagnóstico (envolve visitas e análise do trabalho prático dos professores, diagnósticos de eficácia dos programas implementados e utilizados pelo professor, do setor pedagógico, das tecnologias, do estado do processo educacional na instituição); previsor (pensar estratégias para o desenvolvimento das

Um aspecto relevante se refere ao lugar ocupado pelo professor nas pesquisas realizadas à época. Os professores foram tomados como sujeitos da atividade pedagógica, participantes ativos, coautores de publicações, relatórios e metodologias didático-pedagógicas (LONGAREZI, 2019c; MARCO; LOPES; CEDRO, 2019; REPKIN; REPKINA, 2018). Um olhar especial também para os metodologistas que possuem função análoga aos gestores pedagógicos no Brasil; eles participaram ativamente do movimento de experimentos, à época. Isso demonstra o valor atribuído às questões implicadas no trabalho e experiência docente, como a identidade do professor, o seu olhar subjetivo e crítico, a sua capacidade produtora de sua própria cultura didático-pedagógica contextual. Assim, ao fazer referência a Repkin e Repkina (2018), Marco, Lopes e Cedro (2019, p. 459) afirmam que,

[...] no sistema de ensino desenvolvimental, a ideia era que a formação de professores deveria ser realizada apenas nas condições do sistema realmente em funcionamento, ou seja, no processo de resolução prática das tarefas juntamente com especialistas, principalmente com metodologistas, capazes de resolver tais situações-problemas.

Nesse modelo, a aprendizagem ocorre por uma formação não verticalizada. Convém lembrar que a verticalizada é encarnada pelo pensamento fordista, em que o conhecimento é construído para atender à visão de preparação imbuída pela técnica e pelo trabalho manual, com imposição de procedimentos prontos para práticas de situações didáticas, visando a cumprir as demandas da sociedade; trata-se de um alinhamento do aprendizado com vistas à produtividade. Nesse sentido, o professor ou gestor, como técnicos, precisam conhecer, dominar e aplicar as técnicas, e não necessariamente produzir conhecimento.

A aprendizagem, na ótica desenvolvimental, pelo contrário, resulta de uma formação horizontalizada, numa preocupação com a dimensão da formação humanizadora, advinda da construção coletiva por professores autores, produtores, integrantes, analistas e, ao mesmo tempo, aprendizes dos aspectos primordiais para a composição pedagógica-didática do ensino. O gestor, nessa ótica, não tem papel figurativo, receptivo, mas é percebido em sua singularidade, em virtude de seus conhecimentos experienciais e teóricos. O processo formativo

instituições); inovadora (apoio a trabalhos experimentais em instituições, implementação de programas e tecnologias de desenvolvimento, teste de materiais didáticos); construtiva (desenvolvimento de documentação educacional e metodológica, correção de programas educacionais das instituições, desenvolvimento de metodologias, recomendações e manuais). Todas essas atribuições são inter-relacionadas e complementares. Um metodologista deve ter: mente analítica; inteligência social; nível de desenvolvimento do pensamento lógico abstrato; abertura para novidades, iniciativa; discurso letrado; grande vocabulário; habilidades oratórias, organizacionais e comunicativas; capacidade de concentração, atenção, um alto nível de distribuição de atenção e eficiência. Precisa ter uma gama de conhecimentos teóricos e aplicados de áreas como: Pedagogia Geral, diagnóstico, Teoria da Educação, metodologia geral e pedagógica, experimento; Psicologia e Psicologia Social; Sociologia, métodos de pesquisa sociológica; e inovação pedagógica.

ocorre num modelo colaborativo para o desenvolvimento de ambos, formadores e educandos, com conteúdo e métodos que promovam esse feito.

Os sistemas de ensino urgem por novas demandas formativas, gestoras, docentes e discentes. Os sujeitos, hoje, já estão inseridos em um meio social que favorece a aquisição de informações e conhecimentos; é um aprendizado baseado no acúmulo de informações. O problema se insere na capacidade de formar conceitos científicos (VYGOTKI, 2001, VIGOTSKI, 2007) e ações mentais, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico (DAVIDOV, 1988), pelo método dedutivo, do universal para o particular, o que é determinado pela obtenção do saber para realizar as conexões necessárias e por uma visão para a totalidade do objeto, compreendendo seu aspecto nuclear e suas partes essenciais. No mais, outro ponto que merece atenção, e ser debatido, se relaciona ao desenvolvimento de qualidades da personalidade; nas instituições, pouco se inclui questões relativas a sentimentos, as emoções, aos afetos, a vontade, a crenças, a valores e outros, em processos formativos. Na Didática Desenvolvimental, que caminha sob concepções epistemológicas e metodológicas da Teoria Histórico-Cultural, encontram-se princípios didáticos que podem ser trilhados para alcançar a formação, aprendizagem e desenvolvimento do gestor pedagógico, bem como do professor.

Os aportes da THC visam à formação teórico-prática dos educadores, com primazia relativa aos aspectos culturais e sociais, dos quais se originam os processos psicológicos superiores, que se constituem continuamente nas relações sociais e culturais estabelecidas pelos indivíduos. Na abordagem desenvolvimental, a função do formador é organizar o processo formativo de modo a propiciar a formação de conceitos, de ações mentais e de aspectos da esfera de motivações em atividades formativas com o grupo de gestores, para que, assim, eles estejam inseridos em processos que culminem no desenvolvimento integral e façam do mesmo modo no realizar do seu trabalho. Ou seja, o gestor ter o papel formativo, com visão colaborativa e dinamizadora de diálogos de estudos, ao passo que

[...] o desenvolvimento da colaboração por meio da imitação é a fonte do surgimento de todas as propriedades humanas específicas da consciência; o desenvolvimento da *obutchénie* é um fato fundamental. Portanto, o aspecto central para toda a Psicologia Pedagógica é a possibilidade de elevar, graças à colaboração, a um nível intelectual superior a possibilidade de a criança [e o adulto também] passar do que sabe ao que não sabe por meio da imitação. Aí reside toda a importância da *obutchénie* para o desenvolvimento, e esse é realmente o conceito de zona de desenvolvimento possível. A imitação,

amplamente entendida, é a principal forma pela qual a *obutchénie* influencia o desenvolvimento.¹⁶ (VIGOTSKI, 2007, p. 357, tradução nossa).

Sforni (2015), em uma análise relativa, considerando a unidade *ensino-aprendizagem-desenvolvimento* e suas relações, num olhar dirigido pela Teoria Histórico-Cultural, frisa a precisão da articulação dessa Teoria com a Didática para emergir possibilidades de instrumentalizar o educador – seja ele o gestor ou o professor – na atividade pedagógica. Porém, para a autora, essa articulação ainda é pequena, tanto no ensino como em pesquisas. Em vista disso, ao refletir sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e os princípios orientadores para uma boa *obutchénie*, a autora levanta o seguinte apontamento:

[...] a defesa de que a aprendizagem adequadamente organizada é promotora do desenvolvimento dos estudantes, levou a uma defesa do ensino sistematizado. No entanto, perguntas que parecem estar no âmago dessa ideia, como: “O que seria uma adequada organização da aprendizagem? Que tipo de ensino possibilita o desenvolvimento? Em quais condições esse desenvolvimento ocorre?”, indagações que, se respondidas, representariam avanços tanto para a Psicologia como para a Didática Geral, nem sempre estiveram no horizonte investigativo dos pesquisadores brasileiros. (SFORNI, 2015, p. 88).

No que se refere às indagações emergidas por Sforni (2015) ao comentar a respeito da organização da atividade adequada para a promoção do desenvolvimento, parte-se da premissa defendida por L.S. Vigotski de que a boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento. É basilar a atenção a esse ponto para o planejamento de atividades, ponderando alguns elementos cruciais apontados por Vigotski (2010a, p. 111): “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento” do sujeito; “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.”

Para Vigotski (2010a), há dois níveis de desenvolvimento do sujeito: o efetivo ou real, relacionado às funções psicointelectuais, conseguidas como resultado de um processo já alcançado, quando o sujeito realiza as tarefas de forma independente; e o potencial, que se refere às capacidades que o sujeito possui de realização de atividades quando partilha da ajuda do outro mais experiente. Entre os dois níveis, está a Zona de Desenvolvimento Possível¹⁷, relativa

¹⁶ “[...] el desarrollo a partir de la colaboración por medio de la imitación es la fuente del surgimiento de todas las propiedades humanas específicas de la conciencia; el desarrollo a partir de la instrucción es un hecho fundamental. Por lo tanto, el aspecto central para toda la psicología de la instrucción es la posibilidad de elevarse, gracias a la colaboración, a un nivel intelectual más alto, la posibilidad del niño de pasar de lo que sabe a lo que no sabe por medio de la imitación. En esto reside toda la importancia de la instrucción para el desarrollo, y en esto consiste, en realidad, el concepto de zona de desarrollo próximo. La imitación, entendida en sentido amplio, es la forma principal en que la instrucción influye sobre el desarrollo.” (VIGOTSKI, 2007, p. 357).

¹⁷ Nas traduções das obras de L. S. Vigotski para o espanhol e o português ou mesmo em textos produzidos a partir dos referenciais e dos aportes do autor, a expressão *зона ближайшего развития* aparece traduzida como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento iminente, zona de desenvolvimento potencial e Zona

àquele lugar/distância entre o que ele, o sujeito, consegue fazer com a ajuda de um adulto — a pessoa mais experiente, no caso das instituições educativas, os formadores, gestores pedagógicos e professores — e o que já faz de maneira independente. Essa área precisa ser o foco da sistematização dos processos educacionais para a aprendizagem dos conhecimentos científicos, a compreensão dos conceitos e a resolução de problemas relativos.

[...] É necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKI, 2010a, p. 115).

A aprendizagem pode se concretizar pelo movimento colaborativo do outro mais experiente, na Zona de Desenvolvimento Possível (ZDP). Nessa dinâmica, ambos constroem as abstrações, pelo campo de significação estruturado na fluidez de problematizações geradas; e desenvolvem-se a volição, tendo em conta os movimentos de dialogicidade e interatividade configurados. As *perezhivaniya* numa *obutchénie* com conteúdo e estrutura nesses moldes, possibilitam o desenvolvimento sistêmico. Nessa vertente, há a figura do formador como o organizador do meio formativo, das tarefas, aquele que assegura os elementos mediadores para a movimentação do pensamento e da subjetividade dos sujeitos da aprendizagem.

A organização didático-pedagógica-formativa precisa estar direcionada para a área de desenvolvimento possível, em que, *a priori*, as tarefas são definidas e logradas numa disposição em que os sujeitos em *obutchénie* possam contar com o auxílio de um adulto, aquele mais experiente, o professor, o formador, num trabalho feito dentro da Zona de Desenvolvimento Possível (ZDP) para a ocorrência da aprendizagem. Assim, conforme Vigotski (2010a, p. 115),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [*obutchénie*] [...] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem [*obutchénie*] é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam [...] essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Pode-se afirmar que as colocações do autor, ao mencionar o desenvolvimento tomando a criança como ponto de referência, são válidas para qualquer processo formativo, incluindo

de Desenvolvimento Possível; esta última é adotada pelo Gepedi/UFU no entendimento de que o desenvolvimento se encontra no limiar das possibilidades, podendo ou não ocorrer, a depender da organização da *obutchénie* para tal realização. No entanto, de modo a respeitar a tradução feita em alguns textos referenciados neste estudo, o termo poderá aparecer, ao longo da tese, nas citações diretas, com algumas dessas designações mencionadas.

aqueles a serem realizados com adultos. Pela premissa de Vigotski (2010a), a *obutchénie* disposta para determinada etapa já consolidada é ineficaz e não contribui para o desenvolvimento geral, não o dirige, mas sim se processa atrás dele.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento possível permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010a, p. 113).

Por conseguinte, ao pensar no lugar da Didática, nos processos formativos continuados, seus princípios e suas orientações precisam estar concatenados para a formação — aprendizagem e desenvolvimento — dos educadores, de modo que possam prepará-los para o exercício da profissão, no sentido de pensar a educação, a aprendizagem não somente como uma aquisição de conceitos científicos, mas, sobretudo, como uma assimilação de conteúdos de ação, na vertente criadora. Nessa linha de pensamento, Longarezi e Silva (2018, p. 571-572) advertem que

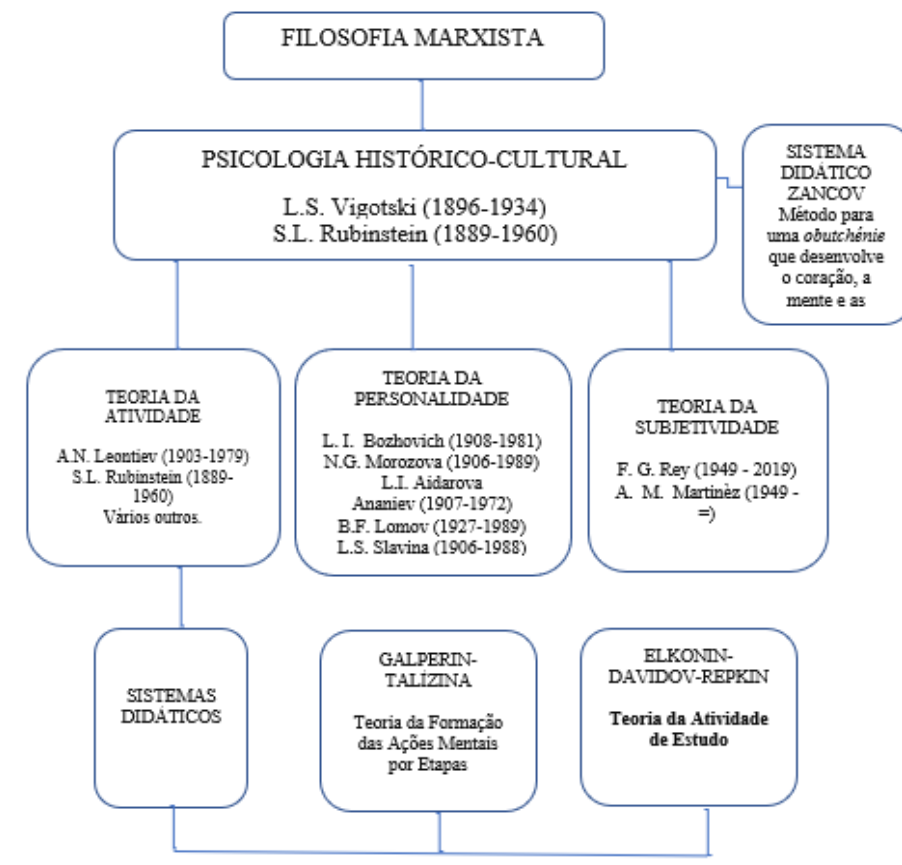
processos educativos sob formas já consolidadas, orientados por uma ordem e lógica da reprodução do conhecimento, quando muito reproduzirão práticas já estabelecidas e produzirão tipos de pensamento alicerçados num modo categórico de se apropriar da ciência e de se desenvolver um pensamento sobre ela. Diante de uma prática da reprodução, provavelmente, se desenvolverá um pensamento formal, ainda quando seu conteúdo supostamente possa estar alicerçado sob outra lógica. Não basta mudar o conteúdo da educação sem mudar a forma sob a qual tal conteúdo será aprendido.

A abordagem histórico-cultural, ao pensar a Didática e seus princípios, constitui-se um caminho para diminuir as intercorrências no processo de escolarização no campo educacional, mais especificamente ao tomar a questão da assimilação teórica - a formação do pensamento teórico, a compreensão conceitual, ou seja, a formação por conceitos e ações mentais - e do desenvolvimento da personalidade, no que se refere aos aspectos volitivos, pelos estudantes em atividades de estudos e os profissionais da educação em atividades de formação. Sendo assim, é importante apresentar a constituição da Psicologia Histórico-Cultural e os sistemas didáticos consolidados na Rússia e na Ucrânia para servir de referenciais para possíveis contextualizações no Brasil, uma vez que foi nesses contextos que ocorreram o nascimento e o avanço da THC, a qual, dada sua significância, disseminou-se por vários países.

Os fundamentos teóricos da Psicologia soviética carregam contradições, divergências, interpretações díspares em conceitos relativos à área, o que resultou em diferentes tendências em seu interior. Há várias ramificações da abordagem histórico-cultural, tanto no Brasil como

em outros países, porém três perspectivas merecem atenção; nelas, têm-se um corpo teórico que, percebido dialeticamente, permite uma compreensão do homem em sua totalidade: a Psicologia Histórico-Cultural da Atividade, a Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade e a Psicologia Histórico-Cultural da Subjetividade (LONGAREZI, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b; LONGAREZI; SILVA, 2018; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a). Todavia, é principalmente sobre a Psicologia Histórico-Cultural da Atividade que a Didática Desenvolvimental constrói seus pilares. Os teóricos que as representam, conforme relatado por Longarezi (2019a; 2019c; 2020a; 2020b), são: A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein e seus coletivos, que constituíram a Teoria da Atividade; L. I. Bozhovich, N. G. Morozova, B. G. Ananiev, B. F. Lomov, L. S. Slavina e L. I. Aidarova, que criaram a Teoria da Personalidade; e F. González Rey e A.M. Martínez, responsáveis pela Teoria da Subjetividade. Essas informações estão organizadas no esquema apresentado na Figura 1.

FIGURA 1 – Consolidação de uma *parte* da Psicologia Histórico-Cultural à Teoria da Atividade de Estudo



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Longarezi (2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2020a, 2020b, 2021a), Puentes (2019a) e Puentes e Longarezi (2020).

A Psicologia soviética consolidou-se sob as bases teóricas e experienciais dos psicólogos russos S. L. Rubinstein e L. S. Vigotski e teve a colaboração de V. I. Asnin, A. V. Zaporozhets, P. I. Zinchenko, L. I. Bozhovich, entre outros (LONGAREZI, 2019a, 2019c, 2020a, 2020b). Dos três Sistemas didáticos mais difundidos, dois têm seus fundamentos apoiados, especialmente, nos princípios da Teoria da Atividade (os sistemas *Elkonin-Davidov-Repkin* e *Galperin-Talizina*¹⁸). E um terceiro, o sistema *Zankov*, de acordo com Longarezi (2021a), apresenta-se apoiado de modo mais direto à perspectiva vigotskiana. O Sistema *Elkonin-Davidov-Repkin* esquematizou modos didáticos de organização da Atividade de Estudo e se apoia nos modos generalizados de ação; o Sistema *Galperin-Talizina* aborda o método geral de desenvolvimento de conceitos e ações mentais; e o sistema *zankoviano* foca nas metodologias para a *obutchénie*. (LONGAREZI 2019a, 2019c, 2020a, 2020b; PUENTES, 2019a; PUENTES; LONGAREZI, 2020) (Figura 1).

A elaboração do Sistema *Elkonin-Davidov-Repkin* ocorreu num processo longo, tendo início no ano de 1959. Nesse sistema, a estruturação da Atividade de Estudo emergiu segundo bases da teoria da *obutchénie* desenvolvimental (LONGAREZI 2019a, 2019b, 2019c, 2020a, 2020b), sob a coordenação de D. B. Elkonin, inicialmente, depois também de V. V. Davidov, V. V. Repkin e os vários grupos que trabalharam com eles.

A Atividade de Estudo é nuclear no Sistema *Elkonin-Davidov-Repkin* (LONGAREZI, 2019c) e, conforme Puentes (2019a) e Longarezi (2019a, 2019c, 2020a, 2020b), constituiu-se juntamente com outras teorias auxiliares, a saber: generalização substantiva; experimento didático-formativo; modelagem; movimento de ascensão do abstrato ao concreto; transição de

¹⁸ Para Puentes e Longarezi (2020, p. 216), o Sistema *Galperin-Talizina* configurou-se como sistema tendo em conta “[...] a junção do método e dos princípios teóricos de P. Ya. Galperin (e seus colaboradores), sobre o desenvolvimento psíquico e a assimilação por etapas dos conceitos e das ações mentais com os estudos psicopedagógicos de natureza prática de N. F. Talizina (e seus colaboradores).” Essa proposta perfaz as definições de V. V. Davidov para ser considerada como “sistema pedagógico” ou “científico-prático-pedagógico”. Assim, 11 critérios designados por V. V. Davidov para configurar uma proposta como sistema, foram encontrados nesta junção, 6 deles são: “1) estabelece um conjunto de princípios teóricos; 2) surgiu com base no conceito histórico-cultural de L. S. Vigotski, sobretudo, na hipótese sobre a relação dialética existente entre aprendizagem, educação e desenvolvimento humano; 3) as pesquisas se sustentam em conceitos filosóficos e psicológicos importantes (atividade orientadora, ação mental, conceito, assimilação, aprendizagem, zona de desenvolvimento próxima, pensamento, etc.); 4) elaboraram uma teoria central – a teoria orientadora da atividade - e várias teorias auxiliares (teoria da formação por etapa das ações mentais e conceitos, bem como teoria da atividade aplicada à aprendizagem); 5) o sistema resultou na fundamentação teórica de casos práticos realizados em escolas-laboratório coordenados por N. F. Talizina e outros colaboradores; 6) a proposta inclui um conteúdo de aprendizagem específico (os conceitos científicos e os modos de ação) e formas ou métodos de usá-lo na prática (o método de orientação de tipo III).” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 218). Sabe-se que não foram cumpridos alguns critérios como: “1) a criação de livros e materiais didáticos em grande escala para redes completas de escolas; 2) a produção sistemática de evidências concretas da eficácia do trabalho com esses livros e manuais identificando seu efeito desenvolvimental.” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 218). Isso não reduziu de maneira alguma o desígnio de ser um sistema, dado o conjunto de fundamentos atinentes aos estudos de P. Ya. Galperin e N. F. Talizina.

um nível escolar para o outro; diagnóstico; formação de professores; pensamento teórico; colaboração etc. Percebe-se, nas teorias auxiliares, modos de realizar o ato educativo. Cada uma possui movimentos orientadores para a *obutchénie* desenvolvimental e, por conseguinte, no que se refere à formação de educadores, para a aprendizagem em Didática.

A produção de conhecimento relativa à Didática na Rússia resultou em significativa contribuição em modos de fazer no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Pesquisadores histórico-culturais e seus colaboradores, inspirados nas conceituações epistemológicas de L. S. Vigotski, foram além de um realizar no que tange a pesquisas teóricas e experienciais de escopo psicológico; proporcionaram avanços em aportes didáticos ao perceber a necessidade de produzir modos didáticos que colocassem o estudante em desenvolvimento psíquico. Uma vasta produção experimental, teórica e prática culminou na estruturação de sistemas didáticos, numa vertente desenvolvimental e histórico-cultural.

O *corpus* teórico que deu sustentação a essa chamada Psicologia marxista foi elaborado a partir do esforço de vários grupos que pesquisaram/pesquisam e produziram/produzem intensamente princípios e teorias que deram/dão aporte a ela. Todo esse campo teórico edificado consta de caminhos, princípios e orientações que norteiam outras investigações nas áreas da Psicologia e da Pedagogia e em outras ciências, com embasamentos teórico-metodológicos viscerais. Ele se propagou por vários países, incluindo o Brasil. Inúmeros pesquisadores têm trilhado essa vertente epistemológica, justamente por ela apresentar solidez teórica para a compreensão do desenvolvimento e da formação humana.

No Brasil, têm se difundido os conhecimentos no âmbito da Didática Desenvolvimental pelas iniciativas e pela organização de grupos de pesquisadores que, juntamente com seus coletivos, têm promovido debates, encontros, produções, publicações etc. Assim, emergem novos conhecimentos, além de conceitos psicológicos relativos ao desenvolvimento psíquico, também na parte pedagógica, particularmente em Didática, na área da formação de educadores e estudantes.

Asbahr e Oliveira (2021) apresentam um levantamento feito em 2018 referente aos grupos brasileiros de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (DGP-CNPq) que apontam a Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico assumido. A amostra elencada totalizou 115 grupos que trilham o referencial teórico da Teoria Histórico-cultural, sob diferentes nomeações. Há uma concentração na grande área de Ciências Humanas, nas áreas específicas de educação, 58,26%, com 67 grupos encontrados, e na área de Psicologia 32,17%, com 37

grupos. As autoras apresentam uma lista dos grupos por região, instituição de origem, área predominante e espelho de cada um.

No contexto brasileiro, têm-se disseminado pesquisas no interior dos programas de pós-graduação, em decorrência de estudos efetivados por membros dos grupos de pesquisas, que se esforçam para expandir e divulgar as principais conceituações imbuídas nas obras dos representantes russos e ucranianos da abordagem desenvolvimental da Didática. Em conformidade com Puentes e Longarezi (2018), as pesquisas brasileiras têm produzido enfoques particulares em didática, dos quais destacamos dois: a Atividade Orientadora de Ensino¹⁹ e a *Obutchiéne* por Unidades²⁰.

Com base no aporte teórico e metodológico de L. S. Vigotski, os pesquisadores que idealizaram os sistemas didáticos operam/empregam as teses do teórico sob seus olhares. Isso ocasiona revelações resultantes de estudos contextuais diferentes, tanto na Rússia como no Brasil.

No que tange à Didática, desvela-se que

a *Didática Desenvolvimental*, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento [*obutchénie* desenvolvimental], tendo o ensino intencional *como seu objeto*, a aprendizagem *como condição* e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, *como objetivo*. Em outras palavras, a *didática* se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução [*obutchénie*], tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem como condições desse processo. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 257, grifos dos autores).

¹⁹ De acordo com Moura *et al.* (2010) e Moura, Araújo e Serrão (2018), a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) vem sendo utilizada como fundamento epistemológico e metodológico para a realização de pesquisas, uma vez que possui uma estrutura que possibilita a identificação de motivos, necessidades, ações e sentidos do sujeito para a ação, elementos considerados na organização do ensino para a dinamização da atividade de estudo objetivando o desenvolvimento do pensamento teórico. Revela-se como fonte de pesquisa e, ao mesmo tempo, possui fundamentos para o ensino e aprendizagem. “A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar.” (MOURA *et al.*, 2010, p. 2017).

²⁰ Pesquisas do Gepedi/UFU realizadas pela via de intervenções didáticos-formativas, sistematizadas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, num vislumbre da *obutchénie* (unidade representativa do processo da atividade docente e da autotransformação discente), resultaram em processos didáticos formativos na *obutchénie* por unidades. Infere-se que tais pesquisas foram organizadas objetivando a formação didática do professor. Para tanto, elas têm como proposta a *obutchénie* desenvolvimental de docentes e estudantes, a partir de uma organização dialética e desenvolvidora e consideram como princípios orientadores desse movimento as unidades — conteúdo-forma, ruptura-desenvolvimento e imitação-criação. Posto isso, esses fundamentos têm servido de base para futuras investigações relativas à formação e à aprendizagem docente, bem como para a organização da atividade pedagógica em instituições educativas formais.

A *obutchénie* elencada nesta pesquisa se vale dos princípios da *ótica* desenvolvimental identificada dentro do sistema *Elkonin-Davidov-Repkin*, tendo em vista que prima pela organização das condições e dos modos adequados para o desenvolvimento psíquico do estudante. Mas este estudo não se prende ao enfoque leontieviano dos motivos e das necessidades; avança tendo em conta o olhar para as esferas afetiva e de motivações na perspectiva bozhovichiana, dimensões imprescindíveis, ainda pouco consideradas nas pesquisas sobre o tema no Brasil. Essa preocupação não se encontra ancorada em outras concepções didáticas; a escola e a academia atualmente visam a modos didático-pedagógicos voltados para os aspectos cognitivos; não há uma organização direcionada para o aprender a estudar, para o aspecto volitivo no processo de assimilar os conhecimentos. Compreende-se, portanto, que a Atividade de Estudo constituída no sistema *Elkonin-Davidov-Repkin* serve de base para sistematizar processos desenvolvimentais em outras idades.

2.2 Princípios da Atividade de Estudo e unidades possíveis para a formação integral e sistêmica do gestor pedagógico dentro da perspectiva desenvolvimental

Para estruturar a organização das ações formativas, discentes, docentes, gestoras, educativas, faz-se necessário retomar a intencionalidade na atividade. Vigotski (2010a) pontua que o trabalho é explicado e ocorre de forma satisfatória a partir do uso de instrumentos e meios específicos para esse fim. Destaca, nesse sentido, que “[...] todas as funções psíquicas superiores têm em comum os processos de mediação do ser, ou seja, incluem em sua estrutura, como parte fundamental de todo o processo de seu conjunto, o uso do signo como meio essencial para dirigir e dominar os processos psíquicos.”²¹ (VIGOTSKI, 2007, p. 180, tradução nossa).

Portanto, o trabalho realizado de forma intencional reflete a preparação didático-pedagógico-dialética considerando imprescindivelmente os instrumentos mediadores pelos quais será propiciado o processo dialético de formação, aprendizagem e desenvolvimento. Metodologicamente, é importante os formadores utilizarem princípios e orientações considerando a “unidade dialética constitutiva da ‘*obutchénie*-desenvolvimento’.” (FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2018, p. 362).

A escola pedagógica da União Soviética, para resolver os problemas para efetivação da aprendizagem, por meio dos pedagogos e dos psicólogos, realizou estudos sobre o caráter dos

²¹ “[...] Todas las funciones psíquicas superiores tienen em común el ser procesos de mediación, es decir, incluyen en su estructura, como parte central y fundamental de todo el proceso en su conjunto, el uso del signo como medio esencial, para dirigir y dominar los procesos psíquicos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 180).

conhecimentos dos estudantes e destacou que a escola não tinha o papel apenas de transmitir informações. Pensou-se numa aprendizagem por meio da autoeducação, ou seja, do sujeito que busca o conhecimento de forma ativa. Por essa compreensão, desenvolveu-se pesquisas e experimentos objetivando sistematizar os modos de ação e as capacidades que os educandos devem adquirir com os estudos (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019 [1987]).

Os fundamentos do método utilizado nas pesquisas realizadas na Rússia — o experimento formativo, uma abordagem do desenvolvimento psíquico da criança, “dos processos de transição para as novas formas da psique, bem como das condições de surgimento de um ou outro fenômeno psíquico e da criação experimental das condições necessárias para que surjam” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019 [1987], p. 201) — são vistos nas obras de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin e colaboradores. Pelas abordagens de Davidov e Márkova (2019 [1987]), aponta-se que o estudo pelo experimento se perfez com o conteúdo integral de todas as disciplinas para que fosse possível verificar o papel dos diferentes aspectos da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Além disso, ocorreu num formato interdisciplinar abrangendo diversos profissionais, como psicólogos, pedagogos e fisiologistas lógicos. V. V. Davidov chegou à conclusão de que não havia atividade de estudo nas escolas e por isso deveria se criar condições para sua construção. Por isso, iniciou experimentos em instituições públicas educacionais e foi, à época, o responsável pelo principal laboratório por um tempo expressivo.

De acordo com Davidov (2019a [1998a]), uma ação pode ser chamada de atividade se ocorrer transformação substancial do objeto ou da realidade social, além da criação de algo. A ação que está relacionada com os hábitos e a vida cotidiana do sujeito, não implica algo genuinamente criativo e não gera transformação no próprio sujeito em ação, portanto, não se constitui atividade de estudo. Para a criação de algo, objetivamente falando, precisa haver o aparecimento de neoformações psíquicas no sujeito, advindas justamente das relações dialéticas com o objeto cognoscitivo.

V. V. Davidov e D. B. Elkonin, em seus estudos, observaram essa proposição relativa à autotransformação e à transformação objetual quando, em escolas (no final de 1950), não se visualizava, por parte dos estudantes, uma transformação do material de estudo em algo novo, não havia produção, criação por parte desses educandos. Portanto, pode-se dizer que estes não se encontravam em atividade, pois não se comportavam de forma ativa frente aos procedimentos, mas sim agiam de maneira passiva; os professores somente repassavam conteúdos, e as tarefas eram cumpridas conforme determinação dos mestres (DAVIDOV, 2019a [1998a]). O que se percebe nessa abordagem e ocorre hoje nas instituições formais de

educação é uma exposição de uma quantidade significativa de conteúdo, por vezes, desnecessária, se houver uma organização pedagógica mais adequada, com conteúdo e forma que contemple as reais demandas de aprendizagem.

D. B. Elkonin e seus colaboradores produziram estudos e concluíram que o desenvolvimento psicológico ocorre por meio da assimilação da realidade social, sendo determinado pelo conteúdo do material a ser assimilado e pelo tipo de atividade sistematizada para esse fim. A assimilação ocorre pelas atividades práticas, mas, ao adentrar na escola, desenrola-se pela atividade de estudo, principalmente no que tange ao desenvolvimento e à formação da personalidade das crianças. Na época, eles desenvolveram pesquisas experimentais na escola de número 91 de Moscou, em aulas de Matemática, Língua Russa e Trabalho Manual nas séries iniciais, com a finalidade de estudar as possibilidades de sistematização da atividade de estudo, de assimilação de conteúdos, de formação conceitual e de ações mentais pelos discentes. Foi possível afirmar que uma organização radical da metodologia de aprendizagem promove a eficácia do material a ser aprendido. Além do mais, compreendeu-se que o componente mais importante é a tarefa de estudo. Elkonin (2019b [1989b]) ressalta que, diferentemente das tarefas práticas diárias e tradicionais da educação, quando o aluno, como sujeito cognoscente, consegue modificar o objeto de sua atividade, ou seja, produz algo na ação com o objeto de conhecimento, pela tarefa de estudo, concomitante, também se modifica pela ação realizada.

Ao ter acesso aos conhecimentos sobre a Atividade de Estudo, é possível entender o que vem a ser aprendizagem desenvolvimental (DAVIDOV, 2019a [1998a]). Assim, existe a possibilidade de aproveitar seus referenciais e promover a aprendizagem num vislumbre não apenas de questões cognitivas, mas também de outras naturezas, ao observar a evolução da personalidade do aluno. Ressalta-se que o

[...] conceito de Atividade de Estudo é uma das abordagens aplicadas ao processo de aprendizagem usada na psicologia soviética que se realiza sobre a base da tese marxista, ao estabelecer a condicionalidade histórico-cultural do desenvolvimento psíquico da criança (L. S. Vigotski). Esse conceito se formou a partir de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da atividade (Rubinstein, Leontiev); no contexto da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev) e em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N.F. Talizina e outros) [...] pode-se supor que os principais aspectos da Teoria da Atividade de Estudo podem ser aplicados não apenas no contexto das séries iniciais do ensino fundamental, mas também em outros níveis da educação pública (como por exemplo, a aprendizagem na educação infantil, nas séries finais do nível fundamental, no nível médio especializado, nas escolas superiores etc.). (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019 [1987], p. 193).

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

As escolas trabalham ainda dentro de *obutchénie* tradicional, que, de acordo com V. V. Davidov, tem suas bases na associação, na visualização, na palavra e no exercício. Pela associação, a pessoa consegue fazer a ligação dos diferentes tipos de conhecimentos; já pela visualização, o sujeito sente a necessidade de aprender o conhecimento. Os saberes, por sua vez, podem ser expressos por palavras, mas é pelo exercício que se pratica, que se chega à compreensão necessária da realidade objetiva.

Na escola tradicional, o trabalho pedagógico pela exposição teórica dos conteúdos é feito do particular para o geral. Ou seja, os alunos aprendem a dominar certo conhecimento nos modos específicos de solucionar os problemas postos para depois tentar aplicar em casos gerais. Isso gera implicações, como dificuldades de compreender os conceitos, produzir as generalizações, estabelecer o aspecto substancial do mundo objetal e até mesmo desenvolver ações mentais atinentes ao estudo e à atividade realizada.

Davidov (2019a [1998a]) exemplifica como pode ser feita a apresentação dos conteúdos, no movimento que parte do abstrato e se dirige ao concreto. Com a colaboração do professor, os sujeitos em aprendizagem analisam o conteúdo, identificam suas relações gerais mediadas pelos signos, descobrem suas relações com outras particulares e, em alguns casos, vinculam essas relações com diferentes manifestações da vida; nesse sentido, tem-se a generalização substancial. A assimilação é bem-sucedida devido à formação das ações mentais, que são a base para esse feito. Desse modo, há o pleno desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico, posto que ambos condicionam a análise, a reflexão e o planejamento.

Segundo Davidov e Márkova (2019 [1987]), quando o sujeito apreende a experiência histórica, cultural e social, assimila modos de ação e se desenvolve; portanto, quando há o domínio dos modos generalizados de ação da atividade psíquica, ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico, o que propicia capacidades para a assimilação de novos e mais complexos conhecimentos. Os autores supracitados desenvolvem o conceito de assimilação: “[...] é o processo de reprodução de modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de

relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual.” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019 [1987], p. 196).

O método de exposição dos conhecimentos científicos precisa acompanhar um movimento que vai do abstrato ao concreto por meio de abstrações e generalizações substanciais e conceitos teóricos. A assimilação, na *obutchénie* desenvolvimental, é um processo psíquico que ocorre mediante o método dedutivo, do geral para o particular, do abstrato para o concreto. Pela reprodução mental do objeto, com a assimilação substancial, o sujeito utiliza uma “célula” formada e, por intermédio dela, adquire capacidades mentais para a dedução de outras abstrações específicas. Assim, pode aplicar o modo e o conceito em outras situações da vida. Há de se esclarecer que “os conceitos provenientes dos conhecimentos empíricos estão associados às ações empíricas (ou formais) e os teóricos – conceitos – a ações teóricas (substanciais).” (DAVIDOV, 2019b [1986], p. 216).

A *obutchénie* só é eficaz e desenvolvimental quando é orientada para o desenvolvimento futuro e proporciona alterações qualitativas nesse desenvolvimento, as chamadas neoformações, o que difere muito da aprendizagem tradicional, memorística de conteúdo das ciências, em que prevalece a transferência da experiência socialmente elaborada para o sujeito. Considerando que a assimilação é a reprodução da experiência socialmente acumulada, a *obutchénie* desenvolvimental se refere à organização dessa assimilação, ponderando as condições históricas concretas da sociedade (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019 [1987]). No mais, além da reprodução, há a produção da realidade.

A *obutchénie* desenvolvimental atinge dois estágios, podendo ser: colaborativa (assistida, orientada e regulada) e autônoma (independente ou autorregulada). De acordo com proposto por Davidov, (1980) e estudado por Puentes (2019b), a depender da organização e das condições empregadas para que os estudantes desenvolvam uma Atividade de Estudo, há o trânsito do nível mais simples de aprendizagem (funcional) para o mais complexo (desenvolvimental) e, assim, pode-se atingir os dois estágios ora mencionados. Na Didática Desenvolvimental, o aluno não aprende individualmente, como já dito, mas sim mediante a colaboração do outro mais experiente. É preciso compreender que o sujeito assimila conteúdos, as formas objetais, pela aprendizagem funcional e pela desenvolvimental. Na primeira, o sujeito aprende no nível de desenvolvimento real, no que exige apenas as formações psicológicas já formadas e existentes; o que ocorre é a reprodução mecânica dos aspectos da realidade, um conteúdo empírico é repassado de maneira pronta, completa e passiva. De outro modo, a aprendizagem desenvolvimental requer que o sujeito seja colocado em situações de estudo em

que, no momento inicial, precise de ajuda e, depois, consiga resolver tarefas de forma autônoma.

Na aprendizagem desenvolvimental colaborativa, o aluno tem o papel ativo; o conteúdo científico, que também encarna os modos generalizados de ação, é apresentado em forma de tarefa; e nesta, os objetivos de assimilação se transformam em Atividade de Estudo.

[...] A Atividade de Estudo não representa nem a atividade específica de aprendizagem do aluno e nem a atividade de ensino do professor, vista cada uma individualmente, mas o compartilhamento das metas, funções e ações comuns que o aluno e professor elaboram, redefinem e realizam de maneira colaborativa desde o começo do processo de aprendizagem desenvolvimental. (PUENTES, 2019b, p. 43).

Parafraseando Puentes (2019a), as traduções do termo *учебная деятельность*²² para o inglês, o espanhol e o português têm gerado discrepâncias para uma compreensão assertiva da expressão, empregada ora para aludir à atividade de aprendizagem, ora para designar a atividade de ensino, o que demonstra inadequação, uma vez que remete a um “aspecto específico do processo didático-pedagógico: a) à aprendizagem (foco na atividade do aluno); b) ao ensino (foco na atividade do professor).” (PUENTES, 2019a, p. 86). Destarte, a Atividade de Estudo refere-se a ambas as dimensões, ao ensino, ao estudo, à aprendizagem, portanto, a alunos e professores. Nesse sentido, expressa a unidade constitutiva da atividade pedagógica, que atravessa o trabalho do professor e a autotransformação discente. Ela é objetiva e

[...] modifica os próprios objetos. Entretanto, ela não visa apenas modificar os objetos, mas sim introduzir modificações preestabelecidas no próprio sujeito. A característica particular de uma tarefa prática é que, durante sua execução, o sujeito modifica e interage com os elementos que compõem a tarefa. No final, esses elementos se tornam o objeto da ação do sujeito. A situação é pouco diferente quando se trata de uma tarefa de estudo. Durante a sua resolução, os elementos particulares com os quais o sujeito interage, e que estão sendo modificados por ele, não são objetos de sua ação. Nesse caso, o modo de introduzir alterações necessárias em elementos da tarefa se torna o objeto da Atividade de Estudo. Os elementos modificados, pelo sujeito, não são objetos de assimilação; os próprios modos de assimilação se tornam o objeto de Atividade de Estudo. (ELKONIN, 2019b [1989b], p. 153).

Torna-se importante compreender como se fez a construção da Atividade de Estudo. Puentes (2019a) sistematiza as pesquisas de um período que vai de 1959 a 2018 e expõe uma periodização do desenvolvimento desta, ou seja, sua historicidade, tendo como critério as bases teóricas e metodológicas que a fundamentaram: etapa da inflexão psicológica (1959-1965); etapa de inflexão filosófica (1966- 1980); etapa de inflexão metodológica (1981-1990); etapa

²² Expressão utilizada na Rússia para designar Atividade de Estudo.

de inflexão crítica e emocional (1991-2002); e etapa da inflexão reformadora (2003-2018). A periodização mostra os aspectos fundamentais em cada período de constituição da Atividade de Estudo, principalmente no que concerne ao conteúdo e à estrutura, ou seja, a seus elementos constituidores. A depender de cada etapa, a estrutura muda e seu conteúdo concentra-se no conhecimento científico ou nos modos generalizados de ação.

Pela estrutura e pelo conteúdo da Atividade de Estudo proposta por teóricos como D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, afirma-se um foco no desenvolvimento dos aspectos cognitivos e pouco direcionamento aos/pelos afetivos e volitivos; a dimensão emocional é praticamente desconsiderada em diversos períodos. Vê-se que, somente na etapa da inflexão crítica emocional, período entre 1991 e 2002, há uma relevância na estrutura da atividade de elementos subjetivos como emoções, desejos e vontade. Ainda que, em algumas etapas, as necessidades e os motivos sejam ponderados, não se estudam os nexos subjetivos intrínsecos nessas duas dimensões para os sujeitos estarem nas ações de estudo. Mas não se pode negar que os aspectos estruturais servem como modelos para pensar, pela unidade *imitação-criação*, em novas formas de sistematização de atividades de estudo no cotidiano escolar. Sendo assim, num caminhar com Elkonin (2019b [1989b]), afirma-se, no tocante aos fundamentos da Atividade de Estudo, que estes são importantes para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para a aquisição de novos conhecimentos pela relação existente com os interesses dos alunos; a sistematização e a estrutura dessa relação elevam os interesses e a formação conceitual; automaticamente, o desinteresse pode estar atrelado à necessidade de uma reestruturação na organização do trabalho educativo. Claro, exprime-se a imprescindibilidade de ponderar as necessidades e os motivos que se formam na atividade e se constituem em forças motoras para o desenvolvimento.

O que precisa ser entendido é que a Atividade de Estudo ou uma organização contemplando aspectos dela, para ser completa, depende da ordenação do processo de estudo, que, por sua vez, é orientada pelo formador e precisa transformar-se em autoeducação. Portanto, a ideia é que aquele que está no processo de *obutchénie* desenvolvimental, seja o professor (em atividades de formação) ou o estudante (em atividades de estudo), inicialmente, execute as tarefas com a ajuda do formador e, depois, vá desenvolvendo de forma autônoma as tarefas de formação ou de estudo. Isso é um diferencial em relação às ações propostas nas instituições educativas atualmente, em que o formador apresenta o conteúdo de forma expositiva e associa a proposição de tarefas para que sejam realizadas pelos formandos.

Para Davidov (2019d [1996a]), os componentes estruturais da atividade são as necessidades, os motivos, as tarefas, as ações e as operações, no que concerne aos tipos de

atividades que o homem realiza, quais sejam, a brincadeira, o estudo ou o trabalho. Mas, em estudos posteriores, Davidov (2019f [1998b]), ainda com base na estrutura apontada por A. N. Leontiev (necessidades, tarefas, ações e operações), expande os elementos e inclui o desejo, as emoções e a vontade. Segundo o autor, o desejo não faz parte do modelo de A. N. Leontiev, mas, para ele, a atividade tem caráter multidisciplinar e, portanto, o *desejo* tem significativa importância. Ademais, não há como separar as *emoções* das necessidades, pois estas se mostram por meio de manifestações emocionais. Nisso está incluído o *desejo* do sujeito, além do mais, “a *emoção* permite ao ser humano estabelecer tarefas na sua vida.” (DAVIDOV, 2019f, [1998b], p. 293, grifos nossos).

Outro aspecto a considerar é vislumbrar como as tarefas são realizadas e resolvidas. Nesse caso, as tarefas de percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade incluem um elemento importante: a *vontade* para escolher o melhor caminho para atingir as metas. Posto isso, observa-se uma estrutura com estes componentes: desejos, emoções, vontade, necessidades, motivos para as ações, as tarefas, e os meios usados para executar as ações. O teórico ainda faz uma ressalva que merece atenção; ele diz que “as emoções são mais importantes do que o pensamento; elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, inclusive as tarefas de pensar.” (Davidov, 2019f [1998b], p. 296). Elas têm função de disponibilizar mecanismos que impulsionam a pessoa para realizar dadas tarefas.

Pelo exposto, há explicações da inclusão dos desejos, das emoções, da vontade e do significado de cada dentro da estrutura da Atividade de Estudo. Em relação às necessidades e aos motivos, infere-se que V. V. Davidov caminha na linha de pensamento de A. N. Leontiev; ele explica o seguinte: “a atividade humana se relaciona com certa necessidade, enquanto que as ações são relacionadas aos motivos.” (DAVIDOV, 2019b [1986], p. 220). Nesse sentido, o lugar ocupado por esses elementos (necessidades e motivos) na atividade tem essência análoga aos pressupostos teóricos de A. N. Leontiev de que a necessidade regula a atividade e os objetos pelos quais a atividade é dirigida, constitui-se seu motivo.

Quanto aos outros elementos — as situações de estudos (tarefas), as ações de estudos e o controle —, Davidov (2019b [1986]) assevera que, nas *situações de estudo (tarefas)*, os escolares assimilam os modos generalizados de ação. Nessas situações, o professor expõe as circunstâncias para a assimilação dos modos para resolver as tarefas concretas e práticas. Depois, os sujeitos dão forma a esses modos, pelo modelo apresentado, numa resolução de tarefas e na aplicação prática dos conceitos. Já as *ações de estudo* representam um conjunto de ações gerais e específicas, de conceitos ou modos de ação, para a resolução de tarefas de tópicos

das disciplinas. Seguem dois exemplos, de áreas distintas, para melhor compreensão de como podem ser feitas essas ações. O primeiro deles se refere à assimilação (formação) dos conceitos gramaticais sobre a estrutura das palavras e o significado dos morfemas, o que envolve: “1) modificar a palavra inicial e obter as palavras derivadas afins; 2) comparar o significado da palavra inicial e das novas palavras; 3) confrontar as formas da palavra inicial e separar os morfemas; 4) estabelecer o significado funcional dos morfemas da palavra dita, etc.” (DAVIDOV, 2019c [1980], p. 185). O segundo é a assimilação (formação) do conceito de número, que implica: “1) ação objetiva (determinar a múltipla relação de uma magnitude com outra, tomada como medida); 2) ação verbal (contar a quantidade de medidas); 3) ação mental (referir o resultado obtido a todo o objeto que se calcula).” (DAVIDOV, 2019c [1980], p. 185).

Entre as ações de estudo, estão inclusos o controle e a avaliação. O controle é o momento de fazer a comparação do que foi reproduzido pelo sujeito em aprendizagem com o modelo exposto. Neste caso, quando se propõe tarefas diferentes daquela que se apresentou no modelo, é necessário ter pontos de apoio para estimular o ajuste necessário para uma compreensão mais precisa. Já a avaliação serve para examinar qualitativamente o resultado da formação dos modos generalizados de ação e do conceito em estudo.

Davidov (2019c [1980]) enseja que as condições para a realização da Atividade de Estudo se criam somente em situação formal de educação, ou seja, na escola, local onde aprendem os fundamentos científicos. Os conteúdos dessa atividade abarcam os conceitos científicos, as leis da ciência e os modos generalizados de resolver problemas práticos.

Um dos pontos a considerar sobre a Atividade de Estudo é que ela se dirige à formação do pensamento teórico, enquanto as atividades escolares, em sua maioria, propõem mais tarefas que impulsionam a constituição do pensamento empírico. Vale ressaltar que o pensamento empírico se relaciona à transmissão de conhecimentos, por meio da qual se formam nos sujeitos modos particulares e isolados de soluções de tarefas. Já pelo pensamento teórico, a criança sente “a necessidade de estabelecer um modo generalizado de orientação numa determinada área do conhecimento; construir um modo generalizado de resolução de uma vasta gama de problemas.” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019 [1987], p. 203). Assim, os sujeitos apreendem condições para generalizar, praticar e autoeducar-se, uma vez que, pela resolução de determinada tarefa, aplicando o modo de generalização, têm capacidades para solucionar problemas análogos. A generalização empírica condiciona a observação das propriedades externas dos objetos; a generalização teórica propicia a análise objetal por suas conexões fundamentais.

Na Atividade de Estudo, pela tarefa de estudo, há a possibilidade de o sujeito definir o modo generalizado da ação que lhe atribui funções psíquicas para a solução de toda espécie de tarefas atinentes ao método utilizado. Mas isso não significa que esse modo será igual para todas as atividades relacionadas; é nesse momento que entra a figura do professor, com suas orientações, no processo de busca do aluno para chegar à forma de ação correspondente de compreensão de cada fenômeno observado. O professor precisa envolver os alunos nas procuras, por resoluções de problemas, não em exercícios e repetições de conteúdos prontos, mas sim na transformação do material em algo novo pela resolução de tarefas práticas, na busca de solução para os problemas desencadeados. Davidov (2019a [1998a]) explica que os fundamentos generalizados são percebidos por circunstâncias, diferentemente do pensamento empírico racional, formulado a partir de palavras — professores perguntam, alunos respondem, tudo por palavras. Posto isso, assevera-se que o conhecimento teórico não é formulado a partir de palavras, mas sim no modo generalizado de ação com os objetos, e só depois pode-se descrevê-lo. O autor ainda frisa a importância do entendimento da lógica dialética a fim de compreender todos os fundamentos da construção do pensamento teórico — os conceitos em torno dos termos *universal-particular-singular*.

O problema da escola de hoje é que ela continua a mesma de muitos tempos passados, o método de *obutchénie* permanece quase o mesmo, baseado na explicação/ilustração do objeto, como se o conhecimento fosse pronto e acabado, uma explicação teórica e listas de exercícios para resolução e memorização, perfazendo-se por definições do mundo objetual.

[...] A Atividade de Estudo é uma transformação. A transformação é a desconstrução de objetos ou tudo o que ensinamos ou desejamos ensinar. Desconstruir é uma busca. A busca não tem nenhuma forma final, é sempre um movimento para o desconhecido. Portanto, a tarefa de estudo deve estar nas mãos do professor, que há de entender que pode enfrentar as dificuldades a ela associadas. Essas dificuldades, o professor as supera sempre em colaboração com os alunos. (DAVIDOV, 2019a [1998a], p. 265).

Davidov (2019b [1986]) ressalta que a Atividade de Estudo fornece um rico material para a satisfação dos interesses cognitivos. Pelos interesses cognitivos que vai surgir nos sujeitos a necessidade para a assimilação do conhecimento. Essa necessidade induz o educando a assimilar os modos de reprodução da Atividade de Estudo por meio das ações de estudo.

Em conformidade com V. V. Davidov, a Atividade de Estudo consiste em uma via de melhoria da aprendizagem desde o ensino fundamental, nas séries iniciais, ao passo que os estudantes adquirem hábitos de estudos, e isso se perpetua nos próximos estágios na escola e na vida. A atitude de aprender é manifestada no êxito nos estudos e se perfaz pela atividade

produtiva pela via da generalização e da abstração na solução dos problemas teóricos e práticos, culmina no desenvolvimento do pensamento teórico. “A atividade de Estudo está essencialmente relacionada ao pensamento produtivo (ou criativo) dos alunos.” (DAVIDOV, 2019b [1986], p. 231). Portanto, pondera-se que, “[...] ao participar desses processos, as crianças pesquisam de forma autônoma, as maneiras de resolver a tarefa, considerando várias opções.” (DAVIDOV, 2019b [1986], p. 231).

Mesmo que se esteja longe, no Brasil, de desenvolver-se, nas escolas, um movimento didático-pedagógico condizente com uma estruturação e organização da Atividade de Estudo em sua forma original, pela própria dificuldade das instituições brasileiras no que tange à formação e à profissionalização dos profissionais da educação, devido as políticas públicas que regem o país, assevera-se que pelo menos alguns princípios oriundos dessa abordagem podem nortear o trabalho escolar. Por exemplo, diversos pesquisadores de grupos de estudo brasileiros têm desenvolvido investigações tomando o estudo como atividade balizadora da formação dos estudantes e aprendizagem didática do educador, ou seja, visando ao desenvolvimento docente/discente. Alguns consideram a atividade (LEONTIEV, 1978) ou a Atividade de Estudo (DAVIDOV, 2019a [1998a], 2019b [1986]; REPKIN, 2019) mobilizadoras de formas e conteúdos para o movimento formativo (DIAS DE SOUSA, 2016; FRANCO, 2019; FRANCO; LONGAREZI; DE MARCO, 2019; MOURA; ARAÚJO; SERRÃO, 2018; MOURA *et al.* 2010; SOUZA, 2016). Alguns estudos citados se constituíram em princípios mobilizadores de investigações, aprendizagem e desenvolvimento para os partícipes do processo, que culminaram na idealização de novas formas, conteúdos e estruturas de Atividades de Estudo, suscitando unidades como partes integrantes desses movimentos formativos para uma *obutchénie* desenvolvedora.

Outro aspecto importante a ser apreciado se relaciona a natureza da Atividade de Estudo; é um tipo de atividade que possui conteúdo e forma sistematizados a partir de experimentos em faixa etária em que a posição social demanda o estudo como atividade principal. A ótica muda quando se trata do adulto. Mas não se pode desprezar o constructo referente a Atividade de Estudo para outras idades; o conhecimento produzido possui relevância também para se pensar a estruturação para a idade adulta, como mencionado, em que a posição social demanda o trabalho enquanto atividade principal. A exposição feita até aqui, a respeito de elementos constituídos da Atividade de Estudo servem para se visionar pesquisas e processos educativos em instituições formais de aprendizagem, tomando-se seus princípios, de modo a construir novas formas e conteúdos para os determinados períodos etários.

Os gestores pedagógicos, por exemplo, não têm o estudo como atividade principal e sim como atividade secundária, devido a posição social que ocupam, a de trabalho; por isso, a Atividade de Estudo, com o seu conteúdo e estrutura, não responde em sua totalidade as necessidades desses que se encontram na fase laboral, uma vez que se prioriza as tarefas de estudo em sua dinâmica. Denomina-se atividades de formação, nesta pesquisa, a sistematização didático-pedagógica com vistas a aprendizagem e desenvolvimento, quando se tratar daquelas pessoas inseridas em atividades profissionais, o que implica uma formação permanente em conexão direta com as demandas da função exercida. Neste sentido, pode-se dizer que não são as tarefas de estudo que orientam o processo, mas os procedimentos com essência investigativa que visam a formação em um movimento dado por um processo dialógico e interativo, com vistas as análises das realidades e busca por solução de problemas. Um formato que se tenha a investigação-ação demandante das configurações de produção e assimilação de conhecimentos pelo viés da contemplação da realidade contextual e criação de ações com vistas à sua transformação.

Uma das linhas objetivadas de formação didático-dialética foi consolidada no âmbito do Gepedi/UFU, a *Obutchénie* por Unidades, e tem por finalidade o desenvolvimento de novas formas de pensamento-ação balizadas nos fundamentos orientadores propostos nas concepções de várias pesquisas realizadas no interior do grupo (LONGAREZI, 2017, 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018; PUENTES; LONGAREZI, 2021), nas quais se defende as unidades *conteúdo-forma*, *imitação-criação*, *ruptura-desenvolvimento*, com a finalidade de constituir uma didática dialética e desenvolvedora do humano. Tais unidades emergiram e foram sistematizadas a partir de investigações em que a intervenção didático-formativa se compôs por pesquisas realizadas com professores de escolas públicas do Brasil, mais especificamente a partir de investigações acadêmico-científicas efetivadas no Gepedi/UFU. Uma formação que se materialize a partir dos fundamentos dessas unidades cria oportunidades para que haja os confrontos entre o conhecido e o não conhecido, e a produção de sínteses se perfaz na unidade desses contrários. De uma unidade primária, expressa na *obutchénie*-desenvolvimento, defende-se outras unidades. Trata-se da proposta de uma didática, com princípios desenvolvimentais e dialéticos, organizada a partir da perspectiva histórico-cultural, considerando as condições objetivas e subjetivas contextuais e contraditórias existentes no Brasil.

A formação, aprendizagem e o desenvolvimento do educador são de outra qualidade quando têm o foco as novas formas de pensamento e conduta. Uma das vertentes firmadas na proposta dialética e desenvolvedora é enunciada pela Didática Desenvolvimental, portanto, que

tem como premissa a *obutchénie* pelas unidades formativas: imitação-criação; conteúdo-forma; ruptura-desenvolvimento (LONGAREZI, 2017; 2020b; 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018). Nessa perspectiva, faz-se “vital a prática social por unidades” (LONGAREZI, 2017, p. 188), em todos os contextos de vivências dos sujeitos, já que a constituição humana e social acontece na totalidade, enquanto a unidade *homem-cultura* se estrutura nos determinados contextos históricos, repletos de elementos simbólico-mediadores. É sabido que o desenvolvimento do homem ocorre em paridade com o desenvolvimento da cultura, pelas relações recíprocas que se efetivam na comunicação, em que a materialidade se dá pela educação (na forma mais ampla), pelos processos de apropriação-objetivação (LONGAREZI, 2017).

De acordo com Longarezi (2017, p. 200), a Intervenção Didático-Formativa, metodologia adotada nas pesquisas realizadas, pressupõe “o desenvolvimento do professor impulsionado pela *obutchénie* da docência”, pelo desenvolvimento de novas formas de pensamento, que não é espontâneo, mas sim compreendido na mediação teórica, num confronto com elementos estabelecidos no campo da *perezhivanie*, os quais não podem ser negados, pois compõem a vida humana. A autora diz que o professor só terá condições de realizar a atividade pedagógica desenvolvidora se possuir uma formação que lhe permita o domínio do conceito científico e lhe possibilite pensar cientificamente. Afirma-se, de igual modo, que o gestor pedagógico necessita experienciar processos análogos, de compreensão teórico-prática dos elementos conceituais importantes para sua práxis. Mas não é somente isso, o profissional inserido nas funções de coordenação pedagógica, supervisão escolar e vice direção pedagógica, e aqui, inclui-se o professor, carece de *perezhivaniya* formativas que privilegie a dialogicidade, a interatividade, o acolhimento, no sentido de que essas formas desenvolvam neles, as necessidades de experienciarem o movimento formativo novamente.

Tais condições formadoras e desenvolvidoras podem ser impulsionadas pelas unidades mencionadas. A unidade *conteúdo-forma* constitui uma dimensão central a ser configurada, considerando que os conteúdos para a aprendizagem didática precisam compreender princípios e fundamentos da Didática Desenvolvimental e que o método se estabelece como uma síntese dialética entre os conteúdos. Isso implica a *perezhivanie* do formador no método formativo do pensamento teórico (LONGAREZI, 2017; 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018). Este estudo, além de vislumbrar o aspecto cognitivo, por um viés sistêmico, abrange-se o entendimento em relação a composição estrutural de necessidades e motivos, enquanto forças motoras da conduta do sujeito em formação, que se ampliam, se desenvolvem e ganham outros conteúdos e formas durante as atividades formativas.

Ao falar da unidade *ruptura-desenvolvimento*, lembra-se da dialética, pois suas bases estão no movimento possível de transformação do pensamento pela *obutchénie* que faça emergir contradições no processo psíquico e que sejam propulsoras, não apenas de mudanças quantitativas, mas de rupturas que levem a mudanças na essência e gerem desenvolvimento (LONGAREZI, 2017; 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018). As rupturas alcançam também mudanças de crenças, valores morais, e conseqüentemente, de concepções.

A unidade *imitação-criação* emerge das teses vigotskianas de imitação e criação, em que o sujeito aprende mediante a colaboração do mais experiente, por meio de sua orientação. A imitação implica um processo de criação (DIAS DE SOUSA, 2016; LONGAREZI, 2017; 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018); assim, os formadores podem desenvolver práticas pedagógicas desenvolvimentais, e seus aprendentes, pela via das *perezhivaniya* formativas, concomitantemente, podem aprender e apreender formas didáticas do método expresso na *obutchénie* desenvolvimental.

Na vertente empregada, numa perspectiva desenvolvimental, o formador (gestor ou professor) é participativo e sujeito de atividade pedagógica; portanto, sua ação, na forma como é realizada no Brasil, precisa ser repensada. O professor tem o papel de organizar a atividade para o estudante em ações que alcancem os objetivos da aprendizagem; o gestor — supervisor, coordenador ou vice-diretor pedagógico — de dimensionar ações didático-pedagógicas-formativas com toda a equipe escolar com fins de contemplar a aprendizagem docente-discente. Ao pensar as diretrizes orientadoras da Teoria Histórico-Cultural, pode-se vislumbrar um caminho para arrolar ações formativas com esses educadores na perspectiva por unidades.

A formação do gestor pedagógico, organizada e materializada pela produção de instrumentos mediadores, colabora para o desenvolvimento desses sujeitos em um encaminhamento pela imitação-criação. Os instrumentos dão centralidade a elementos que podem representar potenciais de aprendizagem/formação conceitual, proporcionando direção a outros comportamentos, em uma reorganização de novas qualidades no processo educativo. Convém lembrar que as referências teóricas constituídas pela Teoria Histórico-Cultural apropriadas são fundamentais para a criação dos instrumentos a serem utilizados, pois permitem o estabelecimento de vários tipos de mediação simbólica. A possibilidade de pensar a atuação passada e programar a futura com autonomia é concreta (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2017).

O conceito de imitação está implicado nas proposições sobre Zona de Desenvolvimento, afinal, “[...] só se pode imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento próximo²³ – ZDP, ou seja, no espaço das potencialidades intelectuais que ainda não estão completamente maduras e, que por isso, demandam a colaboração de outro sujeito mais capaz para serem superadas.” Já “o conceito de criação em Vigotski foi tratado quando ele se dedicou a analisar a importância da imaginação no desenvolvimento humano, reconhecendo a relevância da subjetividade nessa produção de humanidade.” (DIAS DE SOUSA, 2018, p. 622).

Pensando na ideia de imitação-criação, em concordância com Dias de Sousa (2018), a formação pode ser empreendida no espaço colaborativo, numa organização intencional, na perspectiva do desenvolvimento, para o estabelecimento da assimilação de conceitos. Portanto, ainda com base em Dias de Sousa (2018), se os educadores desenvolvem seu trabalho fundamentados em experiências bem-sucedidas de outros profissionais, isso é válido à medida que considerem a perspectiva de imitação teorizada por L. S. Vigotski, o que, de modo algum, representa algo mecanicista, pelo contrário, se esses modelos seguidos forem problematizados e a eles forem incorporados elementos da capacidade criadora do sujeito que imita, configura algo inovador.

Para Vygotski (2009), a atividade se realiza por duas vias. A primeira é a reconstituidora ou reprodutiva, ligada à memória, em que há a reprodução de algo já criado pelo trilhar no modelo existente; sendo assim, não se revela nada de novo. A segunda é a combinatória ou criadora, na qual da imaginação se sobressaem esboços sobre algo, mas sem que o sujeito tenha se quer vivenciado tal situação. Portanto, “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução ou ações anteriores da sua experiência, pertence a [...] [um] comportamento criador ou combinatório.” (VYGOTSKI, 2009, p. 13-14).

Dito isso, desvela-se a capacidade criadora, mesmo no ato imitativo; a imaginação é reveladora de traços novos, resultantes de ações de estudos a serem empreendidas e estruturadas. O humano é desenvolvido em atividade. Ao se inserirem em ações que dispõem de elementos provindos da Atividade de Estudo (na visão de pesquisadores ucranianos, russos e brasileiros) ou da *Obutchénie* por Unidades (na abordagem de pesquisadores brasileiros), os sujeitos — professores, gestores e estudantes — estão diante de meios qualitativos de aprendizagem.

Ressalta-se que, no Brasil, não se desenvolvem atividades de estudo de igual maneira que na Ucrânia e na Rússia; é preciso que se reconheça as diferenças históricas e culturais de

²³ A autora faz menção à Zona de Desenvolvimento Próximo, porém, neste estudo, a preferência, como já dito, é pela tradução *Zona de Desenvolvimento Possível*.

ambos os países. No contexto brasileiro, usa-se formatos de pesquisas que procuram reproduzir o modelo teórico soviético, mas em condições especiais para sua materialidade, dada a especificidade das condições de escolarização que caracterizam o Brasil.

Uma questão crucial relativa à Atividade de Estudo relaciona-se as necessidades e motivos (a esfera de motivações). Na década de 1970 a estruturação da Atividade de Estudo sofre modificações, antes trilhava-se dentro de abordagem cognitiva, muda para um ressaltado ao desenvolvimento moral, considerando-se a vontade e a motivação; as forças motoras da conduta passam a ser abordadas como premissas do desenvolvimento psíquico e subjetivo (PUENTES, GRAMÁTICO, GALVÃO, 2019). “O foco do sistema didático passou da formação dos modos generalizados de ação ou das operações psíquicas na esfera dos conceitos científicos para a formação dos motivos que levam a criança à formação desses modos ou operações e conceitos.” (PUENTES, GRAMÁTICO, GALVÃO, 2019, p. 9). Assim, o interesse cognitivo é tido como um elemento importante dentro da estrutura da Atividade de estudo. Apesar de sua importância, uma vez que demarca avanços em uma das linhas de desenvolvimento, a cognitiva, afirma-se que a subjetiva ainda não é tratada em estudos experimentais.

No próximo subcapítulo dar-se-á a continuidade do diálogo referente ao problema de constituição da Atividade de Estudo, especificamente no que concerne a sua estrutura, em que abrange mais o aspecto cognitivo do desenvolvimento humano em detrimento ao subjetivo; problematiza-se a sua essência em focar mais o desenvolvimento de formações mentais superiores, ainda que considere os motivos na atividade, deixa de pontuar as neofomações de aspectos deveras importantes da personalidade, a formação da esfera das necessidades afetivas e de motivações. Defende-se que, mesmo sendo duas linhas de desenvolvimento, tem natureza interconexa, precisando-se haver, em atividades de estudo, um visionar para as relações entre o afetivo e o cognitivo.

2.3 Atividade de Estudo e esfera de motivações: colocando o problema a ser superado

A *obutchénie* Desenvolvimental dispõe de referenciais importantes, que integram o indivíduo como sujeito da atividade criativa quando ele, no aprender, assimila conhecimentos e habilidades correspondentes, ou seja, modos generalizados de ação que incluem a maneira de agir baseada no conceito, e isso permite ao sujeito resolver amplas tarefas/ações de forma independente (REPKIN; REPKINA, 2019). Para Repkin e Repkina (2019), ele se desenvolve na atividade pela aprendizagem dos modos de ação e conhecimentos; concomitantemente, sua personalidade se consolida a partir da relação estabelecida com o meio.

Presume-se um olhar para o homem em seu desenvolvimento integral — psíquico, cognitivo, físico, afetivo, volitivo e emocional — e justifica-se intentar a apreensão das relações entre atividade e personalidade, entre o realizar de ações pelo homem e as implicações de aspectos da personalidade nesse processo. A esfera de motivações diz muito sobre o sujeito e ajuda a entender o porquê de ele estar ou não em Atividade de Estudo; a consciência o move para a ação ou trava-o ao realizar certas tarefas, a depender de suas *perezhivaniya* e dos objetivos de vida. Nisso, revela-se os objetivos enquanto motivos na ação.

Ao pensarem sobre a estruturação e o conteúdo da Atividade de Estudo, os idealizadores dos elementos que a compõem — D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin (sistema *Elkonin-Davidov-Repkin*) —, estavam engajados, como diz Puentes (2019a), em analisar sua formação. Para tanto, partiram de alguns fundamentos. Um deles é a tese de L. S. Vigotski de que a *obutchénie* se adianta ao desenvolvimento. Outro é a proposição de A. N. Leontiev referente à atividade principal: ela guia novas formas de atividades e desencadeia processos psíquicos.

Considerando essas premissas apontadas para a formação da Teoria da Atividade de Estudo, infere-se que o foco, à época, era a sistematização da atividade em que o fundamental a alcançar era a formação dos conceitos científicos e dos modos generalizados de ação com a finalidade maior: o desenvolvimento cognitivo do sujeito. O que tem sido avançado, no campo da Teoria da Atividade de Estudo, a partir dos posicionamentos assumidos pelo grupo de Kharkov, quando colocam como objetivo do sistema a transformação do indivíduo em sujeito e personalidade. Posto isso, considera-se que a formação da pessoa em sua integralidade é objetivo-fim, uma vez que o feito preconizado na estruturação da Atividade de Estudo conduz para a emancipação do sujeito, à medida que este, pelos modos desenvolvimentais da *obutchénie*, pode chegar a um grau de autonomia e conseguir se posicionar ativamente em outras situações de vida.

Há um ponto de encontro entre os princípios da Teoria da Atividade de Estudo e os fundamentos da Teoria da Personalidade, uma vez que é na *perezhivanie*, na atividade, no contexto cultural e social que a personalidade se desenvolve. Ainda que a Atividade de Estudo esteja concatenada com questões ligadas ao desenvolvimento cognitivo, justamente por priorizar a formação do pensamento teórico, o sujeito não é somente cognição, ele é emoção, afeto, vontade, desejo, enfim, esses são aspectos subjetivos que fazem parte da totalidade do ser. O indivíduo não entra em atividade somente fazendo uso de sua memória, de seu pensamento, de seu raciocínio; pelo contrário, muitas das vezes, o que impulsiona a conduta é muito mais seu lado emocional-simbólico, sua subjetividade.

Uma visão nas relações entre atividade e personalidade é fundamental, uma vez que a totalidade do ser humano não pode ser vista em partes desvinculares. Por isso, ter esse olhar para o sujeito em seus momentos de vida, especificamente, quando em Atividade de Estudo ou de formação, nas condições apontadas — ou seja, analisar seu desenvolvimento considerando os aspectos cognitivos-afetivos-volitivos —, é via de avanço nos estudos histórico-culturais.

Bozhovich e Blagonadiézhina (1978), explicam que a formação de necessidades e motivos não ocorre espontaneamente. Deve ser dirigida [...] (p. 4)²⁴. Nesse sentido, compreende-se que cabe a educação conduzir tais processos por *obutchénie* intencionais, na realização de atividades formativas. As autoras aludem ademais que [...] é essencial conhecer as leis do desenvolvimento das necessidades e as condições de passagem das necessidades primitivas às formas superiores de motivação da conduta” (BOZHOVICH; BLAGONADIÉZHINA, 1978, p. 4²⁵), no intento de conhecer quais motivos são essenciais e vão orientar a personalidade.

Davidov (2019e [1996b]) aponta, ademais, problemas a serem resolvidos ao falar da Atividade de Estudo, ao passo que o foco ficou voltado para a estrutura e o conteúdo e que pouco foi observada a singularidade do sujeito na coletividade. Por isso, é importante, segundo o próprio autor, visar a estudos sobre o sujeito da Atividade de Estudo e, juntamente, relativos à esfera de motivações, uma vez que, “infelizmente”, expressão dele, foi pouco estudada, o que levou à descrição de características apenas externas dessa particularidade. Ao mencionar a respeito das leis internas dessa esfera, ele diz: “Para revelar as leis internas dessa esfera, é necessário usar os meios de pesquisa próprios do experimento formativo. Apenas dessa forma seria possível investigar profundamente as necessidades e os motivos da Atividade de Estudo como componentes principais do sujeito.” (DAVIDOV, 2019e [1996b], p. 282). Na lista dos problemas, que precisam ser resolvidos em se tratando da Atividade de Estudo, V.V. Davidov, coloca a “necessidade de estudar a conexão existente entre a formação da Atividade de Estudo do aluno e o desenvolvimento de sua personalidade” (PUENTES, 2019a, p. 115).

V. V. Davidov é bem explícito ao fazer assertivas no âmbito das necessidades na forma psíquica que compreende particularidades da consciência e integra a singularidade e a subjetividade do homem. O autor confirma as lacunas da Teoria da Atividade em relação ao

²⁴ “La formación de las necesidades y los motivos no transcurre de manera espontánea. Hay que dirigirla [...]” (BOZHOVICH; BLAGONADIÉZHINA, 1978, p. 4).

²⁵ [...] es imprescindible conocer las leyes del desarrollo de las necesidades y las condiciones del paso de las necesidades primitivas a formas más elevadas de motivación de la conducta (BOZHOVICH; BLAGONADIÉZHINA, 1978, p. 4).

desenvolvimento das necessidades, um dos pontos cruciais de estudo de Bozhovich (1976, 2022[1972]), ressaltando o seguinte:

O aspecto mais deficiente da Teoria da Atividade pode ser considerado a falta de elaboração do problema da formação das necessidades na Atividade de Estudo. Até agora existem apenas considerações isoladas, baseadas em observações dispersas. Não há estratégias para o estudo experimental da formação de tais necessidades em crianças durante o processo da realização da Atividade de Estudo. Sem uma compreensão clara dessa questão é impossível revelar as condições básicas que preparem os alunos para dominar o conhecimento teórico e desenvolver o desejo de aprender. [...] Em nossa opinião, *só durante a pesquisa da Atividade de Estudo seria possível entender o problema das necessidades*. (DAVIDOV, 2019e [1996b] p. 280, grifo nosso).

Davidov (2019e [1996b]), ao elencar as lacunas em investigações científicas com vistas a analisar a formação de necessidades, refere-se estritamente à Atividade de Estudo em conteúdo e estrutura sistematizada por ele e por seu grupo, o que se diferencia dos experimentos formativos feitos por L. I. Bozhovich. Ainda que as investigações não comportem observações e análises sobre a estrutura das atividades tal qual realizadas na Rússia e Ucrânia, dadas as diferenças contextuais do Brasil, alguns princípios orientadores podem ser trilhados no sentido de analisar o desenvolvimento das necessidades pela via da pesquisa interventiva com estudantes em atividades de estudo, ou, no caso de adultos, como os gestores pedagógicos, em atividades de formação, para fins de verificação e compreensão de como tais *necessidades* podem mudar em qualidade e conteúdo, ou mesmo autodesenvolver-se; e mais, de como a esfera afetiva e de motivações podem influenciar a ação do sujeito e, dialeticamente, de como a *perezhivanie* em determinadas ações pode desencadear sentimentos, motivos e necessidades.

A Teoria da Atividade de Estudo, considerando sua periodicidade, tem sua etapa motivacional de 1971 a 1996; há nesse período uma estruturação e conteúdo de modo a considerar o aspecto subjetivo, mas como premissa da atividade e como produto do desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, aqui se tem uma proposta visando não somente o desenvolvimento intelectual, mas também volitivo, de motivação; começa a haver uma preocupação com visas as forças motoras do desenvolvimento do sujeito. Há apontamentos dos teóricos da Atividade de Estudo, como por exemplo, D. B. Elkonin, em relação a dicotomia entre o afeto e o cognitivo, da precisão de superar o dualismo e compreender o desenvolvimento de forma integral. Mas não houve avanços neste sentido, apesar de se compor possibilidades para pesquisas futuras, porém não deram continuidade a esses pressupostos (PUENTES,2020).

Puentes (2020) explica que V.V. Repkin, junto a Dorochina, chega a abordar pressupostos análogos, quando trabalha a estrutura e conteúdo da Atividade de Estudo e aborda

sobre o objetivo estabelecido pelo estudante; assim, esses autores, de porte de novos conceitos, inserem a respeito da determinação da tarefa de estudo e relações com as forças propulsoras dos modos de ação. Mas os motivos continuam na abordagem do interesse cognitivo. A formação do pensamento teórico e dos modos generalizados de ação visam a formação dos motivos que, conseqüentemente, promovem as neoformações mentais. Na visão de V. V. Repkin, o objetivo estabelecido na tarefa, corresponde a meta, e neste caso, a meta ao objeto.

Mesmo com a reestruturação da Atividade de Estudo, durante a periodização, as necessidades eram vislumbradas enquanto premissa para o estudo, que neste caso, citam-se os interesses cognitivos. Não que seja errônea essa sistematização; no entanto, prioriza-se essa linha de desenvolvimento, a cognitiva. Desse modo, “a necessidade da Atividade de Estudo estimula a assimilação dos conhecimentos teóricos; enquanto que os motivos estimulam a assimilação dos modos de ação que reproduzem esses conhecimentos por intermédio das ações de estudo encaminhadas a resolver a tarefa de estudo,” (PUENTES, 2020). Puentes (2020) expõe aspectos que caracterizaram as necessidades e motivos, enquanto premissas ao desenvolvimento se considerar a Atividade de Estudo: foram reduzidos a interesses cognitivos; não houve avanços em direcionar o olhar para outras forças motoras da conduta; o foco foi na função do motivo; e ignorou-se estudar a sua formação, sua ampliação e seu desenvolvimento durante as atividades.

Puentes (2020) enfatiza ainda que V. V. Davidov, considerando a etapa emocional que transcorre de 1997 à 2018, aborda sobre a necessidade de estudar as leis internas de desenvolvimento da esfera de motivações do sujeito; também é esse pesquisador russo quem tenta encontrar nas emoções, o caminho para explicar o desenvolvimento das necessidades e motivos para a conduta, e é ele quem traz questionamentos em torno dos elementos estruturais da Atividade de Estudo: de esses não abarcarem os desejos do sujeito em atividade. Ainda que não tenha conseguido resolver o problema em torno das relações entre desejo e necessidade, são de profunda relevância teórica, as questões postas, que até então não eram alcançadas em estudos científicos, e que foram pontos de análises do soviético; lamentavelmente, esses elementos, os desejos e emoções, não conseguiram abrangência em seus estudos, de modo a ser ter uma compreensão sistêmica da psique.

A abordagem sistêmica da psique se encontra ancorada na unidade afeto-cognição. Vigotski (2018) é muito claro em dizer que, ao fazer análises de particularidades, as partes não podem perder as propriedades do todo. Quando ele diz isso, está justamente comentando a respeito do desenvolvimento, que inclui qualidades da personalidade e do organismo de forma global. Como, então, vislumbrar o desenvolvimento cognitivo em Atividades de Estudo sem

considerar a personalidade, o sujeito e sua volição? Não há maneira de dinamizar esse feito, até porque o sujeito é constituído por interfunções; isso significa que, mesmo que existam funções dominantes em determinados períodos/idade — por exemplo, a percepção, a memória, o intelecto —, as relações entre funções definem o organismo e a personalidade do homem.

Vigotski (2007, p. 25-26, tradução nossa) afirma:

A primeira questão que surge quando abordamos a relação entre pensamento e fala e os outros aspectos da consciência, é a da relação entre o intelecto e o afeto. Como é bem sabido, a separação do aspecto intelectual de nossa consciência de seu aspecto afetivo e volitivo, constitui um dos defeitos básicos e radicais de toda a tradição psicológica. Assim, o pensar torna-se, inevitavelmente, um fluxo autônomo de pensamentos que pensam por si próprios, separados de toda a plenitude da vida, dos impulsos vitais, dos interesses, das inclinações de quem pensa, e acaba sendo um epifenômeno desnecessário que não se pode modificar nada na vida nem no comportamento da pessoa, ou melhor, uma força original que, de modo incompreensível, exerce sua influência na vida da consciência e da personalidade.

Quem separa o pensamento do afeto desde o início fecha para si o caminho para chegar à explicação de suas causas, pois uma análise determinista do pensamento implica necessariamente revelar os motivos que o mobilizam (as necessidades, os interesses, os impulsos, as tendências) e que direcionam seu movimento em uma direção ou outra. Da mesma forma, quem separa o pensamento do afeto impossibilita de antemão o estudo da influência inversa do pensamento sobre o aspecto afetivo e volitivo da vida psíquica, uma vez que um exame determinista dele exclui qualquer possibilidade, por um lado, de atribuir ao pensamento a força mágica para determinar o comportamento da pessoa e, por outro lado, de tornar o pensamento um apêndice do comportamento, em sua sombra débil e inútil.

A análise que divide o conjunto complexo em unidades aponta novamente o caminho para a resolução dessa questão de vital importância. Mostra que existe um sistema semântico dinâmico constituído pela unidade dos processos afetivos e intelectuais. Mostra que cada ideia contém, de forma reelaborada, uma relação afetiva entre a pessoa e a realidade representada nessa ideia. Também nos permite descobrir o caminho que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa a determinada orientação de seu pensamento e ao movimento oposto, da dinâmica do pensamento à do comportamento e da atividade concreta da pessoa.²⁶

²⁶ “La primera cuestión que surge cuando abordamos la relación entre el pensamiento y el habla y los demás aspectos de la conciencia es la del vínculo entre el intelecto y el afecto. Como es sabido, la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica. Así, el pensar se convierte inevitablemente en una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, separada de toda la plenitud de la vida, de los impulsos vitales, de los intereses, de las inclinaciones del que piensa, y termina siendo o bien un epifenómeno innecesario que no puede modificar nada en la vida ni en el comportamiento de la persona, o bien una fuerza originaria que, de modo incomprensible, ejerce su influencia en la vida de la conciencia y de la personalidad.

Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra a sí mismo el camino para llegar a una explicación de sus causas, porque un análisis determinista del pensamiento supone necesariamente revelar los motivos que lo movilizan (las necesidades, los intereses, los impulsos, las tendencias) y que dirigen su movimiento en uno u otro sentido. Del mismo modo, quien separa el pensamiento del afecto ha tornado imposible de antemano el estudio de la influencia inversa del pensamiento sobre el aspecto afectivo y volitivo de la vida psíquica, pues un examen determinista de esta excluye toda posibilidad, por un lado, de atribuir al pensamiento

Percebe-se que, para L. S. Vigotski, o pensamento é orientado por impulsos e necessidades dos sujeitos. Dialeticamente, a consciência exerce força quando se tem propósitos mediados afetivamente e se pode, dessa maneira, influenciar a ação, indo na contramão da necessidade imediata.

A Teoria da Atividade de Estudo foi desenvolvida sob bases da perspectiva leontieviana, o que justifica alguns aspectos terem sido ancorados em determinadas proposições, por exemplo, a questão dos motivos. Isso não quer dizer que não se pode fazer um movimento sob novos olhares, como os constructos bozhovichianos em relação à esfera de motivações, ao pensar nos elementos implicados na estrutura da Atividade de Estudo.

[...] Há um reconhecimento da necessária continuidade das investigações na área. Em nosso modo de ver, é preciso, além disso, aprofundamento nos estudos da Teoria para que ela, enquanto totalidade, seja apreendida em suas particularidades. Esse processo cria as condições para que se produzam outras interpretações e novas perguntas sejam formuladas a fim de que as pesquisas atendam às demandas de uma educação escolar desenvolvidora na realidade que nos cerca. (LONGAREZI, 2019a, p. 23).

Infere-se que — nos estudos realizados por Leontiev (1978) sobre as necessidades e os motivos na atividade, por Davidov (2019d [1996a], 2019f [1998b]), Elkonin (2019a [1989a], 2019b [1989b]) sobre os componentes estruturais para a Atividade de Estudo, bem como em várias pesquisas que seguem essa perspectiva, inclusive no contexto brasileiro — os motivos foram considerados na atividade sob o enfoque de sua função. Não houve a tentativa de explicação em relação ao elo psicológico que faz surgir no sujeito essa força propulsora; algo explicitado nos estudos de L. I. Bozhovich. Apesar de A. N. Leontiev ter enunciado alguns conceitos relativos à esfera de motivações e ao sentido pessoal, que sinalizam algumas tentativas de colocar os motivos num alinhamento com a consciência, continuou abordando-os numa perspectiva do objeto, como se este fosse o desencadeador da ação do sujeito. Embora tenha feito considerações sobre como nascem os motivos, não desvelou seu desenvolvimento com a profundidade que os estudos de L. I. Bozhovich demonstraram. Assim, não explorou as

la fuerza mágica de determinar el comportamiento de la persona, y por el otro, de convertir al pensamiento en un apéndice del comportamiento, en su débil e inútil sombra.

El análisis que divide el conjunto complejo en unidades indica nuevamente el camino para la resolución de esta cuestión de vital importancia. Demuestra que existe un sistema semántico dinámico constituido por la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que cada idea contiene, en forma reelaborada, una relación afectiva de la persona hacia la realidad representada en tal idea. También permite descubrir el camino que va desde las necesidades e impulsos de una persona hacia una determinada orientación de su pensamiento y el movimiento opuesto, desde la dinámica del pensamiento hacia la del comportamiento y actividad concreta de la persona.” (VIGOTSKI, 2018, p. 25-26).

mudanças em qualidades e transformações das necessidades, quando o sujeito se encontra em determinadas experiências emocionais.

Os trabalhos realizados por L. I. Bozhovich trazem importantes contribuições nesse sentido, a partir de estudos que, inicialmente, foram orientados por L. S. Vigotski. A produção científica da autora é ainda pouco difundida no Brasil e em outros países ocidentais. Embora essa abordagem enfoque os aspectos psicológicos e não tenha como desdobramento a sistematização de processos educativos desenvolvidos a partir dela, traz elementos importantes que podem orientar a elaboração de intervenções educativas. O principal contributo da autora está no modo como discute e analisa a relação entre necessidade, motivos, consciência, que já inaugura uma visão crítica em relação à unidade *motivo-objeto* tal como tratada na perspectiva leontieviana. Isso já têm sido objeto de indagações também em pesquisas brasileiras:

1. uma atividade se constitui desenvolvedora *apenas* quando o motivo que mobiliza o sujeito diz respeito ao conteúdo de sua ação? 2. a não coincidência entre significado e sentido compromete, *em todas as dimensões e circunstâncias*, o potencial desenvolvedor do humano? 3. *só* os motivos formadores de sentido, nos quais motivo e objeto coincidem, são potencializadores de seu desenvolvimento? (LONGAREZI, 2019b, p. 275, grifos da autora).

L. I. Bozhovich aprofunda a discussão no campo teórico da atividade e amplia a visão dos motivos para além dos cristalizados nos objetos, com investigações sobre as esferas afetiva e de motivações.

Para a presente pesquisa, problematiza-se aqui dois aspectos considerados fundamentais para orientar os processos formativos desenvolvimentais. A perspectiva bozhovichiana não produz uma teoria pedagógica; e por outro lado, a Teoria da Atividade de Estudo demanda de uma releitura que permita ser pensada a partir de novas relações entre necessidade-motivo-atividade. Isso levou o presente trabalho a orientar-se por ambas as perspectivas, tensionando suas contradições e produzindo um processo de pesquisa-formação, que, no bojo desses campos teóricos da Psicologia e da Didática, visa a avançar na produção científica no campo da formação didática desenvolvimental. Portanto, o estudo inclui princípios e fundamentos da Atividade de Estudo, e os faz à luz de análises provenientes da abordagem da Teoria da Personalidade na perspectiva bozhovichiana, trilhando as conceituações teóricas de L. I. Bozhovich, conscientes das possíveis tensões teóricas que possam de aí emergir.

Os aspectos conceituais tomados como fundamentos da perspectiva bozhovichiana da Teoria da Personalidade para fins da problematização e aqui trilhados são objeto do próximo capítulo. Pondera-se a compreensão dos fenômenos educacionais notadamente para um fazer

educativo condizente com a abordagem aqui adotada, ou seja, a proposição de atividades de formação com o propósito do desenvolvimento integral e sistêmico dos gestores pedagógicos, atentando para suas vontades, suas emoções, suas intenções, suas aspirações e suas necessidades em atividade e se constituírem personalidades no processo.

3 O GESTOR PEDAGÓGICO E SEU DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: A ABORDAGEM BOZHOVICHIANA

Perezhivaniya complexas diversas, perezhivaniya internamente contraditórias, ambivalentes, escondem atrás de si a estrutura complexa de várias necessidades e aspirações, várias tendências motivacionais. Assim, pela natureza das perezhivaniya, pode-se julgar a estrutura da esfera de motivações da criança e, inversamente, conhecendo as necessidades e aspirações da criança, bem como as possibilidades de satisfazê-las, pode-se prever com alto grau de probabilidade a natureza de suas perezhivaniya

BOZHOVICH, 1976, 129.²⁷

O ser humano, na sua ontogênese, se torna personalidade; aspectos morais, ideias emocionalmente ricas passam a dirigir a orientação da conduta das pessoas, em suas passagens de um estágio de desenvolvimento a outro. De indivíduo passa a ser sujeito de criação. Assim, ele, não apenas assimila, mas é criador da experiência cultural. Por trás desse movimento há um sistema de necessidades e motivos em constante interação que forma a esfera de motivações, que possui um emaranhado hierarquizado de motivos, em que há alguns que subordinam os demais, guiados por componentes afetivos; constructo esse formado pelas diversas *perezhivaniya*, como dito na citação acima em forma de epígrafe, complexas e contraditórias, que impactam o desenvolvimento integral dos sujeitos, em que traços peculiares são constituídos. Posto isso, insere-se que a unidade afeto-cognição está por trás da consolidação e desenvolvimento contínuo da personalidade, bem como de sua orientação.

Em atividades de estudo (posição social de estudo) ou de formação (posição social de trabalho), há duas linhas de desenvolvimento, a cognitiva e a da personalidade (BOZHOVICH, 2022 [1972]) que constitui o sujeito de forma sistêmica. No realizar cotidiano, há interesses cognitivos que movimentam os nas ações, bem como suas concepções, suas intenções, seus valores e outros em que as relações com as outras pessoas, consigo mesmo, com o meio, são fundamentais para os avanços em seus processos interfuncionais. Ressalta-se que nos dois processos há várias necessidades e motivos em interação, de diversas naturezas, que a depender

²⁷ Las vivencias complejas y variadas, las internamente contradictorias, ambivalentes, ocultan tras sí la compleja estructura de las necesidades y aspiraciones de las diversas tendencias motivacionales. Detesta forma, por el carácter de las vivencias se puede juzgar acerca de la estructura de la esfera motivacional del niño y por el contrario, conociendo las necesidades y aspiraciones del niño, así como las posibilidades de su satisfacción, se puede predecir con gran probabilidad, el carácter de sus vivencias. (BOZHOVICH, 1976. p. 129).

das configurações subjetivas que se emergem na pessoa, em seus momentos de atividades, uns se tornam dominantes. Uma questão relevante, portanto, é mover o olhar para a natureza dos impulsionadores do comportamento, no sentido de compreender como nascem, se desenvolvem e quais aspectos envoltos nesse desenvolvimento.

3.1 Apontamentos sobre os impulsionadores da conduta na concepção bozhovichiana

Estudos aprofundados sobre os impulsionadores do comportamento — as necessidades e os motivos — considerados em momento de atividade ou determinantes para manifestação de dada conduta foram realizados por alguns teóricos, destacam-se dois relevantes na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: Bozhovich (1976, 1997, 2022[1972]) e Leontiev (1978).

L.I. Bozhovich realizou pesquisas importantes e trouxe avanços no que concerne à compreensão desses processos que têm relação direta com o comportamento humano, com a personalidade. Primeiramente é importante explicar os conceitos de necessidade e motivo na concepção dessa autora e pesquisadora soviética. Necessidade é compreendida como:

[...] a falta que o homem sente de algo indispensável para a vida de seu organismo ou para ele mesmo como personalidade. A necessidade leva diretamente uma pessoa a procurar o objeto de sua satisfação, e o próprio processo dessa busca é permeado com emoções positivas. (BOZHOVICH; BLAGONADIÉZHINA 1978, p. 3).

L.I. Bozhovich define motivo como aquilo “em nome do qual se efetua uma atividade, diferentemente dos fins para os quais dita atividade é encaminhada” (BOZHOVICH, 2022 [1972], p. 91). Os motivos são entendidos como “impulsionadores do comportamento humano. [...] eles também podem induzir uma pessoa indiretamente, por meio de um objetivo ou uma decisão conscientemente definida.” (BOZHOVICH; BLAGONADIÉZHINA, 1978, p. 3).

Veja que a autora aborda como impulsionador do comportamento tudo o que movimenta a pessoa a determinada ação, até mesmo aquilo que não é um desejo direto, mas algum interesse que surge no momento da atividade ou mesmo que está latente e se aflora durante o processo, ou seja, a própria necessidade constituída dentro da ação encaminha a pessoa na busca de solução para problemas e desafios que surgem. Mas é importante ressaltar que na perspectiva bozhovichiana, a pessoa realiza determinada conduta, claro que pela necessidade que possui e pelo que almeja para sua vida, inclinada por sentimentos e afetos no momento do movimento; isso se difere da abordagem leontieviana, em que a ação é executada com foco em determinado objeto (material ou imaterial) que se constitui o motivo da atividade, em que o impulsionador do comportamento é aquilo para o qual a ação é dirigida.

L. I. Bozhovich desenvolveu pesquisas com foco nos motivos da atividade de estudo e concluiu que em momento da atividade, movimentam diversificados impulsionadores do comportamento no sujeito, na trajetória estudantil, a depender da posição que ele ocupa. A autora expõe, além do desenvolvimento mental em que o interesse cognitivo é impulsionar das neoformações mentais superiores, o surgimento de sistemas interfuncionais, especiais, que são fontes de forças motivadoras, denominadas necessidades afetivas; tais funções se formam tendo em conta as relações sociais, a comunicação entre as pessoas, e tornam o homem capaz de autorregulação consciente, ou seja, ele passa a ter domínio de si mesmo movido por suas crenças, desejos, opiniões. Veja que é estando atividades, na assimilação da experiência histórica e social, que o desenvolvimento humano-genérico, integral e sistêmico, ocorre.

Portanto,

Os motivos são um tipo especial de estímulo da conduta humana. Podem atuar como motivos os objetos do mundo exterior, imagem, ideias, sentimentos e emoções. Ou seja, tudo aquilo que serve de encarnação para a necessidade. O objeto em que a necessidade encontra sua encarnação pode iniciar o indivíduo a realizar uma determinada ação, inclusive no caso de a necessidade em questão não estar atualizada. (BOZHOVICH, 2022 [1972], p. 108).

A autora aponta motivos de natureza diversa movimentando-se na psique e permeados por componentes subjetivos, principalmente os aspectos morais. Essas forças motoras se encontram dentro de um sistema denominado esfera de motivações, que abrangem as necessidades e motivos em constante interação. Bozhovich (2022 [1972], 1976) explica o seguinte:

Quando tratávamos de averiguar quais necessidades concretas “cristalizam” em um “motivo” dado – em outras palavras que é o que está por trás da inclinação da criança por um determinado objeto –, nos encontrávamos diante de uma complexa combinação de necessidades, desejos e intenções da criança, de onde dificilmente era possível compreender onde estava a finalidade e o próprio motivo da atividade. Qualificávamos de motivo tudo aquilo que incitava a atividade da criança, inclusive a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade, que muitas vezes desempenham a função de estímulos contra os desejos imediatos da criança. (BOZHOVICH, 2022 [1972], p. 91)

Ao falar das decisões tomadas pelo sujeito diante de certas atividades, movidas por representações, ideias, concepções, valores e conceitos constituídos na trajetória de vida, diz-se que é a consciência que mobiliza para a ação, e não o objeto (na sua forma material ou imaterial) presente na atividade, que dirige a pessoa para determinado comportamento.

Pelo pressuposto, tal perspectiva se difere da leontieviana. Leontiev (1978) discute a relação entre motivos e necessidades. Afirma que existem inúmeras necessidades incursas no

contexto social dos indivíduos, mas as aborda numa relação direta com os objetos, sendo algumas de ordem social, outras de biológica. Para o autor, no nível psicológico, as necessidades são mediadas pela reflexão psíquica, e na atividade, *quando o objeto é revelado ao sujeito, a necessidade adquire objetividade, torna-se motivo*. Assim as necessidades são guiadas por objetivos, que vão ser supridas se houver um objeto para tais propósitos. Portanto, o desenvolvimento das necessidades está ligado diretamente aos objetos e meios para sua satisfação. O autor faz uma abordagem a respeito do sentido pessoal, que traz pessoalidade à ação e caracteriza alguns motivos para a realização de atividades, os denominados motivos formadores de sentido. Diante dessa conjuntura, pode-se perceber que A. N. Leontiev sinaliza a função dos impulsionadores da conduta para a atividade.

Diferentemente de estar satisfeita somente com a função desses impulsionadores na vida do sujeito, o esforço investigativo de L.I Bozhovich se concentrou em descobrir o mecanismo psicológico por trás de uma mesma necessidade e sua transformação em formas qualitativamente novas, *com conteúdo e estrutura diferente*, as denominadas espirituais. A autora entende como elementos motivadores os aspectos internos, não necessariamente os objetais, posto que percebe as necessidades num sentido amplo, como, por exemplo, os interesses, os desejos, a vontade, a intenção etc. Por isso há uma discordância com A. N. Leontiev quando o autor se posiciona sobre os motivos do comportamento humano, os objetos nos quais as necessidades são incorporadas, objetivadas. L. I. Bozhovich diz que a necessidade precisa estar correspondida na *perezhivanie*; desse modo, se revela como estímulo do comportamento e pode haver a satisfação da demanda encarnada no sujeito; só assim há o desenvolvimento da personalidade.

No delineamento teórico de L. I. Bozhovich, por trás do objeto motivador, há sentimento, *perezhivanie*. Esses são os motivadores para a ação do sujeito, portanto, o impulso para a conduta vem da necessidade e não do objeto; não é o objeto que move o sujeito, mas sim, sua intenção, seu objetivo, seu desejo ou sua vontade. A partir disso, segue um exemplo para reflexão a respeito do impulsionador para determinado comportamento: sobre o “[...] motivo para obter uma boa nota na aprendizagem. [...] [neste caso] a nota pode incorporar as seguintes necessidades na criança: a *necessidade* de aprovação do professor, a *necessidade* de estar no nível da própria autoestima, o *desejo* de ganhar a autoridade de colegas de classe.”²⁸

²⁸ “[...] является мотив в получении хорошей отметки при обучении. При этом отметка может воплощать в себе следующие потребности ребенка: потребность в одобрении учителя, потребность быть на уровне своей собственной самооценки, стремление завоевать авторитет одноклассников и др.” (GUTKINA, 2018, c. 120).

(GUTKINA, 2018, p. 120, tradução nossa, grifos nossos). O mais significativo é aquilo por trás da atividade, o sentimento de bem-estar quando se tem aprovação de outrem; a satisfação com dada situação; e as aspirações a algo; questões internas. O que move para o estudo não é a nota em si, mas o que vai ser gerado a partir da obtenção dela, ou seja, a satisfação (reação simbólica-emocional) causada pelos sentimentos gerados a partir do reconhecimento em torno do sucesso alcançado.

L. I. Bozhovich aponta os impulsionadores da conduta num campo interno – as esferas afetiva e de esfera das motivações –; desde o nascimento até a idade adulta, essas composições psíquicas vão se formando, em cada fase de desenvolvimento. Bozhovich (1979, 1986), por estudos teóricos e experimentais realizados juntamente com sua equipe, relata que, no primeiro ano de vida, a consciência, o desenvolvimento mental, caracteriza-se por sensações afetivas advindas da percepção da realidade externa. Aqui é importante ressaltar sobre a situação social de desenvolvimento. Amparada nas teses vigotskianas, Bozhovich (1976, p. 123) expõe o conceito:

[...] aquela combinação especial de processos internos de desenvolvimento e condições externas, que é típica em cada estágio e que também condiciona a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período evolutivo correspondente e as novas formações psicológicas qualitativamente peculiares que surgem no final desse período.²⁹

A situação social de desenvolvimento é demandada pela satisfação [ou não] das necessidades orgânicas e sociais, tendo o adulto como interlocutor. Por esse ângulo, as necessidades, no primeiro ano de vida, são cristalizadas nos objetos; “quando tais objetos entram no campo perceptivo de uma criança, eles ativam necessidades que até então estavam em um estado potencial e, assim, incitam a criança a agir de acordo com linhas apropriadas para a situação dada.”³⁰ (BOZHOVICH, 1979, p. 11, tradução nossa). Portanto, as crianças, no primeiro ano de vida, vão perceber aqueles objetos que apresentam significado para elas. Mas, no segundo ano, isso começa a mudar, e a criança vai deixando de responder apenas a estímulos externos, e passa a ser influenciada, ademais, *por imagens e ideias em suas memórias com matizes afetivas*; “[...] a memória começa a desempenhar um papel cada vez mais importante

²⁹ [...] aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente peculiares que surgen hacia el final de dicho período. (BOZHOVICH, 1976, p. 123).

³⁰ “[...] when such objects enter into a child's perceptual field, they activate needs that until then had been in a potential state and thus incite the child to act along lines appropriate to the given situation.” (BOZHOVICH, 1979, p. 11).

no desenvolvimento da criança, assume posição dominante.”³¹ (BOZHOVICH, 1979, p. 12, tradução nossa, grifos nossos).

Nesse sentido, para Bozhovich (1979, 1986, 1997), surge uma nova estrutura central, que é personalidade, carregada de ideias, cheia de afetividade, que impulsiona o comportamento, apesar dos estímulos objetivos. Inicialmente, a autora denomina essas ideias como *motivadoras*. “As representações motivadoras o transformam em sujeito” e paulatinamente o metamorfoseia em personalidade. (BOZHOVICH, 1986, p. 155, tradução nossa)³². A autora diz ainda que, de dois a três anos, a formação da personalidade passa por um desenvolvimento imenso, em que a criança se modifica de apenas *sujeito* para *sujeito de si* e já é capaz de satisfazer, em grande parte, suas necessidades, subordinando a vontade dos adultos; “[...] a atividade cognitiva da criança está focada não apenas no mundo externo, mas também em si mesma.”³³ (BOZHOVICH, 1979, p. 15, tradução nossa). A percepção de si mesma, como sujeito, constitui-se, porém, *a priori*, como objeto externo, mas depois, paulatinamente, o sujeito vai adquirindo ideia de si, a consciência de si se completa. Essa composição do sistema do ego é regada por componentes racionais e afetivos. Desse modo, o aspecto afetivo prevalece na consciência desde o início na formação da personalidade; “[...] qualquer aquisição na atividade cognitiva ocorre inicialmente apenas sob condições nas quais as necessidades agem diretamente, e pelo fato de que todas as primeiras palavras de uma criança expressam afeto ou são ligadas à satisfação de afeto.”³⁴ (BOZHOVICH, 1979, p. 18, tradução nossa).

Afirma-se, portanto, que para L.I Bozhovich, o homem vai se constituir enquanto *sujeito* ao passo que suas concepções vão se formando, isso desde a infância, quando a criança começa a ter suas próprias ideias, seus valores e sua esfera motivacional começa a se desenvolver e a dirigir sua conduta. Quando já possui certo nível psíquico, se guia pela própria vontade, possui capacidade de tomar decisões independente do que o meio lhe impõe, se constitui *personalidade*; é sujeito de si. Percebe-se que a autorregulação é característica do sujeito enquanto personalidade.

Veja que, quanto mais a pessoa se desenvolve, mais sua personalidade se consolida, as representações e as ideias da realidade objetiva se perfazem em sua consciência. Nessa

³¹ “[...] memory begins to play an increasingly important role in the mental development of the child, assumes a dominant position [...]” (BOZHOVICH, 1979, p. 12)

³² Las representaciones motivadoras lo transforman en sujeto (BOZHOVICH, 1986, p. 155)

³³ “[...] a child's cognitive activity is focused not only on the external world but also on himself.” (BOZHOVICH, 1979, p. 15).

³⁴ “[...] any acquisition in cognitive activity takes place initially only under conditions in which needs act directly; and by the fact that all of a child's first words either express affect or are linked with the satisfaction of affect.” (BOZHOVICH, 1979, p. 18).

abordagem, quanto mais cresce, mais ela é motivada por componentes conscientemente desenvolvidos; vai deixando de ser guiada por aspectos externos, e suas funções psíquicas, permeadas por sentimentos, tomam o direcionamento dos processos comportamentais. Observem que L. I. Bozhovich menciona sobre L. S. Vigotski, a respeito da unidade afeto-cognição na relação com a orientação da personalidade, e o pouco aprofundamento de estudos abarcando esse assunto, em virtude da sua morte precoce:

Vygotsky não criou uma doutrina completa da personalidade: ele morreu muito cedo. Mas existem abordagens para criar tal ensino em suas obras. Todo o último estágio de sua busca científica esteve associado ao desenvolvimento do problema do afeto, seu "encontro" com o cognitivo, ao problema do desenvolvimento das emoções e ao surgimento de sentimentos superiores. Aparentemente, era aqui que ele estava procurando a chave para a compreensão dessas formações sistêmicas especiais, aquela síntese mental superior, que, em suas palavras, "com razão deve ser chamada de personalidade da criança". (BOZHOVICH, 1981, p. 26, tradução nossa).

Está claro que o desenvolvimento psíquico efetivado na ontogênese consolida determinada estrutura psíquica e seu núcleo é a esfera de motivações que, por sua vez, é composta por necessidades e motivos para o comportamento humano, direcionada por um sistema afetivo-emocional. Dito isso, confirma-se que, para L. I. Bozhovich, não são os objetos na sua forma material ou imaterial, exclusivamente, que motivam os sujeitos para as ações, se considerar-se que componentes do mundo objetual também se constituem como impulsionadores da conduta; compreende-se, a partir do aporte bozhovichiano, que os motivos se encontram em uma esfera internamente desenvolvida desde o nascimento, se constituem no decorrer da vida e estão em conexão constante com aspectos subjetivos. Concorda-se com L. I. Bozhovich, pois, muitas das vezes, há toda uma estrutura externa de instrumentos objetuais da realidade, organizada para impulsionar os sujeitos a adentrarem em atividade, principalmente quando se fala da área da educação, em processos formativos continuados, e esse feito não ocorre. Por isso, na área educacional, a preocupação precisa ir além dessa organização objetual externa; é necessário um realizar didático-pedagógico em conjunto com os sujeitos em formação-aprendizagem-desenvolvimento que promova o acolhimento, as interações, a valorização da pessoa; é importante colocar objetivos e tarefas, verificar a aceitação pelos partícipes do processo, acompanhar os ganhos enquanto neoformações, bem como vislumbrar o comportamento no momento de estudos. É essencial averiguar o sujeito em atividade em um abordar de suas necessidades e atendimento a elas.

Destarte, para a ocorrência de determinados comportamentos, há um entrecruzamento de componentes que formam a unidade do ser, como as emoções, os sentimentos, os desejos, a

fantasia, a imaginação, a criação; por conseguinte, os motivos das condutas são de diversas naturezas. Há de se ressaltar que esses motivadores internos estão implicados na personalidade que se constitui pela interconexão dos variados sistemas existentes nas relações multifacetadas da vida que são contraditórias, conflituosas. Não se trata de um todo apaziguado, mas sim de um agregado de atividades que carregam em si circunstâncias objetivas, por meio das quais o sujeito se move em atividades formativas, haja vista as suas necessidades e seus motivos, mediados pela consciência.

González Rey (2019) sinaliza que a categoria “motivo”, enquanto conceito, foi pouco trabalhada em sua natureza; pesquisas se direcionam em sua maioria, tomando esse impulsionador na sua função de incentivar comportamentos como objeto da atividade. Para esse autor, L. I. Bozhovich traz à tona a questão dos motivos visionando-os como um sistema, – a esfera de motivações, em que motivos e necessidades a compõe – não como impulsos isolados que o mundo objetual provoca nas pessoas; mas por uma composição em que uma pluralidade de motivos incentiva o homem a agir em determinadas circunstâncias da vida. Assim, os motivos são plurais – são de natureza psicológica, como por exemplo as intenções, objetivos conscientemente formados, os valores constituídos etc. Percebe-se que essas dimensões abarcam processos afetivo-emocionais.

Posto isso, em determinada conduta, ação, comportamento ou desempenho, está por trás, uma conexão entre variados motivos, como por exemplo, na motivação para aprender podem estar conectados outros motivos, para além dos cognitivos, como os de ordem moral, afetiva, volitiva etc.

Nem todos os motivos têm o mesmo incentivo. Alguns são principais, primeiros, outros são secundários, subordinados aos primeiros. O sujeito é movido por variados tipos de motivos ao mesmo tempo, numa mesma atividade e somente na combinação entre eles que a atividade se efetiva:

[...] a atitude de estudo não só é impulsionada por um único motivo, qualquer que seja esse, mas por muitos motivos, que se encontram em complexa dependência uns dos outros. Existem os motivos sociais (o desejo de ser um membro útil da sociedade, de conquistar seu lugar na vida, de receber aprovação dos que o rodeiam, de preparar-se para a profissão escolhida) e os motivos provenientes da própria atividade de estudo (o interesse pelos conhecimentos, a satisfação pelo trabalho realizado, por esforço intelectual), os motivos de ordem negativa (fadiga, aborrecimento, dificuldades do material) e os motivos não relacionados com o estudo, mas que tem a ver com ele em algum sentido (recompensas, castigos, necessidades e desejos concorrentes, etc.). Todos estes motivos, estreitamente enlaçados uns com os outros, determinam em última instância, cada ato da conduta do estudante,

relacionado com sua atividade de estudo. (BOZHOVICH, 1976, p. 341, tradução nossa).³⁵

A fase de trabalho, em que os gestores pedagógicos se encontram, é mais complexa, e exige-se esse entrelaçar e combinação entre os vários tipos de motivos. Considerando isso, verifica-se que, para L.I. Bozhovich, os impulsionadores do comportamento são divididos em grandes categorias: 1) associados ao conteúdo da própria atividade educativa e a sua organização; nestes estão incluídos os interesses cognitivos, a necessidade de atividade intelectual e as habilidades; estes ajudam o sujeito a superar dificuldades encontradas. 2) associados a uma relação mais ampla do sujeito com o meio; em que inclui as necessidades de comunicar-se com os outros, de ter avaliação e aprovação perante as pessoas e o desejo de ocupar um lugar no sistema de relações; estes podem ser gerados pelo contexto social a que o sujeito convive, estimulando-o por metas estabelecidas ou aceitas conscientemente e por decisões tomadas.

Para a autora, ambas categorias de motivos são importantes para a sistematização bem-sucedida das atividades educativas. Nas duas classificações têm motivos com natureza que são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e da personalidade. O mais interessante, pelas ponderações de L. I. Bozhovich, é que não há maneira de pensar a dicotomia entre o intelecto e o afeto. Nas atividades de estudo, o desenvolvimento das duas naturezas ocorre simultaneamente. A autora corrobora do pensamento de Vigotski (2007,2018) quando ela fala da formação sistêmica da vontade; assim como o autor aborda a consciência como estrutura interfuncional, ela (BOZHOVICH, 1978) desvela a vontade como formação complexa que inclui processos afetivos e intelectuais.

Em situação de atividades de estudo, os impulsionadores categorizados das duas frentes de motivos vão se manifestar, umas mais, outras menos, em uma constante interação; isso vai depender da hierarquia da esfera de motivações de cada pessoa, daqueles que dominam mais no momento da *perezhivanie* gerada.

Bozhovich (1976, 2022[1972]) baseia-se nos postulados leontievianos relativos à hierarquia de motivos. Leontiev (1978) elenca que os motivos são arranjados hierarquicamente.

³⁵[...] la actitud de estudio no sólo es impulsada por un motivo único, cualquiera que éste sea, sino por muchos motivos, que se encuentran en compleja dependencia unos de otros. Existen los motivos sociales (el deseo de ser un miembro útil de la sociedad, de conquistar su lugar en la vida, de recibir la aprobación de los que lo rodean, de prepararse para la profesión escogida) y los motivos, provenientes de la propia actividad de estudio (el interés por los conocimientos, la satisfacción por el trabajo realizado, por el esfuerzo intelectual)-, los motivos de orden negativo (fatiga, aburrimiento, dificultades del material) y los motivos no relacionados con el estudio pero que tienen que ver con él en algún sentido (recompensas, castigos, necesidades y deseos concurrentes, etcétera). Todos estos motivos, estrechamente enlazados unos con otros, determinan en última instancia cada acto de la conducta del escolar, relacionado con su actividad de estudio. (BOZHOVICH, 1976, p. 341).

A autora infere que a separação entre os motivos *estímulos* e os *formadores de sentido* traduzem a hierarquia dos motivos, mas não é a essência desses motivos que determina a superioridade de um em relação ao outro, mas sim as conexões que a atividade do sujeito provoca; tanto que a estrutura de cada motivo pode mudar a depender da situação, da atividade; em dado momento, pode exercer a função de estímulo, em outra situação, a de formador de sentido; assim, o sujeito pode escolher o que fazer com base em seus principais motivos, objetivos de vida, mesmo que estes estejam em relação contraditória com sua vontade no momento.

À medida que o sujeito vai mudando de estágio de desenvolvimento e sua personalidade se transforma, desenvolve, modifica, as necessidades e motivos também sofrem transformações. Veja que quando uma pessoa se torna personalidade, já possui um nível de desenvolvimento que o capacita a tomar decisões, diferentemente da criança, que tem dependência do adulto e vai se tornando independente progressivamente. O adulto tem controle do seu comportamento e da sua atividade; tem opiniões próprias e suas atitudes independem de outras pessoas e até mesmo de interferências situacionais dos seus contextos, ou seja, “[...] o estabelecimento da personalidade liberta o homem da subordinação direta das influências do meio e permite não apenas que ele adapte a si mesmo, mas transforme conscientemente seu próprio meio e a si mesmo.” (BOZHOVICH, 1976, p. 349).

Sob pressupostos bozhovichianos, Gutkina (2018) posiciona a personalidade como holística, numa unidade por componentes afetivos e intelectuais (formação dada pelo desenvolvimento da necessidade afetiva e da autoconsciência), com uma estrutura formada sob influências ambientais e depois independente destas, ao passo que a pessoa se torna capaz de gerenciar a si própria e às situações da vida. Quando determinado nível de desenvolvimento da personalidade é alcançado, caracterizado por comportamentos ativos, movidos por questões internas, e não reativos, impulsionados por interferências externas, a pessoa é caracterizada pela presença de seus próprios pontos de vista, atitudes, exigências morais, certezas e objetivos de vida, o que a torna estável e livre de influências do meio contrárias a seus interesses. O gestor pedagógico se encontra nessa fase, com determinado desenvolvimento da personalidade, tem suas opiniões formadas sobre a realidade, sobre os fenômenos sociais. A fase que se encontra se caracteriza pela autodeterminação do comportamento. Seus valores morais estão construídos e a situação social de desenvolvimento lhe permite concepções relativas à vida, à educação, a questões sociopolíticas e às transformações e contradições que sustentam o movimento do mundo material e imaterial. Toma decisões baseadas em intenções.

Isso se refere ao caráter autorregulador da psique de acordo com Bozhovich (1976, 2022 [1972]) e Slavina (1978). A autorregulação se relaciona com a orientação da personalidade; se

manifesta na capacidade da pessoa de dirigir sua conduta, fazer escolhas, considerando suas vontades e suas intenções, em uma estimulação dada por suas esferas afetiva e de motivações, em que os motivos dominantes se sobressaem e subordinam outros.

Conforme os escritos Bozhovichianos, a busca da compreensão sobre os aspectos inerentes a força motora da conduta do sujeito encerra na questão do elo psicológico por trás das necessidades e mudanças em formas qualitativas novas, ou seja, ao seu conteúdo (função e força) e estrutura (diretas e mediadas). Insere-se, em conformidade com resultados de suas pesquisas, que o desenvolvimento das necessidades, e conseqüentemente, dos motivos em/das/para ações, está ligado a situação social de desenvolvimento que a pessoa se encontra.

Bozhovich (1976) pontua que as necessidades se diferem pela estrutura, algumas têm caráter direto, outras são mediadas. Essa estrutura determina o modo como tais necessidades impulsionam o homem à ação. As necessidades de *caráter direto* impelem, de forma direta, a ação, estão vinculadas ao desejo direto de cumprir uma ação. As *mediadas* estimulam, de maneira indireta, a ação, partem de objetivos e propósitos conscientemente traçados, ou seja, de decisões adotadas, e podem tanto não coincidir com a inclinação afetiva quanto estar em relação antagônica com ela.

As necessidades diretas são aquelas imediatas; algumas são de natureza orgânica, outras ligam-se à satisfação de um desejo corrente. Já as necessidades mediadas são aquelas que têm aspectos ligados às intenções, a objetivos estabelecidos, não vinculados a uma ação para a satisfação de natureza imediata, mas que precisam de ações intermediárias, visando à concretização de um desejo futuro. Esse objetivo pode ser colocado pela pessoa, conscientemente, ou aceito por ela para a realização de uma ação, que, no momento, pode ser ou não um desejo pessoal.

As necessidades mediadas, ligadas diretamente ao desenvolvimento ontogenético do homem, têm função incitadora. Nelas estão imbricadas tendências afetivas com essência pareada com as necessidades diretas; essas tendências são mediadas pela consciência, representativas de novas formações funcionais, das unidades *consciência-necessidade, intelecto-afeto*. Nessa dimensão se encontram os “impulsos mediados [que] surgem nos casos em que alguma necessidade suficientemente forte e estável não pode ser atendida diretamente, mas envolve ações intermediárias que a criança não tem o desejo imediato de realizar” (BOZHOVICH, 1997, p.177).³⁶

³⁶ Опосредованные побуждения возникают в тех случаях, когда какая-либо достаточно сильная и устойчивая потребность не может быть удовлетворена прямо, а предполагает промежуточные действия, выполнять которые у ребенка нет непосредственного желания. (BOZHOVICH, 1997, с. 177.)

As duas linhas de desenvolvimento humano – do psíquico e da personalidade (BOZHOVICH, 2022[1972]) – ocorrem sob o mesmo enfoque, ou seja, a partir da assimilação da experiência social, exprimida na cultura da humanidade - na ciência, na arte, na moralidade, nos costumes e tradições. Assim ocorre o processo das mudanças qualitativas na psique. Bozhovich (1978, p. 168) insere: “ao pesquisar a necessidade afetiva, partimos do pressuposto de que as necessidades, emoções, sentimentos se desenvolvem de acordo com as mesmas leis gerais, segundo as quais todos os outros processos e funções mentais se desenvolvem”.

Infere que o sujeito, na satisfação de suas necessidades imediatas, elementares, pela mediação da experiência cultural, adquire funções psicológicas novas especiais, abrangendo aspectos afetivos e cognitivos, que diferem e muito das funções psicológicas mais simples, haja vista que possuem força de incentivo própria. Nesse sentido, L.I. Bozhovich diz que:

Inicialmente, as necessidades elementares e imediatas da criança, mediadas pela experiência socialmente adquirida, entram em certas conexões e relações com outras funções mentais, das quais surgem neoformações psicológicas completamente especiais. Elas incluem componentes afetivos e cognitivos, o que dá origem a propriedades específicas apenas para elas. *Ao contrário de estruturas psicológicas mais simples que requerem uma força motriz externa para seu funcionamento, essas neoplasias têm sua própria força motriz.* Tais neoplasias incluem, por exemplo, metas conscientemente estabelecidas, sentimentos morais, crenças – em uma palavra, todas as neoformações sistêmicas superiores que caracterizam uma pessoa. (BOZHOVICH, 1981, p. 26, tradução nossa, grifos nossos).³⁷

Ponderando-se a respeito das duas linhas de desenvolvimento, e atribuindo-se que ocorrem sob mesmo enfoque, é importante dizer que elas se interceptam; não são dicotômicas, são sistêmicas. Veja que Bozhovich (2022[1972]) alerta que “uma formação completa da personalidade humana depende, decididamente, daquelas necessidades específicas que tomam a forma de auto impulsão, e então o objeto da educação consistirá em orientar esse processo.” (p. 101). Neste sentido, as atividades educativas têm sua fundamentalidade; de porte do conhecimento das leis de desenvolvimento integral do sujeito, é possível educar as necessidades e motivos, em conjunto com a assimilação da experiência cultural, propiciados em processos didático-pedagógicos.

³⁷Первоначально элементарные, непосредственные потребности ребенка, опосредствуясь социально приобретаемым опытом, вступают в определенные связи и отношения с другими психическими функциями, в результате чего возникают совершенно особые психологические новообразования. В их состав входят и аффективные и познавательные компоненты, что порождает специфичные только для них свойства. В отличие от более простых психологических структур, требующих для своего функционирования побудительной силы извне, этим новообразованиям присуща их собственная побудительная сила. К таким новообразованиям относятся, например, сознательно поставленные цели, нравственные чувства, убеждения — словом, все высшие системные новообразования, которые характеризуют личность (BOZHOVICH, 1981, p. 25)

Considerando a primeira linha de desenvolvimento, das funções mentais superiores, a autora relata a categoria de motivos ligada aos interesses cognitivos, à organização da *obutchénie*.

Sob esse ponto de vista, ressalta-se que o interesse é um importante tipo de motivo (SCHUKINA, 1978; REPKIN; REPKINA, 2019). Repkin e Repkina (2019) dizem que, no início da aprendizagem, ele tem essência prática, pela assimilação (formação) de modos de ações e, aos poucos, vai se tornando cognitivo, no desenvolvimento das tarefas, que vão das mais simples para as mais complexas, por fim, torna-se o motivo formador de sentido pessoal, quando o estudante já se encontra consciente de sua autonomia para resolver as tarefas. O sujeito, então, avalia o resultado da ação, a fim de verificar aquilo que lhe propicia significação. Os motivos e os sentidos se entrecruzam e se conectam por relações hierárquicas na esfera de motivações. O motivo vai ter qualidade de interesse cognitivo no âmbito da realização da Atividades de Estudo; e o sentido só pode ser determinado pelo estudante, e não por condicionamentos externos, como escolhas feitas por outras pessoas; porém, vai depender do conteúdo e da estrutura da atividade. Ora, o motivo, sob essa ótica, não pode surgir do externo para o interno, mas sim do processo.

Apesar de valorosas essas questões apontadas a respeito do sentido pessoal, L.I. Bozhovich avança e traça as proposições acerca da *perezhivanie*, em que as emoções marcantes provocam as sensações de bem-estar e a pessoa quer reviver esses momentos prazerosos. Assim, a autonomia demarca o saber-fazer sem a ajuda do outro em tarefas, o que consequentemente produz *entusiasmo* naquele que executa a ação.

A respeito do interesse cognitivo, para Repkin e Repkina (2019), o estudante vai se interessar por certos conhecimentos, quando movido por esse tipo de interesse; na *obutchénie* desenvolvimental ele é necessário, é criado e se desenvolve na Atividade de Estudo, na resolução das tarefas, até se transformar em necessidade de aprendizagem.

Antes do surgimento de uma nova necessidade sociogênicas³⁸, a atividade correspondente de um indivíduo é em grande parte determinada situacionalmente, isto é, ocorre em uma situação específica, que determina os objetivos e os motivos da atividade. Com o surgimento de necessidades, a atividade percorre sua dependência da situação. O indivíduo começa a agir guiado pelos objetivos determinados não pela situação específica, mas pela necessidade que surge. (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 64-65).

³⁸ De acordo com Repkin e Repkina (2019, p. 64), “tais necessidades surgem *in vivo*, quando o indivíduo é incluído em um tipo particular de atividade humana.”

Percebe-se algumas aproximações entre o pensamento de Repkin e Repkina (2019) com o de Bozhovich (2022 [1972]) no apontamento relativo ao surgimento das necessidades no decorrer da atividade.

O interesse, correlacionado à *perezhivanie*, precisa ser foco de atenção dos formadores do formador, precisamente do gestor pedagógico, no sentido de a partir da sua formação e considerando a unidade imitação-criação, ele possa movimentar ações formativas entre discentes-docentes-gestores de igual maneira a que recebeu. A forma de trabalhar com significação — com o fim a acarrear, descobrir, transbordar os motivos desenvolvidos nas ações educativas e o aprender — pode ser o caminho para despertar interesse e incitar desejos, de modo que o a relação afetiva com o conhecimento seja despertada. Portanto, é de suma importância lembrar que o gestor pedagógico só terá condições para realizar esse movimento formativo quando possuir essa *perezhivanie*, se o desenvolvimento profissional estiver em sintonia com essa forma de sistematizar a atividade desenvolvida. Cabe então afirmar que

o interesse é muito importante *para apreender*. Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que se deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos motivos de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem [*obutchénie*] deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. Se é assim, os conhecimentos que adquirem na escola são apropriados profundamente, mas, caso contrário, a apropriação será somente formal, e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente será esquecida. (LEONTIEV, 2017[1961], p. 53, grifo do autor).

No caso do gestor pedagógico, é importante sistematizar a *obutchénie* em conexão com dramas e tramas de sua atividade de trabalho, uma vez que, por sua situação social de desenvolvimento, as necessidades e por sua vez, os motivos vão se constituir durante a atividade formativa com outra essência (conteúdo e forma) se forem atendidos os seus anseios. É importante dizer que, quando um profissional busca por formação, aprendizagem e desenvolvimento, há o desejo de algo, quer seja, um certificado para evoluir na carreira ou para se ter titulação para futuros concursos; uma teoria que se quer aprofundar; e/ou outros.

Os estudos investigativos de Bozhovich (1976), mostram que o interesse em assimilar novas capacidades/habilidades movimenta os sujeitos. Nos estudantes, efetiva-se quando há uma organização em que eles sejam colocados para pensar e não há necessidade de entretenimento para prender atenção. Há interesse quando existe um trabalho docente sério, comprometido, sob condições objetivas e subjetivas adequadas, com atividades complexas que exigem tensão mental e ativam o pensamento.

As funções psíquicas superiores se desenvolvem dentro da atividade, sendo a atuação mais eficaz quando esta é mais interessante, o que vai ao encontro do pensamento, das relações estabelecidas e da vontade do sujeito. Para isso, é necessário criar condições favoráveis, que promovam a independência; quando se ativa o interesse cognoscitivo, o comportamento muda e gera satisfação dos aprendizes. Essa atitude positiva diante das tarefas constitui a riqueza espiritual da pessoa. O interesse cognitivo do homem está relacionado com aquilo de que ele necessita, isso faz emergir o caráter seletivo dele. As relações do homem com o mundo incorporam processos intelectuais, emocionais e volitivos, organicamente unidos, e essa é a base de influências que exerce o interesse cognitivo no desenvolvimento psíquico. O interesse cognitivo favorece a busca pelas soluções dos problemas. *Destaca-se uma característica desse tipo de motivo, a intencionalidade volitiva*, uma vez que a ausência da dimensão volitiva diante de determinados conteúdos e conceitos da ciência impede o estudante de se empenhar nas tarefas (SCHÚKINA, 1978). Sob fundamentos teóricos de S. L. Rubinstein, Schúkina (1978) aponta a dimensão indivisível do ser humano em sua personalidade, comportando o pensamento-dirigido, o pensamento-preocupação, o pensamento-participação, o pensamento-união, que se encerra em específica tendência emocional.

É importante salientar, num acompanhar dos pressupostos teóricos de Vygotski (1996), que os interesses têm sua existência matizada por experiências emocionais; são sentimentos ligados à vontade humana, com base na estrutura dos desejos; portanto, não têm essência puramente intelectual. O interesse não pode ser consentido como um simples hábito formado por repetição; fosse assim, ele se assemelharia aos hábitos inatos ou instintivos ou se formaria por treinamento simples. “Os interesses não são adquiridos, eles se desenvolvem.” (VYGOTSKI, 1996, p. 10, tradução nossa)³⁹. Na personalidade, existem aptidões profundas e estáveis, as quais podem ser classificadas como interesses, que determinam o funcionamento de certos hábitos. E é claro, existem sim os interesses que incluem necessidades do ponto de vista biológico e do social. Seguindo essa lógica, pode-se dizer que os interesses partem de uma unidade relacional entre o biológico e o social.

O processo de formação de hábitos puramente mecânicos que levam à ação é muito diferente do de formação de interesses, que, por sua vez, implica um movimento em alguma atividade. O desenvolvimento de interesses, em cada período, ocorre de modo muito peculiar, posto que dependerá das crises, da maturação, do sistema de desejos, dos motivos propulsores em cada idade e dos mecanismos dos próprios processos intelectuais. Então, em cada idade, o

³⁹ “Los intereses no se adquieren, se desarrollan.” (VYGOTSKI, 1996, p. 10).

eixo fundamental é que “mecanismos de comportamento já formados continuam a existir, novos emergem deles, mas os interesses, isto é, as necessidades que esses mecanismos acionam mudam radicalmente.”⁴⁰ (VYGOTSKI, 1996, p. 23, tradução nossa).

Qual seria a força motriz de comportamento — satisfação subjetiva, instinto, atração interna ou atração objetiva por algum objeto e atividades — que movimenta a criação ou não de interesse? E este, portanto, teria caráter objetivo ou subjetivo? Vygotski (1996) aponta uma solução dialética para essa questão; baseado em Hegel, apresenta o reconhecimento da unidade complexa e indivisível dessas partes — objetiva e subjetiva: se há uma ação em relação ao objeto, o sujeito está interessado no objeto, bem como o objeto incita o interesse dele. Porém, mais uma vez, ressalta-se que, nessas relações dialéticas, objetivas-subjetivas, estão manifestadas, primeiramente, as necessidades e os motivos para as ações de base interna, subjetiva, regada por componentes simbólico-emocionais.

Cabe lembrar que L. S. Vigotski menciona que a formação de interesse está ligada às maneiras de desenvolvê-lo, não no sentido de criação/formação. Portanto, compartilha-se da concepção de Repkin e Repkina (2019), que exprimem objeção à necessidade de *cultivar* motivos; os motivos não podem ser oferecidos de fora (externamente) pelo formador, eles vão surgir da atividade de estudo, vão se desenvolver psiquicamente a partir do conteúdo e da organização que será posta. Reitera-se que o sujeito do estudo também pode determinar os objetivos de suas ações e encontrar caminhos para resolvê-los; para tanto, esse feito precisa se dar num dialogar entre os pares na atividade pedagógica.

Num alinhamento ao pensamento de Repkin e Repkina (2019), para que o objetivo movimente o sujeito em atividade, precisa haver condições planejadas, e o sujeito necessita participar desse planejamento. O interesse cognitivo, muitas vezes, é alavancado na resolução de tarefas, e concomitantemente toma vida na consciência.

Pelos apontamentos acima, os motivos não estão cristalizados nas formas objetais, mas sim, autodesenvolve-se a partir da *perezhivanie*, gerada na boa *obutchénie* mobilizadora da prática pedagógica, que tem propósitos, atingir objetivos-fins da educação, a assimilação da experiência social e cultural.

Ressalta-se a relevância de que a formação continuada ofertada aos educadores e gestores pedagógicos considere os aspectos apontados neste capítulo como norteadores de práticas formativas *in loco*. É preciso, também, pensar na formação continuada desses

⁴⁰ “Continúan existiendo los mecanismos del comportamiento ya formados, surgen a base de ellos otros nuevos, pero los intereses, es decir, las necesidades que ponen en marcha esos mecanismos cambian radicalmente.” (VYGOTSKI, 1996, p. 23)

profissionais para que saibam *como* e a partir de quais *elementos* fazer. A dimensão formativa desses trabalhadores da educação deve ser foco dos processos formativos para que esses profissionais consigam instituir práticas formativas docentes que lhes sejam desenvolvidoras. O modo, a relação desses profissionais com esse meio formativo, faz surgir/desenvolver novas necessidades, a necessidade da própria *perezhivanie*, de reviver tais situações se estas forem envolventes, se a *perezhivanie* guiar tais processos.

Neste sentido, para além dos motivos associados à organização da *obutchénie*, em que o interesse cognitivo está incluído, L.I. Bozhovich menciona uma outra categoria, a dos motivos relacionados a própria essência da *perezhivanie*, os alusivos à personalidade, que são cruciais e nucleares para compreensão da natureza do comportamento humano; inseridos nessa vertente, estão às relações que se emergem, à comunicação afetiva que transborda nos momentos de atividades de estudo. E nessa linha de desenvolvimento, o da personalidade que a autora foca suas pesquisas, especialmente a dimensão das esferas afetiva e de motivações; questões mais exploradas no próximo capítulo.

3.2 Relações do desenvolvimento da esfera das necessidades afetivas e de motivações com a *perezhivanie*

Perezhivanie para L.I. Bozhovich “[...] é como um nó no qual são reunidas diferentes influências e circunstâncias, tanto externas quanto internas.”⁴¹; é a experiência afetiva vivida pelo sujeito em determinado momento ou situação em relação ao ambiente; essa vivacidade constitui-se motivo para desejar a experiência de novo. Nesse sentido, a autora considera o caráter autogerador da *perezhivanie* e sua relação com a esfera das motivações:

Bozhovich, ao contrário de Vygotsky, transformou a *perezhivanie* em um conceito-chave da esfera de motivações da personalidade. *Perezhivanie*, para Bozhovich, é um conceito integrador que se torna um núcleo teórico da personalidade, tendo a capacidade de gerar novas necessidades, relembrando o conceito de autonomia funcional dos motivos de G. Allport, segundo o qual um motivo pode engendrar outro funcionalmente independente de o original. (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 8).

O conceito de *perezhivanie*, no entendimento de L.I Bozhovich, inclui um olhar para as experiências emocionais vividas, sejam elas positivas ou negativas e a imprescindibilidade de compreender as circunstâncias que as geraram; assim tem-se um caminho para conhecer o sistema de motivações do sujeito, uma vez que as emoções agradáveis o impulsionam a reviver

⁴¹ [...] la vivencia es como un nudo en el cual están atadas diversas influencias y circunstancias, tanto externas como internas (BOZHOVICH, 1976, p. 124).

situações e isso culmina no surgimento da necessidade da própria *perezhivanie*. Dessa forma, se uma necessidade não reflete na *perezhivanie*, ela não vai se tornar um estímulo para o comportamento do sujeito (BOZHOVICH, 1978, 2022[1972]). Na epígrafe deste capítulo, uma citação da autora revela justamente as relações dialéticas entre a *perezhivanie* e a esfera de motivações:

[...] pela natureza das *perezhivaniya*, pode-se julgar a estrutura da esfera de motivações da criança e, inversamente, conhecendo as necessidades e aspirações da criança, bem como as possibilidades de satisfazê-las, pode-se prever com alto grau de probabilidade a natureza de suas *perezhivaniya* (BOZHOVICH, 1976, 129, tradução nossa).

Para a autora, a *perezhivanie* é a possibilitadora da constituição da personalidade na ontogenia:

[...] pode-se notar a presença do vínculo interno entre a natureza da *perezhivanie*, seu conteúdo e força, por um lado, e por outro, o sistema de necessidades e motivos, cujo reflexo é esta *perezhivanie*. [...] a partir das *perezhivaniya*, podemos desnudar as necessidades e aspirações do sujeito, que determinaram essa *perezhivaniya* e, conseqüentemente, toda a complexidade das condições internas e externas que determinam a formação da personalidade. (BOZHOVICH, 1976, p. 132)

Para compreender as influências da *perezhivanie* no desenvolvimento cognitivo e da personalidade, é preciso fazer uma análise para perceber como está esse meio no que se refere às necessidades do sujeito e à satisfação delas e como as experiências emocionais produzem implicações nessa relação (BOZHOVICH, 1976, 2022 [1972]). *As perezhivaniya podem direcionar um sistema de necessidades e motivos*. Ademais, pode haver fatores internos — os denominados motivos diretos⁴², que orientam a satisfação dos desejos, e a ausência de princípios conscientes constituídos no decorrer das experiências vivenciadas. Bozhovich (1976, p. 128, tradução nossa) assevera:

[...] atrás da *perezhivanie*, encontra-se o mundo de aspirações, desejos, propósitos — em seu complexo entrelaçamento e em sua correlação com as possibilidades de satisfação. E todo esse complexo sistema de vínculos, todo esse mundo de necessidades e aspirações deve ser decifrado para poder compreender o caráter da influência das condições externas sobre o desenvolvimento da criança.⁴³

⁴² Motivos diretos são aqueles “suficientemente fortes, ligados ao desejo de receber satisfação e à ausência, não só de princípios morais conscientes, mas também de proibições morais internas, que surgem em muitas crianças sob a influência direta da vida e impedem a realização de atos amorais.” (BOZHOVICH, 1976, p. 31, tradução nossa).

⁴³ “[...] tras la vivencia se encuentra el mundo de las necesidades del niño – de sus aspiraciones, deseos, propósitos – en su complejo entrelazamiento y en su correlación con las posibilidades de su satisfacción. Y todo este

Nessa perspectiva, refletir a respeito do desenvolvimento dos sujeitos em todas as idades, especialmente a adulta, e no caso do gestor pedagógico, em um período de vida que a atividade profissional é relevante, insere-se, em dados momentos, em determinadas atividades, ao se formar um sistema de sentimentos, afetos, estados de ânimo, resultante de experiências agradáveis, pode ocorrer o desejo de reviver tais situações. Pela *perezhivanie*, transbordam outras necessidades provindas desse ensejo; essas se constituem forças motoras para o comportamento. A depender das *perezhivaniya*, o sujeito, criança ou adulto, pode apresentar aversão a determinadas condutas solicitadas, ao desenvolvimento de atividades, devido as particularidades da personalidade construídas/ampliadas em sua formação.

[...] A *perezhivanie* reflete realmente o estado de satisfação do sujeito em suas relações mútuas com o meio social e cumpre, assim, na vida dele uma função extremamente importante: informa em que relação se encontra com esse meio; e em correspondência com isso, orienta sua conduta, estimulando-o a atuar naquela direção que diminui ou liquida totalmente o desacordo surgido.⁴⁴ (BOZHOVICH, 1976, p. 132-133, tradução nossa).

O meio formativo, com as condições objetivas e subjetivas favoráveis, conduz à compreensão ou não, do sistema conceitual e às produções, por propiciar experiências emocionais positivas ou, porque não dizer, negativas em certas situações, nas relações estabelecidas entre aqueles que participam desse coletivo. “As vivências inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem no passado, presente e futuro da vida psicológica.” (TOASSA, 2009, p. 28). Então, é importante se ater aos aspectos emocionais dos indivíduos, pois eles impactam a execução da atividade.

O conceito de *perezhivanie* é fundamental para uma compreensão das questões apontadas por L. I. Bozhovich, pois, de acordo com suas colocações, fundamentada nas teses de Vigotski (2017 [2001]), indica exatamente a forma como o sujeito experimenta o que o meio lhe propicia. E é nessa constituição de seu ser que ele desenvolve a atividade criativa. É o confronto entre os elementos do eu constituído, resultado de suas *perezhivaniya* com o *novo* (aqui cita-se, novas relações, com pessoas, com conhecimentos, com a experiência cultural), num movimento dialético, que propicia as reelaborações. O sujeito não entra na aprendizagem

complejo sistema de vínculos, todo este mundo de necesidades y aspiraciones del niño debe ser descifrado para poder comprender el carácter de la influencia de las condiciones externas sobre el desarrollo psíquico del niño.” (BOZHOVICH, 1976, p. 128).

⁴⁴ “[...] la vivencia refleja realmente el estado de satisfacción del sujeto em sus relaciones mutuas con el meio social y cumple así en la vida del mismo una función en extremo importante: ‘le informa’ en qué relación se encuentra con ese medio, y en correspondencia con esto orienta su conducta, estimulándolo a actuar en aquella dirección que disminuya o liquide totalmente el desacuerdo surgido.” (BOZHOVICH, 1976, p. 132-133).

vazio de conteúdo; portanto, não é o meio que impacta o sujeito, como o determinismo mecanicista preconiza, mas sim a forma como o sujeito experiencia esse meio e este pode influenciá-lo na relação estabelecida. Portanto, na perspectiva bozhovichiana, a necessidade não é vislumbrada a priori à atividade, ela é gerada dentro desta.

Vigotski (2017 [2001]) aponta o critério *relativo* para abordar o ambiente, em que o meio não deve ser apreendido como determinista, objetivista; para isso, toma a categoria *relação*. O papel dos elementos do meio vincula-se às idades, uma vez que os contextos sociais se modificam a depender das faixas etárias; os sujeitos também se modificam no decorrer de seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo. Para o autor, não é qualquer fator em si do ambiente que influencia nessa constituição, mas fatores refratados, o que significa que não se trata de algo puramente refletido da realidade. As influências externas sofrem alterações do movimento para o interno, considerando a particularidade psicológica de cada um e as relações estabelecidas. Lembrando que, segundo L. I. Bozhovich, o meio implica satisfação ou não das necessidades, o que culmina ou não no nascimento das necessidades espirituais.

Quando se fala das necessidades e sua satisfação, incumbe-se dizer que quanto mais são satisfeitas as necessidades, importantes configurações internas se formam; aquilo que é agradável resulta em prazer, sentimento de bem-estar e a pessoa sente vontade de estar nessa circunstância novamente. Considera-se, portanto, a *perezhivanie* como um movimento que permite conexões novas, um vivido integrado que gera constituições emocionais-simbólicas. Portanto, a pessoa faz julgamentos, mas é tomada por questões afetivas surgidas por algumas experiências. Ela mesma faz parte desse meio, como um ser social-singular em unidade. Por conseguinte, o meio não pode ser visto, percebido, de forma absoluta, pois apresenta sentidos e significados diferentes para o sujeito, a depender de sua idade e da relação estabelecida, da elaboração concebida por ele a partir desse lugar/contexto.

É essencial introduzir na ciência um conceito pouco utilizado no estudo do desenvolvimento social da criança. Não estudamos suficientemente o relacionamento interno da criança com as pessoas a seu redor, não a consideramos um participante ativo da situação social. Reconhecemos em palavras que a personalidade e o ambiente da criança devem ser estudados juntos, mas não se pode presumir que a influência da personalidade esteja de um lado e a influência do meio ambiente do outro e que ambos agem como forças externas. De fato, porém, é assim que se costuma proceder: no desejo de estudar a unidade, eles a dividem anteriormente e depois tentam relacionar uma parte com a outra.⁴⁵ (VYGOTSKI, 1996, p. 381, tradução nossa).

⁴⁵ “Es imprescindible introducir en la ciencia un concepto poco utilizado en el estudio del desarrollo social del niño. No estudiamos suficientemente la relación interna del niño con la gente de su entorno, no lo consideramos como un participante activo de la situación social. Reconocemos de palabra que debe estudiarse conjuntamente

Também não se fazem estudos relativos às relações internas dos adultos com o meio, estuda-se esse espaço, a atividade empenhada de assimilação do mundo objeto; conseqüentemente, na formação dos educadores, dos gestores pedagógicos, não se considera esses pontos para engendrar as ações. O ser humano é um sujeito individual-social-cultural; há as necessidades pessoais, as sociais e as que se constituem no contexto de trabalho, bem como no de estudo/formação, o que torna necessário um olhar para as *perezhivaniya* nesses meios. É preciso verificar o que esses profissionais aprendem e desenvolvem a partir das relações estabelecidas com esses âmbitos. Dialeticamente, o próprio meio indica aquilo que o gestor necessita para lidar com os desafios diários. O profissional formador de formadores precisa estar atento a essas configurações formativas. O cotidiano, seja pessoal, laboral ou de formação, constitui o profissional, e o profissional constitui/constrói esse cotidiano. É

[...] salutar considerar o contexto da prática social [...] e como este estabelece entre seus pares e a realidade social uma prática formativa, o que pensam de sua própria formação [...] e como vislumbram novas formas de aprimoramento pessoal e profissional no decorrer de sua atividade. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 560).

Vigotski (2017 [2001]) aponta que algumas particularidades constitutivas da pessoa, em certos momentos, desempenham papel principal; em outras situações, outras exercem esse papel. Assim, é fundamental descobrir quais particularidades desempenham função decisiva e determinante da conduta diante da realidade. Para o autor, a *perezhivanie* direciona essas descobertas, já que mobiliza tais características.

A *perezhivanie* deve ser entendida como o relacionamento interno do sujeito com um ou outro momento da realidade, sendo, portanto, pessoal. O meio influencia o desenvolvimento do sujeito pela experiência afetiva nesse lugar. O ser humano faz parte da situação social, sua relação com ela e o meio ambiente é realizada mediante sua experiência e sua atividade; as forças do contexto adquirem sentido/significado norteador graças às experiências.

Acredito que o desenvolvimento interno sempre ocorre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, ou seja, que cada avanço no desenvolvimento é determinado diretamente pelo anterior, por tudo que surgiu e se formou na etapa anterior. Isso significa, é claro, que o desenvolvimento é entendido como um processo no qual cada mudança sucessiva está ligada ao anterior e ao presente, no qual as peculiaridades pessoais formadas antes se manifestam e agem agora. Se a natureza do processo interno de desenvolvimento for corretamente interpretada, não haverá refutação teórica

la personalidad del niño y su medio, pero no cabe suponer que la influencia de la personalidad está a un lado y en otro la influencia del medio y que tanto el uno como el otro actúan como fuerzas externas. De hecho, sin embargo, es así como se suele proceder: en su deseo de estudiar la unidad, la fraccionan previamente e intentan, después, relacionar lo uno con lo otro.” (VYGOTSKI, 1996, p. 381).

da tese de que a crise é uma crise interna.⁴⁶ (VYGOTSKI, 1996, p. 385, tradução nossa).

A colocação do autor se associa a situação social de desenvolvimento. O essencial não é a situação em si em seus índices absolutos, do externo para o interno, mas a maneira pela qual se vive a situação. Isso imprime a perspectiva de abordar o ambiente no parâmetro da *relação*, ou seja, da relação entre o indivíduo e o meio nos determinados momentos de vida. Na

[...] *perezhivanie* se reflete, por um lado, o meio em seu relacionamento comigo e a maneira como o vivo e, por outro, as peculiaridades do desenvolvimento de meu próprio “eu” são reveladas. Em minha *perezhivanie*, manifestam-se em que medida participam todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento num determinado momento.⁴⁷ (VYGOTSKI, 1996, p. 83, tradução nossa).

Considerando os apontamentos de Bozhovich (1976), o olhar para a situação social de desenvolvimento se insere na análise das condições objetivas em que vive o sujeito e como ele reage a tais circunstâncias, uma vez que já possui um nível de desenvolvimento já alcançado; essas questões se encerram nas relações entre a posição social e a objetiva. Esse entendimento leva ao exame da correlação das demandas e expectativas vindas do meio e as possibilidades de atendê-las; disso nascem as necessidades, os desejos, as aspirações que caracteriza a orientação da personalidade e a vida afetiva interna.

Da *perezhivanie* emergem formações mentais e de personalidade, ao passo que, pela esfera de motivações, estrutura psíquica composta por necessidades e motivos, manifestam-se conscientemente impulsos durante as atividades. Posto isso, pela imersão nos modos desenvolvimentais de aprender, tais experiências, se forem interpeladas por uma ambiência afetivo-emocional, provocam, além das descobertas dos objetos e fenômenos de aspectos essenciais, uma promoção da dimensão moral dos sujeitos. Essas questões são poucos explorados pela didática comum no processo de *obutchénie* tradicional, ao passo que, na perspectiva desenvolvimental, “o objeto é apreendido na diversidade das suas propriedades e relações” (KOPNIN, 1978, p. 156), e o desenvolvimento do humano em sua totalidade é o

⁴⁶ “Creo que el desarrollo interno se produce siempre como una unidad de elementos personales y ambientales, es decir, que cada avance en el desarrollo está directamente determinado por el anterior, por todo aquello que ha surgido y se ha formado en la etapa anterior. Eso significa, claro está, que el desarrollo se comprende como un proceso en el cual cada cambio sucesivo está vinculado al anterior y al presente, donde las peculiaridades personales antes formadas se manifiestan y actúan ahora. Si se interpreta correctamente la naturaleza del proceso interno del desarrollo, no habrá ninguna refutación teórica a la tesis de que la crisis es una crisis interna.” (VYGOTSKI, 1996, p. 385).

⁴⁷ “[...] en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio «yo». En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado.” (VYGOTSKI, 1996, p. 383).

objetivo fim dessa abordagem. Veja que a diversidade de relações inclui não somente essas conexões entre conceitos, do objeto e fenômeno da realidade, mas as manifestadas em um sistema integrado de pessoas com coisas e vice-versa.

Aqui é importante dizer que ao abordar o objeto do conhecimento, geralmente no fazer didático-pedagógico, em atividades formativas, a preocupação se insere em suas propriedades conceituais e suas relações somente dentro do aprender do conceito; mas e as constituições relacionais que estão incursas nessa dinâmica? São geralmente esquecidas, não são elencadas, não são visionadas. Mas, como precisa se constituir esse movimento para uma boa *obutchénie*, considerando a *perezhivanie*? Ressalta-se que a configuração precisa se valer da comunicação afetiva e estar permeada de diálogos e interações entre os participantes; essas questões serão debatidas e aprofundadas no próximo capítulo.

Os variados motivos estão em interação com as necessidades e se movimentam quando o sujeito está em atividade. L. I. Bozhovich é assertiva ao dizer que os motivos influenciadores no comportamento das pessoas são os de ordem subjetiva, as metas estabelecidas conscientemente, as intenções formadas que revelam as necessidades humanas mediadas na consciência. A conduta independe das influências externas (meio), porque se efetiva pela relação estabelecida em seu processo de experiência pessoal e da situação ocupada pelo sujeito, pelos motivos dominantes do momento que têm consequência mais profunda em suas ações. Tudo isso constitui as forças motrizes para a conduta de forma integrada. O movimento na atividade depende não dos objetos especificamente, seja na forma material ou imaterial, mas de aspectos constitutivos no plano interno, formações psíquicas matizadas por questões afetivas que se traduzem em motivações, o qual, segundo a autora, exige um olhar dos educadores ao organizar as atividades, e não somente uma sistematização de ordem objetual. “Essa nova abordagem exige que o educador saiba como penetrar no sistema dos motivos mais estáveis e individuais, que escapam à observação externa e os levam em consideração no processo educacional.”⁴⁸ (BOZHOVICH, 1976, p. 188-189, tradução nossa)

Em congruência com as ideias de L. I. Bozhovich, a escola, a academia e o trabalho são centros de interesses próprios, inter-relações e convivências. Os problemas de formação conceitual e ações mentais não são somente questões relacionadas ao desenvolvimento intelectual, mas também à formação da personalidade. Pelas atividades, pela posição que ocupa e pelas inter-relações com outras pessoas, há mudanças na vida do sujeito, bem como em seus

⁴⁸ “Este nuevo enfoque exige del educador el saber penetrar en el sistema de los móviles más estables e individuales, que escapan a la observación externa y tenerlos en cuenta en el proceso de la educación.” (BOZHOVICH, 1976, p. 188-189).

processos internos, quando ingressa na escola, academia e/ou profissão. Para ocupar essa posição interna como escolar ou profissional, se faz necessária uma preparação, que leve em conta o desenvolvimento de sua atividade cognoscitiva, bem como o da esfera de motivações e da atitude diante da realidade. De uma maneira geral, a assimilação dos conhecimentos pelo homem ocorre involuntariamente pelas experiências no meio cultural e histórico, de forma não dirigida, nem sistematizada, mas espontânea, portanto, não há intencionalidade. Das instituições educacionais se espera uma organização intencional dos procedimentos didático-pedagógicos, com a finalidade de obter as abstrações de conceitos de forma volitiva e paralelamente o desenvolvimento da personalidade.

De acordo com L. I. Bozhovich, a posição ocupada e exigências relativas, o sistema de relações com o mundo e pessoas, tem importância no desenvolvimento psíquico e influência em traços da personalidade, nos determinados estágios do desenvolvimento.

Bozhovich (1976, p. 143, tradução nossa) compartilha dos estudos teóricos de Leontiev (2010) no que se refere à atividade principal e traça relações com a posição ocupada pelo sujeito:

Parece-nos que Leontiev sublinha corretamente a ideia de que as forças motrizes do desenvolvimento têm um caráter dinâmico e estão relacionadas com a atividade do sujeito, ou seja, com a forma como ocorre sua interação com o meio ambiente. Mas é impossível separar o conceito de atividade do conceito de posição, uma vez que a própria atividade é determinada pela posição da criança no ambiente e é apenas uma forma de satisfazer as necessidades associadas a essa posição. [...] Com efeito, não foi por acaso que o próprio Leontiev distinguiu o brincar como atividade fundamental para os pré-escolares e o estudo para os escolares, uma vez que ambas as atividades estão diretamente ligadas e determinadas pela posição ocupada por crianças das idades indicadas.⁴⁹

Veja que a posição social é importante; é ela quem demarca a atividade a ser realizada. Dessa forma, o constructo interno proveniente das conexões dialéticas e forças contraditórias colocadas pela posição que o sujeito ocupa, em que há exigências a cumprir nas determinadas demandas que realizam, provocam mudanças qualitativas psíquicas, levando em conta o estágio em que se encontra e suas necessidades, bem como satisfação delas, em cada período de vida;

⁴⁹ “Nos parece que Leontiev subraya correctamente la idea de que las fuerzas motrices del desarrollo tienen un carácter dinámico y están relacionadas con la actividad del sujeto, es decir, con el modo en que se realiza su interacción con el medio. Pero es imposible separar el concepto de la actividad del concepto de la posición, ya que la propia actividad se determina por la posición del niño en el medio y resulta sólo un modo de satisfacer las necesidades vinculadas con esta posición. [...] En efecto, no fue una casualidad que el propio Leontiev distinguiera el juego en calidad de actividad fundamental para los niños de edad preescolar y el estudio para los escolares, ya que una y otra actividad están vinculadas directamente y determinadas por la posición ocupada por los niños de las edades indicadas.” (BOZHOVICH, 1976, p. 143).

por conseguinte, as condutas sofrem transformação e formação. As atividades ponderadas por Leonteiv (2010), em uma abordagem da situação social de desenvolvimento é o brincar ao qual ela [a criança] assimila um círculo mais amplo de fenômenos e de relações humanas, o estudo sistemático na escola [também a criança, ademais, o adolescente e o jovem] e o treinamento especial ulterior ou o trabalho [no caso do adulto].” (LEONTIEV, 2010, p. 66). Percebe-se a periodicidade ligada à atividade dominante. Na idade infantil, o brincar ocupa papel principal. Quando a criança adentra em situações formais de aprendizagem, o estudo toma o lugar. Sucessivamente, o adulto tem o trabalho como definidor de formas objetivas de aprendizagem e desenvolvimento.

Em cada momento específico de relações com o mundo circundante, com os signos, com as pessoas, há uma imersão nos significados, e denotam-se *perezhivaniya* peculiares, que impulsionam a esfera de motivações. Tais processos culminam no desenvolvimento de formas de comportamento humano. A posição ocupada demanda certas exigências; em se tratando de profissionais da educação, os gestores pedagógicos, exige-se preparação para o exercício da função; formação permanente de modo a aprimorar os conhecimentos e/ou defrontar outros; uma construção constante de relações com diversificados públicos, o que envolve uma estabilização de sua personalidade, de modo a ter instrumentos afetivos, volitivos, emotivos que lhe forneçam condições subjetivas de exercer com maestria seu trabalho.

Kopnin (1978, p. 160) já dizia que “só a correta combinação do conhecimento experimental com o pensamento teórico assegura a obtenção da verdade objetiva.” Sendo assim, nas relações entre o conhecimento experiencial da realidade e o científico, abstraído em processos formativos, o pensamento teórico e formação da personalidade podem ser constituídos — no caso do gestor pedagógico, essa via é de mão dupla, o seu desenvolvimento profissional implica preparação para sua função de formador, uma vez que essa é uma das dimensões de sua função nos espaços formais de aprendizagem —, por conseguinte, ele, a partir de sua formação, de suas elaborações e do seu desenvolvimento, tem condições de demandar processos formativos desenvolvimentais para sua equipe escolar. Essa formação não ocorre de maneira plácida, mas por crises geradas pelos movimentos de problematizações em ações formativas, pelo encontro do já abstraído da experiência sensível com a realidade concreta — do conhecimento espontâneo, em que os sujeitos estão imersos desde o nascimento, pelas relações sociais, com o mundo da cientificidade. Tais crises ebulam processos emocionais significativos advindo do encontro dos sujeitos – neste caso, o gestor pedagógico — com uma gama de conceituações novas na abordagem do conhecimento científico; são configurações

afeto-cognitivas intensas, numa junção do medo do desconhecido ao prazer gerado pelo aprender do novo.

A constituição humano-genérica ocorre, ademais, pela via da *obutchénie* efetivada pelas vias formais, providenciada de maneira tal que a unidade *conteúdo-forma* seja balizadora dos saltos qualitativos nas formas de pensamento e desenvolvimento da personalidade, resultantes de rupturas que ocorrem pelos confrontos produzidos nas atividades de estudos ou de formação, em uma mediatização dada por uma configuração que conduz a processos coletivistas objetivando produções criativas.

Os formatos continuados para/com/pelos gestores pedagógicos precisam de uma organização que permita que a *perezhivanie* ocorra, ou seja, necessitam ter observância na unidade *afeto-cognição* do sujeito em *obutchénie* desenvolvimentais, considerando que são profissionais que experienciam diversificadas funções laborais e esses momentos formativos transbordam tais *perezhivaniya*. Então, é preciso, primeiramente, que o formador das ações formativas a que estes profissionais estejam inseridos sistematizem uma *obutchénie* que permita a eles, no devir, organizar o processo de formação do professor, na condição de personalidade. Dessa maneira, esses processos formativos contribuem para o desenvolvimento integral desses formadores de educadores, e eles poderão, pelas habilidades psíquicas constituídas, concretizar a práxis na dimensão formativa de seu trabalho.

Uma tentativa de *obutchénie* para o gestor pedagógico em uma configuração de atividade formativa desenvolvedora foi feita com esse vislumbre, sendo apresentadas as suas minúcias no capítulo a seguir. As unidades afeto-cognição, ruptura-desenvolvimento, conteúdo-forma e imitação-criação foram balizadoras do processo, tanto do movimento didático-pedagógico em momentos de atividades de formação quanto das análises do todo produzido em relação ao fenômeno apreciado, o desenvolvimento integral dos gestores pedagógicos (supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e vice-diretores pedagógicos) na abordagem bozhovichiana. Será discorrida, no capítulo 4 seguidamente, a pesquisa-formação e sua constituição: o método, os pressupostos metodológicos, os participantes, o levantamento de pesquisas que abordam a temática, dentro de um lapso temporal; os instrumentos de produção de dados; e os movimentos da Atividade de Formação realizada.

4 A PESQUISA-FORMAÇÃO E SUA CONSTITUIÇÃO

*Um galo sozinho não tece uma manhã.
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto, “Tecendo a Manhã”

A epígrafe acima lembra a natureza da pesquisa coletiva e colaborativa em que a aprendizagem, em conformidade com L.S. Vigotski, ocorre com a colaboração do outro mais experiente. Este poema traz uma reflexão em torno do cantarolar dos galos, em que um começa a melodia e afeta um outro, que afeta os demais e assim, a manhã se constitui. Analogamente, em investigações com princípios do trabalho colaborativo, as relações interativas, a fala de um sujeito inquieta, impacta, influência, move o outro a pensar sobre sua concepção relativa a algum assunto em debate e valores, opiniões, crenças são formados, culminando com a aprendizagem de conceitos e formação da personalidade.

Ao mencionar a respeito da pesquisa coletiva, afirma-se que há diferenciados tipos de investigações científicas realizadas no Brasil. Há investigações de várias naturezas – bibliográficas, documentais e interventivas. Todos os tipos de pesquisas são fundamentais para as diversas ciências, no sentido de difundir conhecimentos. No que se refere a formação de educadores no Brasil, os apontamentos de Longarezi e Puentes (2011, 2015, 2016) alertam sobre as pesquisas que se concentram em revisões teóricas; afirmam que são poucas as investigações que representam produção de conhecimento novo na área. Isso leva a refletir a respeito dos constructos teóricos que consideram a aprendizagem dos profissionais da educação sem a participação desses atores, o que envolveria ouvi-los num processo de produção de conhecimento de forma coletiva e colaborativa.

Mesmo com tantos reveses no desenvolvimento de pesquisas voltadas à apreensão das realidades, houve e ainda há diversificadas ações investigativas que consideram os contextos de atuação e os sujeitos profissionais nas perspectivas de formação continuada e envolvem o corpo docente, os membros da equipe e da comunidade escolar. Mas são processos formativos com uma abordagem que intenciona formar o professor reflexivo. De acordo com Brzezinski e Garrido (2001), as inspirações para essa tendência provêm de autores como: Stenhouse (1986), Schön (1987, 1992), Nóvoa (1992), Garcia (1992), Zeichner (1993), Perrenoud (1993), Gimeno Sacristán (1991) e Alarcão (1998). Assim, a formação em serviço passa a ser vislumbrada sob outro enfoque, não como treinamento — como por exemplo, os configurados em cursos rápidos, prontos e padronizados —, mas sim como encontros que considerem os saberes/conhecimentos dos professores, gestores, suas experiências e a contextualização de acordo com o projeto pedagógico das escolas. Tais formatos de pesquisas criticam a formação em serviço realizada como treinamentos em cursos rápidos e descontextualizados da localidade de atuação dos professores (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001). Cursos prontos, com modelos pré-definidos, não correspondem aos anseios da comunidade escolar, nem as especificidades dos contextos educacionais; por esse motivo, não há adesão dos profissionais.

Passa-se a considerar o educador como participante do processo, mas o problema se insere na abordagem formativa que tem alicerçado os conhecimentos produzidos nesses coletivos, uma reflexão da prática baseando-se nos conceitos empíricos apreendidos no desenvolver da atividade. A reflexão precisa partir de fundamentos teóricos contextualizando-se com as experiências vivenciadas. Para “[...] que a atividade supere uma dimensão empírica e seja espaço de objetivação de uma prática social teórica e científica é preciso a mediação do conhecimento científico [...]” (LONGAREZI, 2017, p. 200). O

[...] discurso do professor reflexivo, pesquisador, transformador da realidade está arraigado nas práticas e discussões acadêmicas; ele tem-se repetido durante várias gerações de professores formados, ainda que as práticas da reflexão e da reflexão sobre a reflexão, que produziriam os conhecimentos e a real transformação da realidade educativa e da formação de professores, continuam estagnadas. (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012, p. 49)

Há de se ressaltar o variado caminhar epistemológico e metodológico dos empreendimentos formativos que ocorrem hoje em dia, transformações que se intensificaram na década de 2010, em um conjeturar interventivo dentro de contextos de atuação profissional, que vem mudando suas vertentes formativas. A esse respeito, no âmbito da formação continuada, os modos que têm se desenvolvido nos últimos tempos, em pesquisas científicas

— pela investigação, pela produção e pelos resultados — configuram-se em aportes para possíveis tomadas de princípios e orientações didáticas, pedagógicas e educativas sob a condição de que ponderem a teoria e prática em unidade. Isso porque vislumbram a transformação das realidades, dos contextos e dos sujeitos partícipes dos processos. Esse movimento contém elementos ricos metodologicamente para intencionar-se a formação continuada e em serviço: a pesquisa-ação (BARBIER, 2007); a coletiva (ALVARADO PRADA, 2006, 2012; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009; ARAÚJO, 2009; BRITO; ARAÚJO, 2018; SFORNI; GALUCH, 2016); a participante (BRANDÃO, 1990); a colaborativa (IBIAPINA, 2008); e a intervenção didático-formativa (FERREIRA, 2022, COELHO, 2020; DIAS DE SOUSA, 2016; FEROLA, 2016; FRANCO, 2015; GERMANOS, 2016; LONGAREZI, 2014; LONGAREZI; MARRA, 2018; SOUZA, 2016). Todas têm suas nuances e particularidades em seus modos de fazer, de conhecer as realidades para uma assimilação teórica, metodológica, ao pensar a Pedagogia e os modos de aprender.

Destarte, são elaboradas maneiras de adentrar na realidade, apreender o que ela tem e intervir nela, numa produção coletiva de conhecimentos, pela interatividade entre os sujeitos envolvidos, o que culmina a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Com denominação de pesquisa-formação, esses processos interventivos representam, como dizem Longarezi e Silva (2012), a superação de formas convencionais de pesquisa e formação de educadores; desencadeiam processos de conscientização; alimentam a consciência crítica; e consolidam as duas vertentes, teórica e prática. Ademais, “[...] o desenvolvimento da atividade formativa em um coletivo permite mudanças na estrutura do pensamento dos sujeitos por meio do compartilhamento de significados, na tomada de consciência e na atribuição de sentidos pessoais.” (BRITO; ARAÚJO, 2018, p. 614).

Assim, visionar a formação em situação de trabalho

[...] significa considerá-la como um processo em desenvolvimento, marcado pelas relações pessoais e coletivas e pela intencionalidade pedagógica. Isto significa compreendê-la como um processo que articula e possibilita o desenvolvimento coletivo, do indivíduo (personalidade e consciência) e do currículo. (BRITO; ARAÚJO, 2018, p. 594).

Esse estudo trilhou-se pelos princípios da pesquisa coletiva e colaborativa, e lembram o que *João Cabral de Melo Neto* recita na epígrafe deste capítulo: “se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendo para todos, no toldo”; nesse sentido, as configurações delinearão-se por conexões ou até mesmo contradições de ideias, valores,

crenças entre os participantes, em que importa para todos, o pensamento, a opinião, a concepção de cada um, para formar novas opiniões e se ter novo modo de pensar e agir diante da realidade.

Após exposição do tipo de pesquisa realizado, a pesquisa-formação, infere-se que, neste capítulo, ademais, compartilha-se do método e aporte metodológico que deu concretude a investigação. Expõe-se um levantamento das pesquisas atuais relativas à formação continuada com gestores pedagógicos, bem como de produções dentro da abordagem bozhovichiana, para que se possa compreender a necessidade de desenvolvimento de estudos dentro dessa temática. Apresenta os participantes da pesquisa realizada, perfil e breve relato de constituição histórica das funções desses profissionais. No mais, descreve-se os procedimentos no que concerne aos instrumentos de produção de dados e a constituição da Atividade de Formação realizada com os gestores, ou seja, seus elementos e movimentos desenvolvidos.

4.1 Do método ao pressuposto metodológico desta pesquisa-formação

Como já dito, a partir das inquietações relacionadas a formação dos gestores pedagógicos no Brasil, especialmente quando se fala que esses profissionais precisam de aprendizagens ao longo da carreira que atendam as especificidades de suas funções nas instituições educativas, ademais, da defesa de que as atividades de formação precisam compreender aspectos relativos à personalidade, houve a compreensão da precisão de realizar uma pesquisa-formação. Esta pesquisa-formação, destarte, pauta-se nos aportes teórico-metodológicos da filosofia marxista, por ser mais bem compreendida dentro dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MARX, 2004). Também, orienta-se pelo enfoque da Didática Desenvolvimental, no vislumbrar do sujeito em sua integralidade, em momento de *obutchénie*. Foi desenvolvida no contexto das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (Gepedi) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), compondo com o grupo, dados, que têm avançado nos estudos teóricos e empíricos sobre a Psicologia Pedagógica e a Didática Desenvolvimental nos contextos soviéticos e brasileiros (PUENTES; LONGAREZI, 2021). Nesse sentido, orienta-se pelos pressupostos teóricos histórico-culturais, mais precisamente pelas concepções bozhovichianas.

Os princípios do Materialismo Histórico-Dialético compreendidos, pressupõem um caminhar pelas leis da dialética para a explicação dos fenômenos da realidade e a constituição humano-genérica, a saber: a unidade dos contrários e o movimento das contradições internas dos objetos. Esse método tem como característica analisar a realidade tendo em vista a materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, o entendimento de que as relações

sociais de produção são construídas a partir das condições materiais existentes. Assim, implica a compreensão de qualquer fenômeno a partir da realidade concreta. Pires (1997, p. 87) discorre a respeito desse paradigma e diz que ele tem como essência a reflexão acerca da realidade “partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto, assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto [...]”. Está presente no método o princípio da dialética, com foco na superação da separação entre sujeito e objeto, que é possível a partir da análise da realidade considerando as conexões, a contrariedade e o movimento de tudo que há no mundo.

O Método Materialista Histórico-Dialético compõe-se por duas partes: a investigação e a exposição. Assim, no objetivo de assimilar a realidade, [...] “começa-se ‘pelo real e pelo concreto’ que aparecem como dados; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, como avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (NETTO, 2011, p. 42). Diante do todo caótico, a análise permite o caminhar pelos conceitos mais simples e voltar, de modo que se tenha uma compressão e apresentar o complexo. É um modo de apreender o objeto, o fenômeno, por sua essência, não pela aparência; é mais profundo, de modo a captar o lógico inserido no histórico, formando juízos numa relação do seu universal e particular. Neste sentido, considera-se as contradições e conexões. A elaboração teórica representa o todo, ‘uma rica totalidade de determinações e relações diversas’ (NETTO, 2011, p. 43).

Pela lógica dialética se estuda o movimento de produção do conhecimento com a finalidade de chegar à verdade. Por análises e sínteses, indução e dedução, indo do concreto ao abstrato, depois do abstrato ao concreto, até se chegar ao concreto pensado, se valem das leis da dialética. Considerando-se Konder (2004) são: Lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice e versa); Lei da interpenetração dos contrários; Lei da negação da negação. O autor infere que a passagem da quantidade à qualidade remete as transformações, algumas vezes lentas, outras vezes significam saltos que exprimem as modificações no objeto ou fenômeno. Pela interpenetração dos contrários alude que os aspectos da realidade se entrelaçam, e possuem lados, que se opõem, mas, ao mesmo tempo se institui em unidade – a unidade e luta dos contrários. O autor diz também que para haver uma afirmação, há de ter uma negação; no fim, as duas vertentes são superadas pela síntese: a negação da negação. Assim, a tese é a afirmação em relação ao fenômeno ou objeto; a antítese, uma oposição a afirmação dada; a síntese resulta da luta desses contrários, o que culmina em nova tese, a síntese.

A pesquisa-formação realizada nesta investigação científico-acadêmica foi movimentada pelas leis da dialética, numa realização efetivada pelos princípios da intervenção didático-formativa (COELHO, 2020; DIAS DE SOUSA, 2016; FEROLA, 2016; FRANCO, 2015; GERMANOS, 2016; LONGAREZI, 2012, 2014, 2017; LONGAREZI; MOURA, 2017; MARRA, 2018; SOUZA, 2016; LONGAREZI; FERREIRA, 2020; FERREIRA, 2022). Também segue alguns aspectos da pesquisa por coletivos (ALVARADO PRADA, 2006, 2012; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009; ARAÚJO, 2009; BRITO; ARAÚJO, 2018; COELHO, 2020; SFORNI; GALUCH, 2016). Foi escolhida por oferecer, a partir de estudos colaborativos, a possibilidade de estabelecer diretrizes de ação conscientizadora, transformadora e desalienante. Essa escolha se relaciona com a abordagem histórico-cultural. De acordo com Nascimento (2010), sendo uma teoria da ciência psicológica, a Teoria Histórico-Cultural tem alguns princípios educativos gerais, tais quais:

[...] a concepção de homem como um sujeito histórico; [...] a definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade; [...] a defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos; [...] a defesa de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por outras pessoas (colaboração dos mais experientes). (NASCIMENTO, 2010, p. 102).

No tocante à perspectiva histórico-cultural, Bortolanza e Ringel (2016, p. 1039) enfatizam que os

[...] estudos e pesquisas de Vygotsky nascem de sua atividade revolucionária, cuja finalidade era criar algo [...], uma ciência humana, um novo método para responder as demandas do momento histórico. Vivendo, portanto, na transição do czarismo para o comunismo e numa conjuntura internacional cujo principal cenário era a primeira guerra mundial, Vygotsky constitui-se como pessoa e profissional, influenciado pelas demandas desse contexto histórico [...]. Nessa perspectiva, as origens de sua obra e a criação da Teoria Histórico-Cultural desenvolvem-se no processo dialético de construção do novo homem, da nova sociedade, da nova educação, ideais perseguidos pela revolução russa.

A Teoria Histórico-Cultural possui fundamentos imprescindíveis para uma organização pedagógica, que se constituem em princípios didáticos; ela está presente em pesquisas brasileiras desde a década de 1980, e as produções têm demonstrado este desafio no campo da Didática: a assimilação do conhecimento científico para o desenvolvimento humano. Ademais, as metodologias de pesquisa dentro da abordagem histórico-cultural têm focado numa organização da atividade que indique caminhos promissores para a aprendizagem. Algumas das investigações com essa natureza são inspiradas no método genético experimental utilizado por Vigotski, para o estudo da elaboração de conceitos e no experimento formativo, elaborado por

L. V. Zankov, P. Ya Galperin, V. V. Davidov e vários grupos de psicólogos e didatas soviéticos. (SFORNI, 2014).

O método genético estuda o processo de desenvolvimento psíquico, de modo a comparar os saltos qualitativos nas formações mentais superiores e na personalidade (VIGOTISKI, 2018). O experimento formativo, baseado em teses vigotskianas, é considerado uma variante do método genético causal de estudo do desenvolvimento; sustenta-se pela afirmativa de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento organizado pelo formador, conscientemente, propicia a formação de conceitos e ações mentais pelo sujeito estudante; foi um dos principais métodos de pesquisa psicológica e pedagógica, utilizado pelos investigadores russos em estudos experimentais que visavam ao desenvolvimento psíquico. (LONGAREZI, 2019c; AQUINO, 2014). Atualmente, pesquisadores, no Brasil e em outros países, continuam trilhando teórica e metodologicamente os princípios de sistematização do experimento em investigações científicas na área educacional voltadas à produção de modos desenvolvimentais de organização de atividades formativas (sejam de formação ou de estudo) para o desenvolvimento de ambos, professores e alunos.

Por meio de métodos científicos, que são utilizados em pesquisas feitas pelo homem, se avançam a cada dia na compreensão do mundo, e assim, o conhecimento é elaborado. Longarezi e Silva (2012) defendem que o homem, em sua evolução, construiu formas de conhecer, estudar e transformar a realidade em que vive para poder, assim, dominá-la. “O conhecimento passou a existir graças à interação do homem com a realidade, mediante relações estabelecidas por ele com o meio físico e social [...]” (LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 29).

Mas, segundo os autores, a pesquisa tem que ter um sentido, um impacto sobre a sociedade em benefício de todos; porém, há um debate entre investigadores de que uma visão alienada imbricada no campo investigativo cria situações em que o interesse privado se sobressai ao bem comum; assim, a pesquisa acaba por fortalecer as relações de poder. Entretanto, há um movimento que tenta evidenciar o potencial crítico da pesquisa, objetivando um processo formativo conscientizado, quando emerge na realidade de maneira a transformá-la por meio de uma formação. Desse modo, promove-se o desenvolvimento dos participantes do processo investigativo-formativo. O resultado desse movimento inclui características como: a articulação entre pesquisa e formação, e a efetivação de modelos de intervenção.

No Brasil, tem-se desenvolvido pesquisas com enfoque da Didática Desenvolvimental, com alternativas metodológicas para a investigação de acordo com a realidade sociocultural vigente no país. Esses estudos não se caracterizam como pesquisa de experimento no sentido radical em que essa metodologia foi empregada no contexto soviético. No Gepedi/UFU tem

sido produzidas pesquisas de intervenção em contextos escolares diversos, pela via da formação didática do professor e, conseqüentemente, do desenvolvimento de ambos, do docente e dos estudantes, na atividade pedagógica. Nessa perspectiva, defende-se a centralidade da *obutchénie* no processo educativo. É bom esclarecer que, para ultrapassar a pesquisa de cunho experimental, é preciso a mediação do conhecimento científico produzido sobre a função laboral. Assim, chega-se ao que se chama de intervenção didático-formativa, que [...] se constitui numa ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da *formação didática do professor*; e, nesse processo, se constitui simultaneamente *intervenção didática junto a classes de estudantes*. (LONGAREZI, 2017, p. 198, grifos da autora)

A presente pesquisa apresenta-se inédita no desenvolvimento dessa metodologia, tomando a formação e o desenvolvimento do gestor pedagógico, de modo que se constitua, simultaneamente, formadora e desenvolvedora também do docente. No interior do grupo de pesquisa ao qual está vinculada (Gepedi/UFU), há estudos que caminham nessa direção, mas, até então, têm sido realizados com professores, tendo em vista também os estudantes. Assim, a proposta aqui apresentada consiste em intervenção didático-formativa com os gestores pedagógicos para a formação de conceitos teóricos e o desenvolvimento da personalidade, com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental. Compreende-se a relevância de processos formativos dessa natureza por entender que os gestores precisam também vivenciar processos formativos, conforme defende Longarezi (2017).

A ação integral realizada se consolidou no âmbito do gestor, não sendo feita com a equipe de professores, em conformidade com a natureza desse tipo de metodologia, devido aos limites impostos à pesquisa, realizada em meio à pandemia da Coronavírus Disease 2019 (Covid-19). Espera-se, no entanto, que essa ação seja realizada, pelos gestores em formação, posteriormente, como parte das atividades de trabalho destes profissionais. Considera-se, que, pelas referências por meio das quais os educadores são guiados, neste caso, as da práxis, em correspondência com as elucubrações teóricas de Dias de Sousa (2016), desdobramentos relevantes impactarão seu desenvolvimento profissional, estendido aos docentes das instituições onde realizam suas atividades laborais, uma vez que são esses gestores os responsáveis por propiciarem a formação continuada *in loco*.

Os princípios da formação por coletivo ora vislumbrados são os concernentes à transformação da realidade, à vivência grupal, à relação *sujeito-sujeito*, às interações e aos diálogos constituidores dos dados, às elaborações pessoais e sociais de cada um. Na atividade formativa efetivada, o ir e vir dos diálogos nos movimentos de formação efetivados, por meio

da leitura das afirmações uns dos outros, os gestores/estudantes elaboravam suas proposições, suas opiniões, como sínteses não singulares, mas sim coletivas. Portanto, foram produtores de aprendizagem, desenvolvimento, porque cada um, na coletividade, pôde, pela interatividade e dialogicidade, colaborar com as formulações conceituais um do outro e, por conseguinte, construir elaborações consensuais, de maneira que todos se inseriram enquanto produtores de conhecimento, consideradas as sínteses produzidas pelos confrontos dos conhecimentos cotidianos (os empíricos) com os científicos (das ciências) dos sujeitos envolvidos no processo formativo coletivo.

A metodologia da pesquisa coletiva, caracterizada pela devolução dos dados mediante textos que são (re)elaborados coletivamente, se constitui, pois, como uma forma de construir informações, gerando processos de conscientização e formação. Esta metodologia viabiliza aos participantes a aquisição de posições críticas, baseadas e sustentadas em seus próprios entendimentos e interesses, já que, dentro dessas discussões, surgem novas perspectivas e olhares sobre as situações, o que acarreta a aquisição de posturas críticas que são geradoras de autonomia e emancipação. Os sujeitos passam, então, a aplicar os conhecimentos construídos no grupo, que agora fazem parte de sua formação, e a se mobilizar como coletividade, de modo a preservar as aquisições decorrentes do processo da pesquisa. (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 222).

Acordando com Alvarado Prada e Longarezi (2008), a formação em e por coletivos demanda instigações sobre a realidade vivenciada e confrontos com os conhecimentos experienciais, pelo estudo das teorias, numa mediação por ações intencionais. Os “[...] professores [e os gestores] precisam aprender em e no trabalho coletivo a criar situações de aprendizagem coletiva, tanto para eles como para os alunos e a sociedade em geral.” (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 113). Dessa maneira, os profissionais da educação não ficam reduzidos à objetos de estudo, mas constroem em conjunto conhecimentos sobre a realidade objetiva em que desenvolvem sua atividade profissional. Assim, não se produz conhecimento sobre a escola e sobre o gestor ou professor, mas se constitui a formação coletivamente, entre e com os pares laborais. Esse movimento se traduz em pesquisa-formação com os parceiros da atividade em comum.

Evidentemente não é qualquer tipo de pesquisa que pode ser empregado com a finalidade de agenciar formação, mas somente aqueles que possibilitem uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem uma flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados. Nessa perspectiva, a formação continuada se conduz mediante a promoção de situações em que os próprios educadores possam desenvolver e produzir saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais mediante processos de

investigação e colaboração em seus espaços de trabalho. (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216).

A pesquisa-formação é entendida aqui como espaço de produção de situações colaborativas para a compreensão das realidades educacionais pela via de estudos no coletivo de teorias educacionais num contraponto com as exigências de aprendizagem dos componentes do grupo. A dinâmica de formação foi empreendida por meio de elaborações coletivas, mediação de conteúdos e formas de aprendizagem compartilhados, produção de sentidos e, por conseguinte, superação da individualidade, o que permite mudanças qualitativas nos modos de pensar e agir, tendo em vista a assimilação de conceitos e modos de ação.

A abordagem teórico-metodológica embasada no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural, bem como nos pressupostos da Didática Desenvolvimental, orientou todo o processo de pesquisa pelo entendimento de que a formação é dialética e desenvolvedora para os envolvidos na pesquisa, formadores e formandos. Assim, o movimento da formadora na promoção da dialogicidade e interatividade, no sentido de corroborar para o desenvolvimento da esfera afetiva e de motivações com esse coletivo de gestores, permitiu viabilizar a pesquisa-formação em tais perspectivas. Claro que no movimento de estudo resultava, ademais, na formação de conceitos e de ações mentais desses profissionais.

Por fim, ressalta-se que o estudo investigativo envolveu a pesquisa bibliográfica de obras inéditas, especialmente as de L. I. Bozhovich, autora, psicóloga e pesquisadora soviética, que abordam o campo teórico e conceitual das necessidades afetivas e mediadas e dos motivos – a esfera afetiva e de motivações –, construindo toda uma teoria sobre a personalidade. A dificuldade para encontrar obras dos pesquisadores russos, especialmente de L. I. Bozhovich, traduzidas para a língua portuguesa, levam à necessidade de buscar esse referencial também em espanhol, inglês e no original em russo. Para as obras em russo, no caso desta pesquisa, recorreu-se a tradutores digitais, com o uso do que tem sido entendido como “Tradução Exploratória”. De acordo com Almeida e Simões (2003, p. 16), a tradução exploratória “é destinada a obter um documento traduzido, mesmo que com palavras por traduzir ou mal traduzidas, e erros sintáticos, apenas para compreender total ou parcialmente o conteúdo do documento.” Quando já se tem conhecimento de uma parte das ideias defendidas na produção acessada, é possível a compreensão das proposições que alicerçam a obra.

4.2 Os gestores pedagógicos: da história da profissão à condição de participantes desta pesquisa-formação

Histórica e culturalmente, a supervisão escolar foi construindo em torno da profissão uma concepção de agente educacional que possui certa hierarquia e demanda de ações de vigilância no contexto educativo. A supervisão escolar, no Brasil, iniciou-se com o trabalho dos jesuítas *Ratio Studium*, em que a função era designada a uma pessoa denominada “prefeito de estudos” (ANDRADE, 2012; LINS, 2016; SANTOS, 2017; UCZAK, 2005). Esse cargo tem, ademais, suas raízes na divisão de trabalho na época fabril, com a Revolução Industrial, na era do tecnicismo, da racionalidade técnica. Nesse período, tinha por finalidades a orientação e a coordenação dos processos com vistas a melhoraria da produção; por isso, no ambiente escolar, tinha-se a visão de fiscalização dos processos, do controle no sentido de garantir a execução dos trabalhos (ALARCÃO, 2008; ALMEIDA, 2017; ANDRADE, 2012).

A função de controle começou a sofrer mudança na educação brasileira a partir dos ditames de gestão democrática. De acordo com Alarcão (2008), se tem um outro olhar para a profissão, reflexo do movimento de capacitação e autonomia profissional docente, numa perspectiva da coletividade e da abordagem construtora do trabalho pela participação multidisciplinar de todos da escola; de orientador e controlador, ele passa a assistente do professor, em forma de orientações, planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico, com uma visão para além de política, que tem como lente a sociopolítico-crítica. Assim, passa a ser facilitador das questões didático-pedagógicas e articulador com a comunidade educativa.

A supervisão escolar agora visa a um trabalho horizontalizado e não verticalizado com imposição de tarefas prontas a serem executadas e aceitas acriticamente pelo docente, mas a relação se insere num trabalho interativo entre professores e supervisores (ALARCÃO, 2008). Almeida (2017, p. 27) compartilha da mesma concepção:

[...] percebe-se que o papel do supervisor vincula-se à própria gestão como um todo. Uma vez que junto ao professor, busca minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino-aprendizagem, ele é integrado à equipe docente, com âmbito de ação didática e curricular e a equipe de gestão com suas incumbências quanto às ações de naturezas pedagógicas, administrativas e de inspeção, transcende a função meramente de inspeção e passa a coordenar o trabalho pedagógico, tornando-se um parceiro do docente, com vistas na conclusão de uma aprendizagem real, significativa. O profissional deve assumir o seu atual papel de líder, com a capacidade de ouvir e fazer com que seus colegas ouçam as suas propostas, de conduzir os trabalhos de acordo com o diálogo, e com as competências necessárias compartilhando o saber e o fazer da educação.

Lins (2016) aponta que o supervisor escolar deixou de ser um tecnicista e que, agora, sua função tem mais essência de coordenação pedagógica. Uczak (2005) também sinaliza que, a partir da caracterização da função como coordenação, passou a se integrar o olhar dos

professores na direção do trabalho pedagógico, numa prática mais contextualizada. Os autores demonstram a atuação profissional desses gestores mais acolhedora e colaborativa, isso remete à definição de Libâneo (2015, p. 177) de que a coordenação envolve “a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.”

Com relação ao coordenador pedagógico, Almeida (2017) e Libâneo (2015) salientam que a função deve ser exercida por um professor, que será responsável pela organização de atividades didáticas e formativas. Porém, diante da multiplicidade de funções que executa, acaba por não compreender seu próprio papel e sua identidade profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, Art. 67 § 1º, confirma o referido pelos autores: “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.”

A função de coordenação pode estar atrelada aos afazeres correlatos a supervisão também, mas há escolas no Brasil que contam com os dois profissionais trabalhando com ações compartilhadas e dialógicas. Assim, deixa de ter conotação de divisão e fragmentação, como se cada um executasse a função individualmente, e ambos realizam as atividades em conjunto.

Nesse aspecto, no que concerne às atividades exercidas pelo coordenador pedagógico, para além daquelas que são de sua incumbência, Andrade (2012, p. 69) discrimina o seguinte:

[...] o mesmo acaba, na prática, assumindo o gerenciamento das emergências da escola: indisciplina, conflitos, articulação e orientação a pais e comunidade, organização dos relatórios de alunos e professores, entre outros afazeres, que comprometem significativamente o desenvolvimento de ações de reflexão e construção.

Do mesmo modo que o supervisor, o coordenador pedagógico convive com problemas quanto a seu desempenho de papéis no interior das escolas. Apesar de também ter tido em sua função uma visão de controlador, segundo Lins (2016), distancia-se um pouco dela, porque tem um papel de articulador dos processos educacionais, responsável por promover o acesso ao conhecimento atualizado para o corpo docente, com a sistematização da educação continuada, além de ser o mobilizador da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o dinamizador das relações interpessoais entre professores e alunos. Ademais, a autora argumenta que são muitos os desafios desse profissional, em decorrência dos desvios da função e trabalho burocrático conferido a ele. Deste modo, sua atividade acaba passando tanto pela dimensão pedagógica quanto pela administrativa. Assim, salienta que,

em relação à coordenação pedagógica, a ação de coordenar ainda é indefinida, ampla e diversificada. É, assim, uma função que permanece sujeita a diferentes interpretações, tanto no aspecto teórico como no prático. Não há uma definição específica para o papel do coordenador, tanto no que concerne à sua formação como no que diz respeito às suas atribuições, e essas indefinições interferem na forma como esse profissional percebe a própria ação pedagógica. (LINS, 2016, p. 37).

Em algumas escolas, figura a pessoa do vice-diretor pedagógico. Sua função é auxiliar o diretor em questões pedagógicas, num trabalho multidisciplinar com o supervisor escolar.

No Brasil, nas esferas municipais, estaduais e municipais, há regulamentações e/ou orientações no que concerne ao trabalho da coordenação pedagógica, em que um professor ocupa a função por meio de uma designação, resultante de um processo seletivo ou mesmo de uma indicação. De modo parecido, o cargo de vice direção é ocupado por um docente. Já para o supervisor escolar, há a formação específica. Além de haver regulamentações estaduais que podem ser utilizadas como complementares, a normatização, que se encontra na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, no Art. 64, indica:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Pelo pressuposto, afirma-se que as atribuições do supervisor escolar e do coordenador pedagógico se entrecruzam em muitas das funções discriminadas a cada um deles. Há escolas que, pela estrutura pública ou privada, têm a figura de um ou de outro; outras instituições possuem os dois cargos trabalhando interativamente.

Entende-se que esses profissionais atuam na dimensão formativa da equipe escolar, por esse motivo foram escolhidos como participantes da pesquisa. Inicialmente abriu-se inscrição para o levantamento dos interessados e suas justificativas em participar do processo formativo que a investigação se propunha realizar. Devido ao grande número de inscritos e aos limites de atender a todos no momento, realizou-se a seleção, conforme apresentada.

Do total de 302 inscritos, foram selecionados 60 e participaram do processo formativo, de forma integral, 33 profissionais, sendo que, desse total, 28 estavam em situação de atuantes e 5 não estavam atuando na função — trabalhavam como educador infantil (1) e professor (4) até surgir a oportunidade de inserção no cargo. Dos 28 gestores pedagógicos atuantes, 16 exerciam a função de supervisor escolar, 11 a de coordenador pedagógico e 1 a de vice-diretor pedagógico. Esse público – os concluintes – é composto, no total, pelo gênero feminino (APÊNDICE A). Por se tratar de um grupo de certa forma numeroso e considerando o

quantitativo de dados gerados na atividade formativa realizada, foram escolhidas 14 gestoras, na faixa etária entre 31 e 63 anos para a análise do movimento formativo. A formação da maioria é na área de ciências humanas, sendo que nove (9) eram graduadas em Pedagogia, uma (1) em Psicologia, uma (1) em Direito, uma (1) em Normal superior, uma (1) com graduação em Pedagogia e Biologia, e realizando graduação em Psicologia; uma (1) das participantes era graduada na área de exatas. A maior parte, 10 gestoras, exerciam suas funções em instituição pública, das quais 05 trabalhavam em escolas estaduais e 05 em municipais; o restante, quatro (04) estavam inseridas em escolas privadas (QUADRO 1). Os critérios para a escolha foram: concluintes da atividade formativa; tempo na função, sendo escolhidas gestoras de períodos diferenciados no cargo, considerando a importância da posição objetiva que se encontram ao longo da carreira, com tino no sentido de abranger as três funções consideradas no cargo de gestor, neste estudo (supervisor, coordenador e vice-diretor); frequência nos encontros, uma vez que um dos instrumentos de produção de dados eram as conversações emergidas; coeficiente de progressão nas tarefas realizadas, tendo em vista que as produções se constituem também em instrumento da pesquisa.

QUADRO 1: Gestores participantes da pesquisa-formação selecionados para as análises

PART.	NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO /FUNÇÃO	ESFERA	IDADE NO PERÍODO DA PROPOSTA FORMATIVA	TEMPO NA FUNÇÃO
01	SAFIRA	Pedagogia. Especialização.	Supervisão	Estadual	47 anos	Até um ano
02	DÁLIA	Pedagogia. Especialização.	Coordenação	Municipal	33 anos	
03	SÁLVIA	Pedagogia. Especialização.	Supervisão	Municipal	31 anos	Até dois anos
04	TULIPA	Pedagogia. Doutorado	Coordenação pedagógica	Privada	45 anos	
05	ÍRIS	Matemática. Não possui pós-graduação	Vice direção pedagógica	Estadual	33 anos	Até três anos
06	MARGARIDA	Direito. Especialização	Supervisão	Estadual	42 anos	
07	YASMIM	Pedagogia. Especialização	Supervisão	Estadual	35 anos	Até cinco anos
08	AZALEIA	Norma Superior. Especialização.	Coordenação pedagógica	Municipal	39 anos	Até dez anos
09	GARDÊNIA	Psicologia. Mestrado.	Supervisão	Estadual	36 anos	
10	AMARILIS	Pedagogia. Especialização	Supervisão	Municipal	51 anos	Até quinze anos
11	ACÁCIA	Pedagogia. Biologia. Psicologia (em andamento) Especialização.	Supervisão	Municipal	37 anos	

12	PETÚNIA	Pedagogia. Especialização.	Coordenação pedagógica	Privada	44 anos	Até vinte anos
13	SARITÉIA	Pedagogia. Especialização.	Supervisão	Privada	63 anos	Acima de vinte anos
14	SAUDADE	Pedagogia. Especialização	Coordenação pedagógica	Privada	51 anos	

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

Ao analisar aspectos relativos à maneira de cada um se comportar no coletivo, pode-se dizer que no grupo havia participantes bastante comunicativos, com iniciativa nos momentos de diálogos, porém, o coletivo era bastante heterogêneo, tinham aqueles introspectivos, que falavam pouco, se manifestavam somente quando eram solicitados a colocar seus posicionamentos. No geral, foi respeitada a forma como cada um participou do espaço formativo.

Considerando o olhar humanizador na atividade formativa realizada, foi feita a escolha por nomes fictícios. Para as concluintes, foi encaminhada uma lista com 60 nomes de flores, via WhatsApp, para que escolhessem a forma como gostariam de ser mencionadas na pesquisa, garantindo a preservação de suas identidades. A escolha dos nomes de flores (APÊNDICE G) foi inspirada na clássica analogia que Vigotski (2010b, p. 65-66) faz entre o trabalho do jardineiro e o papel do professor:

Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando. Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipresente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. (VIGOTSKI, 2010b, p. 65-66).

Nessa mesma linha, o processo formativo (jardim) necessitou desse cuidado do formador (jardineiro) para preparar o meio (o processo) com acolhimento, interatividade, diálogos, compreensão. Atentou-se para as particularidades na coletividade para que, de alguma maneira, essas ações colaborassem para os gestores pedagógicos entrarem em atividade e, assim, haver o crescimento/desenvolvimento de cada um.

Ressalta-se que, no desenvolvimento de estudos investigativos envolvendo seres humanos, há a necessidade de submissão dos projetos de pesquisas aos comitês de ética, de

modo a resguardar os participantes gestores, em conformidade com seus propósitos de continuarem ou desistirem de fazer parte do projeto de formação, bem como manter os padrões éticos necessários às pesquisas. Nesse sentido, o projeto de pesquisa do qual se originou este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU)⁵⁰.

4.3 Pesquisas atuais que referenciam a formação continuada de gestores pedagógicos e a abordagem bozhovichiana

Pelo exposto, considerando que as pesquisas têm objetivos de diagnosticar, intervir e transformar — não somente uma transformação pontual, mas também uma autotransformação daqueles que participam de determinados projetos de pesquisa-formação —, afirma-se que é pequeno o impacto das investigações propostas nas realidades educativas quando seu foco é direcionado à apenas averiguar os resultados negativos na aprendizagem dos envolvidos, tendo em vista que ainda permanece muitos problemas no processo de aprendizado de conhecimentos pelos estudantes, conseqüentemente muitos fenômenos a serem estudados quando se pensa na assimilação de conceitos. Isso mostra a necessidade de tecer um número maior de movimentos formativos contextuais, por meio de pesquisas educacionais com a finalidade de produzir novas formas de trabalho. Mediante o ato imitativo criativo, os educadores poderão dar continuidade ao processo vivenciado.

Para conhecimento e posicionamento em relação aos processos formativos vivenciados e efetivados pelos gestores pedagógicos no Brasil – os supervisores escolares, os coordenadores pedagógicos e os vice-diretores pedagógicos –, foi feito um levantamento das produções que falam sobre a formação continuada desses, com e por esses profissionais. As pesquisas levantadas, portanto, alcançaram investigações em que os gestores, ora participaram diretamente de processos formativos; ora não participaram, mas colaboraram com suas concepções sobre o processo; ora eram os personagens que demandaram ações de formação. Foi realizada uma pesquisa na base e acervo disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵¹, considerando cinco anos, ou seja, o período de 2016 a 2020

⁵⁰ CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 23146619.0.0000.5152. Número do Parecer de aprovação: 4.620.130.

⁵¹ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é uma plataforma coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que, por sua vez, é vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT); possui um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das universidades brasileiras que utilizam esse sistema do IBICT. Nela, o usuário tem acesso aos dados gerais e aos resumos das teses e das dissertações e pode acessar o texto completo por meio de um *link*, que remete ao repositório da universidade em que o trabalho foi defendido.

(APÊNDICE B). Na busca, foram utilizados termos⁵², descritores conforme visualização do quadro 2, sem priorizar ciências específicas.

QUADRO 2: Descritores de busca

DESCRITORES	
1 – Supervisão escolar; formação	9 – Coordenador pedagógico; Teoria Histórico-Cultural
2 – Supervisão escolar; gestão; formação	10 – Gestão; Teoria da Atividade
3 – Supervisão; Teoria da Atividade	13 – Gestão; Didática Desenvolvimental
4 – Supervisão; Didática Desenvolvimental	12 – Vice-diretor; formação
5 – Supervisão; Ensino Desenvolvimental	13 – Vice-diretor; Didática Desenvolvimental
6 – Supervisor; Teoria Histórico-cultural	14 – Vice-diretor; Teoria Histórico-Cultural
7 – Coordenador pedagógico; formação	16 – Trabalho; gestão; formação
11- Coordenação pedagógica; Didática Desenvolvimental	18 – Gestão; coordenação; supervisão; formação

Fonte: autoria própria com base na produção de dados

Sabe-se que o enfoque formativo compreende o corpo de conhecimentos necessários a preparação e profissionalização do educador. Esse advém dos processos formativos constituídos no plano macro – cursos de graduação /licenciatura; pós-graduação *latu senso*/ *stricto senso*; ou no plano micro – diversas propostas formativas, eventos na área específica e geral e saberes construídos na dimensão didático-pedagógica no fazer diário profissional, dentre outros.

Os trabalhos relevantes, aqueles que se referem a formação do gestor escolar e/ou processos formativos continuados articulados por esse profissional foram considerados para a verificação. Na busca com o descritor “gestão” resulta muitos textos com o diretor como o participante foco da pesquisa; portanto foram descartadas pesquisas sobre gestão educacional com objeto o diretor escolar; foram aceitas pesquisas em que os coordenadores pedagógicos, supervisores escolares e vice-diretores pedagógicos eram o objeto da pesquisa e aquelas em que ele era o participante do estudo de campo. Ressalta-se que há a compreensão de que o diretor escolar tem suas contribuições na concretização de atividades formativas no interior das escolas, porém, delimitou-se um grupo que realiza tais tarefas como parte das atribuições diretas desses profissionais.

Nos achados foram realizadas leituras nos resumos e nas palavras-chaves. Foram encontradas 31 dissertações e 03 teses na base de dados mencionada. Entre as investigações de mestrado citadas, 06 pesquisas possuem aspectos de natureza interventiva ou reflexiva, como

⁵² Os termos de busca foram escolhidos a partir da definição do objeto da pesquisa, a formação continuada do gestor pedagógico e suas relações com a esfera afetiva e de necessidades, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Ao abordar o aspecto formativo, o olhar se inseriu tanto na formação para si quanto na formação vislumbrada e organizada por esses profissionais, nos variados contextos educacionais em que atuam.

por exemplo, encontros de estudos, sessões de debates, reuniões de discussões, encontros formativos, e seminários de formação (APÊNDICE B). As outras possuem cunho exploratório. Com relação à abordagem teórica, no que se refere às dissertações, 12 foram avaliadas com tendências na perspectiva histórico-cultural ou sócio-histórica, ainda que apresentando enfoques diferenciados. Com relação às teses, uma possui ação interventiva com encontros formativos, e em uma, a abordagem está dentro da histórico-cultural (QUADRO 3).

QUADRO 3: Tendências de abordagens histórico-culturais ou sócio-históricas nas Dissertações e Teses encontradas

TENDÊNCIAS NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	QUANTIDADE DE TESES
Psicologia Histórico-cultural (PHC)	2	0
Psicologia Sócio-histórica (PSH)	2	0
Teoria Sócio Histórico-cultural (TSHC)	1	0
Teoria Histórico-cultural (THC)	2	1
Teoria da Atividade Sócio Histórico-cultural (TASHC)	5	0

Fonte: Autoria própria com base na produção de dados

Os estudos, considerando as dissertações e teses, têm como foco, por exemplo: a atuação/prática do gestor; suas possibilidades e seus limites; o desenvolvimento da formação continuada para o corpo docente; o próprio processo de capacitação; o envolvimento e o desenvolvimento crítico colaborativo no processo de ensino-aprendizagem [*obutchénie*]; a formação continuada e relações com a organização do trabalho escolar; as necessidades educacionais especiais; os meios de apoio para consolidação dos conhecimentos aos docentes, principalmente a *hora de trabalho coletivo*; formação multidisciplinar do coordenador pedagógico que trabalha com professores especialistas; experiências de formação continuada em escolas privadas; identificação dos motivos que levaram os supervisores a procurar formação; formação de professores com discussões sobre o trabalho de coordenadores pedagógicos e suas especificidades na constituição da sua profissionalidade; conhecimentos profissionais mobilizados pelo coordenador pedagógico, com foco na formação continuada para a gestão das relações interpessoais; o papel dos coordenadores pedagógicos na implementação da Lei nº 10.639/03; práticas formativas realizadas por orientadores pedagógicos aos coordenadores pedagógicos; os sentidos pessoais constituídos em processos, dentre outros (APÊNDICE B). Nota-se que alguns aspectos da Didática foram considerados nas pesquisas, porém ela não é objeto direto destas.

Não foram encontrados estudos sobre a formação com os gestores na abordagem da Didática Desenvolvimental, especificamente. Nos estudos, há referências a aportes histórico-

culturais, mas, não se menciona a *aprendizagem Desenvolvimental* como norteadora do processo educativo e/ou formativo. As pesquisas com abordagem histórico-cultural referenciam, em maioria, os teóricos russos como V. V. Davidov, A. R. Luria e, principalmente, A. N. Leontiev. Em dissertações são referenciados autores como: N. Duarte, A. N. Leontiev, A. Luria, Y. Engestrom, L. S. Vigotski, Volochinov, J. C. Libâneo, K. Marx e F. Angels, F. González Rey. Em uma tese na perspectiva da THC são citados os autores L.S. Vigotski, V.V. Davidov, Y. Engestrom, A. N. Leontiev, M. O. Moura.

A carência de estudos investigativos no que se refere à formação continuada do gestor pedagógico é significativa no que se refere aos processos, seus conteúdos e formas de aprendizagem dos profissionais; as pesquisas encontradas na base de dados da BDTD, de natureza interventiva, como por exemplo, Broxado (2016), Ham (2019), Longo (2019) e Paz (2020), abordam a formação, a realização de encontros, reuniões e grupo de discussão objetivando a constituição de concepções pelo gestor, na função de supervisor escolar e coordenador pedagógico, mas não apresentam princípios de aprendizagem da gestão numa mediação dada pelas teorias da educação, uma vez que não foram desenvolvidos estudos com os profissionais. As pesquisas têm natureza mais exploratória do que formativa.

Algumas pesquisas ressaltam as necessidades e/ou os motivos do gestor no que se refere a formação continuada; mas foram encontrados poucos estudos nessa vertente. Paz (2020), analisa criticamente as necessidades formativas de supervisores escolares, uma realização por meio de grupos de discussão. A pesquisa evidenciou que os profissionais não têm espaço-tempo de formação permanente; consideram que suas necessidades formativas são definidas pela legislação e orientações administrativas; elenca a formação na perspectiva freiriana de forma coletiva e crítico-emancipatória. Mana (2016) partiu das necessidades formativas dos supervisores na dimensão pedagógica e de motivos para estarem na função, com vistas a realização de encontros para estudos e reflexões sobre a prática profissional. Monteiro (2018) deteve seu olhar investigativo para a formação multidisciplinar do coordenador pedagógico que trabalha com professores especialistas, bem como para a atuação dos formadores desses coordenadores. O programa de formação de coordenadores pedagógicos desenvolvido pela Rede SESI-SP de Ensino foi o contexto de análise, de modo a verificar as dificuldades e possibilidades de atuação dos profissionais – os coordenadores e seus formadores - nesse meio. Assim, foram levantadas as necessidades formativas desses personagens; buscou-se identificar as dificuldades e possibilidades de atuação do formador de coordenadores pedagógicos e de coordenadores pedagógicos do Programa. Foram identificadas as dificuldades e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico junto à formação continuada dos professores

especialistas, com a finalidade de compreender suas práticas e limitações no decorrer de sua atuação, bem como as suas necessidades formativas sob seu próprio olhar e do seu formador. Considerou-se o programa de formação multidisciplinar um importante espaço de formação. Ham (2019) moveu o olhar para as significações das coordenadoras pedagógicas sobre sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF); encontros reflexivos foram os momentos de apreensão das significações e constituição de novos sentidos sobre a atividade gestora.

A despeito de aspectos subjetivos, o estudo de Volpe (2019) aborda a afetividade na perspectiva de H. Wallon; faz um debate acerca dos conhecimentos necessários ao coordenador pedagógico com vistas a gestão de relações interpessoais no interior das escolas.

Esta análise possibilitou vislumbrar o quanto se faz necessário abordar os conhecimentos específicos exigidos para a prática dos gestores pedagógicos em pesquisas de intervenção com estudos de teorias. Somente assim, esses sujeitos poderão, pela aprendizagem teórica e prática, vislumbrar a organização do espaço-tempo em seus locais de atuação, num conjecturar de processos formativos para a equipe escolar, considerando a esfera de motivações.

Por não ter encontrado a abordagem de L.I. Bozhovich nas pesquisas que investigam a formação de gestores pedagógicos, recorreu-se à busca por obras que abordam o aporte teórico da autora publicadas nos espaços online brasileiros, objetivando a verificação de temáticas investigadas, para que, com isso, houvesse a confirmação da existência ou não, de investigações que contemplasse tal perspectiva. No que concerne a abordagem bozhovichiana, foi feita uma busca na base de dados da Plataforma *Google*, sem considerar um lapso temporal, utilizando-se dos descritores “*Bozhovich*”, *Bozhovich e dissertação*”, *Bozhovich e tese*”. Não foram consideradas os artigos com menção ao nome da autora sem fazer colocações de seus conceitos. Recorreu-se a essa plataforma, uma vez que no BDTD não foi encontrado nenhum título, utilizando-se dos mesmos descritores.

Foram encontrados 14 artigos com data entre 2012 e 2020; 11 publicados em periódicos nacionais e 03 divulgados em anais de eventos científicos (APÊNDICE C). Foram feitas leituras nos resumos e palavras-chave e uma busca rápida no interior do texto utilizando-se de descritores como *motivos*, *necessidades*, *afeto*, *emoções*, *emocional*, *sentimentos*, para se ter uma ideia se são trabalhados tais conceitos pelos autores. Verificou-se que em 43% dos textos há menção a pelo menos um dos descritores citados, em seus resumos. Já no interior dos textos, pelos menos 01 desses descritores foi encontrado em 50% das obras.

Os assuntos abordados nas pesquisas que resultaram em artigos se referem a vida e obra de L. I. Bozhovich; a relação entre a prática pedagógica na educação infantil e formação da

personalidade; a atividade de estudo na relação com a atividade principal possibilitadora de mudanças essenciais na personalidade; às contribuições da Teoria Histórico-cultural para a educação de crianças; a formação de valores e relações com aspectos afetivo-emocionais e conduta; ao social em diferentes teorias psicológicas; a abordagem de aspectos biográficos de González Rey, às contribuições da teoria de P. J. Galperin referentes a zona de desenvolvimento possível, ao papel da regulação interna da fala, às características psicológicas primárias e secundárias e outros; às assembleias de classe enquanto intervenção psicoeducacional objetivando a produção de novos sentidos em sala de aula, com fins a formação da direção moral da personalidade; ao processo de formação e o desenvolvimento moral em crianças desde as idades mais precoce, a partir da Teoria Histórico-Cultural; ao processo de formação e desenvolvimento moral em crianças desde as idades mais precoces; às relações entre o desenvolvimento infantil e a mediação de livros na primeira infância; a verificação das relações da obra de L.I. Bozhovich com os postulados de L.S. Vigotski no que concerne a periodização do desenvolvimento e constituição da personalidade; ao desenvolvimento emocional e a formação de valores (APÊNDICE C).

O interessante é que, mesmo a procura no BDTD não resultando em nenhum título na busca, foram encontradas em pesquisa na plataforma *Google*, 06 dissertações e 08 teses que discorrem os conceitos de L.I. Bozhovich (APÊNDICE C). Em 05 dissertações e 03 teses há referências a pelo menos um dos descritores: *motivos, necessidades, afetivo, emocional ou emoções*.

As temáticas debatidas nas pesquisas que resultaram em dissertações e teses são: As especificidades do desenvolvimento afetivo-emocional em cada período do desenvolvimento psíquico no período infantil; fatores de risco psicossociais e sua possível relação com os motivos dos atos infracionais a partir das próprias histórias de vida; o processo de apropriação de conceitos matemáticos para compreensão de como ocorre o aprendizado em uma turma do ensino fundamental; análise histórica da obra de A.N. Leontiev (1903-1979) tendo em vista a contribuição na superação de leituras superficiais de seus textos; processos subjetivos de professoras relacionados às ações formativas das quais elas participavam; a formação da personalidade da criança, de acordo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski; possibilidade de desenvolvimento da atividade voluntária em crianças de 5 anos de idade; apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do Séc. XXI; despatologização da vida e superação das fragmentações dos processos humanos, com destaque para a articulação entre os campos da saúde mental, da educação e do desenvolvimento subjetivo; e relação entre os desdobramentos

internos da Psicologia com os acontecimentos histórico-sociais e debates filosóficos mais gerais.

Além disso, foi achado 01 (um) texto como capítulo de livro, de Asbahr (2018), que traz reflexões sobre a metodologia e a organização do ensino, tendo como referência a atividade principal em idade escolar, a atividade de estudo.

Ressalta-se que é bem incipiente os estudos que consideram o gestor pedagógico no processo de investigação científica que referenciam a pesquisadora, psicóloga e autora soviética L. I. Bozhovich. Nas investigações que resultaram em dissertações e teses, foi visualizado somente um título (RUÍZ, 2018) com a participação de uma gestora, a coordenadora pedagógica, na condição participante da entrevista semiestruturada; sendo assim, não participa do processo de formação. A pesquisa tem cunho exploratório e visa apreender o processo de apropriação de conceitos matemáticos com o objetivo de compreender como ocorre o aprendizado de estudantes de uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

Apesar de ter encontrado somente um estudo acadêmico na abordagem bozhovichiana que tem o gestor como sujeito da pesquisa, é relevante mencionar os outros, como foi feito, para que se possa considerar investigações científicas análogas com esse profissional. Por exemplo, Núñez e Ramalho (2020) trazem uma importante contribuição em forma de artigo que expõe sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional no enfoque da Teoria Histórico-Cultural, especialmente dentro da formação continuada com o foco na assimilação da cultura profissional. Apesar de vislumbrar o profissional docente na análise, são relevantes as sínteses produzidas e pode ajudar na analogia em relação ao gestor escolar, nos diferenciados cargos. Já Mesquita (2020) tece uma relação da formação de valores com aspectos afetivo-emocionais e conduta, e suas elocubrações corroboram quando da organização de processos formativos para o gestor pedagógico, uma vez que os valores direcionam a personalidade e esta orienta a conduta do sujeito. O autor diz o seguinte:

Os valores se desenvolvem como unidade entre processos afetivos e cognitivos, têm base emocional dinâmica e se transformam diretamente pela conceitualização do pensamento. Originam-se como necessidade emocional de bem-estar e chegam a juízos lógicos com fortes implicações subjetivas. Os valores nos mobilizam racional e emocionalmente e medeiam escolhas, uma vez que são parâmetros das alternativas que temos nas ações. (p. 375).

De modo parecido, Mesquita; Batista; e Silva (2019) discorrem a respeito do desenvolvimento emocional, abarcando a gênese e as especificidades das emoções e sentimentos na atividade humana e suas relações com a formação de valores. Veja que esse estudo científico ajuda a compreender as relações indissociáveis entre o afeto e o cognitivo e

implicações na conduta humana, assim como a pesquisa que aborda o desenvolvimento das emoções, que resultou em dissertação de Batista (2019).

A pesquisa de Oliveira (2014) não traz o sujeito gestor como objeto, nem fazendo parte do estudo, mas sua abordagem também abre ‘janelas’ para estabelecer relações dessa experiência realizada tendo as professoras participantes, com processos formativos a se efetivar com o gestor pedagógico, por exemplo. A finalidade da autora foi abordar as configurações subjetivas que se emergem e são constitutivas da personalidade, num entendimento dos valores e crenças como processos subjetivos relativos as ações formativas. Concorde-se com a autora, pois esses aspectos, como os sentimentos, as emoções, os valores e as crenças são fundamentais para serem ponderados em momentos de *obutchénie*; eles se desenvolvem, se transformam, mudam qualitativamente em razão dos arranjos que vão se delineando durante o processo.

Considerando que essa pesquisa-formação não tem natureza de pesquisa de estado da arte, a investigação em base de dados realizada teve essência de levantamento para conhecimento de investigações que tratam do tema; por isso, 41 trabalhos, entre artigos, capítulo de livro, dissertações e teses, não foram discriminados. Esses fazem referência a L.I. Bozhovich, mas não discorrem seus conceitos no decorrer do texto; alguns citam a obra, outros trazem 01 (uma) citação direta ou indireta.

Há de se ressaltar que Fernando Luis González Rey, um pesquisador, psicólogo e autor cubano, falecido em 2019, foi um grande estudioso das teses Bozhovichianas. Numa parte significativa de suas obras (livros e artigos) em língua espanhola, há referências a L.I. Bozhovich. Ao fazer busca no Google com o descritor *Bozhovich* foram encontrados dois artigos do autor em língua portuguesa, conforme pode ser visualizado no apêndice C. Sua esposa Albertina Mitjás Martínez, que efetivou investigações juntamente com ele, continua desenvolvendo pesquisas que toma as teses de L.I. Bozhovich em algumas de suas produções. Na pesquisa no *Google*, o achado em língua portuguesa é 01 artigo que trata da vida e obra de L. I. Bozhovich (APÊNDICE C). Além dessas publicações, encontra-se, na língua portuguesa, um capítulo inteiro dedicado à sua vida e obra, de autoria de Albertina Mitjás Martínez: “L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra”, publicado no livro *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Há também capítulos de dois livros que fazem menção à abordagem teórica da autora: *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*, de autoria de Albertina Mitjás Martínez e Fernando Luis González Rey; e *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*, de Fernando Luis González Rey.

L. I. Bozhovich seguiu o aporte teórico de L. S. Vigotski. focou as ideias relacionadas às funções mentais superiores e em outros conceitos, como: a situação social do desenvolvimento; a *perezhivanie*; a relação entre emoções e afetos; e o caráter mediador dos signos. A teórica afirma: “parece importante traçar as principais direções das pesquisas científicas de Vigotski e, sem ir além do arcabouço do conceito por ele criado, continuar sua pesquisa em sua própria lógica.”⁵³ (BOZHOVICH, 1981, p. 24, tradução nossa)

Pelo pressuposto, tendo em vista o levantamento feito referente as pesquisas num vislumar da formação, aprendizagem e desenvolvimento sistêmico e integral do gestor pedagógico, ponderando-se as esferas das necessidades afetivas e de motivações, além disso, a verificação do estado de investigações na perspectiva bozhovichiana, dada a importância das teses de L.I. Bozhovich para o desenvolvimento humanizador, afirma-se a relevância desta pesquisa-formação. O olhar para o desenvolvimento das necessidades e motivos - juntamente com seus nexos, os sentimentos, as emoções e os afetos, do gestor pedagógico em momento de processo formativo - traz a natureza inovadora e importante desta investigação-ação.

4.4 Procedimentos de concretização da pesquisa-formação: instrumentos de produção de dados

Na ocasião de concretização da pesquisa-formação, o país vivenciava um período de crises em todas as esferas da vida humana e intensos desafios perpetuados em consequência de uma pandemia que acometeu todos os continentes do mundo, ocasionada pela pandemia Covid-19, nome oficial designado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O novo coronavírus impactou a economia, a saúde de forma profunda; esse vírus desconhecido e avassalador provocou inúmeras mortes, internações por problemas graves pulmonares, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG); seu aparecimento se deu na China, com epicentro na cidade de Wuhan, em dezembro de 2019. Houve colapsos na saúde pública e privada, fechamento de comércios, isolamento social em muitos países, *lockdown* em várias cidades, numa tentativa de conter a propagação do vírus e a manifestação da doença. Cientistas se movimentaram na produção de vacinas; e profissionais da saúde, em busca da cura para as pessoas infectadas. A evolução da doença de forma avassaladora, provocou um período de incertezas, medos e enclausuramento. A pandemia impactou a normalidade da vida pessoal, profissional, estudantil e acadêmica de todos os brasileiros. Os protocolos de restrições sofriam idas e vindas de

⁵³ “Представляется важным проследить основные направления научных поисков Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования в их собственной логике.” (BOZHOVICH, 1981, p. 24).

aberturas e fechamentos de empresas e instituições educativas; e isso levou à realização, em 2020 e 2021, de trabalhos em *home office* por empresas e ao uso emergencial e adaptado do que se chamou de formato remoto de ensino em instituições de educação formal.

No que concerne à educação, o formato remoto emergencial permaneceu por um longo período. Esta pesquisa não tem o objetivo de descrever as perdas de conteúdos e conhecimentos resultantes da proliferação/contaminação da doença. Busca-se expor que, em meio às dificuldades, às condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento de um processo formativo, diante do cenário apontado, a materialização da atividade idealizada representou um ganho quando se fala em pesquisa-formação acadêmica, dados os resultados satisfatórios.

O incremento do trabalho das escolas pelo *home office* impôs limites a esta pesquisa. A intervenção didático-formativa, enquanto processo de pesquisa-formação não pôde ser realizada de modo presencial, no contexto de trabalho dos gestores, como era o planejado e desejado. Assim, precisou ser redesenhada para acontecer no modelo virtual. Dessa maneira, o principal instrumento de produção de dados foi a atividade formativa realizada com gestores pedagógicos utilizando-se de ferramentas como: espaços online tais quais a Plataforma Moodle⁵⁴ e as plataformas de Webconferência, como Google Meet e Jitsi Meet. A proposta foi efetivada com tarefas assíncronas na Plataforma Moodle e encontros síncronos para debates sobre as temáticas por webconferências. A Atividade formativa, designada nessa pesquisa por Atividade de Formação, como já dito, devido à posição objetiva ocupada pelos gestores pedagógicos, no seu todo, está explicitada nos próximos subcapítulos, 4.5 e 4.6.

Barros e Carvalho (2011, p. 216-217) definem as características de atividades com utilização de ferramentas de interatividade síncronas e assíncronas:

As ferramentas de comunicação síncronas são as que permitem a participação de alunos e professores em eventos marcados, com horários específicos, via internet, a exemplo dos chats. Para esse tipo de interatividade, a comunicação em tempo real, possibilita aos envolvidos uma sensação de grupo, de comunidade, o que pode ser determinante para a continuidade do curso, uma vez que preserva a motivação, a interação em tempo real, o retorno e a crítica imediata, encontros regulares etc. Já as ferramentas de comunicação assíncronas como o Fórum, o Diário, o Diálogo, a Lição, entre outros, são consideradas como revolucionárias pelo fato de possibilitar que o usuário faça

⁵⁴ Plataforma também conhecida como Ambiente virtual de aprendizagem (AVA), representa uma sala *online*, a ser estruturada por aquele de vai demandar a atividade a ser ofertada. De acordo com Rostas e Rostas (2009) “sendo um AVA, potencializa a aprendizagem colaborativa, apresentando diversos recursos importantes, dentre eles: chat, fórum, mensagem, workshop (oficina de trabalho) e wiki (coleção de documentos em hipertexto)” (p. 140). Além disso, a autora explica que “trata-se de um espaço aberto, livre e gratuito, que pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído. Isso faz com que seus usuários também sejam seus “construtores”, pois, enquanto o utilizam, contribuem para sua constante melhoria”. (p. 141)

sua intervenção de forma mais organizada, uma vez que ele terá tempo para sistematizar sua opinião, comentário, respostas etc.

Os encontros síncronos, ainda que não ocorram em um espaço presencial, oportunizam o compartilhamento de ideias, pela utilização de um meio comum a todos os envolvidos, num mesmo tempo, com a utilização de plataformas para webconferências. Já pelas ferramentas assíncronas, cada um dinamiza seu espaço/tempo de acordo com sua disponibilidade e cumpre seu realizar, seja escolar, acadêmico ou profissional.

A educação brasileira se reconfigurou, no período pandêmico mencionado, de modo que as atividades formais de aprendizagem passaram a ser estruturadas de forma *online* em caráter emergencial. É preciso conhecer as diferenças entre modo remoto emergencial de aprendizagem e Educação a Distância (EaD). Na EaD, as interações podem ser simultâneas ou não, ou seja, há as tarefas dentro de uma plataforma de aprendizagem e encontros presenciais, os estudantes acessam o ambiente virtual de acordo com seu cronograma individual; para tanto, utiliza-se de diferentes recursos tecnológicos, as aulas são ministradas por meio de vídeos, e há uma tutoria para acompanhamento, orientações e esclarecimentos de dúvidas dos estudantes. Esse tipo de ensino tem estrutura e regulamentações fixados em lei e se constitui uma modalidade de educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96.

Pela experiência na pesquisa-formação, o modo remoto de realização da *obutchénie* pode ser uma forma alternativa empregada quando há impedimentos para a efetivação da educação presencial ou mesmo quando se quer complementar as atividades formativas com maneiras diversificadas de ferramentas didático-pedagógicas; neste sentido, pode se utilizar das plataformas digitais. Elas possuem recursos que têm congruência com o formato presencial, pelos princípios adotados, devido à interatividade ocorrer em tempo real entre todos os estudantes, sincronicamente, na dinâmica de realização de tarefas, avaliações, relações entre professores e estudantes, mesmo que cada um esteja em seu espaço particular. Há críticas a elencar na maneira como o formato remoto foi composto no período da pandemia de Covid-19, uma vez que foi implementado sem uma capacitação para os docentes e gestores, sem oferecer infraestrutura a cada profissional para dinamizar as tarefas, uma vez que tiveram que utilizar de seus próprios recursos materiais, sem uma devida verificação do acesso adequado por parte dos professores e estudantes. Apesar disso, de forma complementar aos procedimentos adotados, a depender do nível de ensino e da organização didática, ele pode se constituir um modo colaborativo de realização da atividade educativa; isso remete a vislumbrar que as orientações e o acompanhamento pedagógicos vão exigir muito mais do formador em estratégias de comunicação, diálogos, acolhimento, apoio, para que os resultados sejam promissores e o

desenvolvimento integral seja vislumbrado enquanto processo e produto. No modelo remoto de aprendizagem, todas as interações são feitas utilizando-se de ferramentas virtuais, diferentemente do EaD, em que algumas instituições promovem encontros presenciais. Mais uma vez ressalta-se a utilização desse formato na pesquisa em razão da pandemia Covid-19, que implicou o isolamento social e fechamento total das instituições de ensino para trabalhos *in loco*.

A pesquisa-formação foi idealizada a partir da unidade *conteúdo-forma* nos vários procedimentos didáticos sistematizados — síncronos e assíncronos —, de modo a movimentar a formação a aprendizagem e o desenvolvimento sistêmico e integral dos participantes (QUADRO 4). Conteúdo-forma é uma unidade que guia os processos tanto investigativos científicos como didático-pedagógicos por se constituir um meio metodológico de pesquisa, enquanto categoria de análise, bem como por ser uma unidade didática orientadora de processos formativos desenvolvimentais. Portanto, se revela como meio condutor nas duas vertentes mencionadas, dada sua essência, de acordo com Longarezi (2017), consistir em: princípio teórico-metodológico orientador da *obutchénie* promotora do desenvolvimento; fundamento teórico-metodológico para a promoção da Didática Desenvolvimental; e conteúdos disciplinares direcionados por uma base epistemológica numa mediação dada pelo método dialético.

QUADRO 4 – Configuração da Pesquisa-formação: espaços de produção de dados

ESPAÇOS SÍNCRONOS	ESPAÇOS ASSÍNCRONAS
Procedimentos realizados por reunião em webconferências, em que houve possibilidades de interações entre os participantes e debates dos conceitos estudados. Os diálogos ocorreram simultaneamente por falas mediante os recursos da plataforma interativa: utilização da câmera e dos áudios; e bate-papos projetados na tela, efetuados por todos os participantes, num mesmo momento.	Procedimentos realizados dentro de ambiente virtual de aprendizagem. Neste caso, foi utilizada a Plataforma Moodle. A interatividade ocorreu de forma simultânea ou não, a depender do momento em que cada participante entrou no espaço de aprendizagem. Foram objetivadas tarefas individuais e/ou coletivas, priorizando as feitas na coletividade.

Fonte: Autoria própria com base na produção de dados

Os mecanismos utilizados para a produção de dados foram registros nos fóruns de diálogos (nomenclatura constituída pela formadora), um recurso que permitiu a interação assíncrona, um modo de produção coletiva de pensamento-ação-concepção sobre determinado conceito estudado; além de um importante registro do diagnóstico que pode acompanhar todo o movimento formativo, do diagnóstico inicial ao processo de formação conceitual e desenvolvimento da personalidade. Também se recorreu aos bate-papos nos encontros síncronos que ocorriam uma vez por semana, uma outra forma de diálogo, que se constituíram

em registros escritos sobre os conceitos, que aconteciam simultaneamente às falas gravadas em vídeo. Foram produzidos os vídeos dos encontros síncronos, com o consentimento dos participantes, para posterior análise dos dados, que revelaram uma riqueza de falas, pensamentos e concepções de vida, de cultura, de conceituações empíricas e científicas. Além disso, contou-se com as produções em forma de tarefas. As observações participantes foram fundamentais, no sentido de promover as configurações dialógicas e interativas; a pesquisadora-formadora, em todos os momentos e espaços de formação, esteve presente, realizando o acolhimento, as conexões necessárias entre falas, colocações e concepções dos participantes; neste sentido, foi possível compreender os vínculos, os sentimentos, os afetos, a volição, e outros; aspectos que iam surgindo nos momentos de *obutchénie*. Houve também o diário de rupturas-desenvolvimento, uma produção solicitada no final do processo formativo para o registro, em forma de síntese, da experiência na Atividade de Formação, do que elas compreendiam ter alcançado em seu desenvolvimento integral; um formato de um diagnóstico final— entendendo esse final, como novo princípio. Essas ferramentas (instrumentos) estão descritas no quadro 5.

QUADRO 5 –Instrumentos de produção de dados e suas finalidades

Instrumentos	Tipo de registro	Finalidade
Fóruns de Diálogos	Registros escritos dos diálogos nos fóruns.	Apreender aspectos das esferas afetiva e de motivações constituídos a partir da interatividade e dialogicidade nos fóruns. Ademais, vislumbrar a relação dessas esferas com o movimento de assimilação conceitual e com a formação de modos generalizados de ação, considerando a unidade afeto-cognição.
Bate-papo dos encontros síncronos	Registros escritos dos diálogos no bate-papo.	Identificar aspectos das esferas afetiva e de motivações concebidos, a partir das configurações dialógicas e interativas que se emergiam nos encontros síncronos, no estudo da Teoria. Além disso, mover o olhar analítico na relação dessas esferas com o movimento conceitual e com a formação de modos generalizados de ação, considerando a unidade afeto-cognição.
Conversações em vídeo nos encontros síncronos e no WhatsApp,	Registros imagéticos e de áudios, na forma de vídeo gravações das falas dos participantes nos momentos de diálogos.	Movimentar o desenvolvimento das esferas afetiva e de motivações e analisar as neoformações qualitativas de personalidade que iam se formando em momento de atividade na Atividade de Formação.
Tarefas de formação	Registros de tarefas de formação sob a forma de organograma e de textos.	Entender a esfera de motivações na relação com as atividades formativas realizadas, no movimento conceitual e na formação de modos generalizados de ação, considerando-se as produções de sínteses gráficas e escritas, tendo em conta a unidade afeto-cognição.

Diário sob a forma de produção de escrita livre	Registros em diários de rupturas-desenvolvimento	Analisar a constituição das esferas afetiva e de motivações, na relação com o movimento conceitual, com a formação de modos generalizados de ação e com o processo de autotransformação dos sujeitos enquanto síntese produzida no final da ação formativa, considerando a unidade afeto-cognição.
Observações participativas	Investigação direta sob a forma de coordenação e realização da Atividade de Formação, bem como seus registros imagéticos e de áudios, na forma de vídeo gravações	Verificar a conduta do participante na realização das tarefas de formação, numa análise do seu desenvolvimento sistêmico, considerando suas esferas afetiva, de motivações e suas formações mentais.
Questionários semiestruturados	Questões abertas e fechadas em Formulário Google Forms	Levantamento do perfil dos participantes e das concepções deles relativas aos temas de estudos

Fonte: Autoria própria com base na produção de dados

4.5 A Atividade de Formação realizada com os gestores pedagógicos e seus elementos constituidores

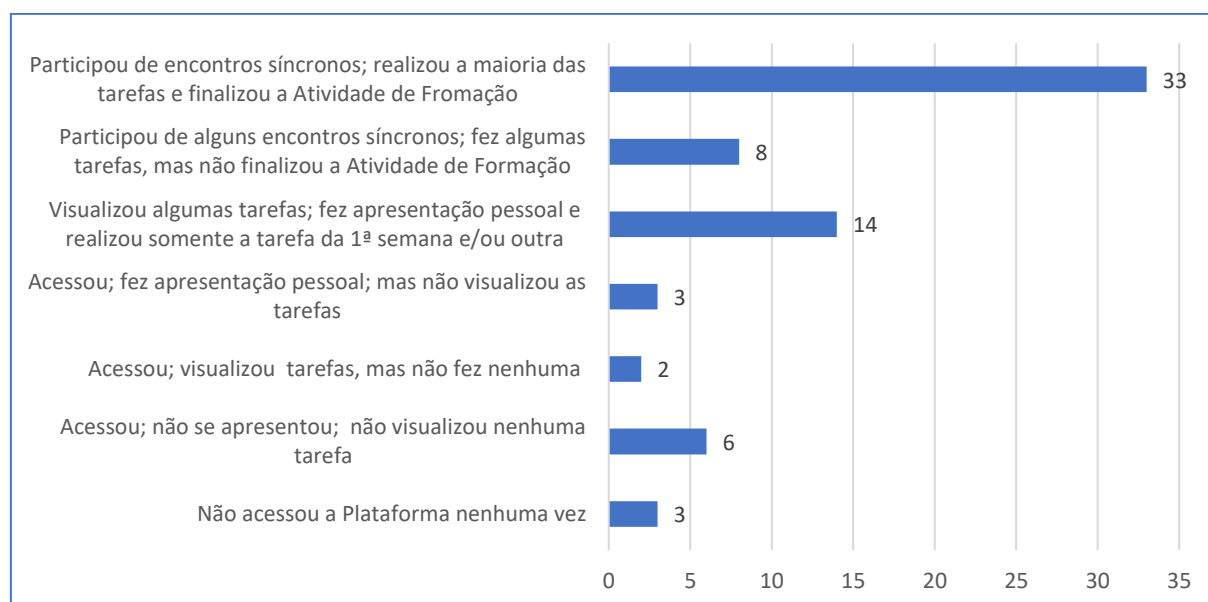
Para concretizar a atividade formativa dentro da pesquisa-formação, como já mencionado, uma atividade de formação, dada a posição social dos participantes, os gestores pedagógicos, foi realizada uma ação conjunta com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (PROEXC/UFU), com cadastro da ação em forma de projeto, para viabilização do ambiente de aprendizagem, a Plataforma Moodle e a promoção da certificação dos participantes. Contou-se também com a colaboração de integrantes do Gepedi/UFU (APÊNDICE D) nos encontros síncronos, na promoção dos debates. Foi feito o convite à comunidade de educadores, via *folder* em redes sociais (várias plataformas e aplicativos). Ele foi direcionado a supervisores escolares, coordenadores pedagógicos; por entender que os vice-diretores trabalham conjuntamente na dimensão formativa com os profissionais citados, estendeu-se o convite a eles.

Utilizou-se de Formulário produzido no Google Forms para compor a ficha de inscrição (APÊNDICE E), composto por questões como: nome, localidade (cidade e estado), contatos de telefones, formação (graduação e pós-graduação), função de atuação, ensino de atuação e demandas formativas para participação na Atividade de Formação. Considerando que a proposta formativa seria em sua totalidade, pelo modo remoto de realização, não houve restrição de localidade para inscrição; portanto teve abrangência nacional. Os estados de alcance de inscrição foram: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Piauí, Tocantins, São Paulo e Maranhão. A divulgação ocorreu em redes sociais e na própria página eletrônica da Proex/UFU.

Para a seleção, foi encaminhado via *e-mail* um Formulário, composto no Google Forms, juntamente com um vídeo com explicações detalhadas sobre a Atividade de Formação (conteúdo, forma, duração e outros), conforme explicitado no Apêndice F. A seleção foi necessária devido à demanda acima do esperado, 5 vezes maior. Inicialmente contava-se com a oferta de 40 vagas, sendo ampliado esse número para 60 vagas, em decorrência do interesse manifestado por profissionais pela temática a ser desenvolvida. Foram 15 dias para inscrição e houve 302 inscritos. Os critérios para a escolha dos gestores foi: atuação na função de gestor, especificamente na supervisão escolar, na coordenação pedagógica ou vice direção pedagógica e interesse por aprendizagem na dimensão formativa do trabalho. Foi oportunizado no formulário construir dois textos curtos explicitando proposições em relação a vontade de participar do processo formativo.

De 116 respondentes do questionário para a seleção, foram selecionados 60 sujeitos para participarem da formação. Dos 60 iniciantes, alguns nem iniciaram, sendo substituídos na primeira semana por outros gestores interessados em participar do processo formativo. A participação na proposta pode ser resumida conforme o Gráfico 1, em que pode se perceber que, desse conjunto de participantes, 14 não participaram de encontros síncronos nem fizeram nenhuma tarefa na plataforma.

GRÁFICO 1 – Participação dos gestores na Atividade de Formação



Fonte: Autoria própria com base na produção de dados

. Catorze gestores acessaram e visualizaram algumas atividades, a maioria desses fizeram pelo menos 1 tarefa. Pode-se dizer que, pelo menos, 41 estudantes interagiram, fizeram

estudos, porém alguns (8) desse quantitativo de 41 não conseguiram finalizar o processo formativo, pois não participaram de boa parte dos encontros e não fizeram as tarefas na Plataforma. Sendo assim, 33 concluíram a Atividade de Formação. Ressalta-se que nos processos formativos viabilizados em parceria com a Proex/UFU, os participantes precisam cumprir 70% das tarefas e 75% em termos de frequência com fins oberem a certificação

No intuito de desenvolver uma formação de maneira a atender aquilo que fosse de desejo de aprendizagem dos formadores de educadores, os gestores pedagógicos, o formulário oportunizou essa dinâmica, uma vez que, nele, esses profissionais puderam exprimir seus reais interesses para se profissionalizarem. Esse diagnóstico inicial teve a finalidade de compor as temáticas a serem complementas na ação de acordo com o que os inscritos necessitavam em se tratando da aprendizagem de conteúdos; o foco foi a dimensão formativa do trabalho dos profissionais e a abordagem da Teoria Histórico-Cultural. Cento e dezesseis responderam ao formulário de participação da seleção para a escolha daqueles que fariam parte da Atividade de Formação. O propósito era atender, *a posteriori*, as singularidades na coletividade, com o grupo selecionado, de modo a contextualizar os conceitos a estudar com suas atuações e as demandas de seus locais de trabalho. É preciso avaliar se as finalidades dos educadores no aprendizado estão conectadas com as exigências para a atividade profissional, se os conteúdos se relacionam com a prática diária, para não incorrerem no erro de entrar em processos formativos sem propósito.

O intuito de aprender, melhorar a prática, aperfeiçoar-se, qualificar-se, como posicionaram alguns inscritos, demonstra uma preocupação com a aprendizagem de novos conceitos, de modo a fazer as interconexões entre teoria e prática e, por conseguinte, como diz Dias de Sousa (2016), conseguirem superar os referenciais empíricos que os guiam em suas condutas. Com isso,

[...] a unidade teoria-prática se objetiva na materialização do ensino: o formador se apropria de um conceito, pensa sobre ele, se produz de forma ativa com ele, produzindo também a sua organização didática. [...] não se trata de apenas memorizar conceitos relacionados ao ensino, mas apreender suas características essenciais no confronto com experiências e conhecimentos precedentes para resolver problemas atuais que se apresentam no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, ele transforma-se, desenvolve-se. (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 294).

Cabe mencionar que um número expressivo de profissionais, 30, procurou por formação específica, o que confirma essa demanda de aprendizagem de conteúdo para contribuir com as peculiaridades da função. Acredita-se que a descrição do enfoque a ser trabalhado na Atividade

de Formação, nos *folders* de divulgação, incitou o interesse, uma vez que se publicitou que os temas seriam tratados dentro da dimensão formativa do trabalho da gestão pedagógica.

O movimento de diagnóstico inicial, antes mesmo de a Atividade de Formação ser iniciada, foi importante, para compreensão do desenvolvimento real dos participantes, no sentido de sistematizar os procedimentos com vistas a formação, de modo a abarcar o rol de conteúdos na organização da *obutchénie* que atendesse as especificidades desse grupo de educadores, os gestores pedagógicos. Ademais, pensou-se em ações de formação que eles pudessem organizar em seus contextos para a aprendizagem e desenvolvimento de professores. A par disso, foram dinamizados os movimentos formativos da pesquisa-formação. Portanto demarcou o que poderia ser fonte de estudos, claro, dentro da vertente histórico-cultural, mas prevalecendo aqueles conhecimentos necessários para realização do trabalho na vertente formativa da função. Afirma-se que a dimensão formativa da gestão urge por conhecimentos bem específicos de uma organização do trabalho pedagógico que privilegie o desenvolvimento sistêmico (cognitivo, afetivo, emocional, simbólico) do professorado em suas atividades de estudo e dos próprios estudantes.

A Atividade de Formação no todo foi composta de estratégias formativas que compreenderam as ações de formação, as tarefas de formação, os diálogos de estudo, as relações interativas, as temáticas abordadas.

As atividades de formação, em analogia a atividade de estudo abordada por Repkin e Repkina (2019), devem ser construídas numa relação entre os formadores e aqueles que estiverem em aprendizagem, como sujeito-sujeito, ou seja, como um relacionamento entre parceiros, em conjunto, fazendo uma coisa em comum. É necessário que tenha como elemento mais importante o diálogo, que “significa pensamento conjunto, como resultado do qual os sujeitos chegam a um entendimento comum dos objetivos e modos de ação futura.” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 66). Posto isso, a dialogicidade e a coletividade no trabalho educativo remoto é o caminho para encaminhar a boa *obutchénie*.

Dentre as temáticas abordadas, os gestores sinalizaram desejos em aprender sobre: estratégias de ensino-aprendizagem; práticas e conteúdos pedagógicos; currículo e avaliação; dificuldades de aprendizagem; inclusão, desenvolvimento infantil e profissional; relacionamento interpessoal e trabalho em equipe; acompanhamento e orientação ao estudante e ao professor; relações entre teoria e prática; tecnologias da informação e comunicação (TIC); conhecimentos sobre processo pedagógico escolar geral; planejamentos das atividades pedagógicas; dinamização do projeto político-pedagógico (PPP); desenvolvimento de conselhos de classe; e relações entre sociedade e escola. Ademais, muitos apontaram:

conceituações sobre formação continuada de professores; motivação do corpo docente; formas de dinamizar ações formativas para a equipe escolar; e conceitos da Teoria Histórico-Cultural.

Ao abordarem os conteúdos importantes para a aprendizagem e desenvolvimento da equipe escolar, inseriram que os profissionais precisam estudar teorias da educação, necessitam de: conhecimentos para atualização; aprendizado sobre diferentes práticas de ensino; aprimoramento das habilidades e dos conteúdos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); conceitos referentes aos princípios didáticos; entendimentos relativos à dimensão política da educação; conhecimento sobre necessidades educacionais especiais; propostas para aprimorar as relações entre família e escola; construção de olhares para a interdisciplinaridade; e motivação e entusiasmo. Ademais, buscam aprofundar saberes como: dos processos educacionais; dos modos e domínios de ensino-aprendizagem; dos conhecimentos pedagógicos; da práxis pedagógica e das práticas no ensino remoto; da sequência didática; dos planos de aula; das novas práticas pedagógicas visando à BNCC; dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural; das concepções relativas a aulas interativas; dos regulamentos, das leis e dos decretos educacionais; da educação inclusiva; dos recursos tecnológicos; da avaliação da aprendizagem; da compreensão sobre o papel que o gestor pedagógico desempenha; e da inserção em estudos das relações socioemocionais, das diferentes linguagens artísticas, do desenvolvimento infantil, do relacionamento interpessoal e do clima organizacional. Muitos afirmaram que os professores precisam de formação continuada, porém sem descrever em que temáticas. A maioria das assertivas relaciona-se a questões didático-pedagógicas que carecem ser mais bem sistematizadas; e esse processo pode ser desencadeado por meio de formação continuada para a equipe escolar. Outras proposições chamam a atenção, como: o desenvolvimento do alunado de forma integral, as teorias que embasam as propostas didáticas; e os aspectos psicológicos relativos as etapas do desenvolvimento humano.

A Plataforma Moodle (APÊNDICE G) foi estruturada pela pesquisadora-formadora levando-se em conta o levantamento *a priori* mencionado, correlacionando-os com alguns temas pré-definidos no projeto de formação. Uma composição constituída por movimentos formativos, distribuídos em oito semanas, possuía textos obrigatórios para leitura/estudo com tarefas a serem feitas ou com fóruns de diálogos para participação; além disso, palestras por webconferência e em forma de vídeos dispostas na Plataforma. Ressalta-se a organização intencional, planejada, incorporando instrumentos com vistas ao desenvolvimento psíquico (cognitivo e de personalidade) do coletivo. Isso remete à criação de condições propícias e potencializadoras para a formação de novas funções cognitivas e de aspectos da personalidade, como os sentimentos, as emoções, os motivos, as necessidades, a vontade, dentre outros; algo

que pode ser alcançado tendo a aprendizagem orientada pela concepção desenvolvimental. Dessa forma, a realização de cada estratégia não foi espontaneísta, tampouco provinda de um processo sem fundamento teórico; sistematizou-se um modo colaborativo e interativo em todas as atividades com participantes, profissionais importantes nos processos educativos nas instituições escolares.

4.6 A Atividade de Formação e seus movimentos: de diagnóstico, de problematizações, de interatividade e de dialogicidade

A Atividade de Formação pela via dos princípios da pesquisa de intervenção didático-formativa e formação por coletivos foi sistematizada por movimentos de diagnóstico, de problematizações/estruturação de conceitos (FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2018; LONGAREZI, 2017, 2020b, 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018), de interatividades e de dialogicidade, com o olhar especial para o desenvolvimento de neoformações como as relativas aos aspectos da personalidade (necessidades afetivas e mediadas). Para cada um desses movimentos, empreendeu-se práticas que visavam a *obutchénie* desenvolvimental dos gestores pedagógicos no que concerne ao desvelar e desenvolver de suas necessidades formativas, ao vislumbrar de seus motivos em momentos de atividades de formação; assim sendo, à análise do desenvolvimento do pensamento teórico e de personalidade considerando a gestão formativa. Portanto, foram pensadas temáticas dentro do enfoque formação e desenvolvimento, todas percorrendo a mesma finalidade dentro dos três movimentos realizados: verificar no coletivo as neoformações cognitivas e o autodesenvolvimento das esferas, afetiva e de motivações (QUADRO 6).

QUADRO 6 – Desenho da Atividade de Formação: movimentos e finalidades na pesquisa

DIAGNÓSTICO DO PERFIL E DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL	
MOVIMENTOS ⁵⁵	TAREFAS
ANTES DE INICIAR A ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Formulário produzido no Google Forms (enviado via WhatsApp) – ficha de inscrição para o processo formativo - Formulário produzido no Google Forms (enviado via WhatsApp) – pré-seleção dos participantes e verificação dos temas a serem trabalhados no processo formativo - Formulário produzido no Google Forms (enviado via WhatsApp) – perfil do participante
1º MOVIMENTO FORMATIVO: Psicologia	TEMÁTICA: Aprendizagem e desenvolvimento

⁵⁵ Os movimentos formativos, 1º, 2º e 3º, não ocorreram cada um em um dia, mas tratam-se de movimentos que abrangem uma variedade de tarefas de formação, distribuídas dentro da Plataforma Moodle, e também realizadas nos encontros síncronos.

<p>Histórico-Cultural e desenvolvimento humano</p>	<p>- Apresentação pessoal e profissional (realizado dentro da Plataforma Moodle de forma assíncrona) – conhecimento do perfil dos cursistas e como suas <i>perezhivaniya</i> impactaram na constituição de suas esferas afetiva e de motivações e dialeticamente, como essas esferas participam de suas <i>perezhivaniya</i>.</p> <p>- Quadro de formação de conceitos (Tarefa proposta na Plataforma Moodle) – verificação quanto a compreensão em torno dos conceitos novos que apareceram no texto, relativo à Teoria Histórico-Cultural: mediação, signos, zona de desenvolvimento possível, atividades-guia, instrução, aprendizagem, desenvolvimento.</p> <p>- Fórum de Diálogos: vivência/perezhivanie (realizado dentro da Plataforma Moodle de forma assíncrona) – análise das concepções dos participantes gestores sobre experiência e <i>perezhivanie</i>. Verificação de apontamentos quanto as <i>perezhivaniya</i> experimentadas, pessoais e laborais, e como isso impacta no desenvolvimento integral.</p>
<p>2º MOVIMENTO FORMATIVO: Psicologia Histórico-Cultural, formação, aprendizagem e desenvolvimento do gestor</p>	<p>TEMÁTICA: Formação no/pelo trabalho coletivo e aprendizagem (<i>obutchénie</i>) da docência e da gestão escolar formativa</p> <p>- Fórum de Diálogos Formação (realizado dentro da Plataforma Moodle de forma assíncrona) – verificação das concepções dos gestores sobre “formação”. Análise da dialogicidade emergida sobre a formação e desenvolvimento e verificação de suas esferas afetiva e de motivações.</p> <hr/> <p>TEMÁTICA: Elementos para a formação continuada</p> <p>- Formulário produzido no Google Forms (enviado via WhatsApp) – diagnóstico das concepções dos gestores sobre os elementos constituintes para a formação continuada.</p>
<p>3º MOVIMENTO FORMATIVO: Didática Desenvolvimental, formação e desenvolvimento integral</p>	<p>TEMÁTICAS: Conceitos básicos da Didática Desenvolvimental; formação e aprendizagem desenvolvidora; princípios e movimentos para a aprendizagem e a sistematização de processos formativos.</p> <p>- Formulário produzido no Google Forms (enviado via WhatsApp) – diagnóstico das concepções referentes ao ensino, à aprendizagem, ao desenvolvimento, à formação, aos motivos e às necessidades.</p>
MOVIMENTO DE PROBLEMATIZAÇÕES, DIALOGICIDADE E INTERATIVIDADE	
MOVIMENTOS	TAREFAS DE FORMAÇÃO
<p>1º MOVIMENTO FORMATIVO: Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento humano</p>	<p>TEMÁTICA: Aprendizagem e desenvolvimento</p> <p>Palestra de abertura: “Obutchénie Desenvolvimental” (realizada por webconferência) – Andréa Maturano Longarezi; apresentação dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural e Didática Desenvolvimental: iniciar o processo de conhecimento sobre a temática e movimentar os motivos em estudo formativo.</p> <p>Nuvem de Palavras (tarefa realizada por webconferência) – realização de uma tarefa em forma de oficina em que os gestores participantes elencaram os conceitos que chamaram a atenção deles a partir das palavras escolhidas e fizeram registros destas numa ferramenta chamada Mentimeter. A partir das palavras que apareceram na nuvem, foi movimentado diálogos para a compreensão dos conceitos e das concepções em relação a eles. Buscou-se verificar e movimentar a formação conceitual e a verificar o autodesenvolvimento da esfera de motivações, tendo em conta as relações interativas, as conversações, os vínculos, os diálogos produzidos.</p>

	<p>Fórum de Diálogos – Nuvem de pensamento: para dar continuidade aos diálogos iniciados no encontro síncrono com a tarefa Nuvem de Palavras: movimentar a formação conceitual e a verificar o autodesenvolvimento da esfera de motivações, tendo em conta as relações interativas, as conversações, os vínculos, os diálogos produzidos.</p> <p>Estudo do texto “Primeira aula: o objeto da Pedagogia”, da obra <i>Fundamentos da Pedagogia</i>, de L. S. Vigotski – construção de um texto considerando as ideias trabalhadas pelo teórico sobre as leis do desenvolvimento infantil (tarefa proposta na Plataforma Moodle): verificação da compreensão das leis de desenvolvimento infantil elencadas por L. S. Vigotski.</p> <p>Fórum de Diálogos (realizado dentro da Plataforma Moodle de forma assíncrona) – Teorias do desenvolvimento infantil: análise da compreensão dos gestores pedagógicos sobre três perspectivas do desenvolvimento infantil — Inatismo, Empirismo e Teoria Histórico-Cultural e verificação do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <p>Construção de questões: perguntas referentes ao texto de estudo da semana para serem feitas à palestrante no dia do Encontro Síncrono na Palestra sobre vivências (tarefa realizada na Plataforma Moodle de forma assíncrona) – análise do desenvolvimento conceitual em torno dos conteúdos do texto em estudo e um vislumbrar para as emoções (positivas ou negativas) geradas durante o movimento produzido, bem como se houve manifestação do desejo de conhecer mais sobre a temática.</p> <p>Palestra (realizada por webconferência) “Vivências profissionais e sentidos para a formação: um olhar histórico-cultural”, com Gisele Toassa – apreensão do desenvolvimento do pensamento teórico a partir da participação ativa na palestra; verificação dos impactos emocionais positivos ou negativos gerados dentro do movimento produzido e a presença de desejos de aprofundamento teórico.</p>
<p>2º MOVIMENTO FORMATIVO: Psicologia Histórico-Cultural, formação, aprendizagem e desenvolvimento do gestor</p>	<p>TEMÁTICA: Formação no/pelo trabalho coletivo e Aprendizagem da docência e da gestão escolar formativa</p> <p>Estudo de textos – (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona): promover a formação dos conceitos, do pensamento teórico e desenvolvimento integral do gestor.</p> <p>Construção de questões: perguntas construídas pelos gestores, a partir da leitura e estudo do texto da semana, para serem feitas à palestrante no dia do Encontro Síncrono (tarefa proposta na plataforma Moodle de forma assíncrona), na palestra “Aprendizagem docente: princípios e práticas” Com Elaine Sampaio Araújo: análise do desenvolvimento cognitivo e verificação de evidências do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <p>Palestra (realizada por webconferência) “Aprendizagem docente: princípios e práticas”, com Elaine Sampaio Araújo: apreensão do desenvolvimento do pensamento teórico a partir da participação ativa na palestra; análise da formação conceitual em torno dos conceitos do texto em estudo e verificação de evidências do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <p>Encontro síncrono/Atividade remota (realizado por webconferência) – conversa com os cursistas sobre os conceitos estudados nos textos e abordados na palestra. Utilização de <i>slide</i> com palavras, expressões e/ou parágrafos para gerar as crises e rupturas e novos conhecimentos: verificação do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <hr/> <p>TEMÁTICA: Elementos para a formação continuada.</p>

	<p>Estudo de textos; visualização de palestra em vídeo: “Formação e Teoria Histórico-Cultural” com Waleska Dayse Dias de Sousa; visualização dos <i>slides</i> (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona): compreensão dos conceitos.</p> <p>Fórum de Diálogos (realizado dentro da Plataforma Moodle de forma assíncrona) - Elementos constituintes para formação continuada: analisar a atividade criadora, a autorregulação na atividade; verificação das neoformações cognitivas e do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p>
<p>3º MOVIMENTO FORMATIVO: Didática Desenvolvimental, formação e desenvolvimento integral</p>	<p>TEMÁTICA: Conceitos básicos da Didática Desenvolvimental</p> <p>Leitura e estudo do texto (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona) – Análise da formação de conceitos, de ações mentais e do desenvolvimento integral do gestor.</p> <p>Fórum de Diálogos (realizado dentro da plataforma Moodle de forma assíncrona) – conceitos desenvolvimentais: análise da atividade criadora e da autorregulação do gestor na atividade; verificação dos indícios de neoformações cognitivas e de autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <p>Encontro síncrono/Atividade remota: oficina (realizado por webconferência) – roleta com trechos dos textos para serem avaliados. O coletivo foi separado em grupos de 8 participantes: análise do desenvolvimento integral e verificação da formação conceitual e dos modos generalizados, bem como do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <hr/> <p>TEMÁTICA: Formação e aprendizagem desenvolvedora</p> <p>Leitura e estudo de texto (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona) – análise do desenvolvimento da formação conceitual; verificação dos indícios de autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <p>Teia coletiva (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona) – construção de um memorial coletivo considerando a compreensão dos conceitos abordados no texto: análise do desenvolvimento da formação conceitual; verificação dos indícios de autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <p>Encontro síncrono/Atividade remota (realizado por webconferência) – análise do desenvolvimento do pensamento teórico e verificação dos indícios de autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <hr/> <p>TEMÁTICA: Princípios e movimentos para a aprendizagem e a sistematização de processos formativos</p> <p>Palestra em vídeo na Plataforma Moodle de forma assíncrona: “Princípios e movimentos para uma ‘<i>Obutchénie</i> por Unidades’” com Bianca Ferola, Patrícia Franco e Leandro Souza – compreensão dos conceitos e desenvolvimento integral dos gestores.</p> <p>Encontro síncrono/Atividade remota (realizado por webconferência) – Princípios e movimentos para uma “<i>Obutchénie</i> por Unidades”: exemplos de ações formativas para serem analisados – compreensão da formação e do desenvolvimento integral dos gestores.</p>

	<p>Estudo do texto da semana (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona) – Verificação da formação conceitual.</p> <p>Construção de um organograma conceitual com os conceitos e os nexos conceituais trabalhados pelos autores no texto (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona) – verificação do desenvolvimento de ações mentais, da atividade criadora e das evidências do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <p>Construção de um pequeno texto para comentar sobre o organograma conceitual construído (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona) – verificação do desenvolvimento integral do gestor, os modos generalizados de ação constituídos, das proposições de novas tarefas (atividades formativas) pelo profissional, bem como do caráter criativo vislumbrado na atividade realizada. Análise do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p>
AUTOAVALIAÇÃO	
<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>Diário de rupturas-desenvolvimento. Texto de escrita livre descrevendo os conceitos aprendidos durante a atividade formativa e avaliação daquilo que foi efetivado (tarefa proposta na Plataforma Moodle de forma assíncrona): análise da formação do desenvolvimento integral dos gestores a partir das sínteses produzidas, fazendo um contraponto com as observações da interatividade desses profissionais nos encontros síncronos; aceitação das metas estabelecidas e proposição de objetivos durante a realização das tarefas; e análise do autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.</p> <p>Palestra de finalização (realizada por webconferência): “Sentido pessoal e significado social da atividade pedagógica” com Flávia da Silva Ferreira Asbahr - Foi solicitada a priori, na plataforma Moodle de forma assíncrona, a construção de questões para serem feitas à palestrante: apreensão do desenvolvimento integral do participante.</p>

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

A Atividade de Formação foi desenvolvida de forma remota, compreendendo atividades na Plataforma Moodle, encontros síncronos por webconferências e interatividades via WhatsApp. Foi criado um grupo nesse aplicativo, em resolução conjunta com os participantes, para atendimentos pela pesquisadora-formadora. Portanto, as atividades foram compostas nas formas síncronas e assíncronas (QUADRO 7).

QUADRO 7 – Sistematização dos procedimentos didáticos na Atividade de Formação

PROCEDIMENTOS	
Síncronos	Assíncronos
<p>Diálogos de estudo em interlocução com pesquisadoras desse campo por webconferência.</p>	<p>Diálogos de estudo em interlocução com pesquisadores desse campo por meio de vídeo gravações.</p>
<p>Diálogos de estudo entre os vários participantes, em interlocução com a formadora-pesquisadora por webconferência.</p>	<p><i>Slides</i>, textos, oficinas, fóruns de debates.</p>

Diálogos de estudo, em interlocução com a formadora-pesquisadora via WhatsApp.	Tarefas de formação.
--	----------------------

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

A ação integral compôs-se de 40 horas. Inicialmente, o objetivo foi desenvolvê-la em 2 meses. Mas o ritmo de desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica do tempo, como bem diz L. S. Vigotski, e no entendimento de que a demanda formativa das estudantes não perpassava no lapso temporal cronológico, o acompanhamento da aprendizagem transcorreu em 3 meses.

Ocorreram nove encontros síncronos semanalmente, sendo que em quatro houve interlocuções com pesquisadores desse campo teórico, que ministraram palestras, em que duas delas ocorrem em dias de quinta-feira; os outros, aconteciam aos sábados com duração de 2h. Nos outros cinco, foram efetivados diálogos de estudo entre os vários participantes, em colaboração com a formadora-pesquisadora. O diálogo de estudo, no pensamento de Repkin e Repkina (2019), proporciona a interação no coletivo de estudantes e professores, em que os docentes organizam as tarefas e reconhecem os alunos como sujeitos autônomos de estudos capazes de delinear os objetivos na atividade e são incluídos nos processos como construtores dos modos de ação.

Ressalta-se que os diálogos não se restringiam a esses encontros, mas também ocorreram nos fóruns, nos quais os debates fluíram intensamente. Esses espaços, os Fóruns de Diálogos, foram criados, para haver interatividade, dialogicidade entre os participantes Gestores. Um local em que eram colocadas palavras, expressões ou textos desencadeadores do debate; aos gestores, eram propostos objetivos: a partir dessa instigação inicial feita pela formadora, fazerem colocações como ponto de partida e/ou inserirem suas opiniões nas proposições dos outros gestores. A finalidade foi de analisar se o objetivo estabelecido iria ser aceito ou se surgiriam outros objetivos colocados pelos profissionais gestores. Além do mais, vislumbrar como seria esse movimento de aceitação da meta e se seriam propostas outras soluções para os problemas encontrados. Não somente isso, acompanhar a concretização da tarefa e o movimento de formação dos pontos de vista, das concepções; portanto, direcionar o olhar analítico para os indícios de desenvolvimento, a partir do nível de desenvolvimento real. Os fóruns de diálogos permitiram esse ensejo, pois permaneceram abertos desde o início da Atividade de Formação, até o final. Os registros neles permitia-se ter acesso ao dia e hora das colocações feitas pelos participantes. Assim, quando os gestores construía suas ideias relativas à temática em debate, a formadora instigava com uma questão para ser respondida.

Neste sentido, foi possível acompanhar e se ter as pistas de possíveis avanços qualitativos no desenvolvimento integral.

Ademais, foram estabelecidas interações por meio do aplicativo WhatsApp, outra ferramenta para conversas, esclarecimentos de dúvidas e acolhimento. O uso desse aplicativo foi constante; acredita-se que, pelo hábito e experiência com essa ferramenta, os gestores tinham preferência por esse canal, em detrimento do Fórum de Dúvidas na Plataforma Moodle, uma vez que prevalecia, quase em sua totalidade, interlocuções por esse aplicativo. Neste espaço também os gestores levantavam questionamentos e a formadora estabelecia diálogos longos com explicações relativas às temáticas em estudo. Se constituiu também em um meio para colocarem seus anseios, apreensões emotivas e dificuldades no realizar diário referentes as tarefas de formação num contraponto com as laborais.

As produções foram resultantes das tarefas de formação, como: leituras e estudos dos textos, oficina como a Nuvem de Palavras, roleta com trechos dos textos; quadro de conceitos; construções de questões, memorial coletivo, organograma e diário. No processo e produto, resultados de cada ação dinamizada, havia uma realização conjunta com os gestores, com devolutivas referentes as suas construções, num olhar para suas constituições simbólicas e emocionais. A intenção era a interpretação dos arranjos, das configurações que iam se formando, numa mediação dada pela unidade afeto-cognição, no encaminhamento das ações e condutas.

Com a Atividade de Formação iniciada, a *obutchénie* desenvolvimental foi constituída por três movimentos formativos. Nesses, englobavam-se o diagnóstico do nível de desenvolvimento real; o movimento de problematizações, dialogicidade e interatividade; e a autoavaliação. No primeiro movimento formativo, foram realizados estudos para a formação conceitual na esfera teórica da *Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento humano*; no segundo, sobre *Psicologia Histórico-Cultural, formação, aprendizagem e desenvolvimento do gestor*; e no terceiro, sobre *a Didática Desenvolvimental, formação e desenvolvimento integral*.

O diagnóstico é inicial, mas também processual, portanto, perpassa toda a atividade formativa, *a priori*, durante e *a posteriori*; considerou-se inicialmente algumas tarefas para uma percepção dos conceitos já enraizados e das apropriações-objetivações referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento iniciais. As problematizações, a dialogicidades e a interatividade geradas suscitaram as crises pelo encontro com o objeto desconhecido e foram pontuais, dadas as rupturas emergidas pela formação conceitual e de aspectos da personalidade, culminando com a formação do novo.

Nesses movimentos de diagnóstico, problematização, estudo da essência do conceito e avaliação vão se evidenciando contradições, gerando crises e confrontando formas distintas de explicações sobre o mundo, produzindo as condições psíquicas para a superação de formas consolidadas para novas formas de pensamento, gerando as condições para a formação-desenvolvimento de funções psicológicas superiores. (LONGAREZI, 2017, p. 221).

O diagnóstico do nível de desenvolvimento real, o movimento de problematizações, dialogicidade e interatividade, numa realidade de atividade formativa por via remota, têm uma dinâmica muito peculiar; as estratégias de formação são compostas num movimento que não acompanha previsões. Mesmo havendo datas para o cumprimento das tarefas, é preciso abertura, negociação, acordos, para que sejam cumpridas pelos estudantes.

Na etapa de diagnóstico inicial, um dos procedimentos metodológicos foi o *Fórum de apresentação pessoal e profissional*. O intuito dele era conhecer a história de vida dos participantes, suas trajetórias, sua atuação, suas experiências e suas *perezhivaniya* profissionais e relações com suas esferas de motivações; além de ter permitido conhecer seus desejos e suas intenções para com a atividade formativa. Foi solicitada uma apresentação de forma livre (APÊNDICE H).

No primeiro movimento formativo, *Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento humano*, em termos de diagnóstico, a finalidade foi trabalhar *Aprendizagem e desenvolvimento* dentro dessa abordagem teórica epistemológica. Para tanto, o *quadro de formação de conceitos* pelo qual foi feito estudo do texto teve a finalidade de apreender as concepções dos gestores em relação a determinados conceitos, bem como o entendimento a partir do primeiro contato com o texto (APÊNDICE I). Também houve o Fórum de Diálogos sobre *perezhivanie* (APÊNDICE J). Com ele, objetivou-se conhecer as concepções a respeito de experiências e *perezhivaniya, laborais e formativas*, num intento de compreender as relações delas com as esferas afetiva e de motivações, bem como o pensamento dos aprendizes a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento e os aspectos implicados nesse processo.

No segundo movimento formativo, *Psicologia Histórico-Cultural, formação, aprendizagem e desenvolvimento do gestor*, o olhar direcionou-se para dois caminhos. Um deles é a *Formação no/pelo trabalho coletivo/Aprendizagem da docência e da gestão escolar formativa*. O outro englobava os *Elementos para a formação continuada*. Nessa parte, no Fórum de Diálogos, foi movimentado um debate sobre concepções de *formação*.

Para saber o que pensavam os gestores a respeito dos elementos constituintes da formação continuada para si e equipe do professorado, foi encaminhado, via WhatsApp, um Formulário elaborado no Google Forms contendo questões para fazer um levantamento daquilo

que era mais relevante para os profissionais no momento de vislumbrar e sistematizar processos formativos (APÊNDICE K). Esse diagnóstico foi importante para conhecer as temáticas fundamentais para promover o aprendizado em atividades de formação. A partir desses levantamentos, pôde-se realizar estudos na Atividade de Formação e abarcar constructos condicionadores de compreensões teóricas com vistas a formação de concepções referentes aos modos de organização de ações de formação.

No terceiro movimento formativo, *Didática Desenvolvimental, formação e desenvolvimento integral*, o diagnóstico perpassou as concepções referentes à formação, à aprendizagem, ao desenvolvimento, aos motivos, às necessidades, o que compreendiam em torno dessas categorias. Para levantar tais dados, foi encaminhado, via WhatsApp, um formulário no Google Forms para os participantes da Atividade de Formação no grupo criado no Aplicativo WhatsApp (APÊNDICE L).

O movimento de diagnóstico, compreendendo os instrumentos citados – os formulários Google Forms, os fóruns *Perezhivanie e Formação*, objetivou um reconhecimento do nível real de cada participante do coletivo. Tinha-se como propósito a organização da zona de desenvolvimento possível (ZDP), no sentido de movimentar diálogos e relações interativas, nos Fóruns dentro da Plataforma Moodle e nos encontros síncronos. Como afirma Souza (2018, p. 371),

[...] a problematização [...] só se fará possível na medida em que o diagnóstico inicial permita ao docente [e ao gestor] o entendimento dos saberes e habilidades já desenvolvidos pelo conjunto de seus estudantes [e professores]. É a partir deste referencial que se faz possível a elaboração de situações desafiadoras capazes de promover a crise e educar os interesses pelo estudo. Na medida em que novos saberes são interiorizados e que novas habilidades são desenvolvidas, é fundamental que o docente [e o gestor] seja capaz de acompanhar este desenvolvimento e possa gradativamente gerar novas problematizações mais complexas e capazes de oferecer novos momentos críticos. Isto também só será possível na medida em que o diagnóstico se mantiver continuamente em avaliação.

Com relação ao processo de problematizações, dialogicidade e interatividade, no primeiro movimento formativo, *Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento humano*, houve uma palestra de abertura, de forma síncrona, considerando a *obutchénie* desenvolvimental, para conhecimento por parte dos gestores, da temática em estudo; e se ter um olhar para a esfera de motivações desses profissionais. Além disso, com o intuito de acompanhar a percepção em torno dos conceitos formados e aqueles que porventura sofreram alguma ruptura, foi feita uma tarefa em forma de oficina no encontro síncrono, *Nuvem de Palavras*, em que os participantes gestores elencaram os conceitos que chamaram a atenção no

texto lido e lançaram palavras relacionadas num programa chamado *Mentimeter*⁵⁶, por meio de um *link* compartilhado no grupo criado via aplicativo WhatsApp. Finalizado o lançamento de palavras na página relativa, a etapa seguinte consistiu no envio de todas as 45 palavras lançadas pelos participantes para uma Nuvem de Palavras.

A partir das palavras que apareceram na nuvem, foi movimentado um diálogo para a compreensão dos conceitos compreendidos pelos gestores participantes em consonância com o estudo do texto. A finalidade foi atentar para o autodesenvolvimento das necessidades e a autorregulação durante essa tarefa de formação. A *Nuvem de Palavras* movimentou, ademais, o Fórum de Diálogos, que se denominou *nuvem de pensamentos*; esse fórum foi um dos que mais gerou debates, trocas de concepções, opiniões, ideais; suscitou interações colaborativas, um participante atuava na ZDP do outro.

Foram perceptíveis as crises geradas em torno dos conceitos novos, principalmente no que tange à noção de *mediação* na concepção teórica vigotskiana, em que os elementos mediadores são os signos e os instrumentos, e não as pessoas, como outras concepções teóricas sinalizam. Araújo (2009, p. 6) ajuda a entender melhor essa proposição:

O instrumento encontra-se voltado para uma orientação externa e o signo para uma orientação interna. A movimentação entre eles dá-se pelo processo de internalização – “reconstrução interna de uma operação externa”, que tem uma dinâmica essencialmente dialógica e, segundo Vygotsky, segue um percurso de transformações iniciado com a reconstrução interna de uma atividade externa. O processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação.

Houve o estudo do texto (APÊNDICE M), em que a intenção foi a assimilação de conhecimentos sobre leis gerais do desenvolvimento. Ainda que L. S. Vigotski discorra o desenvolvimento infantil, o propósito foi uma analogia com o desenvolvimento do sujeito em outras idades, mas especificamente o adulto em seus processos formativos, especialmente o docente e o gestor pedagógico. Para isso, foi solicitada uma produção de texto em que o gestor participante escolhia uma das leis para embasar sua redação/texto e deveria tecer correspondências dessa lei pensando no adulto em processos formativos e em seu desenvolvimento.

Ainda considerando o aporte teórico contido nesse texto, foi feito um levantamento de pressuposições conceituais desses primeiros encontros com a teoria. Foi, portanto, proposto um

⁵⁶ É uma plataforma interativa que permite a criação de apresentações, desenvolvimento de pesquisas, propostas de ações interativas (como nuvens de palavras e questionários), criação de *slides* com gráficos, *templates* de apresentação e outros recursos,

Fórum de Diálogos denominado *Teorias do desenvolvimento infantil* (APÊNDICE N). Neste, aos gestores foi pedido que comentassem a respeito das três abordagens apontadas por Vigotski (2018) — Inatismo, Empirismo e Histórico-Cultural — expondo, portanto, as críticas tecidas pelo teórico às duas primeiras e os apontamentos dele em relação à terceira. Como a finalidade era elencar a dimensão formativa do trabalho dos profissionais gestores, nos estudos havia as tentativas de coletivamente produzir sínteses resultantes das ligações entre o desenvolvimento infantil ressaltado pelo teórico L. S. Vigotski com a *obutchénie* desenvolvimental em idade adulta.

Ao fazer um exame do estabelecimento dessas relações nas tarefas realizadas, do desenvolvimento infantil com a formação, aprendizagem e desenvolvimento do adulto, buscou-se averiguar se aspectos da esfera de motivações foram abordados nas afirmações propostas. Se houve essa preocupação pelos gestores em contemplar a aspectos subjetivos nas ações formativas a serem demandas quando executam a atividade formativa docente nas instituições de contexto de trabalho. Além disso, estabeleceu-se o olhar para o autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.

As quatro palestras realizadas de forma remota (APÊNDICE O) revelaram possibilidades de rupturas-desenvolvimento. Os conceitos de *obutchénie*, de Didática Desenvolvimental e Teoria Histórico-Cultural foram apresentados no início dos estudos; com isso, intentou-se observar os desejos manifestos diante do estudo formativo. As noções de experiência e vivência (*perezhivanie*) foram expostas e aprofundadas nos estudos com os gestores e em palestras a que participaram, de maneira a esclarecer suas diferenças; assim, foi possível desvelar indícios de sob que circunstâncias as *perezhivaniya* impactam as necessidades e os motivos e como a esfera de motivações se autodesenvolvem nas experiências vividas. Sobre os sentidos para as ações, apesar de a exposição ter se concentrado no sentido-significado, o objetivo foi, a partir das afirmações da palestrante, analisar as assertivas dos gestores com relação à produção dos sentidos para suas ações para que, assim, desvelasse-se qual a essência do sentido para essas formadoras, o objetivado ou o subjetivado. Além desses conceitos que marcaram e atravessaram os debates/diálogos gerados, as categorias *mediação* e *coletivo* proporcionaram intensos posicionamentos e várias elaborações, após a palestra, nos Fóruns das semanas seguintes. As palestras corroboraram no desenvolvimento integral, especialmente devido as relações e interações promovidas dentro delas.

Antes da ocorrência das palestras, foi solicitada aos gestores a produção de perguntas, a partir da realização do estudo dos textos, para serem feitas às palestrantes. Depois, esses questionamentos foram trabalhados nos encontros síncronos, utilizados para gerar os diálogos

sobre os conceitos. As palestras - seis ao todo, sendo que quatro ocorrerem por webconferência e duas foram postadas em vídeo na Plataforma Moodle - percorreram os três movimentos formativos. As duas palestras em forma de vídeo na Plataforma Moodle colaboraram com o estudo de textos da semana, nas temáticas referentes aos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, como trabalho coletivo, unidade *imitação-criação*, atividade de estudos e princípios e movimentos para a *obutchénie* desenvolvimental (APÊNDICE O).

No segundo movimento formativo, *Psicologia Histórico-Cultural, formação, aprendizagem e desenvolvimento do gestor*, ainda sobre as problematizações, dialogicidades e interatividades geradas com os estudos de textos (APÊNDICE P) das temáticas *Formação no/pelo trabalho coletivo/Aprendizagem da docência e da gestão escolar formativa e Elementos para a formação continuada*, no encontro síncrono, foi desenvolvida uma conversa utilizando-se de uma projeção de palavras, expressões e/ou parágrafos (APÊNDICE Q). O objetivo dessa tarefa foi incitar falas e proposições, gerar crises e, conseqüentemente, proporcionar novos conhecimentos; também verificar alguns aspectos que poderiam se intensificar ou não em decorrência das configurações que se emergem, como os emotivos, os volitivos e os afetivos. Ademais, observar, durante o transcorrer das ações, indícios de mudanças no conteúdo das necessidades e dos motivos da conduta.

Já no terceiro movimento formativo, dentro ainda das problematizações, na temática *Didática Desenvolvimental, formação e desenvolvimento integral* no Fórum de Diálogos *Conceitos desenvolvimentais* (APÊNDICE R), foram trabalhados conteúdos relativos à Didática Desenvolvimental; aos gestores foi solicitada uma tarefa de estudo de texto e reflexões da letra da música *Estudo errado* do cantor 'Gabriel o pensador', com o objetivo de fazer as relações dos conceitos científicos com os ditos na canção, como pode ser visualizada no Apêndice R. A finalidade foi acompanhar o desenvolvimento integral e sistêmico dos gestores, e mudanças qualitativas em suas esferas afetiva e de motivações. No encontro síncrono da semana (APÊNDICE S), foram aprofundados os temas estudados por meio de uma oficina, tendo em vista a análise de expressões e trechos correspondentes ao texto, com a realização da oficina *roleta*, utilizando-se de uma roda giratória, composta dentro de uma plataforma denominada *Wordwall*⁵⁷. Nessa tarefa, também se objetivou olhar para as mudanças no conteúdo e na qualidade das necessidades e dos motivos nas atividades e formação.

⁵⁷ O Wordwall é uma plataforma para a criação de atividades interativas e personalizadas, utilizando-se de um modelo, em que pode-se inserir palavras ou expressões.

No que tange ao tópico *Formação e aprendizagem desenvolvidora*, destaca-se a tarefa *Teia coletiva* (APÊNDICE T) uma construção coletiva de um memorial que os gestores preencheram com suas sínteses elaboradas a partir do estudo do texto indicado da semana. Nesse material, elencaram suas concepções sobre os sentidos das atividades, sobre os modos como são produzidos, a partir de que esses sentidos se colocam e quais aspectos os envolvem. Nessa tarefa o olhar foi para os indícios de autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.

Em relação aos *Princípios e movimentos para a aprendizagem e a sistematização de processos formativos*, os gestores construíram um organograma conceitual (sistema de conceitos) com as concepções assimiladas e seus nexos conceituais a partir do estudo do texto proposto e da palestra em vídeo da semana (APÊNDICE U). Também foi elaborado um pequeno texto com comentários considerando a produção (organograma). Nessa tarefa, houve um propósito de percepção do caráter criativo e autônomo dos gestores, procurando evidências do desenvolvimento de necessidades formativas, considerado o afetivo e o emocional. Uma outra ação foi feita no encontro síncrono da semana (APÊNDICE V), uma tarefa constando de exemplos de atividades formativas a serem realizadas com professores, para serem analisadas pelo coletivo dividido em grupos de seis gestores. Para esse feito, foram criadas oito salas de webconferências. Ponderando-se uma situação-problema, os grupos, de porte de conceitos da Teoria Histórico-Cultural, realizaram uma avaliação dos componentes de cada ação e pôde vislumbrar a proposta em seus pontos convergentes e divergentes com a Teoria, claro, a depender dos conceitos assimilados por cada componente dos grupos. A partir da análise dos grupos, foram efetivados diálogos com coletivo. Nesta proposição, a ideia foi verificar o sujeito enquanto personalidade, capaz de criar, de produzir, de propor soluções para o problema encontrado.

Sabe-se que os movimentos de diagnóstico, de problematizações/dialogicidade/interatividade e de autoavaliação precisam perpassar todo processo formativo, num entrelaçar dialético, não perfazendo uma linearidade.

Mas, para visualizar as sínteses geradas, uma tarefa foi proposta: o *Diário de rupturas-desenvolvimento* (APÊNDICE X); um texto de escrita livre para ser postado na Plataforma Moodle ao final do processo formativo, contando as sínteses da totalidade dos movimentos de *obutchénie* realizados. Abarcou: as aprendizagens e o desenvolvimento sistêmico e integral dos profissionais participantes, e as mudanças em suas concepções que ocorreram a partir da participação na Atividade de Formação; as possíveis diferenças entre processos formativos de que já haviam participado; as concepções sobre o método e a metodologia utilizadas nessa ação;

a maneira como vislumbrariam uma atividade formativa em seu contexto de trabalho, quais elementos considerariam a partir da aprendizagem efetivada; e a avaliação de sua participação. Nessa produção, o olhar analítico do pesquisador-formador voltou-se para as conexões entre as esferas afetiva, de motivações e as *perezhivaniya* – formativa e laboral – dos gestores, haja vista a possibilidade de verificar, a partir dos diagnósticos feitos no decorrer da ação integral realizada, a mudança na qualidade das necessidades e dos motivos, que, de certa forma, fosse manifestada na escrita. Assim, analisar o autodesenvolvimento das esferas afetiva e de motivações.

Numa finalidade de realizar um processo formativo na abordagem desenvolvimental da Didática e integral do desenvolvimento humano, de modo a atender essas proposições e concepções elencadas, este estudo científico sistematizou, pela pesquisa-formação, a Atividade de Formação com gestores pedagógicos. Considerou-se um planejamento abarcando as temáticas de interesse individuais e do coletivo que culminou com a *perezhivanie* na unidade *conteúdo-forma* desencadeadora da *obutchénie* desenvolvimental.

É preciso a realização de pesquisas dentro de fundamentos sociais, históricos e filosóficos na formação. Propostas didáticas conservadoras ainda estão impregnadas na sistematização de projetos formadores da educação, construindo uma dicotomia entre formação pedagógica e específica, e o mais preocupante, numa abordagem cognitivista, intelectualista, com quase nenhuma referência ao desenvolvimento de aspectos da personalidade. Considera-se fundamental elencar os conhecimentos pedagógicos e específicos em unidade, uma vez que a Didática se perfaz, em suas vertentes, pela elaboração de métodos e instrumentos mediadores para a formação dos conceitos pedagógicos e específicos para apreender as teorias de todas as Ciências. E mais ainda, vislumbrar a formação englobando conceitos importantes como das ciências psicológicas.

No próximo capítulo, apresenta-se a síntese resultante das análises a partir do movimento da Atividade de Formação produzido colaborativamente com profissionais da educação, os gestores pedagógicos.

5 AS UNIDADES CONSTITUIDORAS DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E SISTÊMICO DO GESTOR PEDAGÓGICO

Mas quando penso em formação penso na minha vida, quem eu era, quem me tornei e quem estou me tornando, e pensando nessa perspectiva, tenho certeza de que somos, como diria Raul – uma metamorfose ambulante. Eu recebi uma formação familiar, formação escolar, formação acadêmica, formação materna (aqui de ser responsável por outro ser), formação de criar a minha própria família, a formação profissional do dia a dia, formação moral, formação social e formação da vida. A maior parte dessas formações não tem fim, ou seja, enquanto seres humanos e sociedade, vivemos em uma eterna transformação. Se hoje eu sou como sou é porque aos poucos tive consciência das pluralidades humanas e porque passei por todos esses processos de formação, que a vida, as escolhas e os momentos me proporcionaram. Se eu me mantenho em atividade, se eu me mantenho em um eterno processo formativo, eu continuo me desenvolvendo, continuo tendo chances de melhorar, de repensar, de recriar, de reorganizar o que, por algum motivo não faz mais sentido, e tanto minha consciência quanto minha personalidade irão se reorganizar. Se antes eu agia/pensava de um determinado jeito, posso passar a agir/pensar de outro e isso não é falta de personalidade, e sim aprimoramento dela. [...]. Nesse sentido penso que a formação profissional continuada segue o mesmo caminho. É no coletivo, [...], no movimento perceptível ao nosso redor, nos enfrentamentos, nos desafios que se faz possível seguir se desenvolvendo, refletindo e melhorando. Mas claro, as pessoas precisam estar minimamente abertas para deixar fluir esses movimentos.

Salvia, Fórum de Diálogos – Formação

O pensamento de Salvia, gestora pedagógica na função de supervisora escolar em uma instituição estadual de Minas Gerais, é revelador de suas *perezhivaniya*. Há expressões que transparecem sua esfera de motivações composta por sua força motora para o desenvolvimento integral: “continuo tendo chances de melhorar, de repensar, de recriar, de reorganizar”. O seu todo, instituído hoje, pelas várias formações, como ela mesma disse, demarca suas metamorfoses, sendo esse um processo contínuo e em movimento. Em seu dizer, sua externalização chama atenção para o fato de que a personalidade continua em desenvolvimento ao logo dos anos, na fase adulta; isso é dialético, o movimento constante e inacabado do mundo material, imaterial e espiritual. As concepções, crenças, valores, opiniões mudam à medida que

a experiência cultural também sofre transformações com o passar do tempo. Em vista disso, é fundamental um movimento continuado da formação de educadores.

A formação continuada é deveras importante; é uma forma de desenvolvimento integral e sistêmico dos profissionais da educação. As pesquisas mostram que o processo formativo inicial não consegue abarcar o tudo, nem o todo; ou seja, tudo aquilo essencial para o desempenho das funções didático-pedagógicas nas instituições formais de aprendizagem. O todo que reflete a totalidade de entendimentos e compreensões inserido no tudo; o essencial dos conceitos das ciências pedagógicas, psicológicas, históricas, biológicas, enfim, todas bases epistemológicas, filosóficas e metodológicas necessárias para o fazer educativo provenientes da experiência cultural e histórica acumulada. Por isso as atividades formativas são imprescindíveis para a continuidade da aprendizagem e, portanto, do desenvolvimento. Mesmo que esse aprender lá do início alcançasse a aprendizagem da gestão, em sua universalidade e singularidade, o mundo está em constante transformação, a historicidade revela novas formas de fazer e ser; conseqüentemente, a formação permanente é premente.

A tomada de consciência do formador de formadores para a compreensão da necessidade de sistematizar um trabalho formativo com vistas à constituição de aspectos da personalidade é importante. Considerando a peculiaridade da atividade laboral do gestor pedagógico, ainda que tenha nexos com o fazer educativo docente, se difere, portanto, é preciso a realização de atividades formativas que atendam as demandas inerentes às dimensões de atuação na função. Essa pesquisa alcança o âmbito formativo desse profissional, mais especificamente o relacionado ao desenvolvimento integral dos integrantes da sua equipe escolar. Afirma-se que, movimentando-se uma aprendizagem da gestão com esses profissionais, numa visão sistêmica e desenvolvimental, eles terão condições objetivas e subjetivas de demandarem um processo análogo em seus contextos de trabalho, a depender de suas *perezhivaniya* e desenvolvimento de sua personalidade.

O desejo desses sujeitos estarem em formação, e conseqüentemente em aprendizagem e desenvolvimento, relaciona-se com o fato de melhorar a qualidade didático-pedagógica em seus contextos de trabalho. A posição social nesse período etário demanda uma estruturação do processo formativo que se aproxima a uma prática investigativa dos problemas educacionais e encaminhamentos de solução. Assim sendo, a organização da *obutchénie* para os gestores pedagógicos precisa considerar uma configuração que estabeleça nexos com todos os marcos que compõe a vida escolar.

Considerando o pressuposto, o desenvolvimento integral (cognitivo, volitivo, afetivo e outros) do profissional gestor pedagógico vai depender de suas *perezhivaniya* e correlações

entre elas; por isso, a formação continuada precisa ser demandada pelas unidades conteúdo-forma e ruptura-desenvolvimento (LONGAREZI, 2017; 2021b, LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018); bem como os movimentos formativos inerentes ao processo serem permeados pela unidade afeto-cognição (VIGOTSKY, 2004; MARTINS; CARVALHO, 2016; MONTEIRO; ROSSLER, 2020). Assim é possível movimentar configurações objetivas e subjetivas rumo ao desenvolvimento sistêmico desses profissionais da educação.

Mas é importante inferir que as unidades conteúdo-forma e ruptura desenvolvimento que subsidiaram a organização do processo formativo deste estudo, são constituintes da abordagem *Obutchénie* por Unidades, sendo esta, fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Gepedi/UFU. A *Obutchénie* por Unidades se constitui em uma perspectiva de educação desenvolvedora, produzida no contexto brasileiro e tem como princípios as leis da dialética; por conseguinte, em tal abordagem, forças contraditórias orientam a organização do processo didático com vistas ao desenvolvimento psíquico dos envolvidos, mediação impulsora dada pelas unidades, a conteúdo-forma, a imitação-criação e a ruptura-desenvolvimento, estas, fundantes do movimento colaborativo entre professores e estudantes, formadores e sujeitos em aprendizagem.

Porém, as unidades conteúdo-forma e ruptura desenvolvimento, para além de orientar o movimento de desenvolvimento cognitivo, foram revisitadas, ampliando-se suas óticas, em um direcionamento dos processos com vistas as neoformações de aspectos volitivos e emotivos ou mudanças em qualidade de suas essências, quando foi o caso.

Lembrando que o pressuposto que dirigiu o estudo é que as esferas afetiva e de motivações dos sujeitos precisam ser consideradas na sistematização de atividades formativas continuadas, uma vez que os aspectos inerentes a elas possuem uma dinâmica que orienta a personalidade; portanto, faz-se necessário, primeiramente, vislumbrar a natureza autorreguladora e autogeradora da psique, ao invés de ponderar de antemão, as formas objetivas, quer seja, em suas essências materiais ou imateriais, na regulação do comportamento. Se os estudos pela formação de conceitos científicos desenvolvem o pensamento teórico, inferiu-se que a esfera cognitiva se forma em unidade com neoformações subjetivas como as emoções e as motivações, com a respectiva defesa do desenvolvimento sistêmico do gestor pedagógico. Com base no pensamento de Bozhovich (1976, 1997, 2022 [1972]) enseja-se que quando a personalidade atinge certo grau de desenvolvimento, as necessidades e os motivos são mediados pela consciência e autodesenvolvem-se a partir de uma relação dialética do sujeito com as configurações que se delineiam em atividades formativas.

Neste capítulo apresenta-se as análises resultantes do movimento da pesquisa-formação produzido colaborativamente com as gestoras pedagógicas⁵⁸ – supervisoras escolares, coordenadoras e vice-diretoras pedagógicas. O intuito foi o de analisar o processo formativo que se constitui desenvolvidor dos profissionais que trabalham dentro de tais funções nas escolas, numa visão integral e sistêmica, considerando suas esferas afetiva e de motivações em atividades de formação, bem como a dimensão formativa do seu trabalho, levando-se em conta que não tem como dicotomizar a formação do trabalho no período da idade adulta.

Foi vislumbrado o todo pela seleção de episódios que contemplam falas, escritos, produções em tarefas e demarcam o fenômeno em estudo enquanto totalidade. Na análise, percorreu-se um caminho de escolhas das colocações verbalizadas e escritas dos participantes, seus posicionamentos e suas opiniões. Optou-se por aquelas que fluidamente apareceram no aflorar do diálogo e se reverberaram numa dinamicidade de desvelamento de pensamento em relação aos conceitos estudados em cada movimento formativo.

De igual maneira a Moura (2004) afirma-se que, ao fazer análises, é preciso engendrar um movimento de assimilação do fenômeno, atentando para a qualidade, o que de novo se revela, o que, em seus elementos constitutivos, sofreu transformações, o que, conseqüentemente, em suas relações, também mostrou qualidades novas. No caso desta pesquisa, procurou-se acompanhar as qualidades novas que foram surgindo, tendo em vista os diagnósticos feitos no início de cada movimento formativo, realização concretizada na instrumentalização descrita, nas ações desencadeadas na formação desse formador do educador, o gestor supervisor, o coordenador e o vice-diretor, tendo como foco suas esferas afetiva e de motivações em atividade formativa. Portanto, para uma compreensão do fenômeno em sua totalidade, fez-se necessário um recorte dessa realidade, dado que é impossível estudar o fenômeno de modo integral, por sua grandiosidade e sua complexidade.

A análise foi feita durante a realização da ação e minuciosamente após seu término para o desvelar dos eixos de análises, objetivando a compreensão do fenômeno no seu movimento, que abrange a constituição das esferas afetiva e de motivações dos gestores pedagógicos em processo formativo continuado. A objetividade se inseriu na totalidade do processo, bem como nas sínteses produzidas a partir das análises de um conjunto de dados que foram se adensando a cada semana de desenvolvimento formativo via Plataforma Moodle e

⁵⁸ Lembrando que neste capítulo se faz menção a *gestoras pedagógicas*, uma vez que considera-se a síntese produzida a partir do movimento de formação realizado com gestores pedagógicos, em que os concluintes (um dos critérios da escolha dos participantes em que as produções e colaborações fizeram parte das análises) são, em sua totalidade, do sexo feminino.

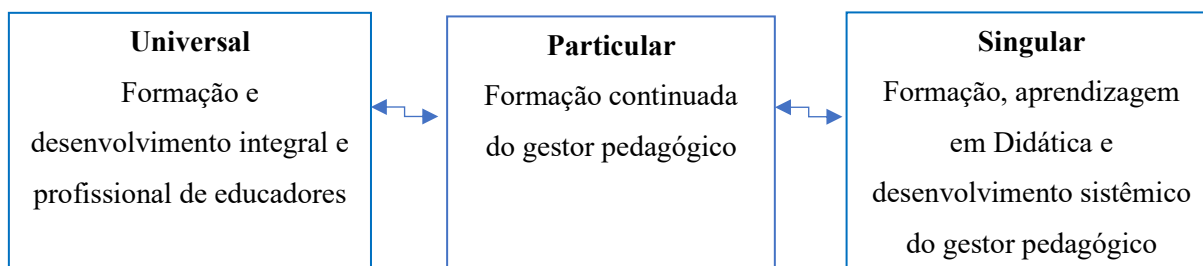
encontros síncronos. Apreender o histórico desse entrelaçar de vozes e escritos de concepções que se firmavam e se afirmavam, em uma lógica resultante de novas formações psíquicas dos gestores aprendentes, exigiu um olhar para as forças contraditórias que o próprio movimento de formação, aprendizagem e desenvolvimento impõe: é preciso desconstruir aquilo que está dado pontualmente, desfazer, por vezes, um conhecer já pronto, dado por uma lógica formativa que visa, muitas vezes, à reprodução, e não à produção criativa. Essa visão no construir/desconstruir, de maneira a apreender a essência por trás da fluência, num dado recorte do todo, exige um direcionamento para a unidade *singular-particular-universal*, uma vez que se trata de uma propriedade objetiva do fenômeno.

O fenômeno empírico é singular; suas definições exteriores, ou melhor, sua aparência demonstra sua singularidade, o processo de análise serve para isso, ir para além do singular, do aparente, da pseudoconcreticidade para a concreticidade. Considerando que todo fenômeno pode ser explicado por leis que o determinaram; ele é constituído por determinações universais. Para entender a unidade *singular-universal*, não se pode prender à aparência do fenômeno, mas sim se deve ir a sua essência. O universal é o todo; e o singular pode estar em uma de suas partes que permita apreender o fenômeno em sua totalidade. A “universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular.” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366). Posto isso, “a tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno [...]”. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364)

O desenvolvimento de profissionais da educação em formação, a depender do ponto de análise, pode ser vista como um fenômeno universal, e a formação-aprendizagem-desenvolvimento do gestor pedagógico, como singular, uma vez que a universalidade da formação e do desenvolvimento integral e profissional dos educadores estão contidos na singularidade quando se fala da formação em Didática do gestor escolar, por conta das determinações que acompanham esse processo. Contudo, ressalta-se que, em um olhar dialético, os princípios condicionantes para sistematização da aprendizagem em didática (aspecto singular da formação) é que devem orientar o processo. Desse modo, esse movimento faz parte da formação e do desenvolvimento integral e profissional de educadores no plano geral, ou seja, do todo, que possui alguns aspectos definidores para as partes (aprendizagem em Didática, aprendizagem das disciplinas específicas, aprendizagem de aspectos pedagógicos e outras) e desenvolvimento sistêmico do gestor pedagógico. Isso se dá pela via da mediação

(particularidade), neste caso, da formação continuada do gestor pedagógico (FIGURA 2). Ademais, a formação-aprendizagem-desenvolvimento toma o lugar de fenômeno universal se forem consideradas outras peculiaridades. A fluidez e a qualidade demandam a determinação da ótica sob a qual se fixará o olhar para caracterizar a realidade observada.

FIGURA 2 – Movimento *universal-particular-singular* da formação



Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

Cabe esclarecer e enfatizar que, o transcorrer metodológico do estudo investigativo caminhou pelo método materialista histórico-dialético, em que eixos de análises foram concebidos; não foram dados a priori, mas surgiram no realizar analítico dos dados, no vislumbrar do todo do fenômeno em movimento. Orientou-se ademais, metodologicamente, pelas unidades *conteúdo-forma*, *ruptura-desenvolvimento* e *imitação-criação*, unidades já consolidadas em determinado corpo teórico (LONGAREZI 2017, 2021b), que guiam o olhar para os fenômenos de modo a compreendê-lo em sua essência e relações com a realidade. Veja que tais unidades demandaram o movimento formativo, bem como o de análises.

Dois eixos de análises se revelarem: 1. A unidade formação-trabalho e 2. A unidade conteúdo-forma nos impulsionadores do desenvolvimento. Destes se desdobraram-se três episódios: 1 O gestor pedagógico e suas *perezhivaniya* 2 – As necessidades afetivas e estados subjetivos do gestor pedagógico em atividades formativas; e 3 – O comportamento volitivo do gestor pedagógico em atividades formativas: a mediação das necessidades pelo objetivo consciente. Eles estão descritos no quadro 8.

Moura (2004) insere que, num intuito de produzir formas para acompanhar o desenvolvimento profissional de educadores, é preciso construir instrumentos de pesquisas que revelem os elementos constitutivos para atingir esse objetivo. Começar por definir o objeto em torno do trabalho do professor, para que se construa parâmetros no sentido de analisar a formação; igualmente se atentar para o objeto dos formadores do formador. A busca de indícios

da formação, da mudança da qualidade, são modos de se vislumbrar o desenvolvimento do profissional da educação, pelas trocas efetivadas em relações educativas. Necessário se faz enxergar a possibilidade do acompanhamento de tais transformações e se elas se tornaram práxis. Para desvendar o fenômeno formação é preciso a orientação de um método, no sentido de descobrir o elemento gerador dela; trata-se de um fenômeno em movimento, dado pela assimilação da experiência cultural.

QUADRO 8 – Eixos de análises da pesquisa, seus episódios e objetivos relacionados

Objeto: Formação continuada desenvolvimental de gestores pedagógicos, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com foco na constituição de suas esferas afetiva e de motivações.			
Objetivo geral: Analisar o desenvolvimento das esferas afetiva e de motivações do gestor pedagógico em processo formativo continuado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sob o enfoque de L. I. Bozhovich e da <i>Obutchénie</i> por Unidades.			
Objetivos específicos	Eixos de análises	Episódios	Cenas
Abordar o conteúdo-forma de um processo formativo continuado que contribua com o desenvolvimento sistêmico e integral do gestor pedagógico, considerando a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da DD, sob o enfoque da <i>Obutchénie</i> Desenvolvimental	A - A unidade formação-trabalho	A1 - O gestor pedagógico e suas <i>perezhivaniya</i>	A1.1 Concepções sobre a dimensão formativa e aspectos subjetivos intrínsecos
			A1.2 Manifestações das gestoras referentes aos impactos da intensificação do trabalho na participação em formação continuada
			A1.3 Propostas de formação no/pelo coletivo, pelas gestoras pedagógicas
Identificar aspectos subjetivos que emergem nos gestores pedagógicos na realização de tarefas, em atividades formativas, tendo em vista as configurações interativas e dialógicas que se fundam no decorrer do processo.	B – A unidade conteúdo-forma nos impulsionadores do desenvolvimento	B1 - As necessidades afetivas e estados subjetivos do gestor pedagógico em atividades formativas	B1.1 Sentimentos emergidos em momento de atividades no processo formativo
			B1.2 Índícios de desenvolvimento da esfera de motivações
Apreender as necessidades e as forças motoras na conduta e nas ações do gestor pedagógico em atividades formativas e quais indícios apontam para o desenvolvimento assim como as mudanças qualitativas nessas necessidades e motivos, considerando as configurações que se instituem no processo formativo, numa abordagem da dimensão formativa de sua função	B – A unidade conteúdo-forma nos impulsionadores do desenvolvimento	B2- O comportamento volitivo do gestor pedagógico em atividades formativas: a mediação das necessidades pelo objetivo consciente	B2.1 Índícios de autorregulação da conduta – o objetivo como força motora em atividade
			B2.2 Índícios do desenvolvimento cognitivo e de necessidades mediadas
			B2.3 A <i>perezhivanie</i> como força motora da conduta e relações com o objetivo enquanto motivo mobilizador em atividades formativas

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

Os episódios de formação são pontos a considerar; eles podem revelar as formas em que os sujeitos definem estratégias, geradas pela necessidade de resolver problemas colocados nos

momentos interativos, em atividades formativas; eles revelam a interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Nessa visão, os episódios podem ser:

[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, *os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares*. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha um impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. O pesquisador, tal como o produtor de cinema, é que faz a leitura dessas várias ações, que parecem isoladas, à procura das interdependências reveladoras de formar-se. (MOURA, 2004, 276, grifo nosso).

Nos episódios que se encontram um conjunto de nuances que representam as particularidades de eixos de análise percorridos. A partir das proposições de Moura (2004), destaca-se que, durante uma tarefa de formação, a fala de um sujeito pode não impactar imediatamente os demais do coletivo, mas, em outro momento da ação formativa, aquilo que gerou certa crise e ruptura e produziu impacto e conceito novo, é utilizado para movimentar novas crises e qualidades. Então, esses *dégradés* dialéticos que acompanham o decorrer de um fenômeno vão constituindo um episódio. Ao mesmo tempo que uma voz (seja em escrita ou fala) entoou uma proposição numa tarefa, ela compôs conexões conceituais e concepções formadas que ressoaram diálogos no fluir da ação formativa.

Nos episódios desta pesquisa, considerou-se as cenas que contêm diálogos que ocorriam simultaneamente por falas (vídeo) e escritas (bate-papo) nos encontros por webconferência. Além disso, levou-se em conta as falas (escritas) nos fóruns de diálogos relacionados e nas tarefas feitas. Obteve-se, assim, um movimento dialético de pensamentos, constituídos a partir de um entrelaçar simultâneo, não linear, de conversas correntes, uma formação de conceitos vivificada na zona de desenvolvimento possível (ZDP), uma vez que as falas surgiam e cada sujeito da ação formativa era impactado por crises e rupturas do pensamento, de crenças e implicaram em emoções, pelo pensar e sentir do outro — que era transcrito, falado, expressado de diferentes maneiras —, e faziam emergir conceitos e emocionalidades provindos dos arranjos do estudo da teoria e das estratégias formativas propostas.

As cenas traduzem variadas ações, intenções, concepções, convergentes ou, às vezes, divergentes no plano inicial, mas que, com o caminhar formativo, foram se tornando consensuais, aparentes ou ocultas. Elas permitiram compreender não somente o revelado advindo da parte recortada, mas o lógico e o histórico que permeia toda a construção da realidade observada.

O eixo de análise A “A unidade formação-trabalho” é constituído por um episódio; nesta, destaca-se a posição social em que o gestor pedagógico se encontra e implicações para a conduta e atividade; o que esse lugar ocupado representa e de que maneira o sistema de relações influi na satisfação das necessidades; logo pretendeu-se explicar as configurações dialéticas que se estabelecem na atividade profissional em conexão com o formar. O episódio A que emergiu dessa dinâmica, “O gestor pedagógico e suas *perezhivaniya*” aborda os aspectos internos que se movimentam nos gestores pedagógicos em momentos de atividades formativas desenvolvimentais, quando o movimento considera uma conexão da teoria em estudo com a prática de suas realidades concretas. Foram desveladas as dificuldades das profissionais quando se cogita a realização de processos formativos com sua equipe escolar: a indiferença de alguns integrantes da equipe em se tratando da formação continuada, bem como as circunstâncias, em consequência da intensificação do trabalho das próprias gestoras, que impedem o envolvimento em formação ao longo dos anos. No entanto, pelo alicerce da Teoria em estudo, apareceram evidências de propostas de formação no/pelo coletivo como modos de organização capazes de despertar, tanto elas, gestoras pedagógicas, como os educadores sob suas orientações, à práxis formativa.

O eixo de análise B “A unidade conteúdo-forma nos impulsionadores do desenvolvimento” discorre a respeito do conteúdo e estrutura das necessidades que se movimentam quando o sujeito está vivenciando circunstâncias na vida, sejam positivas ou negativas, no realizar de atividades, nas relações com outras pessoas, em condições de aprendizagem e outros. Citam-se, pois, as necessidades afetivas e as mediadas nesses processos. Dentro dessa unidade de análise desvelou-se o Episódio B1: “As necessidades afetivas e estados subjetivos do gestor pedagógico em atividades formativas”; e o Episódio B2: O comportamento volitivo do gestor pedagógico em atividades formativas: a mediação das necessidades pelo objetivo consciente”. O Episódio B1 explana os sentimentos surgidos, constituídos, em consequências das crises, dos conflitos que se emergiram no debate efetivado com/pela Teoria Histórico-Cultural; como resultado, surgiram indícios de transformações qualitativas em aspectos da personalidade das sujeitas participantes. Essas condições internas formadas se deram pela conjuntura dos movimentos que iam se delineando dentro da Atividade de Formação; a comunicação afetiva foi a guia nos momentos de aprendizagem desenvolvimental. No Episódio B2, “O comportamento volitivo do gestor pedagógico em atividades formativas: a mediação das necessidades pelo objetivo consciente” afirma-se o objetivo enquanto força motora da conduta das gestoras pedagógicas nas ações formativas, servindo como elos intermediários e mobilizadores da autoconsciência no realizar das profissionais. Com isso,

desencadeou-se a aprendizagem desenvolvimental, traduzindo em benefícios para a satisfação das sujeitas com a sua dimensão formativa do trabalho, uma vez que criou-se nelas, novas visões e crenças relativos a essa função, manifestas nelas pelo desejo imitativo e criativo.

A totalidade do fenômeno *formação continuada de gestores pedagógicos* pôde ser vislumbrada no enfoque do seu *tudo*, a partir da interdependência entre seus eixos, episódios e cenas, em concordância com Moura (2004). A unidade conteúdo-forma (Eixo A) foi orientadora da formação do gestor e tal processo formativo realizado foi desenvolvidor, uma vez que considerou a unidade formação-trabalho (Eixo B) para a dinamização da Atividade de Formação, ao passo que esta unidade implica a *obutchénie* em um visionar das *perezhivaniya* (formativas e laborais) destes profissionais (Episódio A); tais experiências, que são profundas na vida deles, implicam em suas constituições, impulsionadores da conduta que possuem conteúdo e estrutura (Eixo B), denominados por necessidades afetivas e mediadas (Episódio A e B). Afirma-se que o gestor pedagógico não entra em uma atividade de formação sem possuir uma esfera afetiva e de motivações constituídas; ao participar de processos formativos, tais estruturas funcionais se manifestam, outras são desenvolvidas (Episódio A e B).

Os eixos de análise, episódios e cenas representam a síntese de uma totalidade do fenômeno que se instaurou em movimentos formativos a partir de tarefas de formação dentro de um processo formativo desenvolvidor, integral e sistêmico de profissionais da educação; sujeitas que carecem de aprendizagem específicas para suas funções, as gestoras pedagógicas, personagens nas figuras de supervisoras escolares, coordenadoras pedagógicas e vice-diretora pedagógica.

5.1 A unidade formação-trabalho (Eixo de análise A)

As estruturas psicológicas das pessoas são formadas sob influência das condições de vida e educação. O desenvolvimento humano é caracterizado por estágios e todo o complexo formado, alcançado, em determinado estágio representa a condição interna, a sua psique e personalidade. Em conformidade com os pressupostos bozhovichianos, mesmo havendo uma dinâmica de dividir o desenvolvimento em estágios, que no caso dessa perspectiva, se dividem em idade escolar júnior, média e sénior (no Brasil, infantil, fundamental e média, respectivamente), não há limites com exatidão de idade entre uma fase e outra, dadas as exigências do meio, das atividades, das pessoas, de todo o rol de interferências que os sujeitos estão submetidos do mundo cercante; porém em cada uma há peculiaridades que é preciso respeitar o curso qualitativo dessas transformações. Assim, para compreender os aspectos do ambiente que possam estar implicadas no desenvolvimento das funções mentais superiores e de

personalidade, requer um visionar para o nível de desenvolvimento real e transformações já efetivadas no sujeito até determinado momento para se pensar o que pode ser impactante no seu nível de desenvolvimento potencial. É nesse sentido que se pode falar de situação social de desenvolvimento de cada pessoa.

Amparada nas teses vigotskianas, Bozhovich (1976, p. 123) compreende a *situação social de desenvolvimento* como:

[...] aquela combinação especial de processos internos de desenvolvimento e condições externas, que é típica em cada estágio e que também condiciona a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período evolutivo correspondente e as novas formações psicológicas qualitativamente peculiares que surgem no final desse período.⁵⁹

Ao mencionar a situação social de desenvolvimento, remete a pensar na *perezhivanie* que é a experiência afetiva vivida pelo sujeito em determinado momento ou situação em relação ao ambiente. Assim, segundo L. I. Bozhovich, para entender como o meio pode influenciar no desenvolvimento, é necessário compreender a natureza da vida afetiva do sujeito com o(s) lugar(es) que é(são) ocupado(s) na vida.

A *perezhivanie* se relaciona ao sistema de necessidades e motivos e modos de satisfação de desejos correlatos a posição objetiva ocupada, portanto, remete a analisar os aspectos relacionados ao lugar que o sujeito ocupa no sistema de relações sociais e sua própria posição interior. Assim, incumbe-se estudar as características individuais da atitude afetiva (positiva ou negativa) do sujeito em relação à realidade e analisar as condições que influenciaram a formação dessas características.

A estrutura interna condiciona a atitude do homem diante da realidade, dos que o rodeiam e a si mesmo; dialeticamente, essa atitude pode formar a posição interna – um sistema de aspectos internos que permitem ao sujeito interpretar as influências do meio.

Lembrando que, de acordo com Bozhovich (1976), a posição interna

[...] se forma a partir da atitude que a criança [ou adulto], a partir de sua *perezhivanie*, possibilidades, necessidades e aspirações que surgiram anteriormente, adota em relação à posição objetiva que ocupa na vida e a que deseja ocupar. Precisamente, essa posição interna condiciona a estrutura de sua atitude em relação à realidade, aos que o cercam e a si mesmo, e é ao longo

⁵⁹ [...] aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (BOZHOVICH, 1976, p. 123)

do dia que as influências vindas do ambiente são interpretadas em um determinado momento. (BOZHOVICH, 1976, p. 140).⁶⁰

A partir dessas pontuações, Bozhovich (1976) afirma que a necessidade surge quando as exigências asseguram ao sujeito a possibilidade de ocupar uma posição que aspira entre os que o cercam ou quando há satisfação com sua posição interna. Além do mais, para compreender o sistema de necessidades e aspirações e trabalhar para reduzir traços negativos de comportamento diante de determinadas atividades, é preciso trabalhar para a formação de traços novos. Parte-se dessa situação objetiva que o homem ocupa na vida e experiências positivas inerentes a essa fase e anterior, as quais corroboraram para o desenvolvimento; assim, é possível verificar sua atitude perante as exigências que lhe são colocadas. Por exemplo, o gestor pedagógico ocupa um lugar de inúmeras atribuições, são demandas inerentes ao seu cargo que lhe coloca numa posição importante; suas crenças e valores morais, suas experiências são relevantes e tem legitimidade; então, deixar de considerar seus apontamentos nessa vertente (sua prática cotidiana acumulada), é ‘fechar os olhos’ para a sua atitude diante das exigências que lhe são colocadas durante um processo formativo.

A partir do pressuposto, infere-se que o gestor pedagógico experimenta de *perezhivaniya* distintas, na vida pessoal e social; especificamente na social está num momento de vida profissional em que o trabalho se torna uma das dimensões valorosas, porque, além de ser o meio de sobrevivência, pode ser também uma forma de reconhecimento dos estudos efetivados até o dado momento de entrada no mundo do trabalho correlato a formação efetivada.

Oliveira (2010) discorre sobre a categoria *trabalho* com base nos pressupostos marxistas e diz que:

Marx apresenta o trabalho, por um lado, como auto-gênese [sic] humana, mediante relação recíproca com a natureza, que faz do homem não apenas um ser natural, objetivo, mas um ser natural humano, um ser para si próprio, um ser universal, genérico. Desse modo, afirma-se que o trabalho distingue o homem do animal. [...]. Por outro lado, Marx também apresenta o trabalho como elemento de subordinação ao capital, como trabalho estranhado, de sacrifício e mortificação do homem, cuja expressão máxima se revela na perda dos objetos trabalhos e no próprio ato da produção, no qual o homem se sente fora de si, subtraído. (p. 74).

O trabalho engendra uma posição objetiva pelo qual o homem estabelece relações com pessoas, com os colegas de profissão nos contextos que exerce tal função, sendo isso de forma

⁶⁰ [...] se forma de la actitud que el niño, sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones surgidas anteriormente, adopta ante la posición objetiva que ocupa en la vida y ante la que desea ocupar. Precisamente, esta posición interna condiciona la estructura de su actitud hacia la realidad, hacia los que lo rodean y hacia sí mismo, y es a través de día que se interpretan en un momento determinado las influencias provenientes del medio (BOZHOVICH, 1976, p. 140).

dialética, as pessoas também implicam relacionamentos com o profissional; além disso, são estabelecidos vínculos com os elementos do ambiente; então são conexões que provocam um entrelaçamento de afazeres para cumprir, juntamente com construções simbólico-emocionais, que culminam com exigências do meio relativo a atividade profissional que desempenha e de pessoas. Lembrar-se-á que o simbólico inclui a imaginação, a fantasia; não é somente uma atividade com signos. As circunstâncias externas numa correlação com a capacidade emotiva, volitiva, afetiva, cognitiva, desenha um possível caminho para o desenvolvimento integral do homem. Esses fatores internos constituem a posição interna. Bozhovich (1976) diz que condições do ambiente externo somente impactarão no desenvolvimento, caso estejam incluídos na estrutura das necessidades dos sujeitos:

[...] quaisquer que sejam as influências causadas pelo ambiente, quaisquer que sejam as influências ocasionadas pelo ambiente, quaisquer que sejam as demandas por ele colocadas, até que estas não entrem na estrutura das próprias necessidades [...], não atuam como fatores reais de seu desenvolvimento. A necessidade, então, de cumprir esta ou aquela exigência ambiental só surge na criança quando isso não apenas assegura sua posição objetiva [...], mas também lhe dá a possibilidade de ocupar a posição a que aspira, ou seja, satisfaz sua posição interna. (p. 140).

Na *perezhivanie* há uma interação muito peculiar da pessoa com o que há ao seu redor e isso define características individuais, tanto mentais, quanto da personalidade, uma vez que isso depende das propriedades psicológicas já formadas em desenvolvimento anterior que vão entrar em relação com a realidade cercante. Essa posição é relevante para uma compreensão do nível de desenvolvimento a que o sujeito se encontra, ou seja, as funções superiores já formadas. Assim, é preciso se ater para as mudanças que ocorrem não somente no meio, por exemplo, quando o sujeito já não se encontra mais no período escolar, e sim profissional, e esse ambiente se diferencia e muito nas exigências que serão postas a pessoa; requer visionar as mudanças ocorridas nas características mentais e de personalidade quando se encontra já nesse período de vida, a de trabalho prioritariamente e não mais de estudo. Ressalta-se que o estudo aqui já não é uma prioridade, mas uma atividade que compõe com o trabalho um impulsionador de natureza secundária. Portanto, cada salto qualitativo no desenvolvimento, atrela-se a formação da personalidade da pessoa, que

[...] é determinada pela relação entre o lugar que ela ocupa no sistema de relações humanas disponíveis para ela (e, conseqüentemente, entre os requisitos correspondentes para ela), por um lado, e aquelas características psicológicas que ela já formou como resultado de sua experiência anterior, por outro. É dessa correlação que surge a posição interior [...], ou seja, aquele sistema de suas necessidades e aspirações (representado subjetivamente nas

perezhivaniya correspondentes), que, ao interpretar e mediar as influências do meio, torna-se a força motriz direta que desenvolve novas qualidades psíquicas. (BOZHOVICH, 1976, p. 141-142)⁶¹

A partir da afirmativa de que a mudança na situação social de desenvolvimento traz implicações na formação da posição interna e esta posição condiciona a ação do homem, salienta-se que o trabalho profissional que desenvolve implica uma nova posição social, em que a esfera de necessidades e motivos para a aprendizagem pode ser gerada no contexto formativo a que o sujeito está inserido, a partir de metas estabelecidas por ele mesmo ou aceitas, de forma consciente, movimento dado por aspectos afetivos. Nas atividades formativas, pelas interatividades e troca de opiniões, são formados pontos de vista, concepções; requisitos morais, valores estéticos e éticos; ideias e conceitos são constituídos e possuem interdependência com a esfera de motivações (sistema de necessidades e motivos em interação).

Os gestores pedagógicos estão em um período etário em que o trabalho é via de realização pessoal; além da subsistência, significa produção, é força física e intelectual empregada, tem valor para quem o realiza. Salienta-se que o trabalho como atividade, efetiva-se enquanto práxis se as atividades formativas se constituírem desenvolvedoras do ser humano de forma sistêmica, o que resulta em transformações na maneira de ser e agir diante do trabalho a ser realizado.

O desejo de aprendizagem na idade laboral, geralmente se relaciona com o próprio meio de trabalho; numa abordagem experiencial, dentro de um enfoque mais de práxis, advém do aprender com o outro, do relacionamento com a atividade prática pedagógica, considerando o nível de desenvolvimento real; na perspectiva das ciências, cita-se a *obutchénie* ofertada em atividades formais de aprendizagem, com foco no nível de desenvolvimento possível, porém essas precisam abarcar as práticas cotidianas, num entrelaçar com a teoria a ser debatida.

É importante balizar atividades formativas pela unidade formação-trabalho em que os elementos da estrutura a ser constituída abarque os anseios advindos da *perezhivanie* dos contextos de atuação. Nesse formato, as necessidades e motivos para a aprendizagem emergem dentro das próprias tarefas de formação, pelo objetivo colocado ou aceito pelo profissional.

⁶¹ [...] se determina por la correlación entre el lugar que él ocupa en el sistema de las relaciones humana», accesibles para él (y por consiguiente, entre las correspondientes exigencias que se le plantean) de una parte, y de la otra, por las particularidades psicológicas formadas ya como resultado de su experiencia anterior. Precisamente, de esta correlación surge la posición interna del niño, es decir, el sistema de sus necesidades y aspiraciones (representadas subjetivamente en las vivencias correspondientes) que, al interpretar y mediatizar las influencias del medio, se convierte en la fuerza motriz directa que desarrolla en él nuevas cualidades psíquicas (BOZHOVICH, 1976, p. 141-142).

5.1.1 O gestor pedagógico e suas *perezhivaniya* (Episódio A)

O gestor pedagógico, considerando sua posição social, experimenta das *perezhivaniya* pessoais, formativas e vinculadas ao trabalho que exerce. Em se tratando da laboral, precisa constantemente de aprendizados para superação de conceitos empiristas enraizados em crenças e valores; e formação de outros cruciais para o desempenho das suas funções. Ocorrem configurações internas contraditórias, conflituosas e emotivas nesses profissionais quanto da participação em atividades formativas.

O gestor, por desenvolver uma atividade socialmente importante, precisa de preparação cognoscitiva, emotiva, afetiva, dentre outras. A posição que ocupa no sistema de relações sociais suscita a realização e, portanto, o desenvolvimento nas várias dimensões de ocupação – pedagógica, administrativa, didática e formativa. É uma formação-aprendizagem-desenvolvimento ampla que a graduação não alcança por si só, sendo necessária a formação continuada permanente. Isso, em boa parte dos profissionais tem se tornado objetivo pessoal e profissional, uma vez que, além do conhecimento obtido e ampliado, o ganho financeiro ocorrido pela promoção na carreira, traz implicações no âmbito particular. A participação na formação ao longo da vida tem se dado, e frequentemente induz alguns personagens da comunidade educativa deduzirem que o conhecimento adquirido até o estágio de desenvolvimento que se encontram – adultos e já profissionais da educação atuante – lhe deu preparação para realizarem suas práxis; porém o que se tem verificado são lacunas de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento integral e profissional dificultando a resolução de problemas contextuais.

Examinando-se a formação do gestor pedagógico, como já mencionado na introdução, apresenta exígua na abordagem da personalidade e isso traz, de certa forma, uma inquietação, uma vez que aspectos dessa dimensão são impulsionadores da conduta e da atividade e são desenvolvidos nos processos de vida e educação.

O que tem percebido são profissionais da educação com dificuldades de movimentar processos formativos, ou mesmo serem participativos nessas iniciativas. Os processos formativos continuados necessitam incluir o olhar para o desenvolvimento da personalidade, para as forças motoras da conduta; aspectos essenciais e pouco vislumbrados em movimentos formativos, o que reforça uma cultura de formação intelectualista; assim, após concluírem a graduação, ou passados certo tempo de carreira, as atividades laborais envolvem o educador de tal forma, que sua busca por desenvolvimento pessoal e profissional fica para segundo plano.

O gestor pedagógico não está imune a essa conjuntura e sua volição para atividades formativas fica comprometida.

Uma afirmação de Bozhovich (1978) diz o seguinte:

Assim, o que chamamos de vontade é uma formação sistêmica complexa, que inclui processos afetivos e intelectuais, bem como formas de o sujeito organizar seu comportamento no decorrer de um estudo experimental específico. Nesse contexto, devemos lembrar uma importante proposição apresentada em seu tempo por L. S. Vigotski, mas não suficientemente levada em conta na pesquisa psicológica moderna. Ou seja, no processo de desenvolvimento, não apenas ocorre uma mudança qualitativa nas funções psíquicas individuais, mas também surgem novas estruturas. L. S. Vigotski chamou tais formações interfuncionais de sistemas psíquicos e observou que suas conexões e relações com a personalidade são mais dinâmicas. Deste ponto de vista, ele analisou a estrutura sistêmica da consciência e seu desenvolvimento na ontogenia. A atitude da vontade como formação sistêmica para o indivíduo também é mutável e dinâmica. Portanto, não há uma resposta inequívoca para a questão de saber se uma determinada pessoa tem vontade ou não. Em algumas áreas da vida (por exemplo, familiar, pessoal) ela pode revelar-se fraca de vontade, em outras (por exemplo, negócios, científico) pode mostrar uma forte vontade. Isso acontece porque cada situação de vida impõe seus próprios requisitos específicos à organização do comportamento volitivo – tanto na motivação de uma pessoa quanto em sua consciência e em várias qualidades de sua personalidade. Em outras palavras, uma pessoa como um todo, participa de um ato volitivo, e o resultado dependerá do significado que essa situação de conflito tem para ela, qual a posição que a personalidade ocupa nela. (p. 170)⁶²

A autora aponta a qualidade sistêmica dos processos psíquicos. Da unidade entre o afeto e o intelecto; conexão que dinamiza a vontade humana. A orientação da personalidade é resultante de um todo complexo e indivisível de aspectos que a depender da situação que a pessoa está inserida, dos conflitos emergidos provenientes da luta de motivos em sua psique, pode ou não movimentar-se ‘em’ alguma atividade ou mesmo ‘para’ alguma ação.

⁶²Таким образом, то, что мы называем волей, является сложным системным образованием, в состав которого входят и аффективные и интеллектуальные процессы, и способы организации субъектом своего поведения в ходе конкретного экспериментального исследования. В этом контексте следует напомнить важное положение, выдвинутое в свое время Л. С. Выготским, но недостаточно учитываемое в современных психологических исследованиях. А именно в процессе развития не только происходит качественное изменение отдельных психических функций, но возникают и новые их структуры. Такого рода межфункциональные образования Л. С. Выготский называл психическими системами и отмечал, что их связи и отношения с личностью являются более динамичными. С этой точки зрения он анализировал системное строение сознания и его развитие в онтогенезе. Отношение воли как системного образования к личности также изменчиво и динамично. Поэтому нет однозначного ответа на вопрос, обладает ли данный человек волей или нет. В одних областях жизни (например, семейной, личной) он может оказаться безвольным, в других (например, деловой, научной) — проявлять сильную волю. Это происходит потому, что каждая жизненная ситуация предъявляет к организации волевого поведения свои, специфические требования — и к мотивации человека, и к его сознанию, и к различным качествам его личности. Иначе говоря, в волевом поступке принимает участие личность в целом, и исход будет зависеть от того, какой смысл для нее имеет данная конфликтная ситуация, какую позицию личность в ней занимает (BOZHOVICH, 1978, с. 170).

Concepções sobre a dimensão formativa e aspectos subjetivos intrínsecos (CENA A1.1)

A cena A1.1 apresentada no quadro 9 retrata diálogos produzidos nas tarefas de formação, tomando-se as concepções das gestoras pedagógicas em relação a sua função na dimensão formativa com equipe de professores; denotam configurações subjetivas emergidas do encontro com a teoria estudada, ao se depararem com conceitos importantes e possibilidades de concretização em suas realidades diante dos aspectos tratados da Didática Desenvolvimental; as gestoras, por suas falas, apresentam uma ebulição de sentimentos e emoções pelas dificuldades na realização do seu trabalho na dimensão formativa, ou seja, o realizar de atividades formativas para a equipe escolar nos seus contextos, devido a resistência dos integrantes docentes de se envolverem em ações formativas por concluírem que já se encontram com seu desenvolvimento profissional pleno, ou seja, já estudaram o suficiente e já possuem um aprofundado conhecimento teórico de suas especificidades laborais.

QUADRO 9 - CENA A1.1 – Concepções sobre a dimensão formativa e aspectos subjetivos intrínsecos

TRECHO ⁶³	FALAS DAS GESTOAS PEDAGÓGICAS
01	Azaleia: Para mim, o que ficou mais forte é o desafio que temos de romper com modo tradicional de formação continuada. As discussões elencadas tanto no artigo como na fala da professora Waleska não traz uma receita pronta, mas nos oferecem dicas valiosas de como propor formações que venham de encontro com os reais objetivos de uma formação continuada. Entre eles podemos citar: formações que venham de encontro aos interesses e necessidades docentes; considerar os conceitos de coletividade; formação que propicie na prática a emancipação dos docentes; formação que consiga efetivar uma das grandes dificuldades dos docentes que é compreender a relação entre teoria e prática (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
02	Azaleia: [...]. Ficou claro que aprendemos sempre com o outro, mas que a cada processo, não o replicamos, mas os recriamos ou criamos formas de fazer. [...] Portanto, ao pensar sobre a formação continuada, devemos considerar esses conceitos, pois erroneamente, por muito tempo, propomos formações prontas, acabadas, padronizadas, sem pensar na necessidade real dos docentes, fato que tem gerado a desvalorização das formações e a estagnação de muitos docentes na busca pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
03	Gardênia: Destaco a discussão sobre a condição alienante que o trabalho do professor pode adquirir. Quando o professor não internaliza a formação continuada e o trabalho docente “como desejo de autorrealização, de necessidade formativa, com significação social e sentido pessoal”, mas, somente como obrigação imposta pelo trabalho em uma lógica de mercado, há o descolamento do sentido da formação e da prática docente autêntica e consciente. O próprio mercado impõe aos docentes condições de trabalho que privilegiam a produtividade (em termos quantitativos) em detrimento da valorização do processo formativo. Essa é uma discussão importante para compreender a realidade docente e junto com esse profissional, pensar ações que não sejam alienantes e que possam mudar sua realidade de trabalho (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).

⁶³ As falas foram numeradas para melhor compreensão das colocações quando mencionadas no corpo do texto, e de forma sequencial no decorrer dos episódios, uma vez que representam o fenômeno em sua totalidade.

04	Gardênia: Sônia, a meu ver, quando o motivo é a imposição, por complemento de carga horária por exemplo, a tendência é que haja resistência dos participantes em se abrirem para a experiência da proposta formativa. Então, pode ser mais difícil diante da resistência que o participante encontre o sentido formador (pode haver alguma exceção). Quando o motivo é a busca pelo certificado, há em algum grau, a preocupação com a titulação e conseqüentemente com a formação. Isso pode ser um indicativo de que essa pessoa possa aderir melhor à experiência formativa e, a partir disso, construir outros sentidos para suas práticas, mesmo que o motivo inicial não fosse a busca pelo desenvolvimento profissional/pessoal (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
05	Gardênia: [...] pode ser que se a proposta formativa for construída de modo a considerar também o interesse do participante sobre determinadas temáticas ou demandas de trabalho, no sentido de auxiliá-lo na resolução de problemas, por exemplo, os sentidos elaborados nessa ação formativa sejam positivos e agreguem às suas vivências e experiências desse docente, contribuindo para uma constituição mais motivadora do sentido da palavra formação (Fórum de Diálogos – Teia Coletiva).
06	Gardênia: Se consideramos que no desenvolvimento surge algo novo, é possível pensar que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida, e, nesse sentido, todas as pessoas se desenvolvem em aspectos diversos ao longo de sua existência. Isso nos indica a possibilidade das formações docentes, por exemplo, serem significativas na prática profissional de modo que elas possam sair de um estado de estagnação e desenvolver-se (Fórum de Diálogos – Teorias do Desenvolvimento Infantil).
07	Gardênia: Com relação ao modelo tradicional de formação [...] não há adesão sincera à essa forma de atividade, uma vez que o motivador para a participação não é interno. Isso significa que no modelo tradicional de formação continuada de professores, o que movimenta o professor a participar, não é a consciência de desenvolver-se profissionalmente ou o reconhecimento da importância da formação, mas sim, mecanismos de trocas, como, progressão salarial ou obrigatoriedade de cumprimento de carga horária (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
08	Íris: Na maioria dos processos formativos que já pude participar e/ou organizar considero o interesse pela temática a ser trabalhada. Mas, a partir das leituras e da visualização do vídeo, observei que a formação não corresponde apenas a essa questão apresentada. [...]. Resumidamente, acredito que alguns elementos constituintes no processo formativo são: diagnóstico do contexto em estudo, trabalho coletivo e colaborativo e relação dialógica formador e formando, visando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
09	Íris: [...] pensar sobre a nova qualidade que é apresentada em decorrência do desenvolvimento. Acredito eu, desenvolvimento infantil e/ou adulto. Fiquei me perguntando: qual nova qualidade meus alunos produzem a partir de minha prática enquanto docente? E qual nova qualidade desenvolvo nos docentes com minha função de vice direção? (Fórum de Diálogos – Teorias do desenvolvimento infantil).
10	Petúnia: [...] me questiono como vou mediar a formação da minha equipe docente, onde a maioria são pessoas com mais idade que eu, e já estão alienados e convictos de que já se “formaram” há muitos anos e estão totalmente aptos a exercer a função pedagógica dentro da escola. Não sei se essa é uma pergunta que angustia outros colegas especialistas, mas essa é a minha realidade. Tenho um corpo docente onde aproximadamente 70% deles já estão com mais de 20 anos de magistério, entrando e saindo de salas de aulas “transmitindo conteúdo” de forma robotizada e acreditando fielmente que estão cumprindo muito bem o seu papel social. Compreendi que para um bom processo formativo é essencial que o objetivo dessa ação vá de encontro aos anseios do corpo docente, que precisa ter sentido e fazer sentido para eles. Mas, estou aqui buscando respostas para conseguir colocar isso em prática, em um ambiente institucionalizado, hierarquizado, onde tudo chega de cima para baixo e com letras em negrito “cumpra-se”. É muito mais complexo do que se imagina. A teoria nos desperta e ao mesmo tempo nos faz sonhar com algo melhor, mas a realidade é bastante sombria, infelizmente (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).

11	<p>Petúnia: Fiquei aqui analisando nossa função dentro da escola enquanto Especialistas em Educação. Não temos autonomia para prepararmos um processo formativo que atenda os anseios da equipe docente. Infelizmente, somos obrigados a cumprir um protocolo de ‘capacitações’ com todo o processo definido por instâncias superiores a nós. É angustiante você se colocar na liderança de uma equipe e ser obrigada a convencê-los de que aquelas horas de reunião de Módulo II⁶⁴ são importantes para eles, mesmo sabendo que não é aquele assunto ou aquela ação formativa que o corpo docente precisa ou deseja participar. Hoje o Especialista em Educação, na rede pública de Minas Gerais, exerce sua função apenas orientando como preencher anexos, formulários, acessar webconferências para assistir mais leitura de memorandos ou resoluções sobre REANP [Regime Especial de Atividades Não Presenciais]. Infelizmente, essa tem sido a minha realidade. Me sinto angustiada por perceber a desmotivação da minha equipe e não poder mudar essa realidade. Todos estão trabalhando exaustivamente para preencher documentos e arquivá-los dentro do prazo. A aprendizagem, produto que a escola deve entregar para a sociedade, está ficando em segundo ou terceiro plano. Isso é angustiante (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).</p>
12	<p>Petúnia: Não basta que as atividades propostas em sala de aula tenham significado. Elas precisam ter sentido, precisam ser dinâmicas, fluidas, complexas a ponto de gerar inquietude e impulsionar a busca de conhecimento. Ainda sob o mesmo ponto de vista, a formação docente, as ações formativas devem ser realmente propostas e não impostas. Acredito que quando os processos formativos vão de encontro a necessidade do grupo, aos anseios do coletivo, o resultado é um grupo mais dedicado às horas de estudo, mais engajado nas propostas de mudanças. Não cabe mais na educação do século XXI, reuniões de capacitação com objetivo de cumprir carga horária e assinar lista de presença. O conhecimento só se solidifica com a colaboração de todos, com uma gestão realmente democrática e estruturada no princípio de que a aprendizagem, o desenvolvimento, são construídos e não impostos ou transmitidos (Fórum de Diálogos – Teia coletiva).</p>
13	<p>Safira: Para se pensar no trabalho formativo que venha atender as peculiaridades no trabalho do professor é preciso eximir de toda alienação. Que a formação não seja como obrigação pra garantir ascensão na carreira ou cumprir carga horária, mas que o prepare para exercer uma prática emancipadora, no coletivo, em que alunos e professores não sejam apenas receptores, mas coparticipantes do processo. Sendo assim, é importante que o formador faça parte do grupo, pois este compreende e aprende conceitos de sua vivência, e assim construa no coletivo saberes e fazeres em uma relação dialógica e contextualizada. Portanto, a formação não deve ser imposta, deve emergir de uma motivação interna. Neste sentido, faz-se necessário que as instituições possibilitem cursos de formação continuada, baseados em subsídios teóricos práticos (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).</p>
14	<p>Sálvia: O desafio é encontrar quais ações irão propiciar a assimilação para surgir algo novo (Fórum de Diálogos – Teorias do desenvolvimento infantil).</p>
15	<p>Tulipa: Mediante esta perspectiva, no processo de formação dos professores, é necessário que busquemos compreender o sentido da formação para os professores, movimentando-os com a intenção de desencadear os motivos geradores de sentido, superando o hábito mecânico e tradicional de formação continuada que visa somente o cumprimento de uma obrigação escolar. É preciso promover uma formação que trabalhe em prol da formação integral, desenvolvendo aspectos de crescimento pessoal e profissional (Fórum de Diálogos – Teia coletiva).</p>
16	<p>Tulipa: [...] o processo formativo deve ocorrer enquanto um processo coletivo que objetiva uma função social. Deste modo, outro elemento constituinte da formação se encontra na consideração do contexto social e histórico do qual faz parte as pessoas – os professores em processo de formação – de maneira que o formador não pode pensar em propostas formativas prontas, padronizadas, como que querendo formatar, numa fôrma, elementos teóricos e práticos,</p>

⁶⁴ No estado de Minas Gerais, local de atuação dessa profissional, o Módulo II remete a carga horária destinada para formação continuada, preparação de aulas, avaliações e outros; isso para o docente, para supervisores escolares, tem o DFC – Dia de formação continuada

	separando assim, o formador como aquele que pensa, e o formando como aquele que executa. É necessário que esse processo seja elaborado em conjunto com as pessoas em processo de formação, considerando o que eles compreendem de sua própria formação, buscando evidenciar seus anseios, dificuldades e avanços. É nessa relação dialética e conjunta que o processo formativo deve ser pensado. O professor em processo de formação continuada precisa se reconhecer como parte integrante, que está ali, não para ganhar mais um certificado ou para cumprir a obrigação, mas sim, com consciência de que esse processo faz parte do seu desenvolvimento pessoal e profissional, no intuito de contribuir com a função social da escola de formar os alunos, compartilhar saberes e promover a construção do conhecimento e buscar transformar a sociedade como um todo na formação para a cidadania e justiça social. Assim, é crucial que nós, enquanto formadores, tenhamos essa consciência e atividade construída, para que possamos mobilizar os nossos professores a se interessarem e se sentirem partes deste processo (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
17	Margarida: Discordo da [...] fala ‘motivação vai-se perdendo por muitos motivos’. Trabalhar na educação é de fato uma escolha ou ser escolhido, dentre ele o maior sentido está na ‘motivação’ em ajudar, contribuir, compartilhar e estar disponível para construção do ensino e do aprendizado deste indivíduo. O mundo mudou e vem mudando desde que nascemos e novas teorias, conceitos, leis e formas de ensinar está no ‘motivo’ e no ‘movimento’, pois é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural e vai alterando-se a forma como percebemos o mundo, o tempo, os espaços, os sentimentos, a maneira de viver e de se relacionar. Com a pandemia, o educador, o formador, o professor foi o que mais teve ‘motivação, empatia, resiliência’ e a partir deles, a motivação de se reinventar, de adaptar em situações de constante mudança; foi na ‘motivação’ que se viu um ‘profissional da educação’ transformar informações em conhecimento, e esta aquisição de conhecimento depende das estruturas cognitivas deste sujeito, bem como nas condições tecnológicas e na sua realidade individual e no processo de aprendizado (Fórum de Diálogos – Conceitos desenvolvimentais).
18	Saudade: Mas existem alguns que ainda continuam com seus caderninhos amarelados, e acreditam piamente que sabem tudo. Este professor fica difícil trazê-lo para uma formação continuada. Vejo muito isso no ensino fundamental II; como são resistentes (Fórum de Diálogos – Conceitos desenvolvimentais).

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

As gestoras Azaleia (trechos 01 e 02), Gardênia (trechos 03,04,05 e 06), Petúnia (trechos 10, 11 e 12), Safira (trecho 13), e Tulipa (trechos 15 e 16) indicam em suas proposições, pelas interpretações que se possa fazer, a estagnação, a resistência do corpo docente e oposição a formação padronizada, que chega na escola já formatada, imposta por instâncias superiores, impedindo um trabalho contextual dos profissionais responsáveis pela formação nas instituições de ensino – os coordenadores pedagógicos, os supervisores escolares e/ou os vice-diretores pedagógicos. Azaleia (no trecho 01) aponta um caminho; romper com os modos tradicionais de formação que têm provocado essa inércia, uma vez que ocorrem sempre da mesma forma e não move o docente para a aprendizagem ao longo dos anos, tornando-o alheio a sua própria função social, já que não consegue ter visão de que seu desenvolvimento reflete no desenvolvimento dos estudantes. O interessante é que Gardênia (no trecho 04) ressalta a busca pelo certificado como um bom motivo, uma vez que pode haver mudanças a partir da *perezhivanie* experimentada:

Quando o motivo é a busca pelo certificado, há em algum grau, a preocupação com a titulação e conseqüentemente com a formação. Isso pode ser um indicativo de que essa pessoa possa aderir melhor à experiência formativa e, a partir disso, construir outros sentidos para suas práticas, mesmo que o motivo inicial não fosse a busca pelo desenvolvimento profissional/pessoal. (GARDÊNIA, Fórum de Diálogos - Elementos constituintes do processo formativo).

Pode-se afirmar, enquanto falam do outro, das posturas docentes em se tratando da formação continuada, mediadas pela teoria em estudo no processo formativo a que estavam em participação, revelam ideais formados, por conseguinte, aspectos da personalidade, as necessidades que se relacionam à autorregulação de condutas relativas a atividades formativas para si e para o (s) outro (s), neste caso os professores de sua equipe de trabalho.

Em relação a resistência citada pelas gestoras, insere-se que se trata de um componente subjetivo, uma neoformação constituída a partir da posição social, por experimentarem de *perezhivanie* profissional conflituosa, de obrigações laborais geradoras de crenças e sentimentos negativos em relação as ações formativas, que estão servindo somente para cumprimento de carga horária. Nesse sentido, caracteriza-se também como um componente de luta por políticas públicas que alcancem uma dinamização de processos formativos que atendam suas reais necessidades. Em meio a essas conversações sobre a estagnação e alienação docentes, Tulipa (Trecho 16) lembra a função do gestor escolar: “é crucial que nós enquanto formadores tenhamos essa consciência e atividade construída para que possamos mobilizar os nossos professores a se interessarem e se sentirem partes deste processo” (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo). Para que se tenha essa constituição psíquica formada, faz-se necessário o seu próprio desenvolvimento, pela aprendizagem da gestão. O sentimento de pertença é citado, uma maneira de acolhimento e afetividade; de juntar o individual ao coletivo e trabalhar estudos formativos dando vez e voz aqueles que são vozes e vezes no/do processo educativo.

A resistência, a estagnação ou a falta de interesse dos professores em se envolverem em oportunidades formativas, apresentadas pelas gestoras, denotam lacunas de formação-aprendizagem-desenvolvimento dos professores de suas relações contextuais, bem como de si mesmas, por não conseguirem demandar os processos no sentido de mudar essa realidade apontada, uma vez que não foram oportunizadas a essas profissionais uma formação que cumpra tal feito. Por conseguinte, não foram desenvolvidas nas gestoras, neoformações superiores de personalidade, como as necessidades espirituais, em *obutchénie* que participaram ou mesmo efetivadas por elas; estas sim possuem condicionamentos que dão outra essência a posição interna. Assertiva tal estende aos integrantes de sua equipe de trabalho.

A concepção de Margarida (Trecho 17) se diverge de algumas opiniões de outras gestoras ao contrapor o pensamento de que os docentes estão alienados, sem vigor; cita o esforço dispensado no período da pandemia Covid-19. Sua descrição revela o rol de aspectos externos e internos em interação que impulsionaram os profissionais no trabalho; mesmo com todas as dificuldades impostas, práticas foram sistematizadas no sentido corroborar com a aprendizagem da comunidade educativa, com empatia e resiliência:

[...] o mundo mudou e vem mudando desde que nascemos e novas teorias, conceitos, leis e formas de ensinar está no ‘motivo’ e no ‘movimento’, pois é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural e vai alterando-se a forma como percebemos o mundo, o tempo, os espaços, os sentimentos, a maneira de viver e de se relacionar. Com a pandemia o educador, o formador, o professor foi o que mais teve ‘motivação, empatia, resiliência’ e a partir deles, a motivação de se reinventar, de adaptar em situações de constante mudança; [...]. (MARGARIDA, Fórum de Diálogos - Conceitos desenvolvimentais).

Gardênia e Íris (trechos 05 e 08 respectivamente) demonstram preocupação com as temáticas. Com base no dito por Gardênia, quando são consideradas aqueles temas de interesse focando o trabalho no sentido de resolução de problemas, há possibilidades de participação. Iris diz não ser somente isso para resolver o problema da vontade, mas um correlacionar com outros elementos imprescindíveis, quais sejam, a dialogicidade, a colaboração e a coletividade.

Concorda-se que as atividades formativas precisam ter uma conjuntura atrelada a pesquisa de temas relativos às *perezhivaniya*. Trata-se de um outro momento de vida; não mais puramente de estudo; não de quase-pesquisa⁶⁵. Trabalhar temas utilizando-se de modelos análogos a reais circunstâncias com vistas a solução de problemas traz uma nova qualidade ao feito. Mas, questões relacionadas ao trabalho que sejam de natureza teórica, que permitam formar e desenvolver os instrumentos e motivos para a humanização pessoal e profissional dos gestores. A quase-pesquisa, num processo formativo com gestores pedagógicos, se constitui conteúdo de formação, não como método nuclear de aprendizagem-desenvolvimento, como metodologia para formar conceito com esse profissional, mas conceito para ele assimilar, uma vez que ele trabalha a formação docente e necessita de tais compreensões teóricas. Nessa visão,

⁶⁵ Lembrando que a quase-pesquisa é proposta por Davidov e Márkova (2019[1987]); segundo os autores não se trata de uma pesquisa no formato de fazer investigação igual tal um pesquisador faz, mas ‘nesse caso, os alunos apenas reproduzem, de maneira concisa e reduzida, as ações reais e de pesquisa’ (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019 [1987], p. 204). Na quase-pesquisa, a tarefa de estudo toma nova forma; o aluno é sujeito da atividade, é ativo e tem condições de formular uma nova tarefa; assim ele não é somente capaz de resolver a tarefa com a ajuda do formador ou mesmo de forma independente, mas de criar, de propor maneiras de resolver problemas. Assim, o sujeito não só utiliza a configuração de modelos para resolução, mas é criativo, elenca modos de ações, sendo, portanto, autotransformador da atividade, personalidade.

num conjecturar de aspectos alusivos à investigação-ação, o processo formativo toma novos rumos e se considera as práticas dos participantes, para poder pensar a teoria como mediadora da resolução de problemas existentes.

Por isso, na Atividade de Formação realizada com os gestores pedagógicos, foi feito um diagnóstico para conhecimento dos temas e interesse cognitivo desses partícipes. Num primeiro momento, ao organizar um movimento formativo, é preciso se atentar para algumas peculiaridades, para haver adesão; uma das primordiais é ter conhecimento das temáticas a serem trabalhadas e estas serem de interesse do grupo. No mais, considerar esses personagens para além de expectadores que estão ali apenas para assimilar conhecimentos; mas considerá-los como parte do processo que possuem conhecimentos já formados e são importantes para o movimento formativo; posto assim, não são tomados como coadjuvantes, mas como figuras imprescindíveis, tem seus papéis principais no processo formativo, como investigadores das suas práticas, pesquisadores de temas educacionais, e portanto, possuem proposições fundamentais para movimentar os diálogos e os constructos teóricos.

Num encaminhamento nesse formato, envolvendo os profissionais nas tarefas com seus constructos simbólicos-emocionais, na tentativa de resolução dos problemas já conhecidos, pelas suas experiências contextuais, numa tessitura que emane a perspectiva criadora, em que cada um faça parte, é possível ter-se o desenvolvimento de suas necessidades espirituais (questão mais debatida adiante).

Percebe-se, neste caso, um sujeito criador, como diz Repkin e Repkina (2019); nos moldes de *obutchénie* a essa maneira, ocorre a assimilação da experiência criativa, não a reprodutiva. São por descobertas, pela criação de formas de resolução de problemas, de apresentação do novo, de definição de metas. Bozhovich (1976) insere que o comportamento ativo é característica da pessoa enquanto personalidade.

Quando Repkin e Repkina (2019) discorrem a respeito da essência do sujeito da criatividade, relaciona essa proposição a questões relativas ao indivíduo ser personalidade e não somente sujeito da ação. Neste sentido, é necessária a compreensão do mundo, aceitação de regras morais e estabelecimento de ações pela pessoa. Isso tem a ver com todo o constructo interno, que se considerar-se o aporte bozhovichiano se refere a posição interna.

Pela transformação na experiência cultural já elaborada, permite-se não somente a reprodução, mas a produção de novos meios para resolver os problemas que aparecem em atividade. Para Repkin e Repkina (2019), o desenvolvimento de sujeito e da personalidade são dois processos relacionados; o indivíduo se desenvolve enquanto sujeito no processo de dominar uma atividade específica e se desenvolve enquanto personalidade na realização das

atividades que já domina; nessa perspectiva, torna sujeito e esse se torna personalidade. Mas isso ocorre numa movimentação dialética constante; ao passo que ele domina uma atividade, ele já está desempenhando outra por conta das habilidades que adquiriu antes; nesse movimento, o interesse é um tipo especial de motivo que mobiliza a conduta. Para Bozhovich (1979) o sujeito se constitui quando sua concepção de si se forma; primeiro ele forma a ideia dos objetos ao seu redor, depois de si mesmo e sua esfera de motivações passa a dirigir sua vontade; já a personalidade se relaciona com a autorregulação da conduta e a auto impulsão de suas necessidades.

Repkin e Repkina (2019), Davidov (1988) e Bozhovich (2012) vão caracterizar o sujeito enquanto personalidade como sujeito da atividade criadora.

Mediante pressupostos bozhovichianos, pode-se dizer que os processos criativos do homem são deveras imprescindíveis para o desenvolvimento da psique, ao passo que o desenvolvimento ocorre quando o sujeito transforma a realidade, não apenas quando assimila essa experiência cultural.

[...] o significado de todo desenvolvimento ontogenético é que a criança gradualmente se torna uma personalidade. A lógica do desenvolvimento psíquico reside também no fato de que uma criança, de um ser que assimila a experiência social acumulada pela humanidade, se torna criadora dessa experiência, criando aqueles valores materiais e espirituais que cristalizam em si as novas riquezas da psique humana. Finalmente, o significado do desenvolvimento ontogenético reside no fato de que uma criança, de um ser com apenas algumas inclinações anátomo-fisiológicas individuais, torna-se um portador apenas para ele, de seus traços de personalidade individuais inerentes e únicos. (BOZHOVICH, 2012, p. 67, tradução nossa).⁶⁶

Gardênia (trecho 06) conclui que o desenvolvimento qualitativo pode levar a autorregulação do comportamento. “Isso nos indica a possibilidade das formações docentes, por exemplo, serem significativas na prática profissional de modo que eles possam sair de um estado de estagnação e desenvolver-se” (Fórum de Diálogos – Teorias do Desenvolvimento Infantil). Mas Iris (trecho 09) aponta um questionamento: E qual nova qualidade desenvolvimento nos docentes com minha função de vice direção? (Fórum de Diálogos – Teorias do

⁶⁶смысл всего онтогенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью. логика психического развития заключается также и в том, что ребенок из существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, превращается в творца этого опыта, создающего те материальные и духовные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые богатства человеческой психики. наконец, смысл онтогенетического развития заключается в том, что ребенок из существа, обладающего лишь некоторыми индивидуальными анатомо-физиологическими задатками, превращается в носителя лишь ему одному свойственных неповторимых индивидуальных особенностей личности (BOZHOVICH, 2012, с. 67).

desenvolvimento infantil). “O desafio é encontrar quais ações irão propiciar a assimilação para surgir algo novo”, ressalta Sávia (trecho 14) (Fórum de Diálogos – Teorias do desenvolvimento infantil). Falas que retratam a dificuldade das gestoras na sistematização de ações formativas que propiciem a constituição de neoformações, cognitivas e volitivas. Sávia foi confrontada de como seria o surgimento do novo em situações formativas docentes. Ela faz uma explicação do novo, na idade infantil, de novas particularidades, tanto cognitivas como de personalidade, apontando as formas culturais como desdobramento desse novo, mas encontra dificuldade de traçar o mesmo caminho, enquanto realizações na idade adulta. Esse confronto do como fazer, do método, é um desafio também elencado por Petúnia (trecho 11), enquanto gestora, de encontrar o conteúdo e a forma que sejam motores do desenvolvimento, dos integrantes do seu coletivo de trabalho profissional:

Fiquei aqui analisando nossa função dentro da escola enquanto ‘Especialistas em Educação’. Não temos autonomia para prepararmos um processo formativo que atenda os anseios da equipe docente. Infelizmente, somos obrigados a cumprir um protocolo de ‘capacitações’ com todo o processo definido por instâncias superiores a nós. *É angustiante* você se colocar na liderança de uma equipe e ser obrigada a convencê-los de que aquelas horas de reunião [...] são importantes para eles, *mesmo sabendo que não é aquele assunto ou aquela ação formativa que o corpo docente precisa ou deseja participar*. Hoje o Especialista em Educação, na rede pública de Minas Gerais, exerce sua função apenas orientando como preencher anexos, formulários, acessar webconferências para assistir mais leitura de memorandos ou resoluções sobre REANP [Regime Especial de Atividades Não Presenciais]. Infelizmente, essa tem sido a minha realidade. *Me sinto angustiada por perceber a desmotivação da minha equipe e não poder mudar essa realidade. Todos estão trabalhando exaustivamente para preencher documentos e arquivá-los dentro do prazo*. A aprendizagem, produto que a escola deve entregar para a sociedade, está ficando em segundo ou terceiro plano. *Isso é angustiante*. (PETÚNIA, Fórum de Diálogos - Elementos constituintes do processo formativo, grifos nossos).

Petúnia (Trecho 10) também fala dos desafios na função quando os docentes já se encontram em determinado estágio na carreira, ou seja, as posições interna e social limitam o fazer devido a concepção arraigada de que o desenvolvimento já chegou num ponto suficiente de preparação teórica e experiencial, retirando-lhes a possibilidade de tais concretizações:

[...] me questiono como vou mediar a formação da minha equipe docente, onde a maioria são pessoas com mais idade que eu, *e já estão alienados e convictos de que já se ‘formaram’ há muitos anos e estão totalmente aptos a exercer a função pedagógica dentro da escola*. Não sei se essa é uma pergunta que angustia outros colegas especialistas, mas essa é a minha realidade. Tenho um corpo docente onde aproximadamente 70% deles já estão com mais de 20 anos de magistério, entrando e saindo de salas de aulas, ‘transmitindo conteúdo’ de forma robotizada e acreditando fielmente que estão cumprindo muito bem o

seu papel social. Compreendi que para um bom processo formativo é essencial que o objetivo dessa ação vá de encontro aos anseios do corpo docente, que precisa ter sentido e fazer sentido para eles. Mas, *estou aqui buscando respostas para conseguir colocar isso em prática*, em um ambiente institucionalizado, hierarquizado, onde tudo chega de cima para baixo e com letras em negrito ‘cumpra-se’. É muito mais complexo do que se imagina. *A teoria nos desperta e ao mesmo tempo nos faz sonhar com algo melhor, mas a realidade é bastante sombria*, infelizmente. (PETÚNIA, Fórum de Diálogos - Elementos constituintes do processo formativo, grifos nossos).

Veja que a gestora (trecho 10 e 11) se sente sem bases para mudar a situação e com emocional impactado. A angústia é um sentimento que revela a sua posição interna, ao ponderar a teoria, fazer conexões com sua prática e perceber sua realidade. Mas o desvelado nos estudos corrobora com sua conclusão de que a formação dará respostas necessárias para mudar a situação, mesmo com todos os impasses da lógica formal, dos ditames da institucionalização que é permissiva de barreiras em forma de burocracias, que lhes tiram os ânimos para essas realizações na educação.

Petúnia (trecho 10) emite a palavra sonhar; deduz-se almejar, desejar; uma configuração subjetiva formada ao se defrontar com os estudos concomitante fazer as conexões com a realidade e perceber as dificuldades que atravessam seu trabalho na dimensão formativa; mas ela estava em busca de respostas, de soluções, uma vez que sua *perezhivanie* laboral traçava-te caminhos tortuosos, pelo que a realidade objetiva a impunha; mas a *perezhivanie* formativa do momento estava assegurando-lhe uma possibilidade de explicação e resolução para seus anseios. Esse despertar expressa sair de um estado de estagnação que a própria gestora vivia por não encontrar os caminhos para desenvolver suas práticas formativas, por falta de autonomia devido a regulação de capacitação por autoridades de nível hierárquico superior. Por isso, a gestora exprime sua subjetividade: “me sinto angustiada”; veja que é impossível dicotomizar o afeto e a cognição. Ao estudar a teoria, os aspectos cognitivos, as neoformações mentais vão sendo constituídas, mas as rupturas produzidas do movimento da assimilação da experiência cultural também implicam rupturas em aspectos da personalidade. Pelo desenvolvimento contínuo, os confrontos entre conhecimentos, em momentos de debates e contemplação dos fenômenos e objetos, fazem o sujeito se posicionar, a emitir suas opiniões; concomitante, são constituídas outras concepções, crenças, valores e outros, distintos dos que já possuía. Quando a gestora se sente incomodada dentro da sua função, a partir do esclarecimento dos seus quefazeres nas questões laborais e das elucidações emergidas nas discussões produzidas, sentimentos afloram e as ideias sobre a realidade circundante já são outras. Tanto que ela diz (trecho 12): “Acredito que quando os processos formativos vão de

encontro a necessidade do grupo, aos anseios do coletivo, o resultado é um grupo mais dedicado às horas de estudo, mais engajado nas propostas de mudanças” (PETÚNIA, Fórum de Diálogos – Teia coletiva). Mas é importante indagar: o que vem a ser anseios? Entende-se, pela colocação, aquilo que o grupo almeja, deseja. Há muitas leituras que se pode fazer dessa inferência feita por Petúnia (trecho 10, 11 e 12). Aqueles que seguem uma lógica formal, positivista, meramente cognitivista, vão interpretar como sendo um conhecimento para capacitar os docentes, preparar-lhes para o exercício profissional. Mas se haver um aprofundamento das questões postas pela profissional, da sua exposição na totalidade, conclui-se que é profunda sua inquietude e a palavra anseio significa busca, vontade, algo mais intenso e interno.

Nesse conjuntura, há um desvelar de que estas profissionais gestoras também não vivenciaram uma *perezhivanie* formativa desenvolvedora, pois se tivessem tido essa aprendizagem da gestão vinculada aos ensinamentos histórico-culturais numa abordagem da personalidade, estariam numa situação social de desenvolvimento com visões para a formação numa perspectiva sistêmica, aclarados dos elementos constituidores e constituintes para uma boa *obutchénie*, ou seja, num caminhar para aprendizagem desenvolvimental com vistas ao desenvolvimento contínuo da personalidade.

A aprendizagem desenvolvimental promove o desenvolvimento psíquico – cognitivo e aspectos da personalidade - dos gestores, no sentido de desconstruir concepções arraigadas e constituir visões e valores afirmativos das possibilidades de realização de um trabalho com a sua comunidade educativa contextual, numa finalidade de quebrar paradigmas existentes; mas é um processo de rupturas que transbordam sentimentos de incapacidade, de dificuldades no desvelar dos modos de fazer.

Manifestações das gestoras referentes aos impactos da intensificação do trabalho na participação em formação continuada (CENA A1.2)

Não somente os elementos postos nas sínteses já discorridas, mas outra circunstância afeta as condições internas dos gestores pedagógicos: a intensificação do trabalho. Segue Cena A1.2. (QUADRO 10) com as manifestações das gestoras pedagógicas Amarilis (trechos 19, 20 e 21), Dália (trecho 22), Gardênia (trecho 23), Margarida (trecho 24), Petúnia (trecho 25), Sálvia (trechos 26 e 27) e Yasmim (trechos 28,29 e 30) atinentes a intensificação do trabalho e o quanto impacta na participação do gestor em formação continuada. Exibe também os impactos

profundamente de ordem emocional produzidos pela conjuntura posta pela posição social ocupada.

QUADRO 10: CENA A1.2 – Manifestações das gestoras referentes aos impactos da intensificação do trabalho na participação em formação continuada

TRECHOS	FALAS DAS GESTORAS PEDAGÓGICAS
19	Amarilis: [...] sempre fui muito dedicada aos meus estudos e gosto de estar em aprendizado constante, mas dessa vez eu falhei nessa missão, com tantas coisas a fazer ao mesmo tempo, a sobrecarga tem sido muito grande [...] (App WhatsApp).
20	Amarilis: [...] realmente não estou conseguindo acompanhar as atividades, no primeiro momento tive problemas de saúde, e em seguida a sobrecarga de trabalhos que está sendo muito grande. Trabalho em duas escolas e o teletrabalho triplicou nossas ações. Por isso eu não estou conseguindo. [...] Fico envergonhada de não estar fazendo as atividades. Porém na próxima semana, se Deus quiser, estarei mais tranquila e se puder continuar, seguirei (App WhatsApp).
21	Amarilis: Realmente estou muito atarefada. Estou até pensando em abandonar o curso. A sobrecarga de trabalho que o Estado de Minas está impondo aos supervisores está muito grande. Não estou tendo nenhum dia de folga do trabalho para estudar os textos, fazer as atividades do curso. As últimas duas semanas e a próxima, não sei como vou dar conta de tanta coisa. Vamos trabalhar dois PETs [Planos de Estudo Tutorado] esse mês de novembro: PET VI e PET 300 anos de Minas Gerais; temos que coordenar um concurso de cartas sobre o Estado valendo 100 horas de carga horária para os alunos. É muito trabalho. Tenho que atender diariamente 40 professores, direção, secretaria e ainda algum aluno que estiver com dificuldade. Infelizmente eu não sei como continuar o curso (App WhatsApp).
22	Dália: Por mais que realizasse cursos de formação continuada, tanto em serviço, quanto em espaços externos, não estava realizada no meu trabalho, não reconhecia sentido nele. As questões burocráticas presentes nesse trabalho - relatórios, portfólios, planejamento, que a meu ver, muitas vezes acabam nos sobrecarregando e nos deixando cada vez mais desmotivados, contribuem para o distanciamento das finalidades educativas do exercício da docência, não que estes não sejam importantes, mas muitas vezes tornam-se redundantes, cansativos, exaustivos (Diário de Rupturas e desenvolvimento).
23	Gardênia: Gostaria de saber se eu poderia até amanhã terminar as atividades solicitadas no curso para conseguir o certificado. Para mim ele é importante, mas mais importante que ele, foi participar dessa formação com vocês, ter acesso aos materiais, às conversas e reflexões. Ocorre que eu, assim como a maioria das minhas colegas, estou sobrecarregada com trabalho, especialmente nesse período de pandemia/trabalho remoto. A sobrecarga é tanto com relação ao volume de trabalho, quanto de lutas contra a tudo que é absurdo e imposto a nós profissionais da educação nesse período. Enfim, são muitas frentes de ações que assumimos quando escolhemos trabalhar na educação. Ressalto que estar com esse grupo tem configurado para mim, nesse momento, estar em um espaço de diálogo, de acolhimento, de desconstruções e de descobertas. Agradeço sua atenção e cuidado (App WhatsApp).
24	Margarida: As maiores dificuldades e enfrentamentos dos processos formativos atualmente é a falta de tempo, as cobranças, entrega de prazos e na grande maioria, os processos formativos ocorrem no contraturno e muitos têm outros afazeres, não tendo como prioridade a sua “formação”. Percebemos que todos estão muito atarefados, com muitas demandas, e não conseguem de fato uma construção de curto, médio e a longo prazo numa formação efetiva, de forma a ressignificar práticas pedagógicas e de formação (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo Formativo).
25	Petúnia: Durante nossos encontros e fóruns fiz alguns desabafo sobre a nossa realidade, sobre a sobrecarga de trabalho, principalmente agora com a imposição do trabalho remoto devido à pandemia. Não mudei meu discurso, pois justamente essa sobrecarga de trabalho tirou a minha oportunidade de aprender mais, dedicar-me à leitura dos textos propostos. Mas, posso dizer que saio dessa ação formativa com outro pensamento pessoal e profissional, consegui me libertar

	da desmotivação causada pela alienação e falta de perspectiva de mudanças. Compreendo que a mudança é possível e que ela já começou pela minha postura. Voltei a sonhar! (Diário de Rupturas).
26	Sálvia: Tomara que um pouco das demandas acabe mesmo, eu começo com uma lista de 4 coisas para fazer no dia. Chega no final do dia, a lista aumentou para 10 itens e eu consegui só metade (App WhatsApp).
27	Sálvia: [...] a gente quer encontrar uma justificativa para não ter feito, mas também não justifica. Mas quando a gente pensa que as coisas vão aliviar na escola, vem outra demanda que era pra ontem e o tempo escapa pelos dedos (App WhatsApp).
28	Yasmin: [...] a vida apertou, estou montando relatórios da prefeitura [...]. Progressões parciais, avaliação de desempenho, portfólio, enfim, tudo veio de última hora, me perdi. Estou adorando o curso, as atividades estão bem elaboradas, fico triste por não ter acompanhado e desenvolvido da maneira que gostaria, mas vou correr atrás do prejuízo, muito obrigada pela devolutiva e explicação acerca das atividades (App WhatsApp).
29	Yasmin: [...] percebo a limitação não apenas pessoal dos colegas que atuam com esses estudantes, mas profissional, onde muitos estão perdidos com as orientações e imposições advindas dos grupos gestores, sem ver sentido no que é imposto, muitas vezes atendendo realidades muito distintas, principalmente quem atende a rede pública de ensino, com situações precárias de vida e de aula, salas super lotadas, muitas aulas para atender orçamento familiar, falta de tempo, espaço e interesse para possíveis leituras de despertar as formações tão importantes para o surgimento do novo, na prática e atuação desses profissionais. E me incluo nessa carência e real necessidade, principalmente nesse momento de REANP [Regime Especial de Atividades Não Presenciais] onde nos vemos atendendo demandas invisíveis, que extrapolam a nossa rotina pessoal e familiar, muitas vezes de serviços e tarefas que serão descartados ou alterados logo após longos períodos de aplicabilidade (Fórum de Diálogos – Teorias de Desenvolvimento).
30	Yasmin: Passando para agradecer imensamente o carinho, a paciência e principalmente a oportunidade, foram momentos preciosos que vivi ao longo do curso. Tive e ainda estou com muita dificuldade de atender as expectativas do curso. Estou ainda em exercício das minhas funções no Estado normalmente. Inclusive amanhã cedo tenho reunião. Além de demandas mil em casa com duas crianças pequenas. Não justifica minha total falta de compromisso, me frustra, mas infelizmente é o que posso oferecer no momento, [...]. Mais uma vez sou muito grata pela oportunidade e vivências. Quando assumi esse compromisso, não imaginava o quão complicado seria essa reta final[...]. Hoje tive um grande fluxo de atividades e atendimentos. Achei que conseguiria cumprir o combinado, mas falhei (App WhatsApp).

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

Quando os profissionais gestores se oportunizam a presença em determinadas ações para aprendizagem da gestão, experienciam conflitos internos por não lograrem um realizar esperado concernente às ações, ou seja, não conseguem cumprir as tarefas do processo formativo em tempo, ou a participação não atinge o desejado e isso gera sentimentos de incapacidade. Pode-se conceber que, o gestor pedagógico, diante de *perezhivaniya* intensas distintas, ou seja, experiências de atividades laborais, que a cada ano se tornam mais intensas, e em paralelo, a realização das tarefas das atividades formativas, há incidência de emoções profundas e são tendenciosos a priorizar as tarefas do trabalho em detrimento as de estudo. Isso é compreensível. O que pretende-se ponderar com estas colocações relaciona-se com a forma

como vão ser tratadas dadas questões por formadores de formadores; veja bem, o diálogo precisa ser de acolhimento, de maneira a haver proposições para que se consiga alcançar relações afeto-cognitivas positivas no processo.

Gardênia (trecho 23) ressalta o acolhimento e o cuidado que a afetou positivamente durante a passagem pelo coletivo formativo. Desconstruções e descobertas foram promotoras do seu desenvolvimento, tal qual concebidas dentro da unidade conteúdo-forma, em um movimento de diálogos e reflexões. Sua colocação transmite sua constituição: “Ressalto que estar com esse grupo tem configurado para mim, nesse momento, estar em um espaço de diálogo, de acolhimento, de desconstruções e de descobertas.” (App WhatsApp).

Yasmim se sentiu desorientada em meio as tarefas do contexto do trabalho junto com as formativas (trecho 28): “[...] a vida apertou, estou montando relatórios da prefeitura [...]. Progressões parciais, avaliação de desempenho, portfólio, enfim, tudo veio de última hora, me perdi” (App WhatsApp); ela insere a sobrecarga de trabalho e adversidades surgidas a partir das inúmeras tarefas a cumprir; o que trava a realização dentro de enfoque formação (trecho 29):

[...] falta de tempo, espaço e interesse para possíveis leituras de despertar as formações tão importantes para o surgimento do novo, na prática e atuação desses profissionais. E me incluo nessa carência e real necessidade, principalmente nesse momento de REANP [Regime Especial de Atividades Não Presenciais], onde nos vemos atendendo demandas invisíveis, que extrapolam a nossa rotina pessoal e familiar, muitas vezes de serviços e tarefas que serão descartados ou alterados logo após longos períodos de aplicabilidade. (YASMIM, Fórum de Diálogos – Teorias de Desenvolvimento).

A profissional admite a própria insuficiência de estudos e conceitos necessários para o desenvolvimento cognitivo e de personalidade que assegure o envolvimento na formação permanente. O “despertar” mencionado por ela significa o vir a ser, aquilo que pode ocorrer se as oportunidades de aprendizagem não lhe forem arrebatadas pela intensificação do trabalho. Sua colocação em outro momento (trecho 30) demonstra a unidade afeto-cognição fluindo nos seus dizeres: “não justifica minha total falta de compromisso, me frustra, mas infelizmente é o que posso oferecer no momento” (YASMIM, App WhatsApp). O sentimento de frustração pelo não cumprimento da tarefa de formação a coloca num lugar de insatisfação consigo mesma. Chama atenção seu desabafo correspondente a posição objetiva a que se encontra: muito trabalho e falta de tempo para empenhar da maneira como gostaria; é visível o conflito interno vivido diante da disponibilidade cerceada.

De modo semelhante a Yasmim, Amarilis demonstrou sentimento de frustração, ao afirmar que falhou por não conseguir, em dados momentos, participar do movimento formativo realizado, e permite-se dizer estar envergonhada (trecho 19, 20 e 21) por não ter conseguido alcançar os objetivos colocados nas tarefas e por ela aceitos. Os dois sentimentos transparecem a culpa que provocam emoções dolorosas pela falta do dever cumprido. “Falhei” e “fico envergonhada” são expressões ditas por ela que exprimem seus sentimentos.

Não se pode negar que os impactos emocionais estiveram, também, vinculados ao momento pandêmico (Covid-19) e acarretaram consequências na participação das gestoras na Atividade de Formação. Cotidianamente, eram recebidas, via WhatsApp, justificativas de não realização das tarefas no tempo determinado devido à intensificação do trabalho decorrente do novo formato ocupacional, o remoto. Houve também desistências de continuidade no processo formativo continuado, durante sua execução, ou seja, alguns desistiram logo no início, outros no meio e uns não finalizaram. Tal condição provocada justamente por questões subjetivas, razão pela qual se pode afirmar a sobrecarga de atividades advinha do formato *home office*. No lar, com os filhos também em estudos remotos, a divisão de funções, entre as responsabilidades domésticas e profissionais, levou a uma jornada desgastante e à impossibilidade de os participantes estarem em estudo/formação. Conclui-se que as condições objetivas e subjetivas do momento pandêmico, com intensificação de trabalho e as atividades laborais remotas, marcaram o modo como os gestores puderam vivenciar o processo formativo proposto.

L.I Bozhovich fala da posição ocupada pelo sujeito na vida, e em conformidade com ela, as necessidades manifestadas nele. O gestor se encontra numa posição que demanda autovalorização, autodeterminação e autorregulação. Ele quer e precisa ser valorizado pelas atividades que executa e apresenta sentimento de frustração quando essa necessidade não é atendida. A autonomia e iniciativa para resolver problemas já são características dessa fase de desenvolvimento; por isso, quando da ocorrência do não cumprimento de alguma obrigação culmina com as emoções negativas.

O gestor pedagógico, de algumas esferas de trabalho, se encontra em uma posição social de muitas demandas, isso por quê, culturalmente, essa configuração foi se delineando e conseqüentemente, culminou em intensidade de afazeres. A intensificação permeia as horas laborais, provoca desgaste físico, emocional e cognitivo devido a energia consumida; o grau de intensificação envolve as transformações ocorridas na sociedade, tecnológicas e organizacionais. Para falar de intensificação é preciso discorrer sobre a jornada na vida do trabalhador, expressada na quantidade de tempo despendida para o trabalho profissional e na

produtividade, quando essa excede os limites de produção e influência no tempo livre do sujeito, afetando sua qualidade de vida.

La Rosso (2011) descreve o trabalho como uma atividade, na contemporaneidade, que tem a intensificação como característica:

O trabalho acrescenta valor à mercadoria. O acréscimo de valor significa que o trabalho não remunerado executado pelo trabalhador é adicionado a ela. Para acrescentar novo valor algumas condições precisam existir para que o trabalho produza, de alguma forma, mais do que aquilo que é necessário para o pagamento do trabalhador e para que seja possível produzir e acrescentar novos valores ou mais valores às mercadorias, sinteticamente: que as jornadas realizadas sejam mais longas do que o necessário para sustentar o trabalhador; que a intensidade e a produtividade do trabalho sejam elevadas garantindo-se, assim, que o trabalhador seja remunerado normalmente e, além disso, produza um plus. Dar-se-á a partir deste ponto atenção à intensidade, condição que assume destaque no labor contemporâneo em decorrência da maneira como foi realizada a reestruturação das atividades econômicas segundo a batuta do neoliberalismo. (p. 143).

A regulação da intensificação, quando do trabalho assalariado, foge das mãos do trabalhador. O empregado não decide o ritmo e envolvimento nas tarefas laborais, mas aquele que controla a atividade profissional (LA ROSSO, 2011). Infelizmente não são utilizadas as forças motoras do próprio sujeito para conduzi-lo ao alcance dos resultados; como diz La Rosso, “o ser humano é um ser integral. É uma unidade que compreende vigor físico, inteligência e afetividade” (p. 143); Conforme La Rosso (2011) essas dimensões do humano podem ser utilizadas para mobilizar os sujeitos a conclusão do trabalho solicitado, diferentemente das condições postas de labor intensas, para se atingirem as metas. De posse do princípio da polivalência⁶⁷, as instituições educativas elevam as condições de trabalho a intensas jornadas e realização concomitante de inúmeras tarefas a serem executadas em tempo hábil. De fato, as cobranças, a desvalorização induzem a alienação. O trabalho imposto, forçado, tira o vigor do trabalhador e a vontade de laborar, uma vez que ele é visto somente como força produtiva.

Propostas de formação no/pelo coletivo pelas gestoras pedagógicas (CENA A1.3)

⁶⁷ O Sistema Toyota de produção é composto de regras práticas e de princípios, que envolvem o conjunto das atividades realizadas, daí constituindo um sistema. O princípio da polivalência implica que um mesmo trabalhador seja capaz de dar conta de cuidar de mais de um equipamento. Desta forma, a polivalência implica em reduzir a quantidade de mão de obra necessária para as atividades, pois um mesmo trabalhador é capaz de cuidar de diversos equipamentos simultaneamente. Além disso, a polivalência multiplica a capacidade de trabalho de cada indivíduo, segundo o número de máquinas que consegue cuidar individualmente (LA ROSSO, 2011, p. 143).

A próxima cena, A1.3 (QUADRO 11), evidencia propostas de formação no/pelo coletivo, pelas gestoras Acácia (trecho 31, 32 e 33), Gardênia (trecho 34) e Safira (trecho 35 e 36).

QUADRO 11: CENA A1.3 – Propostas de formação no/pelo coletivo pelas gestoras pedagógicas

TRECHO	FALAS DAS GESTORAS PEDAGÓGICAS
31	Acácia: É sempre tempo de encarar que somos parte disso, e o pensar coletivo promove mudanças impressionantes! Desenvolver um olhar institucional nos impulsiona a aprimorar, mas focar no desenvolvimento humano nos faz ir além (Fórum de Diálogos – Conceitos desenvolvimentais).
32	Acácia: Considero que o supervisor pode contribuir (e muito mais) para atender as necessidades do professorado, desde que saiba quais são [...]. Os supervisores e formações precisam fundamentalmente saber quais lacunas e demandas os professores informam também a partir dos alunos, para que as ações formativas contemplem não o que o ‘sistema’ quer, mas o que ‘o povo’ precisa. Acredito que é possível formações menos conteudistas, não no sentido de ‘empobrecimento teórico’, mas focando na prática e sentidos necessários para o público professor e conseqüentemente para saberem por que estão ali, naquele curso, e conseguindo enxergar mais e melhores perspectivas (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
33	Acácia: A formação de professores perpassa por conceitos que são indissociáveis, mas que ao mesmo tempo não podem ser confundidos. Início considerando Makarenko e o conceito de coletivo: que é preciso haver a pactuação na participação de um processo que requer colaboração de cada indivíduo no grupo, com sentimento de pertencimento para obter resultados transformadores. Nesse momento, podemos nos perguntar: quantos professores de fato desejam estar em processos de formação continuada e quais serão suas motivações participantes, caso suas demandas não estejam presentes desde o planejamento do aprimoramento profissional? Tendo respondido isso, após conhecer devidamente o público, desenvolvendo a empatia (e somando-se à realidade de imposições, as diversas certificações vazias e somatória de horas investidas em tempo que nem sempre é qualitativo para a prática docente), alçamos o ponto alto de desenvolver eventos de formação que haja significação e construção participativa dos professores (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
34	Gardênia: Esse modelo de formação é muito disseminado e eu mesma já participei de momentos assim, tanto como formadora, quanto como formanda. Como características, o modelo tradicional apresenta: temas que não necessariamente demandam do coletivo, ministrantes externos ao coletivo em questão, não há uma organização de modo que o grupo possa contribuir com os objetivos a serem alcançados e esse conjunto acaba tendo pouco ou nenhum impacto na prática docente. [...] (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
35	Safira: A instituição escolar deve começar a desenvolver o processo formativo com pequenos grupos, com que tenham interesse, trabalhar na coletividade, configurar novos modos de organização, na possibilidade de troca de experiências com os parceiros, análise coletiva das práticas, promover e desenvolver uma personalidade no coletivo, recriar o conhecimento, ensinar e aprender, com vistas no desenvolvimento humano; assim despertará interesse nos demais, diante dos resultados que farão diferença no trabalho do professor (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
36	Safira: Para que o ensino se torne prazeroso é preciso levar em conta a vivência, as experiências emocionais vividas dos estudantes; é de grande relevância um trabalho contextualizado, com atividades de estudo em que alunos e professores sejam coparticipantes de todo processo, e assim possam compartilhar ações, metas, de forma colaborativa, em um movimento de aprender junto ao outro, aprender com os mais experientes, criar, [...] (Fórum de Diálogos – Conceitos desenvolvimentais).

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

Tais cenas demonstram objetivos fins, das gestoras, à resolução de problemas inerentes a dimensão formativa do trabalho, quer sejam, as dificuldades encontradas para sistematização de propostas formativas continuadas por elas, bem como a estagnação docente que dificulta a participação. A dedução resultante das interações dialógicas presume que a apreciação do coletivo de pertencimento fortalece a atitude dos integrantes, pelas necessidades de valorização, de relações recíprocas com pessoas do meio.

A compreensão do mencionado por Acácia (trecho 31) a respeito do coletivo informa os ganhos que se possa ter, resultantes dos arranjos com propostas colaborativas: “promove mudanças impressionantes”. E diz ainda: “mas focar no desenvolvimento humano nos faz ir além” (Fórum de Diálogos – Conceitos desenvolvimentais), o que remete a interpretações de que a humanização tem relações estreitas com as configurações coletivas de que citou. Acácia (trechos 31,32 e 33) fala das lacunas naquilo que é fundamental para o exercício profissional; explicita a respeito do trabalho do supervisor, no sentido de descobrir junto a seu coletivo aquilo que reflete a vaziez de aprendizagem docente. Ela demonstra preocupação e vontade de ajudar sua equipe; se coloca como protagonista nessa conjuntura em que a disposição é necessária. Mas é preciso compreender o que está por trás da disposição; a gestora comenta ademais sobre empatia, sentimento que surge e leva o sujeito a se colocar no lugar do outro; algo importante para a profissional e reluz a capacidade de percepção do rol de tarefas exigidas para o professor e em meio a tantos afazeres, encontrar disponibilidade é desafiador. A gestora (trecho 32) faz proposições a respeito da função: “considero que o supervisor pode contribuir (e muito mais) para atender as necessidades do professorado, desde que saiba quais são [...]. Os supervisores e formações precisam fundamentalmente saber quais lacunas e demandas os professores informam” (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).

Gardênia (trecho 34) ressalta as lacunas na formação por falta de compartilhamento de objetivos no/do coletivo: “não há uma organização de modo que o grupo possa contribuir com os objetivos a serem alcançados e esse conjunto acaba tendo pouco ou nenhum impacto na prática docente”(Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo); Safira (trecho 36) demonstra entendimentos de uma das máximas de L. S. Vigotski; a aprendizagem colaborativa e criativa: “um movimento de aprender junto ao outro, aprender com os mais experientes, criar” (Fórum de Diálogos – Conceitos desenvolvimentais).

Gonzalez Rey (1995) expressa aspectos fundamentais sobre a zona de desenvolvimento possível para que esse espaço seja interativo e o processo colaborativo seja eminente, sendo um deles, a significação afetiva. Inclusive esse autor chama a atenção para as pesquisas desenvolvidas considerando a ZDP, que, sem se pautar na dimensão afetiva, pouco colabora

para o desenvolvimento cognitivo. “Para que a zona de desenvolvimento possível seja uma ferramenta real da prática educativa deve produzir uma modificação na qualidade do espaço comunicativo da instituição escolar” (p. 42, tradução nossa)⁶⁸ quiçá em qualquer espaço de formação, especialmente no formato remoto como ocorreu no movimento feito na pesquisa.

O coletivo indica construções de laços afetivos; constituições de sentimentos de pertencimento a determinado grupo; as interações promovidas pelo conjunto de pares emanam sociabilidade e relações mútuas e de confiança, com trocas simbólicas, criativas e afetivas. As crenças e valores espirituais são desenvolvidos em virtude das interações e trocas entre os profissionais. Os gestores pedagógicos nessa condição – realizam formação com produção coletiva – promovem iniciativas com vistas a formação de necessidades afetivas e se desenvolvem enquanto personalidade pelos momentos de intensa comunicação, de conhecimento das adversidades e reconhecimento dos sujeitos. Safira (trecho 36) fala:

Para que o ensino se torne prazeroso é preciso levar em conta a vivência, as experiências emocionais vividas dos estudantes, é de grande relevância um trabalho contextualizado, com atividades de estudo em que alunos e professores sejam coparticipantes de todo processo, e assim possam compartilhar ações, metas de forma colaborativa: *em um movimento de aprender junto ao outro, aprender com os mais experientes, criar, [...]* (Fórum de Diálogos – Conceitos desenvolvimentais, grifos nossos).

Tais colocações sinaliza o caminho no tocante ao caráter autogerador da psique (BOZHOVICH, 1976, 2022 [1972], 1978); a gestora fala do estudo movido por experiências emocionais boas, e quanto mais se vive situações que sejam agradáveis, de satisfação de necessidades, mais se quer reviver esses momentos. Ainda que Safira tenha feito sua colocação em se tratando das relações interativas entre alunos e professoras, tendo-se em vista que boa parte das gestoras acumulava funções em dois cargos, gestor e professor, e suas falas transitavam entre experiências laborais das duas funções, depreende-se que as visões e crenças das profissionais são congêneres para quaisquer situações de trabalho.

Apontamentos de Coelho (2020) são reveladores do movimento conjunto em atividades formativas e pedagógicas;

A colaboração entre docentes com base nas ações de linguagem, que não excluem os confrontos, cria os conflitos necessários para se chegar a uma síntese, necessária na produção do conhecimento. Assim, nas interações do coletivo docente, criam-se os vínculos intelectuais necessários à aprendizagem ético-afetiva, por meio da relação tese-antítese-síntese. No

⁶⁸“Para que la zona de desarrollo próximo sea una herramienta real de la práctica debe producirse una modificación de importancia en la calidad del espacio comunicativo de la institución escolar.” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 42).

movimento histórico e contraditório das afecções, afetos e emoções, desenvolver o sentimento de pertença, ser afetado pela sensação de que a sua compreensão sobre o real não é isolada, provem a conexão entre os membros do coletivo e destes com a realidade, expandindo a potência de ação, impactada pelo lastro da alteridade humana. Estar em contato com o outro, considerando as suas diferenças, valida a sensação identitária docente (p. 140).

O entendimento em relação ao coletivo, pelas participantes gestoras, significou uma neoformação qualitativa, uma nova concepção formada, um salto e indícios de constituição de aspectos morais singulares, síntese dos universalizados que se movimentaram por meio das conversas, do reflexionar o pensar do outro, da aceitação ou negação da ideia alheia relacionada aos textos propostos para o estudo.

Bozhovich (1976) esclarece que as forças contraditórias impregnadas naqueles que rodeiam o sujeito, seus próprios desejos e propósitos, a influência do coletivo de pertença e o lugar ocupado na vida e atividades determinam a formação da personalidade e o desenvolvimento psíquico. Assim, é preciso verificar a correlação entre as exigências e as expectativas vindas do meio e as possibilidades de que o sujeito dispõe para responder a elas. É daí que surgem novas necessidades, desejos, aspirações que constituem o sistema de motivações em cada idade, que, por sua vez, determinam a tendência geral de sua personalidade.

Ressalta-se que a posição interna de cada profissional pode ser modificada com uma vivência da unidade conteúdo-forma (LONGAREZI, 2017; 2021b) enquanto nuclear da formação, aprendizagem e desenvolvimento dos gestores e que oportunize *perezhivaniya* positivas, produtivas de configurações simbólico-emocionais; estas sim trazem bem-estar e prazer em momentos formativos e perduram para estágios vindouros. A nova posição objetiva, de trabalho, exige conexões relacionais permissivas da comunicação afetiva em atividades de formação no qual produz influência sobre esse profissional para ser participativo e ativo diante das tarefas e, por conseguinte, a desenvolverem a autorregulação e autodeterminação diante de suas dimensões de trabalho; indubitavelmente caminha, como nas palavras de Vigotski (2018), para a metamorfose; de indivíduo passa a sujeito, de sujeito a personalidade. São evoluções que implicam conteúdo psicológico diferente; “[...] este conteúdo refletirá o grau de satisfação [do sujeito] com a posição que ocupa, a existência ou ausência nele do sentimento de bem-estar emocional e engendrará [...] as necessidades e aspirações correspondentes.” (BOZHOVICH, 1986, p. 158).⁶⁹

⁶⁹ “[...] este contenido reflejará el grado de satisfacción del niño con la posición que ocupa, la existencia o ausencia en él del sentimiento de bienestar emocional, y engendrará en el niño las necesidades y aspiraciones correspondientes.” (BOZHOVICH, 1986, p. 158).

Pela aprendizagem da gestão dinamizada na Atividade de Formação realizada nesta pesquisa-formação, afirma-se que há indícios do desenvolvimento integral e sistêmico; necessidades afetivas foram constituídas de modo que essas profissionais poderão ter outra visão e autodeterminação para estruturação de formação continuada com os docentes de sua equipe de trabalho. Ações de formação, como essas feitas com os gestores pedagógicas, corroboram para a estabilidade da personalidade sistêmica, uma vez que se priorizou um caminhar dentro da unidade afeto-cognição no consolidar de aspectos volitivos para a dimensão formativa no trabalho educativo.

Pelos pressupostos, um vislumbrar das categorias formação e trabalho em unidade tem-se um caminho bem-sucedido na implementação da formação continuada para os gestores pedagógicos. A unidade formação-trabalho emerge como fonte dinamizadora de processos formativos continuados desenvolvimentais; é expressão da situação social de desenvolvimento desses profissionais, considerando que a quase-pesquisa não é norteadora da aprendizagem dos sujeitos nesse período de vida, uma vez que eles estão em condição laboral e isso é marcante; os problemas que eles se deparam e precisam de aprendizagem para resolução, concernem as tarefas de trabalho, a prática pedagógica e atividades afins. Portanto, quando se vislumbra essa unidade – formação-trabalho – o entendimento é de que o método para o processo formativo precisa ser outro e esse estudo abre o diálogo para futuras investigações dessa abordagem; para se pensar no método que atenda essas peculiaridades do sujeito na fase laboral.

A situação social de desenvolvimento indica que os gestores já passaram por *obutchénie* objetivando a atuação profissional; já possuem um rol de conhecimentos que induzem a outro formato para o aprofundamento teórico, que tenha essência investigativa, de contemplação da realidade, de verificação dos problemas que surgem em suas experiências laborais, nos seus cotidianos; então trabalhar dentro dessa unidade é oportunizá-los a serem investigadores da própria prática. Um dos princípios a ser levado em conta, portanto, é a formação que contemple o trabalho, a prática, o pensar a teoria de modo a solucionar os problemas da realidade objetiva onde se encontram em posição social, em que a posição interna leva a busca constante de visionar seus impasses resolvidos; outro princípio é entender que eles tem especificidade de formação, e nas dimensões que trabalham, estão implicadas várias questões relacionadas a posição objetiva ocupada, que não se limita a gestão de um modo geral, mas a singularidade da função, ou seja, o âmbito da atuação de ensino - infantil, fundamental, médio, superior, ou pós-graduação. Então essa posição objetiva tem que ser considerada, uma vez que surgem intrínsecas a ela, questões específicas, em se tratando dos modos de organização do processo didático, de temáticas vinculadas a essas particularidades. Uma ideia seria formar grupos com

os profissionais para estudos de teorias e pesquisas considerando a posição do coletivo; atividade tal que já vem sendo sistematizada, culturalmente, mais no âmbito da universidade. Afirma-se a precisão de extrapolar essas condições e criar essa cultura nos contextos escolares; claro, de início, para aprenderem os modos de fazer, a parceira das faculdades são pontos a ponderar-se. A escola necessita de ações colaborativas, para aprenderem a caminhar com autonomia.

O desenvolvimento profissional e sistêmico pode ocorrer se esta unidade – Formação-trabalho – estiver movimentando os processos formativos; uma condição que corrobora para que as necessidades e motivos se desenvolvam dentro das atividades de formação; tem se percebido a inércia para aprendizagem, ou mesmo a falta de vontade dentro das ações, e isso pode estar ligado a falta daquilo que o educador almeja, o que satisfaz as suas necessidades. Quando ele adentra em atividades que contemplam questões relacionadas ao desempenho de suas funções, relativas as suas buscas e as formas de resolução de problemas inerentes à gestão, ele experimenta de *perezhivanie* que emocionalmente responde as suas expectativas; desse modo há chances reais de permanências nas atividades e mais ainda, da participação em outras análogas. Isso porque as necessidades afetivas vão ser desenvolvidas e o move à busca de formação nos mesmos formatos, diminuindo-se a alienação, a resistência.

Um movimento formativo para os gestores pedagógicos necessita ser sistematizado de maneira a considerar as forças motoras que impulsionam a pessoa a agir, a ser ativo, participativo nas dinâmicas desencadeadas; para além dos motivos afeto-cognitivos, outros são cruciais para essas circunstâncias, as intenções e a vontade. Integrar, para além da unidade formação-trabalho, especialmente, a unidade conteúdo-forma enquanto orientadora de ações a serem realizadas, em um desvelar do desenvolvimento do sujeito criador, personalidade, que se posicione com suas ideias, suas crenças, tome decisões a fim de resolver os problemas postos, é outra condição a se considerar quando se almeja a formação continuada desenvolvedora.

5.2 A unidade conteúdo-forma nos impulsionadores do desenvolvimento (Eixo de análise

B)

O ser humano, desde seu nascimento, constitui-se socialmente; portanto, seu desenvolvimento é sociocultural e parte de suas necessidades e da satisfação destas. Devido às condições indispensáveis, ao cuidado e à educação, uma das necessidades primárias, de acordo com L. I Bozhovich, é a de comunicação, que provém das que são elementares, como movimento, alimentação. Mas, para a autora, há uma necessidade primária, para além da comunicação, que impulsiona as formas especificamente humanas, portanto, difere o homem

dos animais e impulsiona a assimilação da experiência acumulada pela humanidade. Ela serve de base para impelir o desenvolvimento da comunicação; trata-se da necessidade de novas impressões, ligada às emoções positivas e à precisão de concentração, de querer adquirir algo. Classificada também como de natureza orgânica, diferencia-se das orgânicas, pois está em desenvolvimento, tem seu lugar no processo cognoscitivo do sujeito, e, mais tarde, transforma-se em necessidade cognoscitiva. Relaciona-se com o desenvolvimento psíquico humano e incita o sujeito a adentrar cada vez mais em seu meio social e assimilar a experiência social e cultural.

De início, a necessidade pode ser orgânica, de novas impressões. E no experimentar de emoções positivas, ao ter satisfação com elas, agregam-se características de necessidades espirituais⁷⁰, pelo desejo de realização de outras atividades.

Para compreender melhor o que Bozhovich (2022 [1972]) fala sobre o desenvolvimento de necessidades, recorre-se a algumas das conclusões de suas pesquisas, realizadas com colaboradores: pelas necessidades de novas impressões, organicamente falando, nos primeiros processos intrapsíquicos, essa demanda, ou seja, esse estímulo interno da conduta se torna insaciado; quanto mais se recebe impressões, mais emoções positivas podem se manifestar. É certo que a autora menciona essa afirmação resultante de suas pesquisas com crianças, mas pode-se fazer uma analogia dessa afirmação com o observado em outras idades. As necessidades espirituais provêm dessas experiências ligadas à satisfação, emocionalmente positivas, agradáveis ao sujeito, quando, a partir da necessidade elementar, se instauram formas qualitativas novas.

Impulsionado pelo desejo de prolongar, avivar ou intensificar essas sensações, a criança (e o adulto), começa a aperfeiçoar o objeto de sua satisfação ou a buscar novas formas dele. Na verdade, é exatamente aqui que surge uma forma qualitativamente nova de necessidade (sua forma psíquica): quando o indivíduo se vê impulsionado a agir, não por necessidade ou falta de algo, mas pela busca de uma nova sensação – posse ou alcance –, é assim que surge, no processo de satisfação de quase toda necessidade primária orgânica, sua nova forma psíquica. O indivíduo não quer simplesmente saciar sua fome, quer também sentir satisfação pela comida, e por isso aprimora os produtos da alimentação e organizar adequadamente seu processo. As necessidades psíquicas, espirituais, são, pois, insaciáveis e incluem as possibilidades de auto impulsão. (BOZHOVICH 2022[1972], p. 100).

Mas, a partir dessas proposições, pode-se afirmar que as experiências negativas também podem saciar o indivíduo e levá-lo a ter aversão de executar determinadas ações em seu cotidiano social/cultural. Por isso, na educação, em atividades formativas, é preciso uma sistematização em que a comunicação afetiva esteja encaminhando todo movimento a ser

⁷⁰ Em conformidade com Leontiev (2017 [1961], p. 53), são necessidades tipicamente humanas, superiores, de caráter social, de cunho ideal, estético.

realizado, considerando o afeto, a volição, as intenções, e a cognição, num desenvolvimento das necessidades afetivas e mediadas.

As necessidades afetivas têm lugar importante para o desenvolvimento integral. De acordo com L.L. Bozhovich, pela estruturação da esfera de motivações e da formação da personalidade, boa parte do comportamento é movido por motivos mediados, em que estão imbricadas necessidades espirituais e sentimentos mais elevados — aqui se encontram as necessidades estéticas de criatividade, de amor, de sucesso, entre outras. Tais motivos estão relacionados à assimilação da cultura humana, à necessidade elementar de novas experiências, que perpassa na mediação da ontogênese, e sua realização cria um conteúdo psicológico importante, novas formações psíquicas superiores. As necessidades espirituais altas, sob condições específicas de organização de atividades para satisfação, podem ficar insaciadas. Isso implica constante poder motivador, pois elementos associados à criação ativam novos itens para o sujeito procurar reviver a experiência. Afirma-se, portanto, que

[...] as necessidades não só crescem em número, não só enriquecem e variam seu conteúdo, mas também se desenvolvem. Como outros processos psíquicos, as necessidades também passam de diretas a mediadas, adquirindo um caráter consciencioso e voluntário.⁷¹ (BOZHOVICH, 1976, p. 360, tradução nossa).

Veja que as necessidades se diferem em conteúdo e estrutura, algumas têm caráter direto, outras são mediadas; essa estrutura determina o modo como impulsionam o homem a agir. As necessidades de caráter direto impelem, de forma direta, a conduta, estão vinculadas ao desejo direto de cumprir algo. As mediadas estimulam, de maneira indireta, o comportamento, partem de objetivos e propósitos conscientemente traçados, ou seja, de decisões adotadas, e podem tanto não coincidir com a inclinação afetiva quanto estar em relação antagonica a ela (BOZHOVICH, 1976).

As necessidades diretas são aquelas imediatas; algumas são de natureza orgânica, outras ligam-se à satisfação de um desejo corrente. Já as necessidades mediadas são aquelas que têm aspectos ligados às intenções, a objetivos estabelecidos, à proposição de soluções aos problemas, não vinculados a uma ação para a satisfação de natureza imediata, mas que precisam de ações intermediárias, visando à concretização de um desejo futuro. Essa meta pode ser colocada pela pessoa, conscientemente, ou aceita por ela para a realização de uma ação, que,

⁷¹ “[...] conjuntamente con el desarrollo del niño las necesidades no sólo crecen en número, no sólo se enriquecen y varían su contenido, sino también se desarrollan. Al igual que otros procesos psíquicos, las necesidades también se convienen de directas en mediatizadas, adquiriendo un carácter consciencia y voluntario.” (BOZHOVICH, 1976, p. 360).

no momento, pode ser ou não um desejo pessoal. Essas últimas, as mediadas, são vinculadas às tendências afetivas. Considerando as necessidades mediadas, afirma-se que o objetivo adotado se constitui força motora do comportamento.

As principais formas de desenvolver necessidades são apontadas nos estudos de L. I. Bozhovich:

1. Pela mudança na posição do sujeito na vida, no sistema de relações com as pessoas que o rodeiam, ou seja, as metamorfoses nos modos de viver, no seu desenvolvimento e em suas *perezhivaniya*. Considerando isso, as posições objetivas ocupadas, o meio impõe certas exigências que somente quando são satisfeitas, culminam com o bem-estar emocional da pessoa.
2. No processo de desenvolvimento, a partir da assimilação de novas formas de comportamento e atividade, do domínio de objetos já disponíveis, ou seja, da experiência cultural acumulada. Mas, em alinhamento com a autora, isso só se efetivará quando a experiência for boa, se provocar sensações agradáveis, episódio tal concatenado com a esfera afetiva; um exemplo colocado por L. I. Bozhovich a respeito do aprender da leitura; quando uma pessoa, tendo em conta sua *perezhivanie*, assimila o conhecimento correspondente a esse feito, ela pode apresentar desejo de ler.
3. Além da ampliação e surgimento de novas necessidades, dentro de cada uma há desenvolvimento, mudando seu conteúdo e estrutura, portanto, não se trata somente de quantidade, mas da qualidade.
4. Pelo desenvolvimento da estrutura de motivações do sujeito.

Pelo acima mencionado, há formas de emergir necessidades e esse feito pode ser concebido em faixas etárias diversas, como a fase adulta, em processos formativos continuados, com o gestor pedagógico, por exemplo, de modo a movimentar seus interesses afetivos/cognitivos em convergência com o objetivo adotado.

Considerando os apontamentos teóricos de L. I. Bozhovich, as circunstâncias vivenciadas em razão da posição ocupada pelo sujeito em seu meio têm impacto em suas atitudes; o tratamento recebido diante de esforços despendidos nas atividades e a forma como as pessoas vão percebê-lo em seus êxitos ou dificuldades podem movimentar sua conduta e atividade; o modo de sua interação com o meio gera forças motrizes para o seu desenvolvimento. L. I. Bozhovich compreende que o lugar ocupado caracteriza o desenvolvimento alcançado, não o determina; o que conduz ao desenvolvimento é a própria vida do sujeito, seu movimento objetivo e subjetivo.

Conforme a posição ocupada na vida, as necessidades mudam em razão das exigências que surgem nos determinados estágios. Por isso, o bem-estar emocional está ligado à satisfação das necessidades, o que também gera demandas específicas para o momento. Vygotski (1996, p. 4, tradução nossa) já aponta que “as funções psicológicas do ser humano, em cada estágio de seu desenvolvimento, não são anárquicas, automáticas ou causais, mas sim governadas, dentro de determinado sistema, por certas aspirações, inclinações (*vlechenie*)⁷² e interesses baseados na personalidade.”⁷³

Pelo pressuposto, em situações de *obutchénie*, as necessidades afetivas e mediadas permeiam o aprender, em uma relação recíproca, interdependente. Se o sujeito experiencia momentos emocionais agradáveis, os objetivos surgem ou são aceitos aqueles colocados por outras pessoas, e, ao mesmo tempo, as necessidades afetivas de desenvolvem, em virtude de que, a vontade induz a essas *perezhivaniya* novamente.

No próximo capítulo é exposta a composição relativa ao episódio B1 que retrata questões ligadas as necessidades afetivas em momento de *obutchénie*.

5.2.1 As necessidades afetivas e estados subjetivos do gestor pedagógico em atividades formativas (Episódio B1)

Sentimentos emergidos em momento de atividades no processo formativo (CENA B1.1)

Os sentimentos são expressos por palavras, gestos e atos. Os termos “maravilhoso esse encontro” (trecho 37), “é sempre um prazer” (trecho 38), “muito bom ter esse espaço” (trecho 41), “amando esse acolhimento” (trecho 43), “fico muito feliz” (trecho 46) falados por Acácia, Azaleia, Gardênia, Margarida e Sariteia respectivamente, descritos na Cena B1.1 (QUADRO 12), foram proferidas no momento da Atividade de Formação. Tais expressões simbolizam os aspectos subjetivos que emergiam da relação delas com os conceitos científicos em formação, advindos da maneira como foi organizado o espaço formativo – um encaminhamento pela unidade conteúdo-forma. O arranjo tomou-se o método materialista histórico-dialético como desencadeador dos movimentos de formação “da” e “com” a Teoria, tendo como base a essência dos conceitos e seus nexos conceituais, numa relação constante com a prática laboral. Mas é importante dizer que esses termos não foram considerados de forma isolada; foi ponderado o

⁷² Atração, inspiração, impulso.

⁷³ “Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales, sino que están regidas, dentro de un cierto sistema, por determinadas aspiraciones, atracciones (*vlechenie*) e intereses sedimentados en la personalidad.” (VYGOTSKI, 1996, p. 4).

comportamento das gestoras diante das tarefas; o compromisso frente a resolução de questões postas. Insere-se que o formato da atividade formativa foi dirigido constantemente pela unidade afeto-cognição no sentido de colocar as gestoras como parte integrante do processo; isso trouxe impactos positivos para elas, o bem-estar.

QUADRO 12: CENA B1.1 – Sentimentos emergidos em momento de atividades no processo formativo

TRECHO	FALAS DAS GESTORAS PEDAGÓGICAS
37	Acácia: Maravilhoso esse encontro! (Bate-papo de Encontro Síncrono)
38	Azaleia: Vamos ter bastante coisas para refletir. É sempre um prazer estar com vocês nessas manhãs de sábado (Bate-papo de Encontro Síncrono).
39	Dália: A forma pela qual foi conduzida esta formação me motiva a cada dia a superar aquela situação em que me encontrava relatada inicialmente, não preciso nem dizer que me apaixonei pela condição que esses conhecimentos me proporcionaram [...]. Compreender quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza, faz toda a diferença na realização profissional e pessoal (Diário de rupturas e desenvolvimento).
40	Dália: Através do curso, dos conceitos apresentados nos textos estudados, nos encontros virtuais aos sábados, das excelentes palestras que de forma interativa e colaborativa entre os organizadores, autores, palestrantes e participantes, tivemos a oportunidade, de forma interativa e colaborativa, de compreender tais conceitos, discuti-los e movimentar o nosso pensamento por meio do Fórum de Diálogos; fiz questão de ler a maioria das contribuições dos colegas e as provocações colocadas pela professora Sônia, estas que de fato nos colocam a pensar. Pena que só consegui fazer isso nas últimas semanas do curso, devido as questões que nos afetam diretamente, estas objetivas e subjetivas. Hoje, vejo que esse fórum possui um grande potencial desenvolvente. Percebo que ainda há muito o que estudar, estou apenas “engatinhando”, mas sinto-me realizada, me encontrei nesse processo, sinto-me capaz de retornar à instituição onde trabalho com mais qualidade, um trabalho com objetivos claros, com uma intencionalidade bem definida, assim como, caso retorne na função de professora coordenadora, com outra visão de planejamento de uma formação continuada (Diário de rupturas e desenvolvimento).
41	Gardênia: Agradeço muito pelas reflexões. É muito bom ter esse espaço para conseguir elaborar e construir conceitos (Bate-papo de Encontro Síncrono).
42	Gardênia: Confesso que fiquei impactada com a questão da tradução, que altera a forma de compreensão dos conceitos, e dentre eles a zona de desenvolvimento proximal (como eu conhecia). Achei mais coerente o uso de zona de desenvolvimento possível, uma vez que faz todo sentido considerar a possibilidade ou não do desenvolvimento ocorrer. Vou ampliar minhas leituras sobre o assunto (Fórum de Diálogos – Nuvem de Palavras/pensamento).
43	Margarida: Amando esse acolhimento. [...] e vamos que vamos nesse movimento de rupturas e desenvolvimento (Bate-papo de Encontro Síncrono).
44	Petúnia: Quando fiz minha inscrição para participar, acreditava que iria participar de um “curso de capacitação”, nos moldes que já estava habituada a participar: acesso a uma plataforma, leitura e interpretação de textos, envio de atividades, dúvidas em fóruns e um encerramento sem ter nenhum contato direto com os organizadores, tudo literalmente virtual e frio. Fui então surpreendida positivamente, pois essa ação formativa foi totalmente diferente. Aprendi o verdadeiro significado de “formação” e hoje tenho a convicção de que não é um processo com início e fim, é algo contínuo e que vai me acompanhar durante toda a minha vida [...]. Não tenho mais como permanecer como antes, igual ao início dessa ação formativa. Fui despertada da minha alienação e hoje vejo que muitas reuniões que organizei e executei achando que eram capacitações

	não tiveram o sucesso que almejei por não ter incluído o meu corpo docente nessa organização (Diário de rupturas e desenvolvimento).
45	Safira: Muito bom esse momento, possibilitou conhecimentos, algumas inquietações internas, que nos move a aprender mais, nos instigou; um processo formativo que nos fez sair da zona de desenvolvimento real, promoveu o pensamento reflexivo em relação a nossas práticas pedagógicas, sendo assim, abriu um novo olhar não só em relação aos alunos, mas também em relação ao trabalho docente entre nossos pares, valorizando a coletividade, a troca de experiências (Fórum de Diálogos – Nuvem de Palavras/pensamento).
46	Sariteia: Fico muito feliz, porque todo esse debate vem de encontro com minha forma de pensar (Bate-papo de Encontro Síncrono).
47	Saudade: [...] cada dia saio mais reflexiva e remexida! (Bate-papo de Encontro Síncrono).
48	Saudade: Estudar dói! incomoda! tira o outro da zona de conforto. [...] Minha esfera motivacional é estar aqui aos sábados com toda minha dificuldade emocional que ando (Bate-papo de Encontro Síncrono).
49	Saudade: Fiquei surpresa! Pensei: “onde estava este texto que não me apresentaram e quantas formações que fiz”; cheguei a pensar: “não entendi nada” (Bate-papo de Encontro Síncrono).
50	Tulipa: Estou também muito agradecida, muito rico esses momentos, estou aprendendo muito (Bate-papo do Encontro Síncrono de 24/10/2022).

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

O que está por trás das palavras faladas? A palavra não tem som vazio, ela expressa emoções e sentimentos, sejam positivos ou negativos geradas a partir de determinadas situações de vida. No movimento formativo, durante o debate que ia se formatando de maneira entusiasta, a partir dos conceitos postos para serem refletidos, uma gestora aqui e ali, manifestava essas configurações subjetivas. Ao final, muitas se posicionavam positivamente e eram perceptivas suas *necessidades afetivas e mediadas* que afloravam a partir dessas rupturas provocadas pelos arranjos de conversações e relações que iam se delineando pelo coletivo, no encontro com a Teoria, com o novo. Portanto, cabe ressaltar, que as rupturas não são somente de conceitos, também são de formações na personalidade, uma vez que o conteúdo e a estrutura de suas necessidades e motivos, diante das tarefas, ganhavam qualidade nova, cresciam qualitativamente.

Concorda-se com Bozhovich (1976) traços da personalidade são adquiridos a partir do relacionamento interno do sujeito com os momentos da realidade, desde que os vínculos tenham representatividade para a pessoa. Se esse desenvolvimento integral ocorre a partir do processo relacional, é preciso haver uma organização das atividades formativas intencionais que favoreçam a interatividade, a dialogicidade; no olhar atento para a *perezhivanie* do envolvido no processo, diferentemente do que se percebe, por exemplo, na educação formal, no Brasil, em que, as ações formativas priorizam o aspecto cognitivo; diagnosticam muito mais as

habilidades formadas, as competências, as neoformações psíquicas no nível intelectual, alcançadas. Dificilmente há questionamentos quanto aos sentimentos e afetos constituídos em momentos experienciais de tarefas a que o sujeito está a realizar.

Veja que Dália (trechos 39 e 40) lembra da unidade conteúdo-forma por trás da organização e materialização dos instrumentos mediadores potencializadores da aprendizagem, concomitante, do desenvolvimento integral: “A forma pela qual foi conduzida esta formação me motiva a cada dia a superar aquela situação em que me encontrava relatada inicialmente, não preciso nem dizer que me apaixonei pela condição que esses conhecimentos me proporcionaram” (Diário de rupturas e desenvolvimento). Os índices de mudanças qualitativas na personalidade são percebidos tendo em vista as colocações postas pela gestora da sua condição, da transformação ocorrida na força motora interna que, a partir da participação no movimento formativo, a impulsiona a ser diferente dentro da sua função. Seus sentimentos iniciais eram de insatisfação com a realização do seu trabalho, segundo ela, sem sentido devido a essência dele; serviços burocráticos, constantes e cansativos. A gestora externaliza seus sentimentos de realização (trecho 40): “sinto-me realizada, me encontrei nesse processo, sinto-me capaz de retornar à instituição onde trabalho com mais qualidade, um trabalho com objetivos claros, com uma intencionalidade bem definida.” (Diário de rupturas e desenvolvimento); isso se relaciona às necessidades afetivas desenvolvidas no movimento formativo, dado a seu desejo de vivenciar na prática o vivido na pesquisa-formação.

A satisfação de Margarida (trecho 43) implica experiência emocional vivida e desejo de continuar a *perezhivanie* assinalada: “*Amando esse acolhimento*” (Bate-papo de Encontro Síncrono). De igual maneira Petúnia (trecho 44) declara suas configurações subjetivas de emocionalidade: “Fui então surpreendida positivamente, pois essa ação formativa foi totalmente diferente. [...] Não tenho mais como permanecer como antes, igual ao início dessa ação formativa” (Diário de rupturas e desenvolvimento). Os indícios de transformações qualitativamente superiores de personalidade são afirmados pela própria profissional.

Esses escritos tensionam revelar o “novo” advindo da *perezhivanie* na Atividade de Formação realizada com as gestoras pedagógicas, uma *obutchénie* que impactou, provocou rupturas, formação conceitual e desenvolvimento de traços peculiares de personalidade nas partícipes, são as chamadas circunstâncias objetivas e subjetivas propiciadas por esse espaço de *obutchénie* desenvolvimental; esse novo que abrange a singularidade dos sujeitos se relaciona com os diálogos produzidos, a partir dos conceitos discorridos pelos autores dos textos em estudo, correlacionando-os com a dimensão formativa como parte do trabalho das gestoras pedagógicas. É bom lembrar que essas profissionais executam suas funções dentro de quatro

dimensões: pedagógica, didática, administrativa e formativa; esse estudo em questão, para além de mencionar as três primeiras vertentes, priorizou-se a formativa, nas tarefas de formação feitas, no movimento de *obutchénie*.

O novo reverberando o novo. O estudo da Teoria, trazendo novos conceitos afetou positivamente Gardênia (trecho 42) e a moveu para planejar estudos posteriores: “confesso que fiquei impactada com a questão da tradução, que altera a forma de compreensão dos conceitos, [...]. Vou ampliar minhas leituras sobre o assunto” (Fórum de Diálogos – Nuvem de Palavras/pensamento); o novo surgiu na gestora em espécie de sentimentos, de vontades e de intenções. Índícios de novas formas aparecem também em Safira (Trecho 45) afirmados em sua fala pela qual flui suas afeições: “algumas inquietações internas, que nos move a aprender mais, nos instigou” (Fórum de Diálogos – Nuvem de Palavras/pensamento).

O surgimento do novo é condição para afirmar que houve desenvolvimento de novas qualidades, novos traços, novas particularidades, novas formações na personalidade; para tanto, envolve funções cognitivas superiores e da personalidade (VIGOTSKI, 2018).

Vigotski (2018, p. 30) assevera:

Penso que vocês concordarão comigo se eu disser que o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra.

O autor e psicólogo soviético L.S. Vigotski, demarca uma análise do novo não somente nos aspectos cognitivos, mas também da personalidade, que abrange sentimentos, valores, intenções; características de qualidades espirituais. Evidencia-se as condições para realização de um diagnóstico no sentido de perceber o desenvolvimento do sujeito, em formação, em sua integralidade. O surgimento de novas qualidades, sejam psíquicas, afetivas, volitivas indicam o desenvolvimento integral da criança, jovem ou adulto, em determinadas ações formativas.

[...] a estrutura das formas superiores de comportamento é variável, que tem sua própria história interna que a inclui ao longo da história do desenvolvimento do comportamento como um todo. As formas culturais de comportamento não surgem apenas como hábitos externos simples, *mas se tornam uma parte inseparável da própria personalidade*, incorporando novos relacionamentos e *criando um sistema completamente novo*. (VYGOTSKI, 1995, p. 133, grifo nosso).⁷⁴

⁷⁴ Las investigaciones demuestran, sin embargo, que la estructura de las formas superiores de la conducta es variable, que posee su propia historia interna que la incluye en toda la historia del desarrollo de la conducta en su

“Cada dia saio mais reflexiva e remexida” (Trecho 47); “Estudar dói! incomoda!” (Trecho 48); “Fiquei surpresa!” (Trecho 49) são expressões de Saudade no Bate-papo do Encontro Síncrono que chama atenção para sua *perezhivanie*; pode-se inserir que as produções simbólicas resultantes dos arranjos interacionais, de falas, posicionamentos, tendo o Teoria Histórico-Cultural como fonte desencadeadora do refletir o pensamento dos autores dos textos e dos pares de estudo, mudou sua estrutura interna. A gestora expõe as rupturas provocadas em aspectos de sua personalidade ao falar das sensações que sente tendo em vista o movimento de estudo: “remexida”; significa não ser a mesma, suas condições internas sofreram alterações. Exterioriza sensações de dificuldade, de esforço para a compreensão teórica, o que implica sentimentos de tensão, de inquietude e de aflição, ao dizer que estudar incomoda. Ainda assim a gestora segue na Atividade de Formação, mesmo apresentando outras condições emocionais não especificadas, com essência negativa: “Minha esfera motivacional é estar aqui aos sábados com toda minha dificuldade emocional que ando” (trecho 48, Bate-papo de Encontro Síncrono). Portanto, vê-se que, na luta de motivos internos, venceram aqueles que a impulsionam estar no encontro da Atividade de Formação, devido a experiência emocional positiva que a atravessa, mesmo com os percalços pessoais.

A presença de estados afetivos denota a combinação de motivos de natureza diversa; são configurações que transbordam componentes emocionais positivos, ou mesmo, negativos; neste sentido, a sistematização do conteúdo-forma da ZDP pelo formador poderá trazer resultados satisfatórios e mudar sentimentos já existentes. O acolhimento é ponto de partida. Se priorizar a satisfação das necessidades que vão surgindo no momento do processo formativo, podem surgir motivos durante a própria atividade os quais influenciam diretamente o sujeito para a realização das tarefas. É uma combinação de diversos e diferenciados tipos de motivos, uma luta interna entre ambos que envolve a esfera das necessidades afetivas. Assim, a esfera das motivações não é determinada pelas atividades de estudo, mas sofre influência das próprias necessidades e motivos que estão em interação o tempo todo; ou seja, quanto mais o sujeito se sente satisfeito na resolução de problemas por sua atividade criadora, sua volição progride e, portanto, sua esfera autodesenvolve.

Indícios de desenvolvimento da esfera de motivações (CENA B1.2)

conjunto. Las formas culturales de conducta no surgen sólo como simples hábitos externos, sino que se convierten en parte inseparable de la propia personalidad, incorporan a ella nuevas relaciones y crean un sistema completamente nuevo. (VYGOTSKI, 1995, p. 133)

A cena B1.2 (QUADRO 13) explicita que o conteúdo-forma da *obutchénie* formativa realizada impactou, movimentou forças internas nas gestoras pedagógicas, tendo em conta os processos comunicacionais nos momentos síncronos e assíncronos – encontros remotos, fóruns, aplicativo WhatsApp.

QUADRO 13 - CENA B1.2 – Indícios de desenvolvimento da esfera de motivações

TRECHO	FALAS DAS GESTORAS PEDAGÓGICAS
51	Acácia: A cada sábado foi concluído um encontro com a excelente sensação de aprendizado e sede de colocar em prática! Me senti realmente fazendo parte de um curso que considera, assim como a obra de Vigotski sugere, o meio que cada participante pode estar inserido e o encontro do sentido para um aprendizado de excelência! (Diário de rupturas e desenvolvimento).
52	Margarida: A expectativa foi de fato muito superior e a qualidade deste curso e dos conteúdos, a organização, o diálogo entre os cursistas foi excelente. Muito grata e feliz em fazer parte deste processo formativo, que com certeza agregou e gerou em mim o desejo de dar continuidade, e que preciso amadurecer em minhas ações/práticas a partir dos relatos e conteúdo aqui expostos; e que é preciso quebrar paradigmas para se ter um processo formativo com sentido e significado, sair da “bolha”, pensar e refletir de forma e maneiras diferentes. E que é preciso sim, “problematizar”! Investindo na pesquisa, nas vivências de relatos de experiências e nas formações. E que tudo pode ser construído e modificado, e que não existe “receita pronta” de como ser um profissional da educação e este deve estar em constante processo e no espaço de aprendizado, numa perspectiva Desenvolvimental da dimensão de seu trabalho (Diário de rupturas e desenvolvimento).
53	Petúnia: A organização da ação formativa foi fantástica, muito dinâmica e interativa. A coordenação foi bastante atenciosa com todos, dando muito apoio em todas as atividades propostas, interagindo constantemente, provocando nosso pensamento o tempo todo. Aprendi a utilizar vários recursos tecnológicos, conheci muitas plataformas de comunicação e interação, e usei esses recursos em encontros que fiz com minha equipe docente [...] (Diário de rupturas e desenvolvimento).
54	Safira: Esse processo formativo foi muito enriquecedor, nos proporcionou momentos de interação e socialização, provocou crises internas, que nos instigaram a pensar, a refletir sobre nossas práticas pedagógicas e as formações continuadas. [...] antes de participar deste curso, uma formação continuada era como um fardo pesado, muita teoria, os envolvidos não tinham voz ativa, eram apenas ouvintes, fora da nossa realidade, mas com esta formação eu tenho um novo olhar, e percebo que podemos redimensionar as práticas, com este novo formato [...], todos sendo coparticipantes de todo processo, mesmo que no início seria com pequenos grupos, pois a formação não deve ser imposta, deve emergir de uma motivação interna, mas com os resultados satisfatórios, despertaria interesse no restante do grupo (Diário de rupturas e desenvolvimento).
55	Tulipa: <i>Obutchénie</i> , mediação, aprendizagem, zona de desenvolvimento possível, instrução e atividade, ganharam a cena em meus pensamentos, procurando a partir do que eu já sabia, se ressignificar com o novo, através dos diálogos, das falas das colegas e das provocações colocadas nos fóruns de diálogos [...] (Diário de rupturas e desenvolvimento).
56	Yasmin: [...] Sônia sempre atenta a todas as questões pessoais e individuais, estimulando e incentivando a todos a produzir e desenvolver o nosso pensar, mediando os recursos, mesmo através do trabalho a distância, para que nós cursistas desenvolvêssemos uma verdadeira <i>obutchénie</i> (Diário de rupturas e desenvolvimento).

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

Algumas delas manifestaram a constituição de impulsos em forma de objetivos rumo à realização de um movimento análogo ao que experimentaram nas atividades. Devido as configurações produzidas nos momentos de estudos dos textos, em que a afetividade, o acolhimento, a dialogicidade, a atenção e outros estiveram presentes, eclodiram-se sentimentos volitivos de estarem na situação novamente. Acácia (trecho 51) e Margarida (trecho 52) externalizam vontades de colocarem em prática o vivido nas tarefas de formação: “excelente sensação de aprendizado e *sede de colocar em prática!*” (ACÁCIA, Diário de rupturas e desenvolvimento); “*gerou em mim o desejo de dar continuidade*” (MARGARIDA, Diário de rupturas e desenvolvimento).

Afirma-se o desenvolvimento das necessidades afetivas, conforme Bozhovich (1978) assinala:

[...] o surgimento de novas formações no decorrer do desenvolvimento das necessidades significa ao mesmo tempo o surgimento de novas estruturas funcionais no desenvolvimento da vida emocional de uma pessoa. É assim que nascem os sentimentos complexos, especificamente humanos – morais, estéticos, intelectuais etc. Esses sentimentos podem adquirir um valor independente para uma pessoa e se tornarem objeto de suas necessidades. São as chamadas necessidades insaciáveis [...]. (p. 172).⁷⁵

As necessidades adquirem capacidade de automovimento, forma que caracteriza seu conteúdo. Isso está ligado à *perezhivanie*, às emoções positivas vivenciadas na satisfação das necessidades, ou seja, quanto mais se vive uma situação agradável, em condições de trabalho educativo, seja em momento formativo ou do próprio trabalho, mais se proporciona as condições para o desenvolvimento das necessidades espirituais. Esses sentimentos surgidos representam novas formações funcionais muito diferentes das emoções elementares, ocupam um lugar de incentivo, se intensificam e levam os sujeitos a realização das atividades, por desejo de experimentar o vivido novamente. Nesta dinâmica, o sujeito se transforma em personalidade, levando em consideração que a atividade criadora se torna emitente.

O desenvolvimento das necessidades afetivas, ou seja, das emoções e sentimentos, ocorre de igual modo ao das cognitivas, ligado ao processo histórico e cultural, pela *perezhivanie* do sujeito nas situações em que está inserido: “o sujeito, em quem nenhuma necessidade se refletia na *perezhivanie*, não sente necessidades e não procura satisfazê-las

⁷⁵ возникновение новообразований в ходе развития потребностей означает вместе с тем возникновение и новых функциональных структур в развитии эмоциональной жизни человека. Так рождаются сложные, специфически человеческие чувства — нравственные, эстетические, интеллектуальные и пр. Обнаруживается также, что при каких-то, еще не изученных условиях эти чувства могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметом его потребности. Это так называемые ненасыщаемые потребности [...] (BOZHOVICH, 1978, с.172).

(BOZHOVICH, 1978, p. 172). Veja o quão precisas são essas pontuações bozhovichianas; quando as conexões com as pessoas e com os objetos provocam a satisfação daquilo que elas almejam, mais o almejo pela meta a ser cumprida vai transcorrer com esforço, dedicação, de maneira continuada e intensificada. Tais vontades “[...] não desaparecem como resultado da saciedade, mas se intensificam, levando uma pessoa para novas pesquisas, criatividade, para a criação de objetos para satisfazê-los (BOZHOVICH, 1981, p. 29).⁷⁶

A organização de um meio formativo de maneira a providenciar a assimilação/formação de novos conhecimentos, de outras concepções sobre as demandas de trabalho, de formatos distintos de atividades, mediante a unidade afeto-cognição, culmina com o desenvolver de novas necessidades; o sujeito passa a ter sua ação diária sob novo olhar; quanto mais se aprende conceitos novos, mais se quer compreender essas novidades, num caminhar colaborativo de aprender formas e conteúdo.

Petúnia (trecho 53) sinaliza a sua concretude a partir da sua experiência emocional vivenciada:

A coordenação foi bastante atenciosa com todos, dando muito apoio em todas as tarefas propostas, interagindo constantemente, provocando nosso pensamento o tempo todo. Aprendi a utilizar vários recursos tecnológicos, conheci muitas plataformas de comunicação e interação, e usei esses recursos em encontros que fiz com minha equipe docente (Diário de rupturas e desenvolvimento).

Disso implica a dimensão afeto-cognitiva fluindo forças motoras para o ato imitativo criativo. V. V. Davidov e D. B. Elkonin, em seus estudos, observaram essa proposição relativa à autotransformação e à transformação, porém na dimensão objetal, quando em escolas (no final de 1950), não se visualizava, por parte dos estudantes, uma transformação do material de estudo em algo novo, não havia produção, criação por parte desses educandos. Esses autores priorizaram as mudanças ocorridas no objeto externo, a partir do aspecto cognitivo, pela atividade do sujeito, mas não revelaram transformações qualitativas no âmbito espiritual dos estudantes, as neoformações de aspectos subjetivos. Todavia, quando se fala em criação para emergência do novo, pode se incluir aspectos não somente cognitivos, mas imaginativos, que, por sua vez, estão imbuídas esferas como a afetiva e a volitiva. Vygotski (2009, p.11, grifo nosso) afirma que “atividade criadora do homem [é] aquela em que se cria algo [...]. *Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento*, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”.

⁷⁶ “[...] не угасают в результате насыщения, а усиливаются, побуждая человека к новым исканиям, творчеству, к созданию предметов их удовлетворения.” (BOZHOVICH, 1981, с. 29)

Quão interessante é essa afirmação do psicólogo e autor L.S. Vigotski a respeito do que venha a ser criado quando o sujeito se encontra numa atividade, na realização de uma tarefa. O produto, resultante dessa criação não alcança apenas um objeto externo, materializado, nem apenas um interno, imaterial, na forma de representação da forma objetiva, vai além, pode abarcar uma atividade criadora que inclui os sentimentos; isso mostra que no novo está arquitetado um complexo ligado a subjetividade humana que integra operações simbólicas e emocionais. A colocação de Safira (Trecho 54) remete às crises internas provocadas pelos modos de realização na Atividade de Formação, ou seja, o conteúdo-forma repleto de dialogicidade que culminou com rupturas, cognitivas e volitivas, de modo que resultaram em motivos na atividade. Perceba que as configurações internas a instigava, levava a gestora a refletir e assim seu comportamento nas tarefas foi ativo com possibilidades de transformação na sua práxis. Segue a fala citada: “Esse processo formativo foi muito enriquecedor, nos proporcionou momentos de interação e socialização, provocou crises internas, que nos instigaram a pensar, a refletir sobre nossas práticas pedagógicas e as formações continuadas.” (SAFIRA, Diário de rupturas e desenvolvimento).

Quando L. S. Vigotski fala da capacidade criadora do homem, ele cita a criança em seu ato imitativo e que cria a partir de sua *perezhivanie*, de experiências anteriores; como “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. Uma ‘construção de uma realidade que responde às *aspirações e aos anseios*” (VYGOTSKI, 2009, p. 17, grifo nosso). O autor ainda diz que toda criação é própria de cada sujeito. Nisso se percebe a personalidade imbuída no ato criativo de cada um, no adulto também, nas suas atividades cotidianas, laborais, formais, e até mesmo pessoais; a *perezhivanie* consolidada no movimento de atividade criadora.

No estudo do desenvolvimento humano, se faz necessário compreender a atitude consciente e emocional vivida, experienciada junto ao ambiente que flui necessidades e motivos de estar em atividade. A situação social de desenvolvimento define os caminhos pelos quais as neoformações serão geradas, específica para cada idade; condições das quais o social está no individual, e dialeticamente, o individual transborda-se no social. Por conseguinte, as circunstâncias de vida e relações sociais, definidoras da posição a que se encontra o sujeito em determinado período, influem contundentemente nos seus aspectos volitivos e emocionais, que por sua vez, na maneira como estará em atividade. Por isso, em atividades formativas a comunicação é fundamental, em uma interação intensa entre os pares.

A comunicação afetiva é um elemento constituinte da boa *obutchénie*. Ressalta-se que o olhar na Atividade de Formação realizada com os gestores pedagógicos direcionou-se para alguns aspectos implicados na realização de ações; como manifestavam suas intenções, seus

desejos, suas necessidades, seus sentimentos e suas emoções. Esse ensejo ocorreu a partir do conjecturar da condição de todos os profissionais na própria atividade a que estavam inseridos; da organização, da estrutura e como os elementos estruturantes desse fazer educativo estavam condicionando o desenvolvimento de novas formas cognitivas, bem como características da personalidade.

Utilizando dos constructos teóricos de González Rey (1995) a forma de se comunicar, em uma produção de conversas com os pares, colocando-se no lugar deles, em um dialogar sobre as experiências que tenham sentido para eles, tem valor emocional e conseqüentemente para o desenvolvimento da personalidade, uma vez que essa forma envolve uma troca que alcança a regulação moral, pela atitude que se tem no momento, e, portanto, pode chegar em sistemas de valores complexos. “A comunicação pode, portanto, aumentar a sensibilidade do sujeito frente a realidade, o que lhe permitirá incorporar novos elementos dela em sua esfera pessoal significativa [...]” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 80)⁷⁷

O desenvolvimento integral – afetivo, cognitivo, volitivo, afetivo, etc. tem um caráter mediado, ou seja, não ocorre de maneira direta; signos e interações sociais são fundamentais nesse processo; as atividades simbólicas e semióticas propiciam a assimilação da experiência cultural e nisso está implicado o conceito de mediação de L.S. Vigotski; é pelas e nas relações dialéticas com o meio cultural, na criação e emprego dos signos que o sujeito se desenvolve; a atividade produtiva, reprodutiva e criadora do homem tem importância especial dentro do enfoque histórico-cultural, uma vez que é na comunicação e colaboração com o outro mais experiente que a formação das funções psíquicas e da personalidade ocorrem. A fala de Margarida (trecho 52) define essas afirmativas: “A expectativa foi de fato muito superior e a qualidade deste curso e dos conteúdos, a organização, o diálogo entre os cursistas foi excelente [...]; preciso amadurecer minhas ações/práticas a partir dos relatos e conteúdo aqui exposto” (Diário de rupturas e desenvolvimento). Também o dito por Petúnia (trecho 53) exala sua satisfação sendo atendida: “A organização da ação formativa foi fantástica, muito dinâmica e interativa. A coordenação foi bastante atenciosa com todos, dando muito apoio em todas as atividades propostas, interagindo constantemente, provocando nosso pensamento o tempo todo” (Diário de rupturas e desenvolvimento). Ademais Tulipa (trecho 55) enseja a respeito de suas ressignificações desde o contato com a Teoria Histórico-Cultural e assimilação conceitual: “ganham a cena em meus pensamentos procurando a partir do que eu já sabia, se ressignificar

⁷⁷ La comunicación puede, por tanto, aumentar la sensibilidad del sujeto hacia la realidad, lo que le permitirá incorporar nuevos elementos de esta a su esfera personal significativa [...]. (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 80)

com o novo, através dos diálogos, das falas das colegas e das provocações colocadas nos fóruns de diálogos.” (Diário de rupturas e desenvolvimento).

De forma colaborativa, em um pensamento conjunto, há descobertas do caminho para a resolução dos problemas colocados e para a construção do modelo que remete à síntese produzida em relação aos objetos e fenômenos (gráfico, verbal ou material, da relação geral universal identificada, que expressa o resultado da abstração substantiva do objeto). Logo, o diálogo movimenta o estudo pelo levantamento de problemas, instigações, dúvidas; impulsiona a participação coletiva na busca de novos modos de ação. É bom enfatizar que não significa apenas um meio de alçar a comunicação entre pessoas durante a realização de uma atividade, mas o estabelecimento de um realizar, em que é imprescindível a figura do formador quando ainda os sujeitos não desenvolveram a capacidade autônoma de estudo; quando a autonomia é constituída, é possível o diálogo se perfazer com um autor de um livro, por exemplo (REPKIN; REPKINA, 2019).

Os diálogos são verdadeiras expressões do pensamento conjunto, em que os objetivos e modos de resolução de problemas são compartilhados; a partir dos entendimentos e elocubrações de um e de outro, opiniões são formadas. Na interatividade, há trocas simbólicas; o ouvir, as conversas com afetividade impulsionam a participação na própria tarefa e em outras ações, de estudo e formação, futuras. O formador, colaborativamente, tem o papel de promover situações problemas, instigações, provocações e esclarecimentos relativos aos temas em debate.

Tomando-se as considerações de Repkin e Repkina (2019) a função do diálogo de estudo alcança propostas formativas também com gestores pedagógicos, sendo promotor da compreensão da atividade pedagógica; assim sendo, é uma forma de comunicação interpessoal, concomitante, de criatividade profissional.

No momento da resolução das tarefas, as pessoas podem ser envolvidas por uma infinidade de sentimentos e emoções em momentos de trocas e de conversas. São uma gama de aspectos envoltos nos movimentos de interações, como as posturas, os jeitos de falar, de olhar, de se posicionar; tudo isso implica em uma ebulição de trocas simbólicas e resultam em afetividades, que se manifestam na ZDP do outro. Afirma-se que isso se revela como impulsionadores da conduta.

L. V. Zankov, autor, pedagogo e psicólogo soviético, sob as bases das teses de L. S. Vigotski, desenvolveu estudos experimentais, tendo em conta especialmente abordagens alusivas à zona de desenvolvimento possível (ZDP). Os constructos zankovianos sinalizam a educação formal com foco nas capacidades e habilidades não alcançadas pelo sujeito; mas o que ele discursa e aprofunda um pouco mais, é que a organização do meio formal de

aprendizagem precisa estimular, para além do desenvolvimento cognitivo (mente), o volitivo (motivação) e o afetivo (emoções) dos alunos. (GUSEVA,2017). Esse aspecto relacionado à ZDP foi cuidadosamente pensado na Atividade de Formação efetivada na pesquisa-formação e refletiu na *perezhivanie* das gestoras, como Yasmin relata (trecho 56): “Sônia sempre atenta a todas as questões pessoais e individuais, estimulando e incentivando a todos a produzir e desenvolver o nosso pensar, mediando os recursos mesmo através do trabalho a distância, para que nós cursistas, desenvolvêssemos uma verdadeira *obutchénie*” (Diário de rupturas e desenvolvimento).

L. G. Guseva, com base nos pressupostos zankovianos, afirma: [...] se o objetivo é melhorar a aprendizagem e o raciocínio do aluno, seus sentimentos devem ser envolvidos no processo” (GUSEVA,2017, p. 234). Em conformidade com a autora, o cognitivo está ligado ao volitivo, a volição à capacidade de definir as metas e realizar a atividade apropriada de modo a alcançá-las (as metas), ou seja, há intencionalidade na ação. A personalidade é destacada no pensamento zankoviano como de extrema importância.

Uma das teses fundamentais de L.S Vigotski de que a boa *obutchénie* é que promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010a) foi/é nuclear para composição e consolidação de pesquisas referentes à aprendizagem desenvolvimental e, portanto, para a realização das tarefas na *obutchénie* proposta nesta pesquisa-formação. A atividade psíquica, então, depende dessa interação do homem com a realidade, com o mundo e com seus pares. Essas conexões da atividade interna e externa, implicam nesse processo as necessidades e interesses do humano, portanto, não é somente o cognitivo que está incurso no movimento de assimilação da realidade, mas também os aspectos emocionais e volitivos. Nesse sentido, ressalta-se as unidades interno-externo e afetivo-cognitivo.

Rubinstein (2017b) enfoca as interações recíprocas entre o interno e o externo; as influências externas (o mundo objetal) e as condições internas (as orientações da personalidade) se correlacionam dialeticamente.

No contexto de seu raciocínio, S.L. Rubinstein considera que cada processo psíquico possui não apenas um aspecto cognitivo, mas também um aspecto que se relaciona com as necessidades e interesses do indivíduo, o que provoca nele certa atitude emocional volitiva para com o meio ambiente (aspirações, sentimentos). Desse modo, em sua opinião, cada ato psíquico concreto, cada verdadeira ‘unidade’ da consciência inclui ambos os componentes: o intelectual (ou cognitivo) e o afetivo. A indicação do aspecto afetivo dos processos psíquicos nos parece muito importante, visto que em nossa

Psicologia, há quase meio século, esse aspecto, sem dúvida, não é valorizado. (BOZHOVICH, 1976, p. 106).⁷⁸

Bozhovich (1976) faz uma análise das formulações de S. L. Rubinstein sobre a constituição da personalidade; as descreve como valiosas; somente problematiza-as no sentido de esse autor não considerar a personalidade como um fenômeno psicológico e sim somente como social. De acordo com S. L. Rubinstein (2017b) o psíquico realiza a regulação da atividade do homem, da sua relação com a prática social; mas as conexões que fluem do sujeito com o meio e meio com sujeito não são a floradas de maneira determinista. Existe toda uma composição dialética que rege esses fenômenos. Assim, as faculdades do homem não são versadas num visionamento de acúmulo de conhecimentos, habilidades e hábitos; não são “injetadas simplesmente de fora para dentro” (RUBINSTEIN, 2017b, p. 113); diferentemente, precisa haver no sujeito certas premissas, que por sua vez, não estão dadas de forma acabada antes de haver desenvolvimento; são formações provindas desse processo; e existe uma relação recíproca entre as condições internas e externas para ocorrer esse movimento, uma interdependência entre “o desenvolvimento do homem, da sua própria natureza e suas faculdades e os produtos externos objetivados em sua atividade” (RUBINSTEIN, 2017b, p. 115).

Interessante a colocação de S. L. Rubinstein de que as faculdades se formam, não somente no processo de assimilação dos produtos já criados, mas pela atividade criadora, em que o processo criativo denota o desenvolvimento da própria natureza humana. Portanto, “o desenvolvimento das faculdades realiza-se em espiral” (RUBINSTEIN, 2017b, p. 120). As formações mentais imanentes a esse movimento criam condições para o desenvolvimento ulterior, num nível mais elevado.

O autor tece uma crítica da forma como são organizadas as questões pedagógicas com ideais de que a sistematização vai transcender no sujeito diretamente. Muito fértil o posicionamento do autor quando diz que o “êxito do trabalho dirigido à formação do perfil espiritual dos homens depende [...] [do] trabalho interno, da medida em que a educação está em condições de estimulá-lo, dirigi-lo” (RUBINSTEIN, 2017a, p. 124). Segundo o autor, é

⁷⁸ En el contexto de sus razonamientos, S.L. Rubinstein considera que cada proceso psíquico posee no sólo un aspecto cognoscitivo, sino también un aspecto que se relaciona con las necesidades e intereses del individuo, lo que provoca en éste una determinada actitud volitivoemocional hacia el medio (las aspiraciones, los sentimientos). De esta forma, en su opinión, cada acto psíquico concreto, cada verdadera “unidad” de la conciencia incluye ambos componentes: el intelectual (o cognoscitivo) y el afectivo. El señalamiento del aspecto afectivo de los procesos psíquicos nos parece muy importante, ya que en nuestra psicología hace cerca de medio siglo que este aspecto indudablemente no se valora. (Bozhovich, 1976, p. 106).

necessário a intencionalidade no trabalho pedagógico de modo a considerar os aspectos internos, porém, não num formato que se exige o realizar, pelo contrário, o sujeito precisa aceitar o que lhe é proposto; para esse feito, um ponto favorável é encontrar os aspectos fortes, potenciais, aquelas forças suscetíveis à aplicação de um objetivo no momento de trabalho educacional.

A partir do pressuposto e trazendo ao debate a *perezhivanie* das participantes da *obutchénie* mencionada, afirma-se a constituição da personalidade evidenciada em boa parte das gestoras pedagógicas, em vários aspectos da dimensão do humano. Observou-se que o grupo, partilhando de intenções comuns, foi impactado pela sistematização advinda da unidade conteúdo-forma nas tarefas realizadas. Destarte, afirma-se que não foram os modos de organização estritamente, focados no objeto, na sua forma material ou imaterial, que provocaram tal ensejo, mas especialmente a fomentação dos diálogos que se produziam a respeito do objeto do conhecimento, fluídos a partir da planificação dos objetivos compartilhados e aceitos por todos que faziam parte do processo. Foi visível a mudança da quantidade em qualidade, ou seja, os afetos que fluíam nas conversas sobre os conceitos; a amorosidade e o respeito com que cada um demandava suas compreensões nos momentos de falas de um e de outro; o entendimento de que os conceitos suscitados nem sempre eram produções acabadas e prontas, mas uma gestora ia atuando na zona de desenvolvimento possível da outra, de modo que o mais importante era o processo e não o produto.

O aspecto volitivo se tornou explícito, representado também nas falas, nos jeitos, nas condutas, em uma demonstração do desejo de querer aprender mais, de aprofundamento teórico e de satisfação com particularidades da Teoria até então desconhecidas por boa parte do coletivo. Assim, afirma-se mais uma vez, o novo, os saltos qualitativos, nas várias esferas – afetiva, volitiva, cognitiva, emocional etc. – provindos de uma intencionalidade didático-pedagógica que alcançou um movimento dialético na unidade interno-externo do humano, que privilegiou a interatividade e a comunicação do coletivo.

L. V. Zankov traz o conceito de “desenvolvimento ótimo” que resulta de uma *obutchénie* eficiente cujos saltos qualitativos são mais promissores ao se comparar ao modelo tradicional na educação formal. Há de se ressaltar o cerne do sistema zankoviano é o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, ou seja, na totalidade; assim abrange-se não somente o pensamento, mas conjuntamente, as emoções e a vontade. Ele diz: “De fato, a vontade e o intelecto podem ser separados somente no plano da abstração científica. Na atividade concreta, são inseparáveis” (ZANKOV, 1984, p. 73, apud FEROLA, 2019, p. 45,

tradução da autora)⁷⁹. Embora, afirma-se que até mesmo na dimensão científica, não se pode dicotomizar tais questões.

A comunicação afetiva nos momentos de atividades formativas dirige e orienta o objetivo a ser adotado e aceito; a *perezhivanie* gerada, processada, produzida emerge configurações simbólicas e emocionais que movimentam desejos e satisfação em realizar a ação. Tais experiências emocionais positivas, que fluem sentimentos de alegria, produz desejo de estar nesse estado de contentamento novamente.

As necessidades não são reflexo da atividade, as atividades de formação podem ser o meio pelo qual há uma organização que permita que a própria esfera de motivações ative sua força motriz própria, uma vez que para L.I. Bozhovich, não é atividade que modifica a esfera, ela se transforma a partir da *perezhivanie*. O sujeito faz avaliações considerando requisitos morais, ou seja, o que será bom para ele, o que de fato trará benefícios pessoais e coletivos. Portanto, afirma-se que a comunicação, o diálogo, as relações estabelecidas são de suma importância para as conexões de aspectos internos e externos necessários para movimentar as condutas, especialmente na fase de trabalho, como a que o gestor pedagógico se encontra.

5.2.2 O comportamento volitivo do gestor pedagógico em atividades formativas: a mediação das necessidades pelo objetivo consciente (Episódio B2)

Os motivos e as relações com as necessidades se consolidam a depender de cada período etário, na posição teórica de L. I. Bozhovich. Na idade infantil — desde o nascimento ao período pré-escolar (até 7 anos) —, a criança tem o apoio do adulto, que lhe impulsiona a executar determinadas condutas, de acordo com o meio cultural; portanto, as necessidades têm um caráter social. No findar da idade pré-escolar (de 4 a 7 anos), surgem aspirações relativas a demandas cognitivas; aparece, por consequência, o desejo de estudar, de adquirir novos conhecimentos. Em se tratando do estudante do ensino fundamental (de 7 a 11 anos), a própria situação de aprendizagem cria condições para incitar o desenvolvimento da necessidade cognitiva escolar. Já na idade escolar de 11/12 anos a 13/14 anos, também inseridos no ensino fundamental, nos adolescentes, o interesse cognoscitivo começa a adquirir caráter pessoal e surge gradualmente com a aquisição de conhecimentos; na adolescência, o motivo para a conduta e atividade é sua aspiração em encontrar seu lugar entre os companheiros no coletivo; nesse sentido, o coletivo organizado direciona a personalidade. O estudante de 14 a 18 anos, do

⁷⁹ “De hecho, la voluntad y el intelecto pueden ser separados solamente en el plano de la abstracción científica. En la actividad concreta, son inseparables” (ZANKOV, 1984, p. 73).

ensino médio, tem como características ser guiado por exigências e tarefas próprias impulsionadoras de sua conduta e, conseqüentemente, de suas necessidades e aspirações. O que dizer das forças motoras que impulsiona o adulto à conduta e à atividade?

A personalidade se desenvolve na ontogênese; as formações psíquicas consolidam-se de um período a outro do desenvolvimento, vão se completando na adolescência, e, na juventude, vai se formando, é um contínuo. Portanto, devido à situação social de desenvolvimento em que se encontra o jovem, ocorrem mudanças no conteúdo e na correlação das tendências motivacionais essenciais do estudante que determinam a reestruturação de outras particularidades psicológicas. Nessa idade, os sujeitos se encontram em aprendizagem de conhecimentos científicos na educação formal, para, ao terminar os estudos, adentrar em atividades laborais, escolher a profissão, selecionar sua vocação. Nisso se manifesta o ato de autodeterminação; nessas tomadas de decisões, entra em cena a esfera de motivações consoante à subordinação de motivos em que entram em jogo os pessoais e outros diversos, sociais, que podem influenciar nessas escolhas. Na seleção da profissão, encontram-se complexas necessidades mediadas, o que demonstra que as escolhas não são guiadas por interesses e inclinações apenas singulares; a atividade e o interesse giram em torno da situação de vida. A escolha da profissão tem relevância quando se fala dos interesses por determinados conteúdos escolares. O conhecimento tem um sentido diferente para os alunos de ensino médio; nesse período, o desejo de aprender conceitos científicos tem motivo impulsor direto. Esses motivos relativos ao futuro, os objetivos de vida, relacionados à necessidade de se preparar para o trabalho, passam a ser dominantes, subordinam todo o sistema de motivos da conduta e impulsionam a atividade de estudo dos alunos, o que se vincula diretamente à inserção em uma futura profissão (BOZHOVICH, 1976, 2022[1972], 1997). Considerando o dito a respeito dos motivos e dos interesses do estudante do ensino médio e trazendo à tona que o estudo perpassa a vida do sujeito em sua completude, seja no âmbito escolar, acadêmico ou laboral, uma análise dos motivos que se movimentam, autodesenvolvem e autorregulam a conduta nas atividades de formação se faz imperativa, principalmente na fase laboral.

É fundamental a identificação, o desvelar ou mesmo o desenvolvimento das necessidades comuns do grupo de aprendizes, em todas as atividades, para descoberta das forças internas que movem os sujeitos em processos formativos fundamentais e concernentes a seu momento de vida (escolar, acadêmico ou de trabalho) e constitua neoformações psíquicas relativas a intenções, a vontade e essas experiências fiquem vivas em suas memórias e na consciência afetiva.

Para efetivar a formação nesses princípios, a organização objetiva e subjetiva da atividade se faz necessária, em um arranjo de instrumentos e princípios que possibilitem a assimilação da experiência cultural. Considera-se que o foco não pode estar somente nas vertentes, sujeito/objeto, em um olhar apenas voltado para aspectos cognitivos e constituições afins, como as habilidades, os hábitos, as capacidades, as competências e outros. Deve-se enxergar todas as dimensões inerentes ao homem, ao humano, repleto de historicidade, sendo, portanto, imprescindível um descortinar em sua completude, numa abordagem integral, cognitiva-emotiva-volitiva. Vigotski (2007, p. 508, tradução nossa) menciona que “o pensamento em si não surge de outro pensamento, mas da esfera de motivações de nossa consciência, que inclui nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções.”⁸⁰

Os motivos advindos de um objetivo aceito ou estabelecido pelo sujeito em momento de atividades de formação, com suas respectivas tarefas, indicam o surgimento de necessidades indiretas e caracteriza o desenvolvimento da esfera de motivações, tendo em conta que essa essência de impulsionadores da conduta possibilita o controle consciente e voluntário.

Há três formas de objetivos em constante interação em atividades formativas: da atividade de formação que está sendo realizada; aquele implicado em cada tarefa; e do sujeito, em estar na educação continuada. Veja que são metas que envolvem uma universalidade, particularidade e singularidade, relações dialéticas, em que o envolvido na tarefa precisa aceitar ou definir propósitos inerentes, senão, a sua aprendizagem é prejudicada. Mas é fundamental considerar que esses objetivos precisam estar integrados.

No concernente a essa pesquisa-formação, no enfoque da universalidade, a educação formal tem suas finalidades, uma delas, a formação inicial e continuada, para promoção da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos educadores; inclui as atividades formativas nas especificidades das funções, como essa ocorrida neste estudo. Na questão da particularidade, as metas de cada tarefa de formação visam o aprender sistemático com foco o desenvolvimento integral e sistêmico; neste caso, o mental e especialmente o de personalidade foram contemplados. Sob a ótica da singularidade, os sujeitos cumprem propósitos nas tarefas, porque almejam o conhecimento, o estabelecimento de relações com as pessoas e com os fenômenos, buscam a autovalorização, a autoafirmação, bem como o prêmio, que nesse caso, é o certificado. O certificado tem valor simbólico, por todo um rol de questões atreladas a ele,

⁸⁰ “El pensamiento no es aún la última instancia en este proceso. El propio pensamiento no surge de otro pensamiento, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que comprende nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones.” (VIGOTSKI, 2007, p. 508).

como exemplo, ascensão na carreira, melhores ganhos financeiros, melhoramento do currículo, possibilidades de empregos e porque não dizer, *status*. Por isso, houve um trabalho persistente junto as gestoras pedagógicas no sentido de elas estarem em atividade, haja vista os objetivos declarados ou aceitos por elas.

Indícios de autorregulação da conduta – o objetivo como força motora em atividade (CENA B2.1)

A cena B2.1 (QUADRO 14) retrata os objetivos constituídos enquanto motivos e tangenciado a força motora do desenvolvimento da gestora pedagógica.

QUADRO 14 - CENA B2.1 – Indícios de autorregulação da conduta – o objetivo como força motora em atividade

TRECHO	FALAS DA GESTORA PEDAGÓGICA – Diálogos via aplicativo WhatsApp
57	<p>Formadora/pesquisadora: Estou olhando suas atividades, eu vi que tem algumas em atraso [descrição das atividades em atraso]. Agora, tem que tentar desenvolver essas atividades e eu te dou, assim, uma ideia de você ir desenvolvendo aos poucos, que se você deixar juntar tudo para semana que vem, não vai dar conta, não é? Então tenta resolver alguns fóruns hoje, amanhã e depois, está certo?</p> <p>Yasmim: Oi Sônia, boa noite. Final de ano chegou, a vida apertou, estou montando relatórios da prefeitura, [...]. Estou adorando o curso, as atividades estão bem elaboradas; fico triste por não ter acompanhado e desenvolvido da maneira que gostaria, mas vou correr atrás do prejuízo. Muito obrigada pela devolutiva e explicação acerca das atividades.</p> <p>Formadora/pesquisadora: Sim, fiquei sabendo desses anexos por outra aluna que trabalha na Prefeitura; outra aluna também justificou que não poderá, também, desenvolver as atividades por esse motivo, por estar bem corrido. Mas tenta desenvolver; entre uma coisa e outra, vai lá e faz um fórum, e deixa outras atividades para semana que vem; faz um hoje, outro amanhã, entendeu. Intensificação do trabalho! [...]. Vai dar certo. Sei como é, Deus que abençoe. Conte com meu apoio [...].</p> <p>Yasmim: Então, o meu era pra ser entregue dia vinte, faz uns três dias que eu não durmo direito; eu durmo tarde, acordo cedo, fazendo anexos, [...]. Enfim, a vida está uma loucura. Mas, [...], eu vou fazer sim, não vou deixar de fazer. Eu estou gostando, as atividades estão muito bem elaboradas e, só que acumulou, enfim, coisas da vida, mas eu quero a certificação. [...]. A gente atendendo várias frentes é difícil, não é? [...]. Mas vai dar Sônia. Obrigada pela compreensão, eu sei que você é muito compreensiva e assim até demais, porque realmente foi falha minha, me frustra estar atrasada, mas mais importante é desenvolver e participar, estou gostando muito dos textos, muito das temáticas mesmo, do fundo do coração. Quero muito aprofundar isso num grupo de estudos, se Deus quiser vou conseguir [...].</p> <p>Formadora/pesquisadora: Olá Yasmim, boa noite! [...] é necessário que responda à pergunta ou comentário feito por mim. Se você ainda quiser fazer isso, preciso que volte em alguns fóruns e responda ao meu comentário, você pode fazer isso até que dia? Para ajudar a localizar os fóruns, Seguem [descrição detalhada dos fóruns]</p> <p>Yasmim: Boa noite Sônia! Amanhã sem falta faço todos os fóruns. Agora vou conseguir priorizar.</p> <p>Formadora/pesquisadora: Que bom, qualquer dúvida estou aqui.</p> <p>Formadora/pesquisadora: Olá Yasmim, bom dia. Eu corriji suas atividades e olhando aqui você deixou de fazer, por exemplo, o Fórum – Teia coletiva, da sétima semana. Responda as minhas indagações [...]. Peço então para você fazer pelo menos as duas últimas atividades que é simples de fazer, não é difícil. [...] uma delas é um mapa conceitual, um diagrama [descrição detalhada de como ela deveria fazer a atividade]. Então, e isso é muito simples de fazer. E a última, que é sobre os seus aprendizados no curso, sobre o que você pensava antes, e o que mudou em relação a forma com o curso. Sobre as ações formativas que você pensa em desenvolver e como você pensaria. Se você mudou a forma de pensar ações formativas [...].</p>

	<p>Yasmim: Segunda farei essas duas atividades</p> <p>Formadora/pesquisadora: Tranquilo</p> <p>Yasmim: Olá Sônia me desculpa a hora. Passando para agradecer imensamente o carinho, a paciência e principalmente a oportunidade, foram momentos preciosos que vivi ao longo do curso. Tive e ainda estou com muita dificuldade de atender as expectativas do curso. Estou ainda em exercício de minhas funções no Estado normalmente. Inclusive amanhã cedo tenho reunião. Além de demandas mil em casa, com duas crianças pequenas. Não justifica minha total falta de compromisso, me frustra, mas infelizmente é o que posso oferecer no momento. [...]. Mais uma vez sou muito grata pela oportunidade e vivências. Quando assumi esse compromisso não imaginava o quão complicado seria essa reta final. Fica aqui meu carinho, respeito e admiração pelo seu compromisso e total empatia.</p> <p>Formadora/pesquisadora: Não entendi. Você não conseguiu fazer a atividade? Tenta fazer. Falta pouco.</p> <p>Yasmim: Não. Hoje tive um grande fluxo de atividades e atendimentos. Achei que conseguiria cumprir o combinado, mas falhei.</p> <p>Formadora/pesquisadora: Então faça a última que é o diário de rupturas que você vai escrever livremente sobre o os aprendizados no curso. Sobre os conceitos novos que você aprendeu, sobre o desenvolvimento de ações formativas, como você olharia para isso agora, viu? Sobre essa ação formativa, o desenvolvimento dela, a forma que ela foi desenvolvida, o que impactou, o que implicou em você, faça a última [...], porque aí você não precisa voltar nos textos, você só vai fazer escrita livre disso e postar. Está bom? Que é aquele diário de ruptura e desenvolvimento. [...] Que assim, você se esforçou tanto [...]</p> <p>Yasmim: Tudo bem Sônia, me sinto mal de estar tão enrolada. Parabéns pelo trabalho e dedicação. Vou tentar me organizar novamente. Obrigada pelo incentivo e apoio.</p> <p>Formadora/pesquisadora: Yasmim, Boa noite! Estou aguardando você enviar o diário de rupturas. Fazendo ele dá para ser aprovada no curso. Faz! Uma construção com suas palavras sobre os aprendizados no curso.</p> <p>Yasmim: Bom dia Sônia! Farei ainda hoje. Muito obrigada!</p> <p>Formadora/pesquisadora: Estou aguardando.</p>
--	--

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

Tendo em vista a ocorrência com seis partícipes, foi escolhida uma delas para fins de se evidenciar os diálogos efetivados, as relações estabelecidas e as configurações afeto-cognitivas criadas para a emergência do desenvolvimento cognitivo e da personalidade dos gestores pedagógicos, tendo em conta o desenvolvimento de necessidades mediadas e uma aprendizagem desenvolvimental integral e sistêmica do profissional da educação.

Em um dos tipos das tarefas de formação realizadas, os fóruns de diálogos dentro da plataforma virtual, solicitou-se o seguinte: foi proposto o objetivo de que todos os estudantes profissionais deveriam fazer colocações, a partir das compreensões que tiveram após o estudo do texto. Foi solicitada primeiramente uma inserção, e no decorrer das interações, foi pedida mais uma colocação, de modo a responder a indagação da formadora/pesquisadora. O primeiro objetivo colocado na tarefa foi aceito por algumas gestoras; atrelado a ele, havia a avaliação; o segundo não havia aferição de pontuações. Das 14 gestoras pedagógicas selecionadas para análise do processo formativo realizado, 08 fizeram proposições como ponto de partida ou inseriram afirmações ou instigações na colocação de um outro participante, aceitando os

objetivos estabelecidos, nas duas solicitações; conseguiram autorregular o comportamento independente das circunstâncias externas, que no caso, se relacionavam a intensificação do trabalho. Isto responde a afirmativa de L. I Bozhovich:

De fato, tal comportamento costuma ser considerado volitivo quando uma pessoa quase sem hesitação, de maneira oportuna e organizada, cumpre todos os seus deveres, muitas vezes sem sequer permitir o pensamento de que eles não podem ser realizados, embora no momento possa ter muitas outras necessidades e desejos (BOZHOVICH, 1997, p. 305).⁸¹

Bozhovich (1997) insere que uma pessoa obstinada tem capacidade de superar seus impulsos imediatos e emocionalmente atraentes – desejos, necessidades e aspirações – por causa de objetivos que lhes sejam mais significativos, mesmo que não se apresentem tão atraentes. No caso apontado, a realização da tarefa exprime algo significativo, pela responsabilidade e necessidade do dever cumprido.

Assim, os motivos advindos de um objetivo conscientemente estabelecido ou de uma intenção aceita indicam que o objetivo se tornou um elo na satisfação da necessidade imediata de uma pessoa e, assim, tornou mediado o método de sua satisfação. Um traço característico de uma necessidade mediada é que o objetivo estabelecido por uma pessoa (ou aceito por ela), estando associado à possibilidade de satisfazer sua necessidade imediata, adquire a capacidade de induzir uma atividade que não possui força motivadora própria (BOZHOVICH, 1997, p. 177).⁸²

O cenário de não cumprimento da meta, ou seja, não efetivação do objetivo, nem colocação de outros em conformidade com os próprios anseios, em algumas tarefas, foi verificado em 06 (seis) das participantes do movimento formativo, realidade de que as gestoras pedagógicas necessitaram de outros elos intermediários para realização da tarefa, uma vez que circunstâncias externas relativas à posição objetiva delas impactavam profundamente em suas realizações diárias, nas ações de estudos.

⁸¹ Ведь обычно волевым считают и такое поведение, когда человек почти без колебаний, своевременно и организованно выполняет все свои обязанности, часто даже и не допуская мысли, что их можно не выполнять, хотя в данную минуту у него могут быть и многие другие потребности и желания. (BOZHOVICH, 1997, с. 305).

⁸² Таким образом, побуждения, идущие от сознательно поставленной цели или принятого намерения, свидетельствуют о том, что цель стала звеном в удовлетворении непосредственной потребности человека и тем самым сделала опосредованным способ ее удовлетворения. Характерной особенностью опосредованной потребности является то, что цель, поставленная человеком (или принятая им), будучи связана с возможностью удовлетворения его непосредственной потребности, приобретает способность побуждать деятельность, не имеющую своей собственной побудительной силы. (BOZHOVICH, 1997, с. 177)

Pelos diálogos estabelecidos com a gestora (QUADRO 15), para além das conversações em encontros síncronos, ressaltada a importância de todos os participantes da Atividade de Formação inserirem suas proposições nos fóruns de diálogos, para que conhecessem as concepções que estavam sendo formadas uns dos outros, foram necessárias interações constantes com a gestora Yasmim, colocando objetivo para que a profissional conseguisse avançar nas tarefas. Objetivos aceitos, ela realizava a tarefa de formação; quando não aceitos, era preciso o estabelecimento de outros propósitos.

Para um sujeito ter comportamento volitivo, é necessário que ele deseje muito alguma coisa, que o force a superar obstáculos; mas não é apenas isso; ele tem de ter objetivos fortes, quando a consciência (razão) estiver sob necessidades que lhe são mais atraentes. Assim, torna-se mais forte, o motivo que antes era mais fraco. Inicialmente tem a luta dos motivos, em que aparece a decisão e a dúvida, sentimentos experimentados de maneira consciente ou não. A análise da mente segue um movimento de busca por justificativas daquilo que é melhor dentre as escolhas a fazer, ou seja, o que pode trazer implicações negativas ou positivas. Mas, há mais uma questão relativa ao comportamento volitivo; mesmo que a pessoa faça análises das consequências de suas escolhas, o pensamento pode ser movido por desejos imediatos (que aparecem mais fortes em determinadas pessoas). Contudo, na maioria das vezes, o comportamento volitivo é movido por escolhas firmemente conscientes, tendo em vista a previsão do vir a ser (BOZHOVICH, 1997).

Em uma análise do comportamento da gestora Yasmim na Atividade de Formação, a necessidade de cumprir as tarefas laborais se sobressaíram a de resolver as tarefas de formação, quando em dificuldade de resolução das duas atividades. A fala dela (trecho 57) confirma isso: “a vida apertou, estou montando relatórios da prefeitura, [...]. Estou adorando o curso, as atividades estão bem elaboradas, fico triste por não ter acompanhado e desenvolvido da maneira que gostaria” (YASMIM, app WhatsApp). Mas quando se estabelecia o objetivo para Yasmim, sendo aceito, numa mediação dada pela consciência, ela se esforçava e cumpria a tarefa: “[...]. Enfim, a vida está loucura. Mas assim, eu vou fazer sim, não vou deixar de fazer. Eu estou gostando, as atividades estão muito bem elaboradas e só que acumulou, enfim, coisas da vida” (trecho 57) (YASMIM, app WhatsApp). Mesmo que antes, nas ações de formação, já havia os objetivos planejados, eram necessários esses elos intermediários a mais, de conversações, de aproximações com a gestora, de acolhimento, num diálogo mais particularizado, para haver avanços em sua aprendizagem, e conseqüentemente, desenvolvimento.

Pelos pressupostos bozhovichianos, durante a realização de tarefas de formação, a situação que se pode imaginar, em consequência da escolha, leva a ação; Yasmim, num impasse

com a organização do tempo, em meio a tantas tarefas a cumprir, e prevendo decorrências no trabalho, foi impelida a resolução das questões laborais. Mas, a gestora, ao ser defrontada com os objetivos estabelecidos de maneira afetuosa, concretizou a maioria das tarefas.

Vê-se que os impulsos imediatos podem ser vencidos se movidos por outros tipos de emoções, diferentes de sentimentos insípidos. No caso citado acima, a falta de tempo para o cumprimento de ambas as tarefas, as laborais e as de formação, impactavam-na com emoções negativas, e muitas vezes a deixava sem rumo, tanto que, em alguns momentos, dizia: “me perdi”. Intercorrências análogas foram encontradas em outras cenas do movimento formativo. Tendo em conta isso, esclarece-se que a reestruturação da esfera de motivações indica que os motivos relacionados a necessidade precisam ser conscientes e atraentes emocionalmente. Quando a decisão é tomada, há uma intenção por trás dela, com planos a serem implementados. O plano de ação interno age nesse movimento, com outras lutas de motivos; e isso é cíclico. (BOZHOVICH, 1997)

Se a pessoa não consegue regular seu comportamento de forma independente, autônoma, se faz necessária educação que contemple tais requisitos, em um desenvolvimento da personalidade. A formação oportuna de qualidades superiores do comportamento volitivo pode ocorrer, desde que se tenha uma educação com essas finalidades. Como já mencionado, o sistema educativo em geral prioriza as neoformações cognitivas; o auxílio em dificuldades de cumprir as demandas postas, o apoio nas escolhas e o direcionamento na tomada de intenções, são formas de ajuda, elos intermediários, na composição da autorregulação do comportamento volitivo.

A não obtenção de resposta nos questionamentos levantados, nos fóruns, por algumas das gestoras induziu a realização da comunicação afetiva via WhatsApp e nos encontros síncronos, visando promover a produção de diálogos no espaço interativo, em que todos pudessem responder às questões provocadas.

Das tarefas feitas nos fóruns de diálogos resultou o seguinte: ao colocar objetivos, é preciso acompanhar se tais metas serão aceitas e considerar as propostas pelo grupo; posto assim, se atentar para os desejos, as intenções individuais e do coletivo. Esse cuidado demanda uma instrumentalização, como a que ocorreu, com atendimentos diários; neste caso foi utilizado aplicativo, como por exemplo o WhatsApp. Percebeu-se que nesse espaço interativo, as gestoras se sentiam mais acolhidas, mesmo tendo na plataforma, um local específico para esclarecimento de dúvidas. Mas, esse desejo de serem atendidas nesse aplicativo foi colocado por boa parte e aceito pela formadora. Veja que o acolhimento, o ouvir, o interagir nesse espaço foi fundamental para o processo formativo integral; a afetividade gerada movimentou as

necessidades mediadas das gestoras e levou a cumprir as tarefas propostas; os motivos mediados foram cruciais para que permanecessem na Atividade de Formação, mesmo havendo impasses para sua continuidade, como por exemplo, a intensificação no trabalho, tão citada no período de formação. Ressalta-se que, pelo formato (remoto), algumas ferramentas tecnológicas foram imprescindíveis, visto que não havia o atendimento presencial.

Uma parte considerável das gestoras (oito profissionais) se comportou independente de circunstâncias do meio porque aceitou conscientemente as metas estabelecidas e agiu com suas intenções. Mas só foram aceitas, pois por trás se encontra um sistema de visões e crenças que permitiram tal ensejo. Afirmam-se que esses motivos são guiados por aspectos subjetivos: os sentimentos, os afetos e as emoções. Nesse sentido, “*as tendências afetivas, oriundas do propósito declarado ou do objetivo adotado*, apresentam o mesmo caráter que as tendências afetivas originadas pela necessidade direta”.⁸³ (BOZHOVICH, 1976, p. 194, tradução nossa, grifo nosso).

A intenção, mencionada e detalhada nas pesquisas de L. I. Bozhovich, é justamente o elemento que surge da mediação da necessidade: “[...] as intenções são, então, o resultado da mediação das necessidades pela consciência do indivíduo e atuam para ele como um meio de apropriação e regulação de suas necessidades e de sua conduta.” (BOZHOVICH, 2022 [1972], p. 33). É um ato da conduta que impulsiona o sujeito à ação, guiado por um objetivo para cumprir determinada meta/tarefa que não tem força impulsora sobre o homem.

Bozhovich (2022 [1972], p. 103) explana ainda que “o indivíduo, movido por uma intenção, pode atuar arbitrariamente, orientando sua conduta ou sua atividade para a obtenção do propósito proposto.” Vê-se que a vontade está intrinsecamente ligada à intenção; L. I. Bozhovich, em determinado período de suas investigações, dedica-se ao estudo da vontade como um sistema que compreende, em sua estrutura, metas conscientemente adotadas, que regula os modos de agir humanos. A autora, com base nas teses vigotskianas, diz que, durante a ontogênese, surgem estruturas qualitativamente novas, funções psicológicas superiores, diferentes das que são elementares, consideradas como um sistema integrativo que determina o comportamento e as atividades humanas; ela chama essa formação psíquica de habilidade de natureza psicológica (BOZHOVICH, 1979). Portanto, os objetivos, quando guiados por componentes afetivos, organizam a esfera de motivações da pessoa e fazem com que os propósitos provindos da consciência conduzam o sujeito à determinada ação, mesmo que indesejável para o momento, e sobressaiam-se a outras ações que seriam executadas. “[...] Os

⁸³ “[...] las tendencias afectivas, provenientes del objetivo planteado o del propósito adoptado, presentan el mismo carácter que las tendencias afectivas originadas por la necesidad directa.”. (BOZHOVICH, 1976, p. 194)

objetivos podem, por si mesmos, adquirir uma força motivadora direta, capaz de estimular uma pessoa a um padrão de comportamento correspondente, evitando o conflito interno, um conflito de motivos, raciocínio, escolha, a formação de intenção [...].”⁸⁴ (BOZHOVICH, 1979, p. 6, tradução nossa). Além do mais, o que leva a determinado comportamento “é o resultado de uma ligação entre os objetivos conscientemente colocados pela pessoa e suas emoções superiores, que também conferem aos objetivos, sua força impulsora imediata.”⁸⁵ (BOZHOVICH, 1979, p. 6, tradução nossa).

Citar-se-á um exemplo para melhor entendimento do pressuposto de L. I. Bozhovich: um profissional, para realizar determinada tarefa laboral, precisa se capacitar, mas, no momento, encontra-se atarefado e sem tempo; porém, para trabalhar em conformidade com uma prática que alcance o sucesso de seus estudantes, ele entra na ação formativa. Isso não seria algo desejável, dadas as condições objetivas em que se encontra, mas, de modo consciente, ele é movido afetivamente pela necessidade de colaborar com a aprendizagem dos sujeitos de seu contexto de trabalho, o que o impulsiona a planejar conscientemente a participação em um processo formativo. Nesse sentido, mesmo que não queira no momento participar da ação, sua intenção — carregada de afetividade, sentimentos e moralidade — controla seu comportamento e o induz ao desenvolvimento profissional.

Em outro exemplo expressa-se essa questão: o profissional, o gestor, entra em um processo formativo, muitas vezes, porque precisa do certificado para obter progressão na carreira. Para tanto, coloca para si uma meta/objetivo de terminar a ação o quanto antes para que a certificação melhore seus ganhos financeiros, mesmo que ela (a atividade formativa) não seja aquilo desejável para o momento, não seja prazerosa ou vá ao encontro de uma necessidade laborativa para melhorar sua prática. Sua intenção faz com que a atividade formativa integre seu cotidiano naquele momento de vida. Veja que a necessidade, mediada pelo objetivo, encaminha a conduta do sujeito, de maneira que muda o conteúdo e estrutura da força motora, que então passa a mobilizá-lo. Qualitativamente, os motivos podem sofrer mudanças no decorrer da participação desse profissional no processo formativo, uma vez que seus desejos e planos podem se transformar, mediante a unidade afeto-cognição, conexões simbólicas e emocionais surgem e direcionam a *obutchénie* desenvolvimental. O que antes era um desejo voltado para o benefício pessoal, particular (ganho financeiro), pode se tornar social

⁸⁴ “[...] goals can in themselves acquire a directly motivating force that is capable of stimulating a person to a corresponding pattern of behavior while avoiding internal conflict, a conflict of motives, ratiocination, choice, the formation of intent [...]” (BOZHOVICH, 1979, p. 6).

⁸⁵ “[...] is the result of a link between the person's consciously posed goals and his higher emotions, which also impart to goals their immediate impelling force.” (BOZHOVICH, 1979, p. 6).

(aprendizagem docente/de gestão), em um olhar inclinado para a práxis, para o desenvolvimento dos professores e sua equipe educativa.

Indícios do desenvolvimento cognitivo e de necessidades mediadas (CENA B2.2)

A cena B2.2 (QUADRO 15) considera a aprendizagem desenvolvimental consolidada pela realização na/da Atividade de Formação, cujas configurações estiveram guiadas pelas necessidades mediadas. Ressalta-se que tais necessidades têm essência no objetivo como força motriz da conduta numa mediação dada pela unidade afeto-cognição. A visão analítica se debruça sobre as neoformações qualitativas geradas. As gestoras Acácia (trecho 58), Azaleia (trecho 59), Dália (trecho 60, 61 e 62), Íris (trecho 63), Margarida (trecho 64), Safira (trecho 65), Salvia (trecho 66 e 67), Tulipa (68) e Yasmim (69) apresentam indícios, por suas falas e condutas dentro da pesquisa-formação, de aspectos cognitivos e de personalidade novos, desfecho esse alcançado em virtude das configurações que se emergiam na relação com a organização do processo.

QUADRO 15: CENA B2.2 – Indícios do desenvolvimento cognitivo e de necessidades mediadas

TRECHO	FALAS DAS GESTORES PEDAGÓGICAS
58	Acácia: [...] eu gostaria de deixar essa inquietação e assim vou até explicar rapidamente [...], que é comum eu colocar questões que tem a ver mesmo com o cotidiano, e cotidianos diferentes, para pensar mesmo ‘fora da caixa’, como a gente fala, de maneira leiga. Bom, considerando o seguinte: é o próprio exemplo do curso agora, não é apenas mais um curso para abordar tal tema, mas o que será que esses sujeitos, a Acácia e todos nós aqui - é porque eu conheço mais a minha realidade - , precisa ouvir durante esse processo, que é esse curso que acontece de formação, estaremos dispostos de fato, a perceber, até se precisamos mudar algo, [...] como é que eu, como gestora, vou montar um projeto que atenda a essas características, considerando que o professor que eu estou formando não foi preparado para isso na academia, sem fazer o devido diagnóstico, sem repensar quais são os teóricos que eu vou utilizar, sem ouvir constantemente essa devolutiva desses professores, que lá estão, mas também a devolutiva da comunidade dos meus alunos, do Cacique, do líder comunitário, da interdisciplinaridade do pessoal da saúde, que vai trabalhar temas polêmicos, por exemplo, com adolescentes na escola então gente, essa é a inquietação por hoje que eu pensei para nós (Fala em vídeo no Encontro síncrono).
59	Azaleia: Em relação como eu realizaria hoje minhas práticas formativas, confesso que o meu cérebro está tentando organizar todos os conhecimentos que consegui obter por meio deste curso (Fórum de Diálogos – Teorias do desenvolvimento infantil).
60	Dália: Esse movimento apresentado por Vigotski nos permite refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, pois o ser humano, sendo criança ou adulto, é um ser que está sempre em desenvolvimento, a qualidade desse desenvolvimento vai depender do ensino que lhe será proporcionado, as condições que lhes serão permitidas vivenciar em uma aprendizagem significativa, que considere as necessidades e os motivos de aprendizagem desse sujeito, para que através de instrumentos mediadores, essa aprendizagem movimente o pensamento desse ser. E esse movimento é para quem planeja e executa e para quem recebe, pois ambos aprendem, desencadeando novas formações psíquicas que possam levar ao seu desenvolvimento integral (Fórum de Diálogos – Teorias do desenvolvimento infantil).

61	Dália: Igual eu fico pensando muito nos fóruns. Agora estou tendo mais oportunidade de estar acompanhando. Então, assim, o quanto que a gente vai pensando e refletindo, quando a gente vai lendo o do colega, quando a gente vai lendo o do outro. Então isso é muito importante, criar essas condições também, para que essa teoria e essa prática estejam conversando, e a gente esteja compreendendo o nosso fazer ali. Então eu acho que muitas vezes têm essa dificuldade de compartilhar, às vezes, e assim não sei, talvez por não ser aceito, ter vergonha, não sei, mas isso no meio do professor, da formação do professor também em serviço, e contexto é muito importante, criar condições para que esse movimento do pensamento aconteça (Fala em vídeo no Encontro Síncrono).
62	Dália: O meu interesse maior é em saber se eu compreendi da forma correta e se eu estou preparada para poder fazer sabe, esse planejamento em um formato diferente, desse que a gente tanto viu aí no curso, que faça a diferença mesmo, como fez para mim. Claro, terá as particularidades do grupo e minhas também, mas assim, gostaria muito que tivesse esses traços dessa minha mudança. E na forma de pensar e de reelaborar todos esses conceitos também, presentes na minha pesquisa, que eu acho muito importante; pra mim pelo menos foi muito significativo, em se tratando da teoria histórico-cultural, que será abordada no meu trabalho também; pra mim esse feedback é mais mesmo no sentido de compreensão (App WhatsApp).
63	Íris: Ainda não me vejo como organizadora de uma formação de maneira que estamos trabalhando, pois na formação inicial e nas formações continuadas que participei e participo são bem diferentes, prevalecendo o repasse de conteúdos e apresentação de técnicas. A partir desse curso que estou tendo contado com uma nova maneira de se pensar e trabalhar formação. A escola que atuo, como disse, anteriormente estamos envolvidos mais com o processo de transmissão de conhecimento (Fórum de Diálogos – Conceitos Desenvolvimentais).
64	Margarida: Estou aqui relendo os textos, e surgiu uma ideia, sugiro que este curso vire um <i>e-book</i> , até dá para realizar uma série de <i>podcast</i> , nossa, é muito rico. Oriente que pense no assunto. Tenho certeza de que será uma contribuição enorme para nós e futuros profissionais da educação. [...]. <i>Podcast</i> é um arquivo digital de áudio transmitido através da <i>internet</i> , cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Qualquer usuário na <i>internet</i> pode criar um <i>podcast</i> . Diferente dos <i>feeds</i> de texto, os <i>podcasts</i> são <i>feeds</i> de áudio, ou seja, "textos para ouvir". [...]. Nossa eu sou de criar projetos educacionais e vi uma possibilidade enorme! Será um diferencial! (App WhatsApp).
65	Safira: A instituição escolar deve começar a desenvolver o processo formativo com pequenos grupos, com os docentes que tenham interesse, trabalhar na coletividade, configurar novos modos de organização, na possibilidade de troca de experiências com os parceiros, análise coletiva das práticas, promover e desenvolver uma personalidade no coletivo, recriar o conhecimento, ensinar e aprender, com vistas no desenvolvimento humano; assim despertará interesse nos demais, diante dos resultados que farão diferença no trabalho do professor; aprendi isso aqui (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
66	Salvia: [...] a gente ainda segue querendo seguir a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] como um método, como o manual de ser aplicado, e na verdade ela não é nada disso, tanto que se pede para trabalhar não é conteúdo, são competências, o conteúdo seria sempre um pano de fundo de todo esse processo, mas o que vale, seriam as competências que ela pede, e aí sim, a gente teria como trabalhar a autonomia, esse cuidado de si, ter noção do que quer se formar [...], de aprender, de criar o seu próprio aprendizado, de se formar como um ser humano, de ser crítico e tudo mais, que a gente precisa fazer acontecer. Então, meio que enraizado culturalmente, parece que essa dependência sempre de uma receita mágica, e a gente não encontra isso só na educação, e a gente encontra isso em todas as áreas[...] é uma mudança em questão de formação muito grande, assim, de sociedade, eu penso, que realmente a gente precisa bem de passinho de formiga, devagarinho, para, quem sabe algum momento, daqui alguns anos, a gente tenha uma geração inteira de pessoas autônomas, críticas, desenvolvidas e que consigam fazer a coisa fluir (Fala em vídeo no Encontro Síncrono).
67	Salvia: [...] quando a gente está inserido nessa realidade enquanto um supervisor e preocupado com um processo de formação, a gente vai se engajando e vai acompanhando o momento dos professores, as dificuldades, o que a comunidade precisa, o que não, e então se a gente tem essa

	<p>parte de autonomia para realizar esse processo formativo. A gente consegue elaborar alguma coisa mais voltada para a nossa realidade naquele momento e, além disso, seria a questão das faixas-etárias né, porque uma formação ela pode ser boa para determinado momento de desenvolvimento de um grupo, mais não para outro, então a Yasmim até comentou no grupo “olha como é bom a gente entrar em grupos menores para fazer a discussão, para conseguir ter uma proximidade maior, para todo mundo poder participar efetivamente da construção de alguma coisa”. Então ali, eu tenho na minha escola uma turma, várias turmas de alfabetização; será que essa turma de alfabetização precisa participar da mesma formação do pessoal lá do nono ano? Ou será que seria muito mais rico eu ter uma formação voltada para os professores alfabetizadores permitindo que eles dialoguem entre eles, para a gente falar de docência, para a gente trabalhar juntos, que a gente sabe que o processo de alfabetização, ele não é num único ano; [...]. Então ali, professores do primeiro ao terceiro ano são responsáveis pela alfabetização, com certeza se estão juntos num pequeno grupo, esse momento de formação, ele vai ser muito mais rico do que se eu colocar os sessenta professores da minha escola numa sala só, e falar aquele monte de coisas e no fim das contas cada um ali tem um interesse diferente, apesar de todo mundo estar dentro da mesma escola. Então a gente levantou também esse ponto, a questão que realmente é necessária a formação, mais não essa formação que vem totalmente pronta, que a gente só precisa ver o professor falando assim: [...] vou explicar por uma hora numa apresentação de slides (Fala em vídeo no Encontro Síncrono).</p>
68	<p>Tulipa: [...] quando a gente vai organizar um processo de formação, muitas das vezes a gente traz uma formação já meio que padronizada, formatada, sem pensar nesse contexto [...], que esse diagnóstico que tem que ser feito, [...] da gente entender quais são os anseios, quais são as dificuldades desse grupo; que a gente vai trabalhar, sejam alunos, sejam professores, a gente precisa primeiro entender quais dificuldades, o que esse grupo precisa, ouvi-los também, para a gente poder organizar esse processo de formação. Então eu acho que a gente precisa diferenciar duas palavras, [...] a forma e fôrma, quando a gente pensa numa formação formatada, padronizada, a gente está como se tivesse com uma forma pronta, aquilo que a gente considera como importante ser trabalhado. E aí quando a gente pensa na formação no sentido dialético, que é o que a Teoria Histórico-cultural tenta nos ensinar, nos mostrar, a gente pensa também nessa contextualização, entender aquele grupo enquanto sujeitos que estão inseridos dentro de uma determinada cultura, dentro de um determinado social, e isso a gente tem que levar em consideração, todos esses aspectos (Fala em vídeo do Encontro síncrono).</p>
69	<p>Yasmim: Sônia, obrigada por me proporcionar esse momento de formação, você construiu muito bem os blocos de formação com as questões a serem desenvolvidas, de maneira a superar nossas hipóteses e conceitos iniciais, a luz da Teoria Histórico-cultural. Pena estarmos em um momento de muita subjetividade e demandas envolvidas. Com toda certeza pretendo me aprofundar mais nessa proposta que vejo tanta coerência e traria tantas transformações importantes para o processo educacional que estamos vivenciando (Diário de rupturas e desenvolvimento).</p>

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

Acácia (Trecho 58) mostra inquietude, ou seja, sentimentos de preocupação, ao ser impactada por rupturas resultantes das conversas a respeito da sistematização da formação continuada; ela diz:

[...] mas o que será que esses sujeitos, a Acácia e todos nós aqui – é porque eu conheço mais a minha realidade – precisa ouvir durante esse processo, que é esse curso que acontece de formação, estaremos dispostos de fato, a perceber até, se precisarmos mudar algo, [...] como é que eu, como gestora, vou montar um projeto que atenda a essas características, considerando que o professor que eu estou formando não foi preparado para isso na academia [...] (ACÁCIA, Fala em vídeo no Encontro síncrono).

Vê-se que o todo complexo psíquico do ser humano é um emaranhado de processos que não se resumem a um produto refletido do mundo objetal. Podem ocorrer formações psicológicas advindas de um movimento interno alavancado pelo sujeito ao ter que tomar decisões. Toda essa dinâmica interna é movida por neoformações subjetivas — o afeto, as emoções, a imaginação, o simbólico —, comandadas por uma estrutura de motivações do sujeito, formadas durante sua trajetória de vida social e histórico-cultural. A gestora Acácia aponta indícios de neoformações cognitivas que a levam para um lugar de reflexão; de um pensar sistemático dos modos de fazer para atender as necessidades que a formação continuada contextual exige. O efeito dos conflitos entre o já concebido em aprendizagem anterior, e o em constituição no movimento formativo presente, se revela nos objetivos propostos por ela, conscientemente, para os pares, gestoras: “como é que eu, como gestora, vou montar um projeto”; essa fala deduz um planejamento psíquico em andamento. De modo parecido, em Yasmim (trecho 69) há indícios de constituição cognitiva, evidenciados na superação externalizada por ela, de visões arraigadas de que se tinha antes: “você construiu muito bem os blocos de formação com as questões a serem desenvolvidas, de maneira a superar nossas hipóteses e conceitos iniciais, a luz da Teoria Histórico-cultural” (Diário de rupturas e desenvolvimento). Ademais, é explícito o aspecto volitivo formado, em função dos seus objetivos em forma de motivo: “Com toda certeza pretendo me aprofundar mais nessa proposta que vejo tanta coerência e traria tantas transformações importantes para o processo educacional que estamos vivenciando.” (Diário de rupturas e desenvolvimento).

Já Azaleia (trecho 59), ainda está em processo de tomada de consciência, ou seja, suas superações e sínteses se encontram em composição, em razão dos confrontos psíquicos (de conceitos da Teoria em estudo e concepções anteriores) para emergência do novo, de novas formações qualitativamente superiores, cognitivas e de personalidade. Veja o que ela declara: “Em relação como eu realizaria hoje minhas práticas formativas, confesso que o meu cérebro está tentando organizar todos os conhecimentos que consegui obter por meio deste curso.” (Fórum de Diálogos – Teorias do desenvolvimento infantil). Similarmente, Íris (trecho 63) se encontra em processo desenvolvidor; mas ainda se sente insegura para realização da práxis na vertente histórico-cultural:

Ainda não me vejo como organizadora de uma formação de maneira que estamos trabalhando, pois na formação inicial e nas formações continuadas que participei e participo, são bem diferentes, prevalecendo o repasse de conteúdos e apresentação de técnicas. A partir desse curso, que estou tendo contado com uma nova maneira de se pensar e trabalhar formação (Fórum de Diálogos – Conceitos Desenvolvimentais).

Se a consciência tem um papel mediador e esse desenvolvimento psíquico se perfaz na ontogenia, ressalta-se que os estudos pela via da formação do pensamento teórico tangenciam novas formas de condutas. Isso vai depender, claro, de como o processo educativo for desencadeado. Convém lembrar que o pensamento teórico é desenvolvido na realização de atividades de formação pela via da constituição do conceito e que esse aprender pode incitar propósitos e objetivos que porventura o sujeito não tenha conscientemente ou não perceba como um desejo imediato, se assim for movido por experiências emocionais boas. Infere-se, portanto, que não é somente essa dimensão que está sendo formada quando os sujeitos se encontram em atividades formativas. Um âmbito, e pode-se afirmar, dos mais importantes, é a personalidade que está sendo desenvolvida. Na consciência, bem como impregnados pela orientação da personalidade, pelos estudos e conseqüentemente, assimilação da experiência cultural, há os aspectos morais, valores, atrelados a metas para serem realizadas, relacionadas à atividade profissional. Por conseguinte, se alguns profissionais, por exemplo, os gestores pedagógicos, não desenvolvem algumas práticas, em detrimento do processo de alienação da vida e do trabalho na sociedade capitalista, a formação continuada representa o desenvolvimento profissional, partindo da *obutchénie* desenvolvimental.

Essas proposições ensejam que uma organização intencional do meio, com foco muito premente nas questões objetivas não são suficientes. A unidade afeto-cognição é relevante para se pensar nas questões subjetivas para sistematização dos processos formativos. Se o sujeito age por ações planejadas conscientemente e intenções aceitas, são movidos por aspectos emocionais na tomada de decisões. As suas metas e objetivos necessitam ser consideradas num contraponto com os objetivos das tarefas educativas. Se o envolvido na aprendizagem não toma para si as metas da atividade, ele não em atividade; isto pode estar ligado a falta de satisfação de suas exigências na posição ocupada, a social formativa; portanto, haverá impactos no desenvolvimento das suas necessidades e motivos, bem como do seu desenvolvimento sistêmico e integral.

As gestoras pedagógicas Dália (trechos 60 e 61), Íris (trecho 63), Sálvia (trecho 66) estiveram inseridas em uma *obutchénie* que promoveram aprendizagem e desenvolvimento, pelos indícios apontados de transformações ocorridas nos modos de pensar, de fazer, nas questões didático-pedagógicas e formativas; ao fazer as generalizações conceituais, demonstram a assimilação conceitual, as sínteses produzidas e mudança de qualidade psiquicamente falando. Safira (trecho 65), por imitação-criação faz sugestões da organização de ações formativas; sinaliza seu desenvolvimento resultante da aprendizagem desenvolvimental que vivenciou: “aprendi isso aqui” (Fórum de Diálogos – Elementos

constituintes do processo formativo). Veja na fala, a essência da unidade imitação-criação manifesta tal qual explanada por Dias de Sousa (2016); Longarezi (2017; 2021b); e Longarezi e Dias de Sousa (2018), uma vez a gestora reproduz o conteúdo-forma relacionado as tarefas de formação que estava vivenciado no processo formativo, mas de forma criativa, trazendo os elementos configurados sob sua visão:

A instituição escolar deve começar a desenvolver o processo formativo com pequenos grupos, com os docentes que tenham interesse, trabalhar na coletividade, configurar novos modos de organização, na possibilidade de troca de experiências com os parceiros, análise coletiva das práticas, promover e desenvolver uma personalidade coletiva, recriar o conhecimento, ensinar e aprender, com vistas no desenvolvimento humano; assim despertará interesse nos demais, diante dos resultados que farão diferença no trabalho do professor (SAFIRA, Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).

Dália (trecho 60 e 61), por exemplo, ao apontar as condições fundamentais na sistematização de processos formativos, também lembra o movimento realizado desta pesquisa-formação; o que a marcou foram as configurações que foram se formando pela unidade conteúdo-forma. Sua fala é reveladora de um objetivo proposto; fazer de igual modo, em um movimento imitativo e criativo; por conseguinte, afirma-se o aspecto *vontade* permeando sua proposição: “Então isso é muito importante, criar essas condições também, para que essa teoria e essa prática estejam conversando, e a gente esteja compreendendo o nosso fazer ali” (Fala em vídeo no Encontro Síncrono).

Toma-se a unidade conteúdo-forma para se pensar na organização das atividades formativas, em observância de que a evolução das necessidades, o desenvolvimento do seu conteúdo e os motivos para a conduta se deve a posição ocupada na vida e no sistema de relações; os motivos da conduta estão relacionados com a posição social primeiramente, depois com a posição no coletivo da mesma idade, e posição de futuro membro da sociedade.

Esses canais do desenvolvimento de necessidades aparentemente não são somente próprios das crianças. As necessidades de um adulto também sofrem mudanças ao modificar-se o modo de vida e ao mudar ele mesmo sua experiência, seus conhecimentos e seu nível de desenvolvimento psíquico (BOZHOVICH, 2022 [1972], p. 96).

Portanto, a posição como profissional da educação, como no caso do gestor pedagógico, denota satisfação de necessidades peculiares que quando atendidas entram em automovimento em situações de realizações de atividades. O importante, ao analisar os motivos de formação, é se ater na análise do mecanismo psicológico da evolução da necessidade e sua mudança em forma qualitativamente nova, o que se esclarece os motivos da conduta, as necessidades

espirituais. O realizado na pesquisa-formação se encaminhou dentro de uma preocupação com a satisfação das necessidades das gestoras participantes do processo; a particularidade intrínseca foi a situação social do desenvolvimento das profissionais, relaciona-se às circunstâncias situacionais do meio laboral; por isso, em atendimento a essa demanda, o foco foi sua dimensão formativa do trabalho e efetivação de conversações relativas aos problemas relacionados a essa função.

A gestora Dália (trecho 62), coloca um objetivo; manifesta o desejo de realizar um movimento formativo em conteúdo e forma do vivenciado na Atividade de Formação, em sua pesquisa de mestrado. Veja que a necessidade afetiva também transborda em sua vontade, de igual modo o explanado por Bozhovich (1978); as experiências emocionais desenvolvem necessidades de experimentar novamente a situação vivida. Ela demonstra preocupação com seu o aprendizado, seu desenvolvimento cognitivo, de modo a estar preparada, como formadora, para organizar e conduzir o processo que seja desenvolvidor de igual modo como foi para si. Ela mesma externaliza que sua personalidade mudou e, em vista disso, objetiva transformações equivalentes em sua prática:

O meu interesse maior é em saber se eu compreendi da forma correta e se eu estou preparada para poder fazer sabe, esse planejamento em um formato diferente, desse que a gente tanto viu no curso, que faça a diferença mesmo, como fez para mim. Claro, terá as particularidades do grupo e minhas também, mas assim gostaria muito que que tivesse esses traços dessa minha mudança. E na forma de pensar e de reelaborar todos esses conceitos também, presentes na minha pesquisa, que eu acho muito importante; pra mim pelo menos foi muito significativo, em se tratando da Teoria Histórico-Cultural, que será abordada no meu trabalho também; pra mim esse *feedback* é mais mesmo no sentido de compreensão (DÁLIA, App WhatsApp).

Indícios de desenvolvimentos sistêmico podem ser verificados quando, em estudo dos conceitos, manifestavam-se aspectos volitivos; são neoformações importantes de personalidade, resultante da mediação das necessidades, da fusão do afeto e do intelecto.

Margarida (trecho 64), movida por um objetivo, declara a possibilidade de tornar a Atividade de Formação, em sua totalidade, em livro online, ou mesmo em arquivos digitais em formato de áudio. A proposta dela é tornar acessível a mais educadores, considerando, segundo ela, a riqueza em torno do conteúdo-forma produzido. O entusiasmo da gestora ecoa sua *perezhivanie*, na relação com a necessidade mediada, enquanto forças motoras da conduta. A sistematização em pensamento, de uma prática, enquanto devir, haja vista a aceitação da parceria pelo grupo de pesquisa Gepedi/UFU em relação ao projeto sugerido. O proposto pela gestora foi o seguinte:

Estou aqui relendo os textos, e surgiu uma ideia, sugiro que este curso vire um *e-book*, até dá para realizar uma série de *podcasts*, nossa, é muito rico. Oriente que pense no assunto. Tenho certeza de que será uma contribuição enorme para nós e futuros profissionais da educação. [...] *Podcast* é um arquivo digital de áudio transmitido através da *internet*, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Qualquer usuário na *internet* pode criar um *podcast*. Diferente dos *feeds* de texto, os *podcasts* são *feeds* de áudio, ou seja, ‘textos para ouvir’. [...]. Nossa eu sou de criar projetos educacionais e vi uma possibilidade enorme! Será um diferencial! (MARGARIDA, App WhatsApp).

O objetivo enquanto força motora da conduta e desenvolvimento tem seus fundamentos nos pressupostos de Bozhovich (1976, 1981, 1997, 2008, 2022[1972],), em que a teórica tece as relações entre o objetivo estabelecido ou aceito de forma consciente pelo sujeito em determinadas situações de vida e as forças motoras para o desenvolvimento – aqui se encontra o que se denomina de necessidades mediadas. Uma dinâmica, que envolve, na declaração do objetivo, escolhas, decisões e intenções. A autora insere o seguinte:

[...] decisão é um ato que completa a escolha de um objetivo, uma formação funcional que determina o direcionamento da atividade; a intenção não é apenas uma decisão, mas programa maneiras de atingir uma meta. Em outras palavras, a intenção inclui um plano para atingir uma meta (BOZHOVICH, 2008, p.110).⁸⁶

Destarte, complementa:

É assim que surge o comportamento voluntário: é o resultado da mediação da necessidade imediata pelo plano intelectual, a partir do qual há uma intelectualização e voluntarização das forças de incentivo do comportamento humano. Essas necessidades mediadas, dadas nos aspectos de novas formações funcionais do tipo de intenção, decisões, que não são mais nem necessidades, nem pensamentos, são o que se pode chamar de formações volitivas (BOZHOVICH, 2008, p. 111).⁸⁷

Na linha de pensamento de L. I. Bozhovich, o comportamento, como já dito, não pode ser firmado por tarefas em que existem atos coercitivos. A formação de qualidades da personalidade — como aplicação, organização e responsabilidade – ocorre pela sistematização das exigências que se quer alcançar e pelo delineamento de formas para criar atitudes

⁸⁶ “[...] решение — это акт, завершающий выбор цели, функциональное образование, определяющее направление деятельности; намерение — это не только решение, но и программирование способа достижения цели” (BOZHOVICH, 2008, c.110)

⁸⁷ “Так возникает произвольное поведение: оно есть результат опосредствования непосредственной потребности интеллектуальным планом, в силу чего происходит интеллектуализация и волюнтаризация побудительных сил человеческого поведения. Вот эти опосредствованные потребности, данные в виде новых функциональных образований типа намерения, решения, которые уже не являются ни потребностями, ни мышлением, и есть то, что может быть названо волевыми образованиями.” (BOZHOVICH, 2008, c.111)

emocionalmente positivas de maneira a desenvolver o hábito, sem que haja coerção nem um formato mecânico. Vão se formar qualidades que correspondem à ordenação de estudo formativo e ao exercício sistemático quando a atividade for devidamente estruturada, de maneira sistemática, para provocar o impulso interno de assimilar formas de conduta de acordo com exigências.

Com adultos, em processos formativos coercitivos, há apenas a presença física nos espaços formativos. O educador não sente que faz parte da formação e, portanto, não se envolve nas tarefas, não aprende e não desenvolve novas formas psíquicas de pensamento e conduta.

A perezhivanie como força motora da conduta e relações com o objetivo enquanto motivo mobilizador em atividades formativas (CENA B2.3)

As gestoras pedagógicas Acácia (trecho 70 e 71), Dália (trecho 72), Margarida (trecho 73), Petúnia (trecho 74 e 75), Safira (trecho 76), Salvia (trecho 77 e 78) e Saudade (trecho 79) experimentaram de *perezhivaniya* como força motora da conduta e que propiciou um processo imitativo-criativo nas gestoras pedagógicas (QUADRO 16).

QUADRO 16: CENA B2.3 – *A perezhivanie* como força motora da conduta e relações com o objetivo enquanto motivo mobilizador em atividades formativas

TRECHO	FALAS DAS GESTORAS EPDAGÓGICAS
70	Acácia: [...] encontro maravilhoso que deixa em nós aquelas ideias que movimentam, que preencherão nossos pensamentos no final de semana (Bate-papo do encontro síncrono).
71	Acácia: O caminho formativo exige, também de nós gestores, a disposição para a reorganização capaz de mexer nas estruturas “fechadas” dos cursos de formação, questionando os que sejam tradicionais e inférteis, para conseguirmos impactar na prática docente de maneira transformadora, que seja estendida aos alunos (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).
72	Dália: Também esse movimento dialético, não é, que a gente identificou, trazendo conhecimentos novos, conceitos novos, apresentando conceitos novos, e aí, a gente identifica que nesse momento é que acontecem as crises e as rupturas, porque é trazendo, assim, a questão dos motivos, dos interesses gerados nessa crise, e a ruptura com esse pensamento, desse modo empírico de pensamento, com os métodos conceituais, que já iam preparar para essa <i>obutchénie</i> de desenvolvimento. Então é a partir desse momento, dessa inquietação gerada no grupo, relacionando esses conhecimentos com os que já foram internalizados, e aí eles, atingindo então a compreensão conceitual e o desenvolvimento do pensamento teórico, [...], formando assim as sínteses [...]. Então, assim, eu vi muito do movimento que a gente fez hoje, essa separação por grupos menores trazendo essa questão dessa vivência aqui, nessa realidade, assim, fictícia, mais que foi colocado aqui pra gente analisar e trazendo também os conceitos dos textos, que foi isso que a gente fez hoje, e trazendo para o grupo maior, para a gente discutir essa questão dessa <i>obutchénie</i> -desenvolvimento por unidades (Fala em vídeo no encontro síncrono).
73	Margarida: As dificuldades e os enfrentamentos de se realizar ações formativas, é mais um relato de experiência. O gestor não "achava" e nem "acredita" em formações de professores e não tinha uma relação acolhedora/amistosa entre aos profissionais da instituição. Hoje com o curso, foi, é possível vislumbrar e quebrar paradigmas, e abrir a mente para a evolução da sociedade, das

	<p>tecnologias e da nova realidade escolar e acadêmica. E como eu era recém-formada, achava um absurdo e continuo achando, porque em uma escola tem problemas todos os dias, e das mais diferentes formas e maneiras, seja entre alunos-alunos, professor-aluno, professor-professor, enfim, que solicitam e pedem algum tipo de solução. E nos enquanto profissionais, precisamos nos qualificar, compreender, entender as diversas perspectivas ações/práticas pedagógicas, e ainda com a polarização das relações pessoais e interpessoais estão sendo demasiadamente afetadas[...]. (Fala em vídeo no Encontro Síncrono)</p>
74	<p>Petúnia: Eu também tenho pensado em como posso utilizar a metodologia adotada por essa ação formativa na minha prática. Essa constante devolutiva que estamos enviando semanalmente, esses questionamentos que nos fazem mover o pensamento é algo que hoje vejo que tenho que instigar na minha equipe também. Estão muito acomodados por eu também estar acomodada em um modelo de "formação/capacitação" engessada e conteudista. [...]. Quantos professores vão para as reuniões de Módulo II apenas para assinar lista de presença e "cumprir" sua carga horária! Preciso realmente transformar nossos encontros em algo mais significativo (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).</p>
75	<p>Petúnia: Os textos dessa nossa ação formativa realmente nos provocaram, nos tiraram as vendas dos olhos (Fórum de Diálogos – Conceitos Desenvolvimentais).</p>
76	<p>Safira: [...], mas tem aquela importância também da gente fazer o trabalho por gostar, do sentido. Tem que ter essa motivação. Então eu penso que deve ter uma mudança nos cursos de formação. Esse curso ele me abriu um novo olhar, eu consigo ver com outro modo, o trabalho no coletivo, de aprender junto ao outro. Ainda tem muita competitividade no trabalho docente. [...] quando chega o professor novo, vários desmotivam aquele professor. Então a gente vê que tem muito isso. Se um está sobressaindo e, ao invés dos outros aplaudirem “nossa quero aprender também”, tem essa coisa de competição e não querer que o outro sobressaia, infelizmente. Então tem que haver também uma mudança nos cursos de formação das escolas, para abrir esse novo olhar que esse curso está nos proporcionando. O professor aceite o outro, aprender junto com o outro, quebrar essa coisa “eu sei menos”. “Não! vamos aprender junto com o outro. Vamos fazer um trabalho coletivo, na colaboração”. Assim o trabalho vai tomar mais sentido, vai quebrar essa formação só de carreira, progressão ou “hoje tem essa formação aí que coisa chata”. É tão bom quando a gente está ali de verdade, está ali por inteiro. É uma coisa interna e não por obrigação. Então eu acredito que tem que mudar e ter uma ação formativa com esse novo olhar como esse curso está nos proporcionando (Fala em vídeo no Encontro síncrono).</p>
77	<p>Salvia: Então, acho que enquanto agente formador, eu preciso ser a própria práxis da teoria ou do conceito; e para ser essa vivência, eu preciso partir do estudo e reflexão dela, dos conceitos que ela aborda e de como isso seria possível de “ser praticado”. E a partir dessa minha reflexão, transformar isso em ação, na minha vivência, ser o exemplo das possibilidades. Então não é só na formação que eu preciso saber falar sobre o conceito ou sobre a teoria X; na minha prática cotidiana com os demais, é que eu vou me apropriar, me desenvolver e me transformar, vivenciando a teoria. E aí sim, quando chegar na formação, talvez tudo isso tenha algum significado mais “palpável”. Nesse sentido, já dá até um desespero pensar a nossa responsabilidade, porque diante disso, é ainda mais enorme, porque não basta fazer o <i>slide</i> e gastar 2 horas falando, a parte difícil do processo está no antes da formação, está na minha prática, na minha transformação/humanização. Claro que sempre voltamos a um ponto onde as pessoas, minimamente, precisam reconhecer sua própria referência – se questionarem sobre qual delas usam na sua vida, o porquê que usam e qual o sentido isso tem para a prática delas. Mas isso também é processo de formação. Fazer essa autorreflexão e se colocar em uma situação de necessidade de processos de busca (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo)</p>
78	<p>Salvia:[...], penso que atualmente, após tanto contato com essas ferramentas [...], podem auxiliar muito, nesse sentido de "conhecer melhor" os nossos professores e possíveis participantes de nossas formações; e deixar esse processo mais significativo. Tenho pensado nisso depois de receber os formulários aqui do curso pedindo nossa opinião/conhecimento sobre determinados conceitos//temas (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).</p>

79	<p>Saudade: Revisando o <i>slide</i> da professora Waleska Dayse Dias de Sousa, começo com as falas na educação: a dor e a delícia da formação; incentivo na qualificação do mês; pontuação na avaliação; fui obrigada a fazer, por isso estou aqui. A formação imposta não emerge o sujeito. Qual seria o modelo formativo? O modelo é tradicional. A formação não impacta a prática, sendo uma queixa recorrente. Participam, participam e não mudam a prática. Precisamos pensar outras formas de ações formativas, na perspectiva histórico-cultural. Mas novamente, como seria? [...] Sem receitas prontas e caderninhos de folhas amareladas, mas uma ação que o permita fazer sentido para ele também; isso sim é de fundamental importância (Fórum de Diálogos – elementos constituintes do processo formativo).</p>
----	---

Fonte: Autoria própria a partir da produção dos dados

“Ideias que movimentam” (Bate-papo do encontro síncrono) e “disposição para a reorganização capaz de mexer nas estruturas ‘fechadas’ (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo) são expressões utilizadas por Acácia (trecho 70 e 71) e traduzem indícios do seu desenvolvimento psíquico e volitivo, resultado da mediação das necessidades, pela aceitação dos objetivos propostos nas tarefas, que culminou com o comportamento arbitrário (aquele que depende da vontade) durante as tarefas. O pensamento em movimento traduz que a gestora se encontra reflexiva em relação as formas de realização de processos formativos.

Dália (trecho 72) aos ser convidada a explicar as compreensões que teve de uma história fictícia de uma ação formativa continuada, dada na tarefa de formação, retrata com riqueza de inferências (que não tinha na história fictícia), como esse movimento poderia se efetivar, considerando a abordagem da Teoria Histórico-Cultural. Vê-se sua conduta guiada pela unidade imitação-criação (DIAS DE SOUSA, 2016; LONGAREZI, 2017; 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018) de quefazeres na própria Atividade de Formação da pesquisa-formação; esse desenvolvimento psíquico alcançado, integra aspectos cognitivos e de personalidade, uma vez que se posiciona, insere elementos novos em suas proposições, como por exemplo, a respeito da vivência; a gestora tece conexões das *perezhivaniya* experienciada na atividade formativa com a fictícia em análise, e encontra pontos divergentes e ao mesmo tempo, por imitação e criação, integra aspectos novos nela, vivenciados na formativa a que estava inserida.

A atividade profissional é concebida ao longo da carreira por um processo de imitação, consciente ou inconsciente; as ações do educador são movidas por constituições psíquicas formadas por *perezhivanie* possuidora de referenciais que refratam conceitos, valores, modos de ser e fazer. Dias de Sousa e Longarezi (2018), Dias de Sousa (2016), Dias de Sousa, Longarezi e Puentes (2015) apontam as referências que implicam a prática pedagógica do formador de professores; dentre essas, estão as empíricas, as teóricas e da práxis.

Dias de Sousa (2016) ressalta que as

[...] referências empíricas estão relacionadas às situações em que professores repetem as mesmas condutas do exercício da docência, que por sua vez são as mesmas condutas dos professores que o formaram, sem, contudo, buscar fundamentos teóricos para tais atitudes e escolhas. Apenas repetem. Além disso, podem estar associadas às práticas historicamente vivenciadas em suas histórias enquanto estudantes, modelos encarnados e enraizados nos sujeitos professores que não encontram fundamentação (p. 117).

As referências memorizadas são aquelas em que o discurso pedagógico reflete uma linguagem memorizada, mas esses ideais conclamados podem fazer parte ou não da prática dos educadores que discursam tais conceitos. Já as referências das práxis são

[...] conscientes e se revelam tanto do ponto de vista teórico, na apropriação conceitual traduzida no discurso pedagógico utilizado pelo professor, quanto do ponto de vista prático, na sua prática pedagógica. Revelam, portanto, o princípio da práxis educativa, em que o professor consegue dar sentido pessoal a uma significação social [de] que ele se apropriou ao operar mentalmente com um determinado conceito científico (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 119-120).

Concordando com a autora, as referências da práxis se constituem fonte de desenvolvimento profissional para os educadores porque partem de uma necessidade de autotransformação; nesta, a força do conflito e da contradição da dialética se manifestam. É pouco evidenciada nos contextos formais de educação, sendo de fundamental importância, já que traduz os conceitos científicos apreendidos e assimilados numa unidade com a dinâmica da prática. Essa assertiva se relaciona aos processos imitativos e criativos que ocorrem ao longo da formação, seja inicial ou a permanente; Dias de Sousa e Longarezi (2018) dizem que a

[...] imitação e criação são conceitos empregados por Vigotski ao longo de sua obra, para explicar processos psíquicos indicadores do desenvolvimento humano. Com eles é possível compreender possibilidades de superação em diferentes estágios da constituição sócio-histórica do homem, mediante sua atividade consciente e voluntária (p. 444).

Consciência e volição são aspectos que envolvem a esfera mental, as emoções, os sentimentos, os afetos, enfim, variados elementos que constituem a totalidade dos sujeitos. Portanto, eles estão imbricados em perezhivaniya, sejam elas teóricas ou práticas, nas quais estão coladas suas motivações; estas, por sua vez, embrenham-se nas ações diárias, sejam elas pessoais, profissionais ou formativas.

As referências empíricas e memorizadas são condutoras de concepções e comportamentos dos educadores; professores e gestores da educação se utilizam desses subsídios, consciente ou inconscientemente, para produzir seu saber-fazer diário. A emancipação desses profissionais se revela quando conseguem, pelos estudos das teorias,

re-significar sua prática e transformá-la, mudá-la, de modo que a aprendizagem docente e gestora é reverberada em seus modos de ação e atividade.

Petúnia (trecho 75) ao dizer que “os textos dessa nossa ação formativa realmente nos provocaram, nos tiraram as vendas dos olhos” (Fórum de Diálogos – Conceitos Desenvolvimentais) emite sua concepção nova; sua personalidade em desenvolvimento. Sua metamorfose. A gestora já se encontra com outra qualidade em aspectos cognitivos e volitivos. O seu pensamento já é outro, uma vez que os conceitos da Teoria a despertou para outros pontos de vista distintos dos seus. Ao apreciar-se o trecho “tirar as vendas dos olhos”, as palavras transparecem que a gestora, a partir da formação, possui outro olhar em relação a aprendizagem e desenvolvimento, tanto sua, como de outrem.

Sálvia (trecho 77) demonstra sentimentos, emoções, estado de ansiedade por imaginar a práxis considerando ações formativas desenvolvimentais; o que ela diz, define o comportamento volitivo num vir a ser, uma vez que ela demonstra esse desejo de realização:

Então, acho que enquanto agente formador, eu preciso ser a própria práxis da teoria ou do conceito; e para ser essa vivência, eu preciso partir do estudo e reflexão dela, dos conceitos que ela aborda e de como isso seria possível de ser praticado. E a partir dessa minha reflexão, transformar isso em ação; na minha vivência, ser o exemplo das possibilidades (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).

Sálvia (trecho 78) afirma positivamente a utilização dos modos da ação formativa da pesquisa-formação: após tanto contato com essas ferramentas[...]. Tenho pensado nisso depois de receber os formulários aqui do curso pedindo nossa opinião/conhecimento” (Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo); juntamente, Saudade (trecho 79), insere seu propósito de movimentos formativos na perspectiva da Teoria Histórico-cultural: “precisamos pensar outras formas de ações formativas na perspectiva histórico-cultural. Mas novamente, como seria? [...] Sem receitas prontas e caderninhos de folhas amareladas, mas uma ação que o permita fazer sentido para ele também, isso sim é de fundamental importância.” (Fórum de Diálogos – elementos constituintes do processo formativo).

Com base em Bozhovich (1997) a situação que se pode imaginar, em consequência da escolha, leva a ação, por isso, utilizar métodos puramente externos na educação não funciona; tem que se contar as aspirações dos sujeitos, sua esfera de motivações; uma vez que a formação da vontade depende de uma organização que emerja sentimentos positivos, de satisfação

O campo de experiências emocionais direciona ou faz emergir as necessidades e, por sua vez, motivos, individuais e coletivos, materiais e espirituais, os quais se relacionam com a

vontade de estarem em atividade para a formação de conceitos inerentes às atividades pessoais, sociais e laborais.

Deve-se levar em conta que as experiências, uma vez surgidas e formadas um complexo sistema de sentimentos, afetos, humores, começa a adquirir significado para o sujeito em si e por si. Assim, uma criança [ou a pessoa em outras idades] pode se esforçar para experimentar novamente algo que já foi experimentado uma vez e se tornou atraente para ela. Nesse caso, a experiência passa de um meio de orientação para um fim em si mesma e leva ao surgimento de novas necessidades – necessidades da própria experiência. Mas a este respeito as experiências não são exceção. (BOZHOVICH, 1976, 133)⁸⁸

Em Safira (trecho 76) há indícios de neoformações alcançadas, a personalidade foi desenvolvida; crenças, concepções e valores mudaram. Ela possui um novo olhar em relação a formação continuada. A *perezhivanie*, neste caso, se constituiu força motora e promoveu a mudança; é possível compreender, pela sua fala, a vontade, no que se refere a participação em ações formativas, quando o conteúdo-forma alcançar configurações parecidas com as experienciadas pela gestora na pesquisa-formação.

[...], mas tem aquela importância também da gente fazer o trabalho por gostar, do sentido. Tem que ter essa motivação. Então eu penso que deve ter uma mudança nos cursos de formação. *Esse curso ele me abriu um novo olhar, eu consigo ver com outro modo*, o trabalho no coletivo, de aprender junto ao outro. Ainda tem muita competitividade no trabalho docente. [...] quando chega o professor novo, vários desmotivam aquele professor. Então a gente vê que tem muito isso. Se um está sobressaindo e, ao invés dos outros aplaudirem “nossa quero aprender também”, tem essa coisa de competição e não querer que o outro sobressaia, infelizmente. Então tem que haver também uma mudança nos cursos de formação das escolas *para abrir esse novo olhar que esse curso está nos proporcionando*. O professor aceite o outro, aprender junto com o outro, quebrar essa coisa “eu sei menos”. Não! Vamos aprender junto com o outro. Vamos fazer um trabalho coletivo, na colaboração. Assim o trabalho vai tomar mais sentido, vai quebrar essa formação só de carreira, progressão ou “hoje tem essa formação aí que coisa chata”. *É tão bom quando a gente está ali de verdade, está ali por inteiro. É uma coisa interna e não por obrigação*. Então eu acredito que tem que mudar e ter uma ação formativa com esse novo olhar como esse curso está nos proporcionando (SAFIRA, Fala em vídeo no Encontro síncrono).

⁸⁸ Hay que tener en cuenta que las vivencias, una vez que han formado el sistema de los sentimientos, los afectos, los estados de ánimo, empiezan a adquirir importancia para el sujeto también por sí mismas. Así, un niño puede tratar de sentir nuevamente algo ya experimentado y que le resultó agradable. En este caso, la vivencia, de medio de orientación, se transforma en el propio objetivo y conduce al surgimiento de nuevas necesidades, es decir, necesidad de la propia vivencia. Pero en este aspecto las vivencias no constituyen una excepción. Toda la psiquis del hombre en el proceso del desarrollo deja de ser sólo un aparato de orientación y adaptación. Gradualmente, va adquiriendo un significado independiente y se convierte en una forma especial de la vida del sujeto (BOZHOVICH, 1976, 133).

Em consonância com a pesquisa de Gutkina (2018), que, por sua vez, foi mediada pelas construções teóricas bozhovichianas, para que as qualidades psíquicas de condutas sejam incorporadas, é preciso haver a formação de um sistema de valores mediados pelas determinadas formas de motivadores, isso durante a ontogenia, ao passo que muitas qualidades da personalidade são criadas desde o nascimento até a vida adulta e desempenham uma função de incentivo, atuam como motivos de comportamento.

Bozhovich (1976, 2022[1972]) analisa a formação das particularidades psicológicas que faz instituir a conduta e a atividade; para ela, é preciso compreender como nascem as necessidades e os motivos dessa estrutura capaz de subordinar desejos impulsivos aos objetivos conscientemente estabelecidos. Algumas investigações psicológicas percorrem a visão de que a conduta das crianças de idade pequena é determinada pelas influências do campo exterior. L. I. Bozhovich (1976) expõe as ideias de Lewin (1926, 1935) de que os objetos da realidade não são neutros e impulsionam o homem a ações; as coisas incitam o homem a agir sobre elas ou a afastar-se. Todavia, o mais importante das ideias dele, para a autora, encontra-se na afirmação de que a força motriz por trás das coisas muda não somente devido à experiência individual, mas também pelas etapas evolutivas do desenvolvimento do sujeito.

Sabe-se que apenas a presença da necessidade não pode levar a criança a agir. Para a necessidade se tornar a força motriz da atividade da criança, ela deve encontrar um reflexo em sua *perezhivanie* (ou seja, se tornar uma necessidade). O surgimento da *perezhivanie* cria [...] um estado de tensão e a tendência afetiva de se livrar dela, de estabelecer o equilíbrio perdido (BOZHOVICH, 1976, p. 186, tradução nossa).⁸⁹

Necessidades e desejos estão implicados na realização de ações pelos sujeitos em processo de *obutchénie* e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Portanto, mediante isso, o formador precisa lidar com as necessidades-motivos que estão envolvidos nas condutas dos gestores e compreender como são atribuídos por eles para a concretização positiva de atividades afins.

O ‘vislumbrar’ de Margarida (trecho 73) já denuncia seus aspectos volitivos em ebulição:

As dificuldades e os enfrentamentos de se realizar ações formativas é mais um relato de experiência, o gestor não ‘achava’ e nem ‘acredita’ em formações de professores e não tinha uma relação acolhedora/amistosa entre os profissionais

⁸⁹ “Se sabe que la presencia de la necesidad por sí sola no puede impulsar al niño a la acción. Para que la necesidad se convierta em impulsora de la actividad del niño debe encontrar reflejo en su vivencia (es decir, convertirse en necesidad). El surgimiento de la vivencia crea en el niño un estado de tensión y la tendencia afectiva a librarse de él, a restablecer el equilibrio perdido.” (BOZHOVICH, 1976, p.186).

da instituição. Hoje com o curso, foi, é possível vislumbrar e quebrar paradigmas (MARGARIDA, Fala em vídeo no Encontro Síncrono).

Veja que a gestora exprime a possibilidade de realização em relação a formação continuada por ela para sua equipe de trabalho; é importante inferir que essa concretização, enquanto práxis, também possui natureza desenvolvedora para a profissional; ao sistematizar atividades formativas, há à necessidade de estudar teorias e metodologias; e, concepções mudam ao conduzir o movimento de formação, tendo em vista os constructos que se consolidam. A experiência na Atividade de Formação da pesquisa, por Margarida (trecho 73), de igual maneira a Safira (trecho 76), se revela na qualidade de força impulsora da conduta, uma vez que sua fala evidencia o desejo de mudança.

O caráter volitivo da conduta humana é expresso quando o sujeito estabelece objetivos durante as atividades; toma decisões conscientes e tem capacidade de subordinar impulsos que lhe são também importantes. Porém, os motivos mais significativos, levam o sujeito a subordinar uma ação à outra; e essas escolhas surgem na idade pré-escolar. Mas, como já enfatizado, para além de somente existir uma correlação entre motivos, eles se diferem em conteúdo e qualidade por aspectos ligados à essência desses impulsionadores do comportamento, as tendências afetivas por trás dos propósitos almejados. Ademais, impulsionadores que implicam as escolhas, são as representações, os conceitos, os valores e as ideias afetivamente constituídos no decorrer da vida, no âmbito social, na cultura e na educação em que os sujeitos estão inseridos (BOZHOVICH, 2022[1972]). Bozhovich (2022[1972]) define como dominantes esses motivos que conduzem os sujeitos à ação e subordina os outros motivos. Ressalta ainda: “convém lembrar que, quanto mais a idade avança, mais a mediação pela consciência direciona o comportamento.” (BOZHOVICH, 2022[1972], p. 107). A autora reconhece a pertinência das afirmações de A. N. Leontiev quanto ao nascimento de novos motivos, com conteúdos díspares daqueles incentivadores iniciais, que levam o indivíduo a adentrar em atividade. A partir desse aporte teórico segue em defesa da ampliação da esfera de motivações. Para a autora é de suma importância compreender que os motivos se autodesenvolvem, mudam qualitativamente e se transformam em dominantes.

Portanto, Bozhovich (2022[1972]) denomina esses motivos de forma diferente a de Leontiev (1978); infere-se que isso se relaciona à própria estrutura e ao conteúdo, que difere dos motivos formadores de sentido apontados por A. N. Leontiev. L. I. Bozhovich afirma que os motivos dominantes têm conteúdos qualitativos ligados às condições de vida e educação recebidas, são formações psíquicas constituídas: “ao longo da vida, na criança vão sendo gradativamente formados e adquirindo estabilidade, determinados motivos de sua conduta e

atividade. O caráter desses motivos depende, em primeiro lugar, do tipo de vida da criança e de sua educação.” (BOZHOVICH, 2022[1972], p. 106). Já os motivos formadores de sentido são diretamente vinculados à atividade do momento.

Pelo pressuposto, existem motivos dominantes, aqueles que norteiam o comportamento das pessoas por suas concepções de vida, e esses valores têm força suficiente para subordinar os demais impulsionadores das ações. Tais motivos podem ser desenvolvidos por experiências emocionais intensas nas situações de vida. Posto isso, é possível dizer que os motivos podem ser alavancados considerando uma organização pedagógica/formativa para a movimentação da *perezhivanie* do sujeito nas atividades formativas. Os objetivos encarnados nas tarefas podem se tornar conscientes, singulares e revelarem o domínio de razões que podem impulsionar a ação do sujeito, e isso representa um possível caminho para pensar os elementos mobilizadores da ação. Considera-se, nessa trama de realização, os objetivos do sujeito em interação com os coletivos e com aqueles externos implicados na tarefa/ação, configurados pelos pares, sendo, portanto, *para si e de si*.

Então, em condições de luta de tendências afetivas igualmente fortes, mas de direção oposta, uma pessoa recorre a um plano de ação intelectual: ela pesa, avalia, imagina as consequências de suas ações que causam as experiências afetivas correspondentes, como resultado das quais ela toma decisões, estabelece metas, cria intenções. Consequentemente, decisões, objetivos, intenções são essas novas formações superiores em que ocorre o “encontro” do afeto e do intelecto, por meio do qual eles recebem sua força motivadora. Esta é a segunda etapa do desenvolvimento da vontade — falando figurativamente, o estágio mnemônico do ato volitivo é realizado aqui por meio da regulação consciente de uma pessoa por sua esfera de motivações, graças à qual um motivo mais fraco, porém mais significativo, para uma pessoa, recebe força adicional.⁹⁰ (BOZHOVICH, 1981, p. 26-27, tradução nossa).

Ressalta-se, conforme a compreensão de L. I. Bozhovich, que o comportamento é expressão não da situação externa objetiva que rodeia o sujeito diretamente, mas das *perezhivaniya* surgidas. Isso se refere à relação entre o cognitivo e o afetivo, que se compõe de força impulsora e tendências motivacionais que dirigem a conduta do sujeito. O comportamento

⁹⁰ “Затем в условиях борьбы равно сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций человек прибегает к интеллектуальному плану действий: он взвешивает, оценивает, представляет себе последствия своих поступков, вызывающих соответствующие аффективные переживания, в результате чего принимает решения, ставит перед собой цели, создает намерения. Следовательно, решения, цели, намерения являются такого рода высшими новообразованиями, в которых происходит „встреча” аффекта и интеллекта, в результате чего они и получают свою побудительную силу. Это второй этап в развитии воли — образно выражаясь, этап мнемотехники волевого акта. Волевое поведение осуществляется здесь через сознательную регуляцию человеком его мотивационной сферы, благодаря которой более слабый, но более значимый для человека мотив получает дополнительную силу.” (BOZHOVICH, 1981, p. 26-27).

é manifestado de acordo com uma linha de motivos mais fortes, expressados por preferências. Por isso, afirma-se que, no sistema de motivações, existem motivos dominantes, capazes de submeter todos os outros impulsos existentes; assim, surge determinada estrutura hierárquica estável da esfera de motivações com direção afetiva da conduta. Na primeira infância, os desejos ainda são de base especialmente afetiva. Somente na idade pré-escolar aparece a subordinação dos motivos com base em propósitos conscientes (BOZHOVICH, 1976).

Pode-se considerar, como um fato experimentalmente estabelecido, que hábitos e mecanismos associativos não agem de maneira caótica e automática, desprovida de qualquer sistema, por si só, em virtude de uma aspiração especial inerente a eles, mas que todos eles são levados à ação como momentos subordinados de uma estrutura geral, de um todo geral, de uma tendência dinâmica geral, dentro da qual eles adquirem seu significado funcional e seus sentidos. A própria combinação de hábitos, a ordem de sua implementação, sua estrutura e modos de atividade são determinados, em primeiro lugar, pela organização e pelos complexos relacionamentos existentes nessa tendência dinâmica. Essas tendências dinâmicas integrais que determinam a estrutura da orientação de nossas reações são aquelas que podemos classificar como interesses totalmente fundamentados (VYGOTSKI, 1996, p 17, tradução nossa).⁹¹

Em síntese, no que se refere às particularidades da esfera de motivações, na idade pré-escolar, surge não somente a correlação dos motivos, mas também os motivos de outros tipos, os relativos às necessidades mediadas, os dominantes. Assim, o sujeito pode realizar uma ação mesmo se considerar as razões desagradáveis — que seriam aquilo que, para ele, no momento não é atraente — para alcançar seus objetivos.

Nesse sentido, a organização da atividade intencional precisa considerar os objetivos individuais e estabelecer uma correlação com os coletivos, ou essas metas propostas podem ser aceitas por esses que fazem parte das ações, de modo que se convertam em intenções de cada um do/no grupo. O que o sujeito tenciona pode, de certa forma, não estar em paridade com os desejos imediatos do grupo, mas se relacionar a algo para o futuro.

A falta de motivação para os estudos se relaciona com a maneira como são sistematizadas as atividades de aprendizagem na organização de um coletivo, na comunicação e nas relações entre os pares. É “[...] necessário preparar oportunamente as condições para o

⁹¹ “Cabe considerar, como hecho experimentalmente establecido, que los hábitos y los mecanismos asociativos no actúan de manera caótica, automática, carente de todo sistema, por sí mismos, en virtud de una aspiración especial inherente a ellos, sino que todos ellos son impulsados a la acción como unos momentos subordinados de una estructura general, de un todo general, de una tendencia dinámica general dentro de la cual adquieren su significado funcional y su sentido. La propia combinación de los hábitos, el orden de su puesta en marcha, su estructura y modos de actividad están determinados en primer lugar por la organización y las complejas relaciones existentes dentro de dicha tendencia dinámica. Esas tendencias dinámicas integrales que determinan la estructura de la orientación de nuestras reacciones son las que podemos calificar de intereses con pleno fundamento.” (VYGOTSKI, 1996, p. 17).

surgimento de uma motivação nova [...]”⁹² (BOZHOVICH, 1976, p. 211, tradução nossa). Há uma luta interna de motivos; e a escolha se manifesta conscientemente, baseada em circunstâncias, grau de importância ao que se quer alcançar; toda essa dinâmica depende de formas arraigadas e estáveis de aspectos morais consagrados na ontogênese, que definem o caráter das necessidades do homem, seu conteúdo e suas propriedades. Os impulsos para as ações vão depender das necessidades, que, por sua vez, são mediadas pela consciência por meio dos objetivos, das intenções e das decisões tomadas.

O planejado em pensamento de Petúnia (trecho 74) reverbera sua vontade de práxis, ao dizer:

Eu também tenho pensado em como posso utilizar a metodologia adotada por essa ação formativa na minha prática. Essa constante devolutiva que estamos enviando semanalmente, esses questionamentos que nos fazem mover o pensamento é algo que hoje vejo que tenho que instigar na minha equipe também. Estão muito acomodados por eu também estar acomodada em um modelo de ‘formação/capacitação’ engessada e conteudista. [...]. Quantos professores vão para as reuniões de Módulo II apenas para assinar lista de presença e ‘cumprir’ sua carga horária! Preciso realmente transformar nossos encontros em algo mais significativo (PETÚNIA, Fórum de Diálogos – Elementos constituintes do processo formativo).

Na sua colocação encontra-se elementos importantes que se referem as necessidades mediadas. Quando expõe a indispensabilidade de mudar os encontros formativos efetivados por ela em seu contexto, isso é uma mediação dada pelo objeto declarado. A finalidade está constituída em sua consciência; ensejo esse gerado a partir dos estudos, dos debates, dos diálogos na Atividade de Formação. Por isso a relevância da formação permanente.

Ao falar da fase laboral, em que determina uma nova posição social e objetiva das pessoas, lembra-se da aprendizagem ao longo da vida. Ao adentrar nas atividades profissionais, o homem tem em sua formação uma continuidade, em forma de estudo, preparação e atualização de conhecimentos para o desempenho das funções inerentes ao cargo que ocupa.

A partir do delineamento teórico de Bozhovich (1976), infere-se que o estudo como atividade obrigatória, responsável, exige trabalho organizado e sistemático; o estudo coloca o sujeito na tarefa da assimilação e produções criativas da experiência cultural. O ingresso na escola, depois na academia e, por fim, no trabalho significa novas posições da pessoa na sociedade, em que há a entrada em novas relações concretas com o grupo de convivência, um novo sistema de exigências para si, uma mudança de posição no mundo e no desenvolvimento.

⁹² “[...] es necesario preparar oportunamente las condiciones para el surgimiento de una motivación nueva [...]” (BOZHOVICH, 1976, p. 211).

No caminhar com o pensamento de Bozhovich (1976), o que se percebe é que, nas instituições educacionais, há a vinculação de uma organização pedagógica, a preparação no nível intelectual. Mas a tarefa de formação e sua transformação em objetivo de estudo, independentemente da atividade do sujeito, exigem-no não só um nível determinado de desenvolvimento intelectual, mas também uma atitude cognoscitiva diante da realidade, ou seja, um nível de desenvolvimento de interesses cognoscitivos, o que envolve a volição. A construção dessa necessidade cognoscitiva não é igual em todos os sujeitos. Em alguns, manifesta-se pela direção teórica; em outros, vincula-se a atividades práticas.

Fazer uma análise dos motivos que se formam durante atividades de formação pode esclarecer o que impulsiona o sujeito a estar e continuar na ação. O conteúdo-forma dos motivos – natureza direta ou mediada – está ligado à satisfação daquilo que é essencial, em se tratando das necessidades e da posição interna em que a pessoa está num dado momento específico. É certo afirmar que a necessidade por si só não leva à ação, mesmo que a formação dessa demanda implique o surgimento da atitude, mas ela constitui o fio condutor para o mover do sujeito.

As práticas formativas que objetivam a *aprendizagem da gestão* dos gestores pedagógicos precisam dialogar. Levando em conta todo o rol de apontamentos feitos neste capítulo, relativos as unidades constituidoras do desenvolvimento integral e sistêmico, a saber, a formação-trabalho e conteúdo-forma, deve-se considerar as questões relacionadas às necessidades e aos motivos desses sujeitos nesse processo e abarcar os nexos inerentes à dimensão humanizadora, quais sejam: suas *perezhivaniya*, seus sentimentos, seus valores, seus objetivos e suas intenções.

Em anuência às pontuações de L. I. Bozhovich, afirma-se que o adulto, o educador em geral e, especificamente, o gestor pedagógico, ao buscar propostas formativas ou ao analisar aquelas que estão à sua disposição, sem dúvida, serão guiados em suas escolhas por motivos dominantes que os induzem à participação ou não nesses eventos. Podem ser tendenciosos em suas opções, induzidos por questões pessoais ou mesmo coletivas, isso vai depender das intenções do momento. Dizem a respeito à aspectos presentes na particularidade das *perezhivaniya* de cada sujeito. É assertivo dizer que os aspectos afetivos serão influenciadores significativos nessas escolhas.

As forças motoras para atividade de formação do sujeito na fase laboral relacionam-se a objetivos que incluem resolução de problemas similares aos experienciados no trabalho. São as ações de formação que tratam de questões específicas para desempenho de suas funções. Prova disso são as experiências em tarefas de formação em que os profissionais têm necessidade de falar muito sobre seus contextos e querem aprender a solucionar as problemáticas que se

deparam no dia a dia. Na Atividade de Formação concebida nesta pesquisa-formação, a ansiedade em falar dos problemas diários por que passavam nos seus fazeres cotidianos, foi constante. O que atrai o gestor pedagógico em atividades formativas é justamente as conversas, as trocas com os colegas da mesma função que abarcam as *perezhivaniya* peculiares, em que um do coletivo se vê no outro e se reconhece nas realidades dos seus pares.

Pelo exposto, alguns aspectos relacionados às necessidades do sujeito, tanto conteúdo (necessidades elementares, necessidades espirituais) como a estrutura (imediatas, afetivas, mediadas) são pontos a considerar como tarefa da educação, uma vez que estão relacionados à formação integral e sistêmica da personalidade. Segundo Bozhovich (2012, 2022[1972]), à educação cabe guiar os processos de desenvolvimento destes impulsionadores da conduta.

6 CONSIDERAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DA CONVERSA

[...]
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo.
Tudo muda o tempo todo no mundo
 [...]

Lulu Santos / Nelson Motta

Inquietações acerca da precisão de dialogar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de profissionais da educação, no sentido de vislumbrar os movimentos formativos volitivos, para além dos cognitivos, moveram os estudos e a síntese materializados nesta pesquisa-formação. O vislumbre em torno da formação continuada se fez, especialmente, em torno dos gestores pedagógicos, na compreensão de que esses profissionais são promotores da formação continuada nos contextos escolares. A inquietação aprofundou-se em relação à especificidade de um processo formativo que contribuísse para o desenvolvimento integral deles, que fosse organizado considerando a natureza sistêmica do desenvolvimento humano, ou seja, as neoformações de aspectos da personalidade em atividades formais de aprendizagem. Além do mais, diante desse desenvolvimento, tencionava-se que os participantes pudessem apresentar indícios de neoformações volitivas para um realizar de atividades formativas em seus locais de trabalho seguindo as mesmas diretrizes — a preocupação com o ser humano em sua totalidade.

Diante disso, surgiram questionamentos em torno da abordagem da pesquisa. Qual seria a perspectiva que desvelaria elementos para pensar movimentos didáticos com vistas ao desenvolvimento sistêmico? Concluiu-se que a abordagem de L. I. Bozhovich e sua preocupação com o desenvolvimento da personalidade na ontogênica responderiam aos questionamentos, tantos, que apareceram *a priori* aos estudos que aqui se realizaram. A questão aprofundada pela autora em torno da esfera de afetos e especialmente da de motivações — em que a conduta é mobilizada por variados motivos, sendo muitos destes formados em *perezhivanie* — chamou a atenção para a escolha teórica desta pesquisa-formação. Instigava a ocorrência, em experiências pessoais de sistematização de processos formativos, a resistência de profissionais da educação em participar de ações formativas, mesmo quando havia uma organização objetiva impressionante. Portanto, é marcante, sensibiliza e impressiona os constructos teóricos dessa psicóloga, autora e pesquisadora soviética, a quem importam mais os motivos que se movimentam, autodesenvolvem-se durante a atividade. Afirma-se que tais

impulsionadores se correlacionam às experiências emocionais que surgem, diante dos arranjos que se delineiam, por conta das falas que se encontram, conectam-se, contradizem-se; falas que revelam as crenças, os valores, os sentimentos de cada um, no todo do processo formativo.

A lógica formal desenha um sistema que prioriza uma formação voltada para o resultado. Prioriza-se o coeficiente de rendimento, o quantitativo, o quanto a pessoa consegue alcançar de pontuação. Mas ela é insuficiente ao olhar para o processo, para aquilo que é humanizador, para o que almeja o ser humano; para o modo como ele se sente durante a realização de determinadas atividades; para o que ele gosta; para o apreço pela vivência realizada; para seu desejo de realizar a tarefa da forma solicitada ou de outra maneira. Isso é pouco levado em conta. Porque a preocupação é tão grande com o produto, em detrimento ao processo, que tudo é feito para atender o que essa lógica formal solicita, responder ao que a sociedade capitalista impõe; conseqüentemente, aquilo de que o sujeito necessita fica a desejar. A Didática valoriza ora o conteúdo, ora os métodos, mas não enaltece o sujeito e seus sentimentos. A questão que faltou/falta no campo didático é vislumbrar o próprio sujeito. Essa ciência se ocupa muito mais com o que se relaciona aos componentes objetivos para a realização pedagógica do que com os aspectos subjetivos daquele que participa do processo, sendo que o mais importante é o sujeito em aprendizagem e desenvolvimento.

Enquanto síntese, afirma-se que, na perspectiva da Teoria da Atividade, ainda que os pesquisadores e educadores integrem a questão das emoções, dos motivos em seus trabalhos, há a predominância de uma prática considerando a função dos motivos cognitivos. Na educação brasileira, mesmo tomando a abordagem histórico-cultural, há uma busca coletiva de desenvolver a formação humana pela via do pensamento teórico. Isso se explica pela falta de dominação de instrumentos da produção humana de modo a ter uma organização investigativa e profissional menos alienada, em que se abarque conhecimentos que avancem para uma constituição humana mais humanizadora. O caminhar pela perspectiva da Teoria da Atividade, numa relação com a abordagem da personalidade, produz conexões visando ao constructo, de modo a levar em conta o desenvolvimento volitivo e afetivo, em uma relação com o cognitivo do sujeito, em atividades de formação. Assim, pensar-se-á nessas relações em que não se prioriza nem o cognitivo, nem o afetivo, mas sim as duas dimensões em unidade.

Infere-se que há uma influência histórica que dirige o processo formativo na abordagem cognitiva, mas que nesses modos de conceber o desenvolvimento humano vêm sofrendo transformações, por exemplo, dentro do Gepedi/UFU e de outros grupos de pesquisa brasileiros. Assim, subentende-se que o processo formativo necessita ser vislumbrado e, portanto, sistematizado dentro de uma abordagem sistêmica, sem priorizar nenhum ponto em detrimento

ao outro. Os vários aspectos constituidores do humano — sejam afetivos, volitivos, emotivos ou afetivos — devem ser vistos em totalidade. Esse não é um movimento simples de realizar; há aprendizados a serem concebidos pelos formadores; são requeridas equipes formadas dentro desse enfoque, parcerias entre faculdades e instituições educativas; demanda-se compreensão de que se trata de processos em movimento, portanto, não se pode ter foco no produto enquanto algo acabado. Não é uma construção a se efetivar com um curso rápido de algumas horas, precisa ser uma demanda contínua, quer seja, um projeto institucionalizado. Por exemplo, pode-se formatar um projeto para constituição de estudos e pesquisas nos contextos das instituições e iniciar a proposta com um grupo composto por integrantes interessados, e este pode ir tomando uma dimensão maior, abrangendo mais profissionais. Tem-se clareza de que isso não é algo fácil de realizar; os profissionais da educação estão fadados a muitas atividades e à intensificação de trabalho, tanto dentro das universidades, que podem ser parceiras, quanto dentro das próprias escolas.

Considerando o objeto, *a formação continuada desenvolvimental de gestores pedagógicos, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com foco na constituição de suas esferas afetiva e de motivações*, foi realizada a Atividade de Formação pelo aporte das diretrizes da Teoria Histórico-Cultural e da DD. Diante da pandemia de Covid-19, com diversificados contratempos, como por exemplo, as dificuldades de concretização de pesquisa de campo e os impasses vividos pelos profissionais da educação de forma geral, foi um desafio essa realização. Sistematizar o movimento formativo de modo remoto, na pesquisa-formação, foi algo novo em termos de execução e estruturação de trabalho didático-pedagógico, foi intenso o aprendizado, este envolveu pesquisas relativas à instrumentalização e até mesmo muitos estudos para aprofundamento na Teoria. Os profissionais da educação vivenciavam um período de mudanças nos formatos de ministração de aulas, no acompanhamento e orientações das questões pedagógicas, tendo que, também, estruturar a educação para o formato remoto, e isso provocou intensificação de trabalho e de emocionalidade para ambos, pesquisadores e colaboradores participantes da pesquisa.

Pelo exposto, conclui-se que, para demandar processos formativos no conteúdo-forma remoto, necessita-se da formação de uma equipe de trabalho, da construção de diálogos a respeito do processo, haja vista que é demandado acolhimento constante, acompanhamento diário, movimentação de diálogos e interações nos espaços de encontros síncronos e assíncronos cotidianamente, promoção de espaço-tempo para atendimentos com vistas a esclarecimento de dúvidas e de outros aspectos. Mesmo existindo os desafios a vencer, o espaço remoto para atividades formativas continuadas constitui-se uma via de realização educativa

quando existe a impossibilidade de esta ser presencial. Esse lugar de aprendizagem também é um caminho profícuo se, porventura, houver impedimentos do encontro entre os componentes do grupo envolvido, podendo haver a instituição do modo semipresencial, estruturando ações presenciais e remotas. Contudo, enfatiza-se a precisão de se ter ponderação para efetivação de movimentos formativos no modo remoto, com a apreciação dos aspectos relevantes para realização do processo. Assim, um dos pontos mais importantes de se considerar se refere ao público a ser atendido, por conta da posição objetiva ocupada pelas pessoas. A atividade formativa realizada nessa pesquisa foi concretizada com adultos, já profissionais da educação, os gestores pedagógicos, que possuíam certa autonomia para o desenvolvimento de tarefas propostas e mesmo assim necessitavam de orientações diárias para a efetivação de suas ações de estudo.

Além do já dito, outro desafio foi pensar uma atividade formativa desenvolvedora, considerando o aporte teórico já consolidado a respeito da Teoria da Atividade de Estudo, e, a par de alguns de seus princípios, realizar um constructo em propostas de formação para a idade adulta, sujeitos em fase laboral, atentando para as convergências e divergências que se fazem presentes entre os pressupostos teóricos de autores que deram substância à Atividade de Estudo e a autora L. I. Bozhovich – escolha teórica desta pesquisa – que percorre uma linha de estudos da Personalidade. É importante dizer que L. I. Bozhovich não delineou uma estruturação didática a partir de suas pesquisas, apesar de efetivar experimentos durante atividades de estudos com estudantes. Já outros teóricos russos e soviéticos, estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, incluídos aqui os idealizadores da Atividade de Estudo, como já explanado nesta investigação, empreenderam ações e constituíram sistemas didáticos. O desafio, então, para os pesquisadores atuais, é desenvolver constructos para futuros projetos científicos, de modo a vislumbrar processos didáticos pedagógicos considerando o aporte teórico de L. I. Bozhovich, uma vez que são valiosos contributos para a educação. Esse estudo se constitui em um ponto de partida para análises e sínteses em futuras pesquisas que se valem das esferas afetiva e de motivações em atividades de formação, na abordagem bozhovichiana.

Ao ponderar sobre o objetivo que guiou as análises e sínteses produzidas — analisar o desenvolvimento das esferas afetivas e de motivações do gestor pedagógico em processo formativo continuado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sob o enfoque de L. I. Bozhovich e da *Obutchénie* por Unidades — insere-se que os constructos bozhovichianos apontam para o olhar sistêmico da constituição humana, e assim indicam caminhos para um visionar dialético dos fenômenos, considerando, portanto, o princípio da unidade dos contrários.

Conclui-se ainda que, quando se fala das esferas afetiva e de motivações do sujeito, ao organizar uma atividade formativa, precisa-se entender que esta não é determinante para o desenvolvimento dos motivos, ela pode ser um meio utilizado para movimentar as conexões do simbólico, do afetivo, do emocional, e essas conexões simbólicas, afetivas e emocionais, permitidas pela conjuntura da atividade, é que vão desencadear processos afetivos, emoções; e tais sentimentos promovem a manifestação volitiva da autorregulação da conduta. O que suscita a manifestação da vontade e da intenção é o arranjo que se delinea a partir do próprio movimento daqueles que estão na atividade; afirma-se que a comunicação afetiva, demandada pelo formador dos formadores, é crucial no processo. A comunicação afetiva produz *perezhivaniya* positivas. Produz impressões novas e boas. E isso leva ao desenvolvimento e à formação dos motivos para que a pessoa queira reviver tais situações, a chamada autopropulsão das necessidades — necessidades afetivas. Então, a comunicação afetiva contribui fortemente para o desenvolvimento dos motivos, uma vez que o sujeito manifesta o desejo de estar em determinado processo formativo novamente, de querer dar continuidade a *obutchénie* em que estava inserido, de reviver essas impressões; o desenvolvimento integral, portanto, é mediado pela unidade conteúdo-forma das forças motoras que se formaram.

Ao caminhar por princípios e conjecturar atividades formativas com gestores pedagógicos, com o olhar para o desenvolvimento integral e sistêmico, considerando suas esferas afetiva e de motivações, apreende-se que o movimento formativo necessita olhar para as unidades constituidoras do processo, como as unidades *formação-trabalho* e *conteúdo-forma*, vinculadas a outras: afeto-cognição, ruptura-desenvolvimento e imitação-criação. Como síntese desta pesquisa-formação e contribuição inédita, elenca-se a unidade *formação-trabalho*, orientadora de processos formativos continuados para os profissionais da educação, especialmente, os gestores pedagógicos.

As unidades *conteúdo-forma* e *ruptura-desenvolvimento* já foram reveladas em pesquisas anteriores, no interior do Gepedi/UFU, em que há estudos no qual o aspecto cognitivo é parte; neste, foram revisitadas, em continuidades de estudos do grupo, com olhar para além das neoformações mentais, as emotivas e volitivas, isto permite-se ampliar o debate de conceitos fundamentais no que concerne as produções teóricas relativas à aprendizagem e desenvolvimento. Aqui apresentam-se com outro enfoque complementar: encaminhar neoformações ou mudanças de/em aspectos das esferas afetiva e de motivações. Portanto, o visionar se encontra no conteúdo e estrutura das necessidades e motivos que se movimentam quando o sujeito se encontra em atividade de formação; ou seja, esses impulsionadores da conduta ganham outra qualidade, de essência superior, a espiritual. Isso ocorre pelo movimento

de mudanças e transformações dado pela unidade *ruptura-desenvolvimento* de concepções, de valores, de crenças, de objetivos, aspectos esses relacionados à orientação e constituição da personalidade; as rupturas-desenvolvimento demandadas na Atividade de Formação realizada, pelos indícios despontados, alcançaram a desconstrução e construção de conceitos, como também de pontos de vista. Veja que o rompimento ocorre também na *posição* relativa a algum conceito, algo profundamente ligado à atitude, à personalidade. Em um processo formativo, não se formam somente conceitos, geram-se valores. Nos processos de rupturas-desenvolvimento dessa natureza, a comunicação afetiva é imprescindível. Por isso, nesta pesquisa, toma-se os processos comunicacionais viscerais no âmbito do desenvolvimento integral e sistêmico, especialmente quando se fala das esferas afetiva e de motivações. No que se refere à unidade *imitação-criação*, houve indícios de intencionalidades, pelo ato imitativo e criativo para o realizar, dentro das mesmas condições vivenciadas na pesquisa-formação.

Portanto, das finalidades desta pesquisa-formação, chegou-se a alguns princípios norteadores quando da sistematização de processos formativos continuados para gestores pedagógicos numa preocupação com o desenvolvimento das esferas afetiva e de motivações. *Ao abordar um conteúdo-forma do processo formativo continuado que contribua com o desenvolvimento integral e sistêmico do gestor pedagógico, considerando a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental sob o enfoque da obutchénie Desenvolvimental* — um dos propósitos deste estudo —, uma das questões importantes, enquanto princípio, é considerar a unidade *formação-trabalho* na organização da formação continuada, porque os educadores já estão numa situação social de desenvolvimento diferente. Eles estão numa posição social que implica ter esse olhar para o labor, pois a posição interna deles manifesta questionamentos relativos aos desafios vividos em suas funções laborais; as constituições internas desenvolvidas até o momento já possibilitam a compreensão de questões científicas; eles já não estão mais no tempo de estudo prioritário, e sim no de trabalho; os anseios deles se relacionam à busca de solução de problemas que encontram no cotidiano profissional. A satisfação de suas necessidades está diretamente ligada à essa realização; quando encontram respostas para as problemáticas da educação, tem seu reconhecimento diante da comunidade escolar, e isso reverbera em sua emocionalidade.

Então, eles almejam investigar as causas dos impasses que vivenciam *in loco* de suas realidades; eles possuem vontade orientada para a investigação da própria prática, do próprio contexto. Por esse motivo, resulta das análises e sínteses desta pesquisa-formação que o conteúdo-forma de um processo formativo que movimenta suas esferas afetiva e de motivações precisa considerar a unidade *formação-trabalho*. A formação deve: contemplar o labor; possuir

em sua sistematização um dialogar sobre a cotidianidade profissional e seus reveses; ser conduzida pela análise da prática, em uma mediação pela teoria, de modo a ter proposições e soluções para os problemas da realidade objetiva, porque eles estão em momento de posição objetiva de labor. A *perezhivanie* formativa deles se associa em profundidade à laboral.

Outro princípio a considerar se refere ao olhar sistêmico para o movimento realizado. Muitas vezes, o movimento é integrativo e dialógico, porém o olhar do formador não contempla as questões relativas à personalidade; ainda que a conjuntura favoreça o desenvolvimento sistêmico, seu ponto de vista está focado no aspecto cognitivo. Porque o olhar foi formado para perceber ou para vislumbrar as “coisas” de forma compartimentada, dividida por partes. Primeiro se olha o cognitivo, depois o volitivo, depois o emotivo. A própria estrutura da formação induz uma análise dos fenômenos por partes, e não de maneira sistêmica. Então, desenvolver o olhar para a formação didática humanizadora objetiva, justamente, formar para que se tenha o olhar sistêmico do processo.

Dentre as finalidades desta pesquisa-formação, uma fundamental foi *apreender as necessidades e as forças motoras na conduta e nas ações do gestor pedagógico em atividades de formação bem como os indícios que apontam para o desenvolvimento e as mudanças qualitativas nessas necessidades e motivos, considerando as configurações que se instituem no processo formativo, numa abordagem da dimensão formativa de sua função*. Destaca-se que a formação continuada de gestores pedagógicos necessita ser configurada ‘com’ eles enquanto sujeitos constituintes das ações, de maneira que suas necessidades e motivos autodesenvolvam-se; e não ‘para’ eles, como algo externo e imposto. Os processos devem ser formatados numa configuração dada pela unidade *afeto-cognição*, e, claro, precisam enfatizar temáticas concernentes à posição social que ocupam. Afirma-se que não se trata de algo pronto, em que se seguem etapas; há princípios que podem ser seguidos; então não se refere a algo acabado, já formatado, mas a uma organização que vai sofrendo transformações conforme a *perezhivanie*. Desse modo, o olhar dirige-se para as neoformações cognitivas, e juntamente, para os sentimentos de bem-estar ou mesmo para as emocionalidades negativas, uma vez que as rupturas — de conceitos científicos, de crenças, de concepções —, num primeiro momento, provocam sensações desconfortáveis, pela falta de entendimento dos conceitos abordados, mas, no processo, ganham força as sensações positivas pelos *insights* que ocorrem.

Considerando o propósito mencionado acima, em se tratando da formação continuada com os gestores pedagógicos, no olhar para suas esferas afetiva e de motivações, é pensar que eles têm uma especificidade de formação; dentre as várias dimensões do trabalho, uma delas é a formativa. Eles possuem nessas dimensões de trabalho, implicadas, várias questões

relacionadas à posição objetiva em que se inserem. Uns ocupam a posição na educação infantil; outros no ensino fundamental; há aqueles que desempenham suas funções no ensino médio, no ensino superior e em outros grupos. Então, a posição objetiva deles precisa ser levada em conta para pensar a formação, porque, nos processos formativos, é preciso tratar de questões específicas, uma vez que se parte do geral para o singular, e esse singular necessita ser considerado.

Especialmente, a esfera de atuação dos gestores pedagógicos precisa ser pensada nas temáticas que vão ser trabalhadas durante a atividade formativa. A partir dessa síntese, infere-se a urgência da parceria da universidade com as instituições educativas para direcionar constructos de formação continuada em serviço, considerando a ZDP dos profissionais relativa a determinadas teorias. São necessárias, num primeiro momento, ações de natureza colaborativa até que os sujeitos consigam caminhar de maneira autônoma. Assim sendo, grupos de estudos e pesquisas das faculdades de educação podem dinamizar a proposição de grupos de estudos e pesquisas nos próprios contextos dos profissionais, para o exame de problemas, numa mediação dada pelas teorias da educação, aqui defende-se a Teoria-Histórico-Cultural pelos princípios que ela dispõe, iniciando com os grupos específicos por áreas e passando, depois, pela produção de diálogos no coletivo dos profissionais.

Ao considerar o modelo teórico de L. I. Bozhovich, compreende-se, claro, que as duas linhas de desenvolvimento, a cognitiva e a de personalidade, possuem, cada qual, motivos diversos e de natureza peculiar, mas se desenvolvem de maneira sistêmica. É importante o entendimento em torno da diferença entre uma formação mental, cognitiva, e uma formação superior em aspectos de personalidade. Porque a primeira pode ser determinada pela atividade do sujeito no processo, quando há a formação do conceito científico e dos modos generalizados de ações, advindos da produção de rupturas conceituais, pelo método utilizado, do abstrato ao concreto. Já a de personalidade não ocorre diretamente, de forma automática, por causa da atividade, mas pela situação social de desenvolvimento, pelas relações produzidas, pelo que um comunica com o outro, e pelo *como* o outro recebe essa comunicação; então, a *perezhivanie* é fundamental. O desenvolvimento de necessidades ocorre pela configuração que tem o movimento em sua natureza, pelo afeto, pelo como um ou outro está sendo afetado e pela forma como os modos de pensar e se relacionar se configuram enquanto elementos de afetividade. É como um tear que forma uma tessitura forte. Um, costura aqui, o outro costura acolá, e vai se formando o tecido singular e coletivo de crenças, valores, opiniões, que resulta em uma concepção de vida, de cada sujeito envolvido no processo. Esse feito se refere à constituição da personalidade em seu desenvolvimento contínuo, lastreada pelas esferas afetiva e de

motivações autodesenvolvendo-se e autorregulando-se. O que mobiliza a conduta são os sentimentos formados, as crenças, os valores morais, a vontade, a intenção, objetivos, dentre outros; constructos subjetivos, em detrimento aos objetivos.

Neste estudo, a própria *perezhivanie* gerada constituiu-se força motora da conduta dos gestores pedagógicos. Também foram evidenciados indícios de desenvolvimento de necessidades afetivas e de motivações, como os sentimentos constituídos durante o movimento formativo e os objetivos instituídos pelas gestoras pedagógicas⁹³ nas tarefas de formação. Essas são configurações subjetivas que emergiram durante a Atividades de Formação e se desvelaram enquanto força motora para os sujeitos continuarem em aprendizagem e desenvolvimento.

Das análises, suscitaram sínteses evidenciando indícios de desenvolvimento das esferas afetivas e de motivações no que concerne aos aspectos fundamentais para que os gestores pedagógicos permaneçam inseridos em processos formativos e em contínuo desenvolvimento. Sentimentos com variadas essências emergiram: satisfação, prazer, alegria, apreensão, entre outros. Muitos deles foram se constituindo com o movimento formativo, o que responde a outro propósito deste estudo, o de *identificar aspectos subjetivos que emergem nos gestores pedagógicos durante a realização de tarefas em atividades formativas, tendo em vista as configurações interativas e dialógicas que vão se fundando no decorrer do processo*. Os movimentos de dialogicidade e interatividade produzidos pelo coletivo, legitimados pelo formador, foram imprescindíveis para as manifestações dos sujeitos, sendo elas, emotivas, afetivas ou volitivas. Neoformações volitivas foram formadas, contudo, seria meritória a continuidade da pesquisa para acompanhamento dessas participantes, para verificar se tais indícios se manifestam em práxis diária das profissionais gestoras pedagógicas participes deste estudo.

Numa abordagem geral, seguindo um modelo teórico de desenvolvimento distinto do bozhovichiano, ao considerar os motivos da conduta, o que é costumeiro elencar ou verificar são as forças motoras de que o sujeito dispõe para entrar em atividade; portanto, *a priori*, atenta-se para essa questão. Ao caminhar pela perspectiva bozhovichiana, e esse estudo traz afirmações inerentes a ela, o sujeito permanece na atividade a partir de desejos em se tratando da esfera pessoal, social; porém, o mais interessante, é que, nas esferas afetiva e de motivações, movimentam-se inúmeros impulsionadores, alguns já constituídos, mas outros se somam a estes, pois essas esferas têm movimento próprio; uns motivos são mais fortes, outros se subordinam a estes. Então, os indivíduos podem entrar em atividades a par de determinados

⁹³ Nesta parte, utilizou-se gestoras pedagógicas, uma vez que se referiu as participantes da pesquisa-formação escolhidas para o movimento de análise.

objetivos, que se constituem em motivos, mas, pelo andar dessas esferas, a depender de como também caminham na atividade, de como sentem o percurso, de como se posicionam diante dos arranjos que se delineiam, de como as concepções dos outros sujeitos afetam-nos, os impulsionadores iniciais podem mudar. As configurações que se emergem podem movimentar os motivos do sujeito, tornar mais fortes alguns e enfraquecer outros. Então, na atividade, os motivos podem ser vários e sofrer mudanças em seus conteúdos e formas, seguindo a influência das *perezhivaniya* geradas. Portanto, considerar os motivos *a priori* não satisfaz no todo; uns vão ser formados, outros mudarão qualitativamente; e esses que nascem ou sofrem transformações podem ser os responsáveis pela conduta, em virtude de seus conteúdos e estruturas serem guiados por componentes afetivos.

Pelo pressuposto, conclui-se a tese de que as esferas afetiva e de motivações dos gestores pedagógicos precisam ser consideradas na organização dos processos formativos continuados, uma vez que possuem uma dinâmica que orientam a personalidade e, portanto, implicam na manifestação da conduta deles, em atividade.

Os motivos se movimentam a todo momento; a posição interna também. A essência desses aspectos se ancora em categorias da dialética. Hoje a posição interna tem determinado conteúdo e forma, amanhã tem outro, uma vez que ela se edifica a partir das constituições psíquicas e subjetivas. Então, isso muda constantemente à medida que o sujeito se desenvolve. Se a posição objetiva tem conexões com as necessidades e motivos do sujeito; então, tudo que o ser humano é hoje, amanhã, pode tomar outra forma; a necessidade também sofre mudanças; o movimento de constituição do humano, dialético e contraditório, perfaz-se em verdadeiras transformações. O humano, em sua constituição psíquica e subjetiva, é um eterno devir. A cada segundo, o ser humano assimila a experiência cultural, relaciona-se com o meio, consigo e com os outros, comunica-se e concebe ideias diferentes daquelas que já possuía; portanto, metamorfoseia-se a cada instante. Como os dizeres em epígrafe: “[...] tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo, tudo muda o tempo todo no mundo[...]”.

Este diálogo começou; é preciso continuar a conversa.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.
- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisor ao olhar da supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2008. p. 11-55.
- ALMEIDA, José João Dias; SIMÕES, Alberto Manuel B. *Ferramentas de Tradução e Terminologia*. Universidade do Minho, 2003.
- ALMEIDA, Lilian Christiane Silveira de. *A prática da supervisão escolar em uma escola do campo: o caso da Escola Municipal de Educação Básica Murillo Nunes de Oliveira*. Orientador: Jefferson Marçal da Rocha. 2017, 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2017. Disponível em: <<https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/2623>>. Acesso em: 01 de abr. 2021.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 15 n. 28 p. 99-118, Mai/ago. 2006.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: A Pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica., 9, 2012, Caxias de Sul. *Anais [...]* Caxias de Sul: universidade de Caxias de Sul, Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3179/482#:~:text=autores%20das%20disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20teses,7390%20disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Fou%20teses>. Acesso em: 20 de fev. 2020.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; LONGAREZI, Andréa Maturano. Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda. *História e pensamento educacional, políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Liber Livro Editora: Anped, 2008. (Educação: tendências e desafios de um campo em movimento, v1).
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009. *Anais [...]*. Caxambú: ANPED, 2009. p.1-17. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/concepcoes-de-formacao-de-professores-nos-trabalhos-da-anped-2003-2007>>. Acesso em: 25 de jan. 2021.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. *Revista Brasileira de Pós-graduação—RBPG*, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 29-55, abr. de 2012, p. 29-55. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.276>. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/276/263>>. Acesso em: 04 de jun. 2020.
- ANDRADE, Leticia Raboud Mascarenhas de; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. *Obutchénie*. Revista de Didática e

Psicologia Pedagógica, v. 3, n.2, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51558>. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51558>>. Acesso em: 25 de marc. 2021.

ANDRADE, Maria de Fátima Colaço Correia de. *Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da Rede Estadual Paulista, em relação ao trio gestor*. Orientadora: Regina Lucia Giffoni Luz de Brito. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9681>>. Acesso em: 18 de abr. 2021.

AQUINO, Orlando Fernández. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et. al. *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: CE: EDUECE, 2014. p. 4645-4657. (Coleção Práticas Educativas).

ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. In: Encontro Nacional de Psicologia Escolar e educacional ABRAPEE, 9., 2009, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ABRAPEE, 2009, p.390-404. Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/conpe/ix-conpe-2009/>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. In: *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia / MG: Navegando Publicações, 2018.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; OLIVEIRA, Miriam Laís Setti de Almeida Marcelo. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchenie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v.5, n.2, p.549-570, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61477>. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477>>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARROS, Maria das Graças; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (orgs.) *Tecnologias digitais na educação [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. (Available from SciELO Books). p. 209-232. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788578791247.0009>. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1484_991_sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

BATISTA, Jéssica Bispo. *O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar*. Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara/SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181708>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da Teoria Histórico-Cultural: estudo teórico. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v19i3.5464>. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/5464-16506-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BOZHOVICH, Lidiya Il'ichna. Blagonadezhcina, Lyubov' Vyacheslavovna. *Izucheniye motivatsii povedeniya detey i podrostkov*: Sbornik statey. M.: Pedagogika, 1972. 351 s.

BOZHOVICH, Lída Il'ichna. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Traducción: Concepción Foste Muñoz. Revisión técnica: Josefina López. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, Lidiya Il'ichna. K Razvitiyu Affektivno-Potrebnostnoy. [Para o desenvolvimento da esfera das necessidades afetivas humanas] Sfery Cheloveka Nauchno-Issledovatel'skiy Institut. Obshchey i Pedagogicheskoy Psikhologii. Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSSR. Problemy OBSHCHEY, Vozrastnoy I Pedagogicheskoy Psikhologii. Pod redaktsiyey. V. V. Davydova. Moskva. Pedagogika, 1978. Disponível em: <http://elib.gnpbu.ru/text/problemy-obschey-vozzrastnoy-i-ped-psihologii_1978/go,180;fs,1/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BOZHOVICH, Lída Il'ichna. *Stages in the Formation of the Personality in Ontogeny* [Estágios na Formação da Personalidade em Ontogenia]. *Soviet psychology.*, v. 17, Issue 3, p. 3-24. 1979. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517033>. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-040517033> >. Acesso em 17 de abr. 2021

BOZHOVICH, Lidiya Il'ichna. *Znachenkiye kul'turno-istoricheskoy kontseptsii l.s. vygot'skogo dlya sovremennykh issledovaniy psikhologii lichnosti*. [O valor dos conceitos culturais e históricos]. Davydov. nauchnoye tvorchestvo l.s.vygot'skogo i sovremennaya psikhologiya. akademiya pedagogicheskikh nauk sssr. nauchno-issledovatel'skiy institut obshchey i pedagogicheskoy psikhologii apn sssr. tezisy dokladov vsesoyuznoy konferentsii. udk 15 (091):061:3 (47). Moskva, 23-25, Iyun.1981.

BOZHOVICH, Lída Il'ichna. *Las etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis*. In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V. Ya. *Antologia de la Psicología Pedagógica e de las edades*. Tradução de Carmen Rodríguez García. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

BOZHOVICH, Lidiya Il'ichna. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Pod redaktsiyey D. I. Fel'dshteyna. 2-ye izd. M.: Izdatel'stvo Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh: NPO MODEK, 1997. 352c.

BOZHOVICH, Lidiya Il'ichna. *Problemy formirovaniya lichnosti*. [Problemas de formação da personalidade]. Izbr. psikhol. tr. Ros. akad. obrazovaniya, Mosk. psikhol.-sots. in-t. - 3-ye izd. - M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2001. 349 s. - (Psikhologi Otechestva: izbr. psikhol. tr.: V 70 t.).

BOZHOVICH, Lidiya Il'ichna. *Soobrazheniya k probleme razvitiya voli* [Considerações sobre o problema do desenvolvimento da vontade]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. Tom 4. № 4. S. 109–112, 2008.

BOZHOVICH, lidiya il'inichna. *O motivatsii ucheniya* [sobre a motivação para aprender]. Elektronnyy resurs. Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2012. Tom 9. n. 4. S. 65–67. Disponível em: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Bozovic.shtml>. acesso: em 01 de out. 2021.

BOZHOVICH, Lídia Il'inichna. O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança. Tradução: Lori Anísia Aquino. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; Puentes, Roberto Valdés (orgs.). *Antologia do ensino desenvolvimental*. Campinas/SP: Mercado de Letras – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2022. p. 77-111.

BOZHOVICH, Lídia Il'inichna; BLAGONADEZHINA, Larisa Vasil'evna. Prefacio. In: BOZHOVICH, Lídia Il'inichna; BLAGONADEZHINA, Larisa Vasil'evna. *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*. Editorial Progreso: Moscú, 1978. p. 3-8.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. *Lei 9494/96*. Presidência da República. Casa cível. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em; 15 jul. 2022.

BRITO, Karina Daniela Mazzaro de; ARAUJO, Elaine Sampaio. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v.2, n.3, p.591-617, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47434>. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47434>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BROXADO, Iago de Araújo Pereira *A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica*. 2016. 123 f. Orientadora: Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras. Recife/PE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17822>>. Acesso em 14 jul. 2022.

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*, n. 18, p. 1-19, set/out/nov/dez. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8B7wdPg98H8tKv5nh4rbcGj/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova Didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas*. Orientadora: Sandra Sawaya. 2015 (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07082015-114724/pt-br.php>. Acesso em: 17 jul. 2022.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. *Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*. Orientadora: Andréa Maturano Longarezi. 2020. 256 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30042>. Acesso em 13 de jan. 2022.

DAL ROSSO, Sadi. Ondas de intensificação do labor e crises. *Perspectivas*, São Paulo, v.39, p.133-154, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/issue/view/426>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Desarrollo psicológico del niño pequeño en la edad escolar. In: PETROVSKI, Артúr Влади́мирович. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1980. p. 79-118.

DAVIDOV, Vasilij Vasilovich. Psikhologicheskoye razvitiye malen'kogo rebenka v shkol'nom vozraste. V: PETROVSKIY, Артúr Влади́мирович. *Evolyutsionnaya i pedagogicheskaya psikhologiya*. Moskva: Redaktsiya Progreso, 1980. s. 79-118.

DAVIDOV, Vasilij Vasil'yevich. Problemy razvivayushchego obucheniya. [Problemas de aprendizagem desenvolvimental]. M.: Pedagogika, 1986. 145-162 s. Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya (Trudy d.chl. i chl-kor. APN SSSR). Disponível em: <<http://childpsy.ru/lib/authors/id/10615.php>>. Acesso em 08 de abr.2021.

DAVIDOV, vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasilij Vasil'yevich. Psikhologicheskiye problemy protsessy obucheniya mladshikh shkol'nikov. [Os problemas psicológicos do processo de aprendizagens dos estudantes]. Semenyuk L.M. *Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii: uchebnoye posobiye dlya studentov*. Pod red. D.I. Fel'dshteyna: izdaniye 2-ye, dopolnennoye. Moskva: Institut prakticheskoy psikhologii, 1996a. 144-146 s. Disponível em:<http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-144.shtml >. Acesso em: 08 de abr.2021

DAVIDOV, Vasilij Vasil'yevich. Teoriya razvivayushchego obucheniya. [Teoria da aprendizagem desenvolvimental]. Izdatel'stvo: M.: INTOR, 1996b. 544 s. Disponível em: https://www.studmed.ru/davydov-vv-teoriya-razvivayushchego-obucheniya_ccc6eba6bcd.html. Acesso em 08 de abr.2021.

DAVIDOV, Vasilij Vasil'yevich. Uchebnaya Deyatel'nost' i Razvivayushcheye Obucheniye. [Atividade de Estudo e aprendizagem desenvolvimental]. Davydov V. V. *Posledniye vystupleniya: [sb.] / [sost. L. V. Bertsfai, B. A. Zel'tserman]*. — [Riga:Ped. tsentr «Eksperiment»], 1998a. s.49-68. Disponível em <http://elib.gnpbu.ru/text/davydov_poslednie-vystupleniya_1998/>. Acesso em: 07 de abr. 2021.

DAVIDOV, Vasilij Vasil'yevich. Novyy Podkhod k Ponimaniyu Struktury i Soderzhaniya Deyatel'nostI. [Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade]. Davydov V. V. *Posledniye vystupleniya: [sb.] / [sost. L. V. Bertsfai, B. A. Zel'tserman]*. — [Riga:Ped. tsentr «Eksperiment»], 1998b. c. 5-21. Disponível em < http://elib.gnpbu.ru/text/davydov_poslednie-vystupleniya_1998/>. Acesso em 07 de abr. 2021

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Atividade de Estudo e aprendizagem desenvolvimental. Tradução de Andrei Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília

Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* – Livro I. Curitiba-PR: CRV, 2019a. p. 249-266.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo. Tradução de Andrei Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* – Livro I. Curitiba-PR: CRV, 2019b. p. 215-233.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Denise Rodovalho Scussel. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* – Livro I. Curitiba-PR: CRV, 2019c. p. 175-190.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. Tradução de Andrei Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* – Livro I. Curitiba-PR: CRV, 2019d. p. 171-173.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. Tradução de Andrei Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* – Livro I. Curitiba-PR: CRV, 2019e. p. 267-287.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. Tradução de Andrei Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* – Livro I. Curitiba-PR: CRV, 2019f. p. 290-300.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. El concepto de actividad de estudio del estudiante. SHUARE, marta. *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Traduzido por Marta Shuare. Editorial Progreso: Moscú, 1987. p. 316-337.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna.. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. Estrutura da Atividade de Estudo. Tradução de Andrei Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* – Livro I. Curitiba-PR: CRV, 2019. p. 191-210.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica*. Orientadora: Andréa Maturano Longarezi. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>. Acesso em: 03de mai. de 2017.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. Do diagnóstico do ensino à sistematização da unidade imitação-criação: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores.

Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, MG, v.2, n.3, p.618-642, set./dez. 2018. disponível em:
<<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47437>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse; LONGAREZI, Andrea Maturano. A produção de instrumentos como mediadores da organização didática e da formação e desenvolvimento didático dos professores. In: Reunião Nacional da ANPED, 38, 2017, São Luís/MA. *Anais [...]*. São Luis/MA: UFMA, 2017, p. 1-17. Disponível em:
<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT04_34.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

DIAS DE SOUSA, Waleska Dayse; LONGAREZI, Andrea Maturano. Referências formativas do formador de professores na constituição da sua práxis pedagógica. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, maio /ago. 2018.
<https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.4427>. Disponível em:
<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4427/pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse; LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Referências Formativas dos Formadores de Professores: um diagnóstico para potencializar o desenvolvimento. In: Encontro Interregional Norte, Nordeste e Centro-oeste sobre Formação Docente, 6, 2015, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: VI ENFORSUP, 2015.

EDUNNEWS (Источник). *Quem é metodista e o que ele faz?* [20-]. Disponível em:
<<https://edunews.ru/professii/obzor/pedagogical/metodist.html>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. Tradução de Andrii Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I*. Curitiba-PR: CRV, 2019a. p. 159-168.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Estrutura da Atividade de Estudo. Tradução de Andrii Mischchenko. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I*. Curitiba-PR: CRV, 2019b. p. 149-158.

ELKONIN, Daniíl Borísovich. *Uchebnaya deyatel'nost' — yeye struktura i formirovaniye*. [Atividade de Estudo: sua estrutura e formação]. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy*. M.: Pedagogika, 1989a, s. 241-251: il. (Trudy d. chl. i chl-kor. APN SSSR). Disponível em: <<http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#p1>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy*. [Estrutura da Atividade de Estudo] M.: Pedagogika, 1989b. s. 265-267 il. (Trudy d. chl. i chl-kor. APN SSSR). Disponível em: <<http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#p1>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

FERREIRA, Ione Mendes Silva. *Formação didática de professoras da educação infantil com foco no desenvolvimento da personalidade desde a infância*. Orientadora: Andréa maturano Longarezi. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em:
<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36026>>. Acesso em: 01 set. 2022.

FEROLA, Bianca de Carvalho. *Contribuições para a Didática Desenvolvidora no ensino médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia*. Orientadora: Andréa Maturano Longarezi. 2016. 74f. Monografia. (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

FEROLA, Bianca Carvalho. *O desenvolvimento integral na obra de L.V. Zankov (1957-1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas*. Orientadora: Andréa Maturano Longarezi. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5510>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. *O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira*. Orientadora: Andréa Maturano Longarezi. 2015. 363f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13690/1/DesenvolvimentoMotivosFormadores.pdf>>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira. Resumo da Tese. In: *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v.3, n.1, p.238-250, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-48136> ,Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/48136>>. Acesso: em 14 de jun. 2020.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-07>. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364>>. Acesso em: 01 de set. 2020.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano; MARCO, Fabiana Fiorezi de. A unidade teórico-prática da intervenção didático-formativa no contexto da docência. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 25, n. 3, p. 705-723, 2019. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190030002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wLKzCZM7MsKVfLkf3jqvYc/?lang=pt#:~:text=p.,rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20trabalho%20educativo>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; SOUZA, Leandro Montandon de Araújo; FEROLA, Bianca de Carvalho. Princípios didáticos e movimentos para uma “*Obutchénie* por Unidades”. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.24, p.475-497, 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19820>. em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Apresentação ao Dossiê: Teoria histórico-cultural, educação escolar e didática. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 346-352, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5390> ,Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/313948538_Teoria_historico-cultural_educacao_escolar_e_didatica>. Acesso em: 20 de set. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 51-76.

GATTI, Bernadete. A. 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. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

GERMANOS, Erika. *Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural*. Orientadora: Andréa Maturano Longarezi. 2016. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17783>>. Acesso em: 15 out. 2021.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Fifty years after L. I. Bozhovich's personality and its formation in childhood: recovering her legacy and her historical role (Cinquenta anos após a personalidade de L. I. Bozhovich e sua formação na infância: resgatando seu legado e seu papel histórico). *Mind, Culture, and Activity*, v. 26, ed. 2, maio, p. 108-120, 2019. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1616210>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1616210>>. Acesso em: 10 de out. 2021.

GUSEVA, Liudmila. Transição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. In: LONGAREZI, Andréa Maturando; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 225-243.

GUTKINA, Nina Iosifovna. Kontseptsiya L.I. Bozhovich o stroyenii i formirovanii lichnosti (kul'turno-istoricheskiy podkhod). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, T. 14. № 2. S. 116—128, 2018. Disponível em: <https://psyjournals.ru/files/94167/chp_2018_n2_Gootkina.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

HAENEN, JACQUES. P. P. *Piotr Galperin: His lifelong for the content of psychology*. Universiteit Amsterdam, 1993.

HAM, Daniel de Arruda Botelho Van. *Movimentos de significação de coordenadoras pedagógicas de uma EMEF a respeito de sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)*. Orientadora: Wanda Maria Junqueira de Aguiar. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em

Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22204>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JESÚS, Sônia Ferreira de. *Aprendizagem e problemas de escolarização no ensino médio técnico integrado: uma perspectiva psicopedagógica*. Orientadora; Maria Irene Miranda. 2016. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Konder, Leandro. *O que é dialética*. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23)

KOPNIN, Pável Vasílievich. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Las necesidades y los sentimientos*. Traducción directa del ruso por el doctor Florencio Villa Landa. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. *Psicología* (Antología). Ediciones Pedagógicas. Imprenta Nacional de Cuba, 1961. p. 341–354.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradutor: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. São Paulo: ícone, 2010. p.59-83. (Coleção Educação Crítica).

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. Tradução de Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Franco. Revisada por Elaine Sampaio Araújo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes (org.). *Ensino Desenvolvimental: Antologia – livro 1*. Tradutores Ademir Damazio et al. Uberlândia/MG: EDUFU/UFU, 2017 (coleção biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental, vol. 4). p. 39-57.

LEWIN, Kurt. *Vorsatz, Wille und Bcdürfnis*. Berlín, 1926. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-50826-4>.

LEWIN, Kurt. *The dynamic themy of person.ility*. New York, London, 1935.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6.ed. revista ampliada. Goiânia: alternativa, 2015.

LINS, Juliana Beltrão. *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional*. Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.112f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de

Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18376>>. Acesso em: 01 de abr. 2021.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Didática Desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira*: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento. 2012. Projeto de Pesquisa. Brasília, DF: CAPES – Programa Observatório da Educação Edital 049/2012, Brasília, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Didática Desenvolvimental*: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do ensino fundamental, médio e superior. 2014. Projeto de Pesquisa. CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília, 2014.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma didática Desenvolvimental e dialética contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie*: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. GEPEDI/Uberlândia: EDUFU, vol. 1, n. 1, p. 187-230, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/39912>. Acesso em: 06/07/2018.>. Acesso em 06 de jul. 2018.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Conferência Significado e sentido na formação do aluno por meio da atividade de estudo. In: Jornada do Núcleo de Ensino, 17; Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural – Significado e sentido na educação para a humanização. 4. 2018, Marília. *Anais[...]*. Marília: UNESP, 2018.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Prefácio. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo*: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV, 2019a. P. 19-28.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. In: MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; KOHLE, Érika Christina (orgs.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019b. p. 257-290. <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p257-290>.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davidov-Reokin. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia, MG: Edefu, 2019c. p. 161-212.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. Revista Educação (UFSM), Santa Maria. Vol. 45, jan./dez.2020a, p. 1-32. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/48103#:~:text=Os%20dados%20permitem%20notar%20que,se%20consolida%20enquanto%20perspectiva%20que>>. Acesso em: 15 jun.2021.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. In:

FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando. *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. Goiânia: Editora Phillos, 2020b, p. 54-87.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Didática e Ensino Desenvolvidor* – Mesa Redonda. Canal You Tube UFG Oficial. 2021a. vídeo 2h26m, 17 de maio de 2021. Escuelas creativas. Didaktiké. Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6wLzQUzouVE>> Acesso em: 24 de jun. 2021.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Obutchénie* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés.; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.) *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições teóricas e práticas na perspectiva do Gepedi*. Livro I, 2021b. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LONGAREZI, Andréa Maturano; DIAS DE SOUSA, Waleska Dayse. Unidades possíveis para uma *obutchénie* dialética e desenvolvidora. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. *Revista Linhas Críticas*, Brasília: UNB, v. 24, n. 53, nov. 2018, p. 453-474. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19815>. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815/20635>> Acesso em: 26 de fev.2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FERREIRA, Ione Mendes Silva. Intervenção didático-formativa: o problema da pesquisa com formação de professores no campo da didática desenvolvimental. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). *Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*—Curitiba: Appris, 2020. (Formação de professores).

LONGAREZI, Andréa Maturano; MOURA, Manoel Oriosvaldo. Intervenção didático-formativa como procedimento de pesquisa com ensino desenvolvimental. In: VII Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP, 7, 2017, São Paulo. *Anais [...]* São Paulo. v. 1. p. 1-13.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes. Pesquisa e produção sobre didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes (orgs.). *Panorama da didática: Ensino, prática e pesquisa*. Campinas – SP: Papirus, 2011. p. 165-191.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes. O Estado da arte sobre didática no Brasil. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: Edufu, v. 29, n. 57, p. 175-198, 2015. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p175a198>, Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/28286>>. Acesso em: 13 de out. 2020.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes (Org.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2016.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; JESÚS, Sônia Ferreira de. Pressupostos teóricos de L.I. Bozhovich: conceitos fundamentais para a Didática. In: Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 21, 2022. Uberlândia. *Anais* [...] Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2022. (no prelo)

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Diva Souza. Apresentação do dossiê – Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, MG, v.2, n.3, p.571-590, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1797>>. Acesso em: 09 de mar. 2020.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (org.). *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 29-49.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez. 2013. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/269805478_PESQUISA-FORMACAO_UM_OLHAR_PARA_SUA_CONSTITUICAO_CONCEI_TUA_L_E_POLITICA> Acesso em: 14 de fev. 2021.

LONGO, Cássia Moraes Targa. *Encontros formativos: um estudo sobre a avaliação externa e a escala de proficiência na escola de ensino integral*. 2019. Orientador: Nelson Antônio Simão Gimenes. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:<<https://tede.pucsp.br/handle/handle/22708>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MANA, Eliani Aparecida. *O papel da supervisão de ensino na formação continuada dos gestores escolares na Escola Pública: reflexões sobre uma experiência*. Orientadora: Laurizete Ferrauti Passos. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/19279>>. Acesso em: 14 jul.2022.

MARCO, Fabiana Fiorezi. de; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; CEDRO, Wellington Lima. A formação de professores no sistema Elkonin-Davidov: o contexto russo. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa Maturano. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov*. Edufu: Uberlândia, 2019.

MARRA, José Bartolomeu Jocene. *Formação de formadores de professores para e por um ensino desenvolvimental de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique*. Orientadora: Andréa Maturano Longarezi. 2018. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.305>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. Notas sobre L. I. Bozhovich, representante significativa da perspectiva histórico-cultural. *Boletim ISCAR Brasil*, Ano 01, Ed. 01, p. 13-15, 2016. Disponível em < <https://iscarbrasil.wordpress.com/2019/07/22/a-forca-de-lidia-i-bozhovich-na-producao-do-conhecimento-critico/>>. acesso em 29 jun. 2022.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. L.I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino Desenvolvemental: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro 2. Roberto Valdés Puentes; Andréa Maturano Longarezi (orgs.) Uberlândia: EDUFU, 2017. (coleção Biblioteca Psicopedagógica e didática. Série Ensino Desenvolvemental; v. 3) P. 165-196.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844. 2. ed. Tradução de Jesus Ramieri. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MARX, Karl. O capital. *Crítica da economia política*. 33. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2014.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. A formação de valores no processo educativo do sujeito concreto. *Interação em Psicologia*, v. 24, n. 03, p. 375-384, 2020. Disponível em <[file:///C:/Users/Sonia/Downloads/72853-310730-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Sonia/Downloads/72853-310730-1-PB%20(4).pdf)>. Acesso em 15 de jun. 2022.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Márcio Magalhães da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v..3, n. 3, p. 1-25, Set/dez, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/41048/1/ARTIGO_O%20desenvolvimento%20de%20em%20o%20C3%A7%C3%B5es%20e%20sentimentos%20e%20a%20forma%20de%20valores.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MONTEIRO, Leonardo Felipe Paes. *A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas*. 2018.86f. Orientadora: Renata Prenstetter Gama. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11334>>. Acesso em: 03 de jun. 2022.

MONTEIRO, Verlingue Ramires Monteiro; ROSSLER, João Henrique. A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Revista*, v. 29, n. 2, p. 310–334, 2020. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p310-334>. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p310-334>>. Acesso em 15 jun. 2022.

MORETTI, Vanessa Dias, ASBAHR; Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011. <https://doi.org/10.1590/S010271822011000300005>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n3/05.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2020.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo; Editora Unesp, 2004. p. 257-284.

MOURA, Manoel Oriosvaldo et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3094>. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094>>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.24, 2018 p.411-430. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817>. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817>>. Acesso em 02 de mar. 2021.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. *A Organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético-Artístico na Teoria Histórico-Cultural*. Orientador: Manoel Oriosvaldo de Moura. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20092010-145437/publico/CAROLINA_PICCHETTI_NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación* v. 46, n. 9, p. 1-13, set. 2008. <https://doi.org/10.35362/rie4691872>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 26 de nov. 2019.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. Aprendizagem, desenvolvimento profissional e personalidade docente: contribuições do enfoque histórico-cultural. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p.1-14, 2020. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9003>. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9003>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. O Professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo. Orientadora: Maria Carmen Vilela Rosa Tacca. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16143>. Acesso em: 13 jun. 2022.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A Reconstrução da Didática: Elementos teóricos-metodológicos*. Campinas, SP: Papiros, 1992.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. *Kínesis*, vol. 2, n. 03, Abr, 2010, p. 72 – 88. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hpxGgHT7rQVdKRChNjNgnjP/?lang=pt> .Acesso em: 25 nov. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia e Sociedade*. V. 27, n. 2, ago. 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 de dez. 2020.

PAZ, Adriana Oliveira Rodrigues. *A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire: desafios e possibilidades*. Orientadora: Ana Maria Saul. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixot, 1993.

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n. 1, p. 83-93, ago. 1997. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em 01 de jul. 2018.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. GEPEDI/Uberlândia: EDUFU, vol. 1. n.1, p. 20-58, 2017. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113/21567>> Acesso em: 06 de março 2020.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da Atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I*. Curitiba-PR: CRV, 2019a. p. 83-131. <https://doi.org/10.24824/978854443380.5>

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES; Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I*. Curitiba-PR: CRV, 2019b. p. 31-53. <https://doi.org/10.24824/978854443380.5>.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. In: *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020. disponível em:<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>>. Acesso em: 26 maio 2022.

PUENTES, Roberto Valdés; GRAMÁTICO, Daniela Masckio, GALVÃO, Larissa Cárpio. A noção de sujeito na obra de D. B. Elkonin: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade.

In: Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, 2, 2019, Brasília /DF. *Anais [...]*. 2019, p. 1-14. <https://doi.org/10.17648/sneqs-2019-110372>. Disponível em <<https://proceedings.science/sneqs-2019/papers/a-nocao-de-sujeito-na-obra-de-d--b--elkonin--uma-aproximacao-inicial-a-teoria-da-subjetividade>>. Acesso em 11 ago. 2022.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982013000100012&script=sci_abstract&tlng=p>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica – Apresentação do Dossiê. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, MG, v.1, n.1, p.9-19, jan./abr. 2017a. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417>>. Acesso em: 04 de set. 2020.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas*. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v.4, n.1, p.201-242, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>> Acesso em: 01 de mar. de 2021.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.) *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições teóricas e práticas na perspectiva do Gepedi*. Livro I, 2021.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natal'ya Vladimirovna. *Chto takoye razvivayushcheye obucheniye: vzglyad iz proshlogo na budushcheye*. Moskva: Moskva.Nekommercheskoye partnerstvo - Avtorskiy Klub, 2018. S. 146 –15

REPKIN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natalya Vladimirovna. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia, MG: Edefu, 2019. p. 27-75.

REPKINA, Natalia Vladimirovna. Experimento Genético Modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov: um olhar para os processos experimentais do Ensino Desenvolvimental – Entrevista por Andréa Maturano Longarezi. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, MG, v.2, n.2, p.526-535, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-11>. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46482/25097>>. Acesso em: 07 de ago. 2020.

ROSTAS; Márcia Helena Sauáia Guimarães; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira

(org.). *Linguagem, Educação e Virtualidade [online]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85-7983-017-4. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 12 jun. 2022.

ROTH, Wolff-Michael. JORNET, Alfredo. Perezhivanie in the Light of the Later Vygotsky's Spinozist Turn Mind, Culture, and Activity, *Journet*, v.23, n.4, july, p.46-55, 2016. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186197>.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. *O problema da educação*. Tradução de Gabriela Campos Darahem. Revisão técnica de Elaine Samapio Araújo. LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Antologia*. Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017a. p. 123-130.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. Tradução de Gabriela Campos Darahem. Revisão técnica de Elaine Samapio Araújo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Antologia*. Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017b. p. 111-121.

RUIZ, Nathália Fafarão. *O ensino da matemática nos anos iniciais: estudo com uma turma do 1º ano do ensino fundamental*. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 172f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR. 2018. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Nathalia%20Ruiz.pdf>>. acesso em: 14 jul. 2022.

SANTOS, Elma dos. *O supervisor de ensino e os desafios da formação continuada do diretor de escola SESI*. Orientadora; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_6a40fc3b8d675bc2a2c985457f3e2f1e>. Acesso em: 05 de abr. 2021.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHÚKINA, Galina Ivanovna. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Versón de José Fernández-Hermosa. Habana: Mined, 1978. (Editorial de libros para la educación).

SLAVINA, Liya Solomonovna. In: BOZHOVICH, Lidiia Il'inichna; BLAGONADEZHINA, Larisa Vasil'evna. Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Editorial Progreso: Moscú, 1978. p. 42-78.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A Teoria Histórico-Cultural e a pesquisa no campo da didática. In: FARIAS et. al. (org.). *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: CE: EDUECE, 2014. p. 1488-1499.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Trajetória da didática no Brasil e sua (des)articulação com a teoria histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 61, p.87-109, mar.2015. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640516>. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640516> > acesso em: 29 de ago. 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5403>. Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5403>>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural*. Orientadora: Andréa maturano longarezi. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-11>.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. Ensino Desenvolvimental em Ciências Humanas: ações didáticas orientadoras do trabalho docente. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v.2, n.2, p.364-391, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-4>. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46486>>. Acesso em: 16 de março de 2021.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1986.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski: uma investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. 2009.348f. Tese. (Doutorado em Psicologia – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

TOASSA, Gisele.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 21, n.4, p. 757 – 779, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 15 de abr. 2021.

UCZAK, Lucia Hugo. *A supervisão escolar no município de Esteio: um estudo de caso*. Orientadora: Elizabeth diefenthaler Krahe. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005. Disponível em < <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7231>>. Acesso em 25 de mar. 2021.

VAVILOVA, Lidiya Nikolayevna. *Missiya sovremennogo metodista*. [A missão do metodologista moderno]. Disponível em <http://edu.mari.ru/nmcpo/DocLib17/Missiya_metodista.pdf>. acesso em 20 de jan. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Pensamiento y habla*. Traducción de: Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007. Colihue Clásica).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. -São Paulo: ícone, 2010a. p. 103-118. (Coleção Educação Crítica).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O problema do ambiente na Pedologia. Tradução de Andreza Batista Mattos. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes (org.). *Ensino Desenvolvimental: Antologia – livro 1*. Tradutores Ademir Damazio et al. Uberlândia/MG: EDUFU/UFU, 2017. p. 15-38. (coleção biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental, v. 4).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Pedologia de L.S. Vigotski. Primeira aula. O objeto da pedologia. In: PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth (Orgs.) *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. p. 17-37.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. V 92 Lektsii po pedagogii. Izhevsk: Izdatel'skiy dom. Udmurtskiy universitet, 2001. 304s.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico. Madrid, España: Akal, 2004.

VOLPE, Tatiana Alves Lara. *O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento. Orientadora Laurinda Ramalho de Almeida*. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/22003>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. (Vol. 3-Tomo III) p. 11-340. (Texto original publicado em 1931).

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Paidología del adolescente. Traducción de Lydia Kuper. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. (v. 4 – textos originais de 1930-1931).

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZANKOV, Leonid Vladimirovich. *La enseñanza y el desarrollo*. Traducción del ruso por Vicente Pertegaz. Moscú: Editorial Progreso, 1975. (Traducción al español, 1984).

ZEICHNER, Kenneth. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Perfil e nome fictício dos sujeitos que participaram da pesquisa-formação

Nº	Nome fictício	Função de atuação	Tempo na função de supervisão ou coordenação	Esfera	Idade no período da atividade formativa
01	Acácia	Supervisão	Entre dez e quinze anos	Municipal	37
02	Alamanda	Supervisão	Entre cinco e dez anos	Estadual	40
03	Dália	Coordenação	Até um ano	Municipal	33
04	Amarilis	Supervisão	Entre dez e quinze anos	Municipal	51
05	Azaleia	Coordenação pedagógica	Entre cinco e dez anos	Municipal	39
06	Begônia	Coordenação pedagógica	Entre cinco e dez anos	Municipal	46
07	Calêndula	Coordenação pedagógica	Entre cinco e dez anos	Privada	45
08	Camomila	Supervisão	Entre dois e três anos	Estadual	29
09	Alfazema	Coordenação pedagógica	Entre quatro e cinco anos	Privada	24
10	Emília	Supervisão	Entre um e dois anos	Municipal	32
11	Gardênia	Supervisão	Entre cinco e dez anos	Estadual	36
12	Glicínia	Supervisão	Entre quinze e vinte anos	Municipal	47
13	Hortênci	Educador infantil	Nunca atuou	Municipal	36
14	Íris	Vice direção pedagógica	Entre dois e três anos	Estadual	33

15	Lantana	Docência	Nunca atuou	Estadual	44
16	Lavanda	Coordenação pedagógica	Entre um e dois anos	Municipal	43
17	Magnólia	Docência	Nunca atuou	Privada	32
18	Margarida	Supervisão	Entre dois e três anos	Estadual	42
19	Petúnia	Coordenação	Entre quinze e vinte anos	Privada	44
20	Perpétua	Coordenação pedagógica	Entre cinco e dez anos	Privada	35
21	Primavera	Supervisão	Entre dois e três anos	Municipal	36
22	Rosa	Docência	Nunca atuou	Privada	41
23	Russélia	Supervisão	Entre três e quatro anos	Municipal	53
24	Safira	Supervisão	Nunca atuou	Estadual	47
25	Sálvia	Supervisão	Entre um ano e dois	Municipal	31
26	Saritéia	Supervisão	Acima de vinte anos	Privada	63
27	Saudade	Coordenação pedagógica	Acima de vinte anos	Privada	51
28	Tulipa	Coordenação pedagógica	Entre um ano e dois	Privada	45
29	Vedélia	Supervisão	Entre dois e três anos	Estadual	31
30	Violeta	Supervisão	Até um ano	Municipal	35
31	Watsônia	Supervisão	Até um ano	Municipal	32
32	Yasmim	Supervisão	Entre quatro e cinco anos	Estadual	35
33	Zamia	Coordenação pedagógica	Entre cinco e dez anos	Municipal	39

APÊNDICE B – Levantamento de dissertações e teses no período de 2016 a 2020 referentes a processos formativos vivenciados pelo gestor pedagógico no Brasil

LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES						
Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	OBJETO	METODOLOGIA
01	2016	A ação supervisora escolar na contemporaneidade: os desafios e as possibilidades	Lusiane Cristina Ziemann Tolomin	Supervisão escolar, complexidade, formação contínua e continuada	A ação pedagógica da supervisão escolar	METODOLOGIA: questionário semiestruturado SUJEITOS: coordenadoras pedagógicas
02	2016	A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica	Iago de Araújo Pereira Broxado	Coordenador pedagógico; argumentação crítico-colaborativa; reunião pedagógica; formação de coordenadores, TASHC	O papel de professores de um curso de língua inglesa para a mobilidade estudantil no desenvolvimento crítico colaborativo de um coordenador pedagógico	METODOLOGIA: pesquisa etnográfica colaborativa/interventiva; observação em reuniões pedagógicas. SUJEITOS: coordenador pedagógico, professores Sob a abordagem da TASHC
03	2016	Formação Continuada em Educação Física Escolar: ações, percepções e desafios da gestão educacional	Eliana Köhler Kröning	Educação Física. Formação Continuada. Gestão Educacional.	A oferta de ações de formação continuada para professores da área da Educação Física	METODOLOGIA: entrevistas semiestruturadas e análise documental SUJEITOS: professores; gestores coordenadores.
04	2016	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração?	Eliana Maciel Cacero	ATPC formativa, Formação Crítica, Colaboração Crítica, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.	O contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)	METODOLOGIA: pesquisa crítica de colaboração; áudios de reuniões, questionário. SUJEITOS: Professores Coordenadores pedagógicos Sob abordagem da TASHC
05	2016	O papel da supervisão de	Eliani Aparecida	Escola Pública; Gestor	A dimensão pedagógica da gestão	METODOLOGIA: questionários;

		ensino na formação continuada dos gestores na escola pública: reflexões sobre uma experiência	Mana	Escolar; Supervisão de Ensino; Formação continuada.	em desenvolver ações da Supervisão de Ensino que potencializem a formação	entrevistas semiestruturadas. SUJEITOS: diretores e coordenadores pedagógicos
06	2016	Sentidos e significados sobre o estudo e o planejamento para formação de formadores: uma experiência com professores coordenadores do núcleo pedagógico	Fernanda Coelho Liberali	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico. Sentidos e significados. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Formação de formadores	Os sentidos e significados compartilhados na atividade de planejamento de pauta de formação para professores coordenadores	METODOLOGIA: questionário; reuniões; gravações em áudio. SUJEITOS: professores; coordenadores pedagógicos Sob a abordagem da TASHC
07	2016	Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	Eliane Candida Pereira	Formação de Professores. Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista.	Os sentidos pessoais constituídos em processos formativos dos professores para a educação de alunos com diagnóstico de autismo, no âmbito das políticas de educação inclusiva e a sua relação com a organização das práticas pelos professores.	METODOLOGIA: reuniões para discussões; entrevistas semiestruturadas; análise documental. SUJEITOS: professores coordenadoras e diretora MÉTODO: Materialismo histórico-dialético Sob a abordagem da THC
08	2017	A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar	Algemiro Ferreira Lima Filho	Formação continuada de gestores escolares; gestão escolar; organização escolar	O processo de formação dos gestores escolares e sua relação com a gestão e organização escolar	METODOLOGIA: estudo de caso descritivo; pesquisa documental; entrevista coletiva. SUJEITOS: participantes do curso de especialização em gestão escolar
09	2017	Altas habilidades/superdotação na rede pública municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da	Veronice Suriano Alves	Altas Habilidades/Superdotação; Psicologia Histórico-Cultural, Formação de Professores; Políticas	O conhecimento sobre altas habilidades e superdotação (AH/SD), na perspectiva da psicologia histórico-cultural	METODOLOGIA: questionário. SUJEITOS: coordenadores pedagógicos professores regentes

		Psicologia Histórico-Cultural		Públicas		Sob a abordagem da PHC
10	2017 --	Formação de gestores escolares no estado de Goiás: o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Maria Tereza Garcia Teixeira	Formação de gestores escolares; Teoria e Prática; Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública	A proposta curricular de um curso em nível de especialização <i>lato sensu</i> e sua oferta na modalidade a distância, como uma política de formação continuada de gestores escolares	METODOLOGIA: análise de conteúdo; entrevistas semiestruturadas; grupo focal. SUJEITOS: coordenadora pedagógica do referido curso e coordenadora de materiais didáticos
11	2017	O coordenador pedagógico no município de Peruíbe-SP e seu papel frente ao “HTPC” em rede	Paulo Henrique Rodrigues	Formação Contínua de Professores, Coordenador Pedagógico, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo	Formação contínua realizada pelo coordenador pedagógico na unidade escolar, a partir de uma modalidade de formação de professores denominada “HTPC” em Rede	METODOLOGIA: entrevista semiestruturada. SUJETOS: coordenadoras pedagógicas. Sob a abordagem da TASHC
12	2017	O supervisor de ensino e os desafios da formação continuada do diretor de escola SESI.	Elma dos Santos	Supervisão de Ensino. Formação Continuada. Gestão Escolar. Análise de Prosa. SESI-SP	O supervisor de ensino e a formação continuada do diretor de escola	METODOLOGIA: questionários. SUJEITOS: diretores e supervisores. Sob a abordagem da PSH
13	2018	Um estudo sobre a formação contínua do professor na perspectiva crítico-política	Fernanda Coelho Liberali	Formação contínua de professores; Escola Pública; Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.	As relações entre as propostas formativas na Escola e seu contexto sócio-histórico-cultural	METODOLOGIA: análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação. SUJEITOS: professores, 01 coordenador pedagógico, 01 diretor, 01 supervisora de ensino e a pesquisadora Sob a abordagem da TASHC
14	2018	A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas	Leonardo Felipe Paes Monteiro	Formação continuada multidisciplinar; Coordenador Pedagógico; Formação de formador; Professor especialista.	Formação multidisciplinar do coordenador pedagógico que trabalha com professores especialistas, bem como a atuação dos formadores desses coordenadores e como esse	METODOLOGIA: questionários mistos. SUJEITOS: coordenadores pedagógicos

					processo de formação contribui no trabalho junto ao professor especialista	
15	2018	A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia	Solange Arnoldt Bertotti	Supervisão escolar, formação continuada, docentes.	A atuação do supervisor escolar em relação a formação continuada	METODOLOGIA: estudo de caso; pesquisa bibliográfica e de campo; entrevistas e questionários. SUJEITOS: supervisores escolares, professores, gestores.
16	2018	Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar	Daniela Maria Ferreira Campos	Formação de Professores. Educação Especial. Inclusão Escolar. Consultoria Colaborativa. Teoria Histórico-Cultural.	Curso de formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa	METODOLOGIA: questionário; entrevista semiestruturada; observação; diários de campo; análise de Conteúdo. SUJEITOS: gestora, coordenadora pedagógica, professora de apoio; professora do AEE. Sob a abordagem da PHC
17	2019	A formação continuada na perspectiva da coordenação pedagógica de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.	Irinilza Odonor Giansi Bellintani	Coordenador pedagógico. Formação de professores. Trabalho coletivo	Experiências de formação continuada em escolas privadas, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva do coordenador pedagógico	METODOLOGIA: entrevistas semiestruturadas. SUJETOS: 04 coordenadoras de escolas privadas
18	2019	Movimentos de desconstrução: a formação de professores e professoras / coordenadores e coordenadoras	Renata Queiroz de Moraes Americano	Desconstrução; arte; formação docente; experiência estética.	Entender se professores (as) e coordenadores (as) viveram momentos de desconstrução que possam ter afetado suas crenças sobre educação e se causaram impacto nas suas práticas	METODOLOGIA: depoimentos recolhidos por e-mail; entrevistas presenciais SUJEITOS: professores (as); coordenadores (as)
19	2019	Movimentos de Significação de coordenadoras pedagógicas de uma	Daniel de Arruda Botelho Van Ham	Significações, Coordenação Pedagógica, Jornada Especial Integral de	Aprender as significações de coordenadoras pedagógicas sobre suas atividades na JEIF	METODOLOGIA: encontros reflexivos. SUJETOS: coordenadoras.

		EMEF a respeito de sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)		Formação (JEIF), Psicologia Sócio-Histórica		Sob a abordagem da PSH e Materialismo Histórico e Dialético
20	2019	Narrativas (auto) biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho	Cristina Ramos da Silva	Formação; Coordenador Pedagógico; Experiência formadora; Pesquisa-Formação; Incidente Crítico	As experiências formadoras pautadas em narrativas autobiográficas e o processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas.	METODOLOGIA: narrativas autobiográficas em contexto de seminários de pesquisa-formação. SUJEITOS: coordenadoras pedagógicas.
21	2019	O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na educação infantil	Larissa Kenschikowsky	Coordenador pedagógico; Formação continuada; educação infantil; Saberes docentes	Saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar na formação dos professores na escola de educação infantil	METODOLOGIA: entrevistas. SUJEITOS: 02 coordenadores; 02 professores
22	2019	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural	Lusinete França de Carvalho	Teoria de Vigotski; Meio social formativo; Coordenador pedagógico; Formação continuada de professores.	Como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes.	METODOLOGIA: entrevistas semiestruturadas; observação; anotações em diário de campo; análise documental. SUJEITOS: coordenadora pedagógica; professores. Sob a abordagem da THC
23	2019	O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento	Tatiana Alves Lara Volpe	Coordenador Pedagógico; Vínculos; Afetividade; Equipe Docente; Relações Interpessoais.	Conhecimentos profissionais mobilizados pelo coordenador pedagógico, com foco na formação continuada para a gestão das relações interpessoais, a fim de contribuir para o bom funcionamento da escola	METODOLOGIA: questionário; entrevista. SUJEITOS: 3 coordenadoras pedagógicas.
24	2019	O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador	Juliana Patrícia de Lima Teixeira	Formação continuada; coordenador pedagógico; Lei 10.639/03; educação	O papel dos coordenadores pedagógicos na implementação da Lei nº 10.639/03	METODOLOGIA; questionários; entrevista.

		na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios		para as relações étnico-raciais.		SUJEITOS: 6 coordenadoras pedagógicas.
25		A constituição da identidade do coordenador pedagógico e o seu fazer de formador e de acompanhamento pedagógico	Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma	Coordenador Pedagógico; Identidade, Formação	Analisar como os coordenadores se compreendem e se constituem como formadores e como profissionais que fazem o acompanhamento pedagógico	METODOLOGIA: questionário. SUJEITOS: 45 coordenadores.
26	2019	A formação contínua de professores no contexto de um centro de educação infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês	Jisle Monteiro Bezerra Dantas	Formação contínua; Bebês; Estratégias Formativas.	A perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho	METODOLOGIA: observação participante; entrevistas narrativas. SUJEITOS: 02 professoras; 01 coordenadora pedagógica.
27	2019	Encontros Formativos: Um Estudo sobre a Avaliação Externa e a Escala de Proficiência na Escola de Ensino Integral	Cássia Moraes Targa Longo	Avaliação em Larga Escala; Escala de Proficiência; Ensino Integral; Encontros Formativos.	O que gestores e professores entendem por avaliações externas e como utilizam os resultados dessas avaliações em larga escala para melhorar a qualidade do Ensino ofertado	METODOLOGIA: encontros formativos. SUJEITOS: 01 diretor; 01 vice-diretor; 03 professores coordenadores de área e grupo dos professores especialistas.
28	2020	Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional	Regina de Fátima Arraes Giavoni	Coordenadores pedagógicos; Formação de formadores; O coordenador pedagógico e a prática docente; Formação de professores.	Práticas formativas realizadas por orientadores pedagógicos (Assessores de Orientação Educacional) aos coordenadores pedagógicos	METODOLOGIA: questionários; entrevistas semiestruturadas. SUJEITOS: Coordenadores pedagógicos.
29	2020	A Formação Permanente de Supervisores Escolares Inspirada na Pedagogia de Paulo Freire: Desafios e Possibilidades	Adriana Oliveira Rodrigues Paz	Formação Permanente. Paulo Freire. Supervisão Escolar.	Analisar criticamente as necessidades formativas dos supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	METODOLOGIA; questionários com perguntas abertas; grupo de discussão; observação participante SUJEITOS: Supervisores escolares
30	2020	Formação e trabalho dos coordenadores	Camila Manarin	Formação de professores. Coordenador	Formação de professores com discussões sobre a formação e o	METODOLOGIA: questionários; entrevistas semiestruturadas.

		pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-Paraná.		pedagógico. Trabalho docente. Saber pedagógico. Conhecimento pedagógico	trabalho de coordenadores pedagógicos e suas especificidades na constituição da sua profissionalidade	SUJEITOS: coordenadores pedagógicos.
31	2020	A formação no Formep: repercussões na ação de supervisores de ensino.	Sandro Roberto da Silva	Supervisão de Ensino. Supervisor de Ensino. Mestrado Profissional. Intensificação do Trabalho. Relações de Poder	Identificar os motivos que levaram os supervisores sujeitos desta pesquisa a procurar formação no Formep; analisar as possíveis repercussões do curso em suas vidas, nos âmbitos pessoal e profissional,	METODOLOGIA: entrevista semiestruturada; análise documental. SUEITOS: 05 supervisores de ensino

LEVANTAMENTO DE TESES

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	OBJETO	METODOLOGIA
01	2016	Materiais didáticos na atividade de ensino de matemática: significação dos artefatos mediadores por professores em formação contínua	Ronaldo Campelo da Costa	Material Didático. Educação matemática. Teoria da Atividade. Teoria Histórico-Cultural. Atividade Orientadora de Ensino	O processo de significação do uso de materiais didáticos na atividade pedagógica de matemática	METODOLOGIA: vídeo gravações em atividades de ensino; encontros formativos. SUJEITOS: professores da educação superior, estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado); professores; supervisores; coordenadores Sob a abordagem da THC
02	2017	Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de educação básica	Cláudia Martins Leirias	Desenvolvimento profissional docente; Universidade; educação básica	O desenvolvimento profissional docente em contextos formativos envolvendo a parceria da Universidade, através do programa de pós-graduação, e a escola de educação básica da rede pública de ensino.	METODOLOGIA: estudo de caso; análise documental, narrativas escritas. SUJEITOS: supervisoras pedagógicas.
03	2019	Diferentes caminhos para	Laurinda	Estratégias de	Identificar quais estratégias de formação	METODOLOGIA: Survey;

		formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos	Ramalho de Almeida	Formação Docente. Concepções de Formação. Coordenador Pedagógico. ATPC. Desenvolvimento Profissional.	docente estão sendo utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros coletivos que ocorrem semanalmente	observação; entrevista narrativa. SUJEITOS: 380 coordenadores pedagógicos
--	--	--	-----------------------	---	--	---

APÊNDICE C – Levantamento de artigos, dissertações e teses sem definição de lapso temporal que tem no estudo abordagem bozhovichiana

PERIÓDICOS E ANAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS						
Nº	ANO	TÍTULO	LOCAL	AUTOR(ES)	LINK	TEMA/ASSUNTO
01	2020	Aprendizagem, desenvolvimento profissional e personalidade docente: contribuições do enfoque histórico-cultural	Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p.1-14, 2020	Isauro Núñez Beltrán Betania Leite Ramalho	https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9003	Aprendizagem e desenvolvimento profissional considerando a formação continuada sob o Enfoque Histórico-Cultural. Apropriação criativa da cultura profissional que contribui para o desenvolvimento.
02	2020	A formação de valores no processo educativo do sujeito concreto	Interação em Psicologia, Vol. 24, Nº 03, p. 375-384, 2020	Afonso Mancuso de Mesquita	file:///C:/Users/Sonia/Downloads/72853-310730-1-PB%20(4).pdf	A formação de valores e relações com aspectos afetivo-emocionais e conduta.
03	2020	Epistemologia qualitativa e estudo da subjetividade em uma aproximação cultural-histórica: conversa com Fernando González Rey	EDUFT, Vol 1, Nº 33, p. 14-25, 2020 (Entrevista em livro publicado no portal da editora)	Fernando González Rey; José Fernando Patiño Torres	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/9260	Abordagem de aspectos biográficos de González Rey, proposta da subjetividade na sua trajetória de vida e explicação de categorias como sujeito, simbólico, emoção e singularidade
04	2019	Bozhovich, personalidade e a abordagem histórico-cultural: idealismo ou fidelidade à teoria vigotskiana?	28º Encontro Anual de Iniciação Científica - 8º Encontro Anual de iniciação Científica Júnior, Maringá/PR, p. 1-4, 2019	Marília Daefiol Herrero Gomes; Silvana Calvo Tuleski, Álvaro; Marcel Palomo Alves	http://www.eaic.uem.br/eaic2019/portal/index.php?op=trabalhos	Verifica se a obra de Bozhovich segue os postulados de Vigotski no que concerne a periodização do desenvolvimento e constituição da personalidade
05	2019	O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores	<i>Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica</i> , Vol.3, Nº 3, p. 1-25, Set/dez, 2019	Afonso Mancuso de Mesquita; Jéssica Bispo Batista; Márcio Magalhães da Silva	http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/41048/1/ARTIGO_O%20desenvolvimento%20de%20emo%C3%A7%C3%B5es%20e%20sentimentos%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20valores.pdf	O desenvolvimento emocional e a formação de valores. Abarca a gênese e as especificidades das emoções e dos sentimentos na atividade humana. Discorre sobre a periodização do desenvolvimento dos processos

						afetivos e suas relações com a formação de valores sociais
06	2018	A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino	Psicologia Escolar e Educacional, vol. 22, n. 2, p. 403-411, 2018	Cárita Portilho de Lima	https://www.redalyc.org/journal/2823/282364771019/html/	Aborda a respeito da atividade de estudo na concepção de que a atividade principal é aquela que possibilita as mudanças psicológicas essenciais na personalidade do sujeito em determinado período de sua vida
07	2018	Galperin revisitado do pensamento complexo: auto-organização da aprendizagem e desenvolvimento humano	Revista Linhas Críticas, Vol. 24, p. 284-301, 2018.	Gloria Fariñas León	https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20243	Contribuições da teoria de Galperin referentes a zona de desenvolvimento possível; o papel da regulação interna da fala; características psicológicas primárias e secundárias e outros.
08	2017	Comunicação afetiva e prática em atividades lúdicas na primeira infância: o que obter de um livro no processo de humanização infantil	Revista Humanidades e Inovação Vol.4, Nº 1, p 78-89, 2017	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	file:///C:/Users/Sonia/Downloads/287-Texto%20do%20artigo-1390-1-10-20170516%20(3).pdf	As relações entre o desenvolvimento infantil e a oferta e mediação de livros na primeira infância, por meio das vivências com esse objeto.
09	2016	Notas sobre L. I. Bozhovich, representante significativa da perspectiva histórico-cultural	<u>Boletim ISCAR Brasil, Ano 01, Ed. 01, p. 13-15, 2016</u>	Albertina Mitjans Martínez	https://iscarbrasil.wordpress.com/2019/07/22/a-forca-de-lidia-i-bozhovich-na-producao-do-conhecimento-critico/	Vida e obra de L. I Bozhovich
10	2015	Educação infantil e desenvolvimento: as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski	XII Congresso Nacional de Educação – Educere – Formação de professores, complexidade e trabalho docente, Paraná/CR, p. 37345-37358, 2015.	Sullivan Ferreira de Souza	https://dadospdf.com/download/educao-infantil-e-desenvolvimentoas-contribuicoes-da-teoria-historico-cultural-de-vigotski-_5a4ba165b7d7bcab67e33806_.pdf	Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação de crianças. A proposta é conhecer o desenvolvimento psíquico da criança no sentido de se ter uma concepção integral do processo de aprendizagem com a finalidade de reverberar tais conceitos em práticas docentes.
11	2015	A educação que produz e favorece a formação e o desenvolvimento moral da personalidade	Interfaces da Educação, Vol.6, Nº18, p.9-28, 2015.	Guillermo Arias Beatón	file:///C:/Users/Sonia/Downloads/judoprado,+La+educaci%C3%B3n+que+produce+y+arrastra+la+formaci%C3%B3n+y+el+des	O processo de formação e o desenvolvimento moral em crianças desde as idades mais precoce, a partir do Histórica Cultural

					arrollo+moral+de+la+personalidad.pdf	
12	2014	Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil	Psicologia em Estudo, Vol. 19, Nº 4, p. 587-597, 2014	Michelle de Freitas Bissoli	https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJJgw/?lang=pt	Relação que se estabelece entre a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil e a formação da personalidade da criança
13	2014	A produção de sentidos de convivência em sala de aula e o desenvolvimento da moralidade na adolescência	IX simpósio: Educação e Sociedade Contemporânea – Desafios e Propostas, p. 1-10, Rio de Janeiro, 2014	Cláudia Silva de Souza; Klênio Antônio Sousa	http://www.cap.uerj.br/site/imagens/trabalhos_espacos_de_dialogos/4-Souza_et_al.pdf	Apresenta as assembleias de classe enquanto intervenção psicoeducacional objetivando a produção de novos sentidos em sala de aula, com fins a formação da direção moral da personalidade.
14	2012	O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo–sociedade numa perspectiva cultural–histórica	ECOS - Estudos Contemporâneos da subjetividade, <u>Vol.2, Nº 2, p. 167-185, 2012</u>	<i>Fernando Luis Gonzalez Rey</i>	http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1023/714	O social em diferentes teorias psicológicas.

DISSERTAÇÕES E TESES

DISSERTAÇÕES

Nº	ANO	TÍTULO	LOCAL	AUTORES	LINK	TEMÁTICA
01	2019	O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar	Dissertação - Repositório da Unesp	Jéssica Bispo Batista	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181708	As especificidades do desenvolvimento afetivo-emocional em cada período do desenvolvimento psíquico na primeira infância e infância, sistematizando fundamentos gerais vinculadas a cada idade para a educação escolar.
02	2018	O ensino da matemática nos anos iniciais: estudo com uma turma do 1º ano do ensino fundamental	Dissertação - Repositório da UEM	Nathália Fafarão Ruíz	http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Nathalia%20Ruiz.pdf	O processo de apropriação de conceitos matemáticos a fim de compreender como ocorre seu aprendizado em uma turma de 1º ano do ensino fundamental

03	2016	A constituição do eu e a alteridade: diálogos entre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a Psicologia psicogenética de Henri Wallon	Dissertação - Repositório da UFRN	Eudes Basílio de Alencar Segundo Júnior	https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22805/1/EudesBasilioDeAlencarSegundoJunior_DISSERT.pdf	O processo de constituição do sujeito nas perspectivas histórico-cultural de Vigotski e a psicogenética de Henri Wallon
04	2015	Um estudo dos fatores de risco psicossociais e dos motivos que levam os adolescentes a infringirem a lei	Dissertação - Repositório da UVV	Joaquim José de Freitas	https://repositorio.uvv.br/bitstream/123456789/632/1/DISSERTACAO%20FINAL%20DE%20JOAQUIM%20JOS%20DE%20FREITAS.pdf	Fatores de risco psicossociais e sua possível relação com os motivos dos atos infracionais a partir de suas próprias histórias de vida
05	2014	O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo	Dissertação - Repositório da UNB	Luciana da Silva Oliveira	https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16143/1/2014_LucianaSilvaOliveira.pdf	Processos subjetivos de professoras relacionados às ações formativas das quais elas participavam
06	2013	Leontiev e natureza social do psiquismo: das lacunas no texto à totalidade na história	Dissertação - Repositório da UE M	Rhayane Lourenço da Silva	http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000217012	Análise histórica da obra de A.N. Leontiev (1903-1979) para contribuir com a superação de leituras superficiais de seus textos
TESES						
01	2019	A(docência)lescência: pressupostos para um ensino desenvolvimental	Tese - Repositório da UFU	Cláudia Silva de Souza	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20784	A compreensão do professor de adolescentes sobre as características psicológicas dos seus alunos e como esta influencia sua prática pedagógica.
02	2019	Estudo sobre a atividade voluntária em crianças pré-escolares à luz da Teoria Histórico-Cultural	Tese - Repositório da UFSCAR	Adriana Zampieri Martinati	https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11638/TESE%20FINAL%20CORRIGIDA.%20ADRIANA%20ZAMPIERI%20MARTINATI.pdf?sequence=1&isAllowed=y	Possibilidade de desenvolvimento da atividade voluntária em crianças de 5 anos de idade
03	2017	Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito	Tese - Repositório da UNB	Daniel Magalhães Goulart	https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24008/1/2017_DanielMagalh%C3%A3esGoulart.pdf	Despatologização da vida e superação das fragmentações dos processos humanos, com destaque para a articulação entre os campos da saúde

						mental, da educação e do desenvolvimento subjetivo
04	2013	A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009.	Tese - Repositório da UFSCAR	Janaina Cassiano Silva	https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2308/5266.pdf?sequence=1&isAllowed=y	Apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do Séc. XXI
05	2011	“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural	Tese - Repositório da USP	Flávia da Silva Ferreira Asbhar	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php	o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de estudantes do ensino fundamental
06	2010	Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos PSI	Tese	Fernando Lacerda Júnior	http://livros01.livrosgratis.com.br/cp123133.pdf	Relação entre os desdobramentos internos da Psicologia com os acontecimentos histórico-sociais e debates filosóficos mais gerais
07	2008	O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar	Tese - Repositório da UNESP	Cláudia Aparecida Valderramas Gomes	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102219	A constituição dos processos afetivos a partir da relação que o sujeito mantém com as objetivações humanas – signos e instrumentos
08	2005	Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	Tese - Repositório da UNESP	Michelle de Freitas Bissoli	https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102230/bissoli_mf_dr_mar.pdf?sequence=1	A formação da personalidade da criança, de acordo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski
CAPÍTULO DE LIVRO						
01	2018	Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico	Capítulo do livro: Pedagogia Histórico-crítica: legado e perspectivas, p. 135-147	Flávia da Silva Ferreira Asbahr	file:///C:/Users/Sonia/Downloads/Pedagogia%20hist%C3%B3rica-cr%C3%ADtica%20legado%20e%20perspectivas%20(1).pdf	Faz reflexões sobre a metodologia e a organização do ensino, tendo como referência a atividade principal em idade escolar, a atividade de estudo.

APÊNDICE D: Integrantes do grupo Gepedi/UFU: Coordenadores e colaboradores no projeto de formação realizado com os gestores pedagógicos, em parceria com o PROEX/SIEX/UFU.

Andréa Maturano Longarezi – coordenadora geral do projeto de formação

Pós-doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a supervisão do Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura (2018). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (2001); mestrado em Educação (Metodologia do Ensino) pela Universidade Federal de São Carlos (1996) e graduada em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992). Trabalhou, durante 5 anos no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e foi membro do Comitê de Ética em Pesquisa, nesta mesma instituição. Tem experiências na educação básica e no ensino superior, desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem, na formação docente e, em especial, na formação continuada de professores em serviço. Atualmente é professora associada na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição; é coordenadora substituta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU; consultora ad hoc do CNPq e da Capes; membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Formação de Professores, da Revista Itinerarius Reflectionis, da Revista Educação e Filosofia, entre outras. Coordenadora do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente da UFU e membro do GEPAPe - Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade Pedagógica da USP/SP. Participou na condição de coordenadora de projeto do Programa Observatório da Educação (Capes) e, atualmente, desenvolve pesquisa dentro do Programa Pesquisador Mineiro - PPM X - Fapemig. Editora-chefe da revista Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Editora da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática/Editora EDUFU. Editora da Série Ensino Desenvolvidora/Editora EDUFU. Temas de estudo: processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento; Didática Desenvolvidora; formação de professores e desenvolvimento profissional docente; pesquisa-formação; Intervenção Didático-formativa; Teoria da Atividade; e Psicologia Histórico-Cultural.

Sônia Ferreira de Jesús: coordenadora geral do projeto de formação

Graduada em Pedagogia (2008), Especialista em Psicopedagogia Escolar (2010), Mestra em Educação (2016) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é pedagoga no Instituto Federal de Goiás; atuou na Instituição como Coordenadora de Apoio Pedagógico ao Discente; Coordenadora de Interação Escola-Empresa; e Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (em substituição). Trabalhou como orientadora pedagógica nos cursos de Bolsa-formação Pronatec e Mulheres Mil. No geral, desenvolve pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento; formação docente; profissionalização docente; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Técnico e Educação Ambiental. Autora do livro: Cursos Técnicos Integrados Ao Médio: uma abordagem psicopedagógica do processo de ensino e de aprendizagem. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente vinculado ao PPGED/UFU.

Amanda Fernandes Dos Santos Rodrigues: colaboradora no projeto de formação

Doutoranda em Educação (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade

Federal de Uberlândia. Licenciada (2007) e Bacharel (2008) em Química pela Universidade Federal de Uberlândia. Trabalhou como docente do ensino médio concomitante nos cursos Técnicos de Eletrotécnica, Mecânica, Mineração e Química na Unidade SESI/SENAI de Catalão/GO e docente do ensino médio, na rede pública estadual em Uberlândia/MG. Atualmente bolsista Capes de doutorado. Tem experiência na área da educação nos seguintes temas: formação de professores, didática desenvolvimental, intervenção didático-formativa, educação em Química. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente vinculado ao PPGED da FACED-UFU.

Antônio Edcarlos Mota Teixeira: colaborador no projeto de formação

Graduado em História (Licenciatura/Bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, atualmente é membro do Grupo de Pesquisa História e Representações da Morte e do Morrer atrelado ao PPGHI/UFU e ao ProfHistória/UFU. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente vinculado ao PPGED da FACED-UFU.

Ilma Aparecida de Moraes Oliveira: colaboradora no projeto de formação

Graduada em Letras com habilitação em Língua e Literatura Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduada - Especialização Lato Sensu em Linguística e Psicanálise pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (MG). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. É jornalista profissional há mais de 25 anos com experiência nas funções de repórter, redatora, editora, colunista, social, revisora de textos, articulista, blogueira e instrutora regente de redação jornalística. Trabalhou como professora das disciplinas: língua portuguesa, redação e literatura portuguesa no ensino fundamental II na rede privada - Colégio Shalom no município de Uberlândia MG. Revisora de textos para revistas de instituições de lazer e de cunho histórico, como a Revista do Praia Clube e o Almanaque Uberlândia de Ontem e Sempre. Revisa livros didáticos e literários. É professora das disciplinas de língua portuguesa, literatura e redação do ensino fundamental II nas redes pública e privada. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente vinculado ao PPGED da FACED-UFU.

Ione Mende Silva Ferreira: colaboradora no projeto de formação

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG, Especialista em educação infantil também pela UFG e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará/UECE. Professora do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG - DEI/CEPAE/UFG. Possui experiência na área da educação, com ênfase em educação infantil com aprofundamento em processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil em espaços coletivos de educação. É pesquisadora do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente da FACED/UFU e membro do TRABEDUC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente e Educação Escolar na perspectiva da Didática Desenvolvimental da Faculdade de Educação da UFG.

Karine Freitas de Paula: colaboradora no projeto de formação

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atuou como pesquisadora na modalidade de Iniciação Científica pelo CNPq, com estudos na perspectiva


histórico-cultural e Didática Desenvolvimental, sob orientação da Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização docente - GEPEDI/UFU. Atualmente trabalha como Educadora da Educação infantil em instituição privada

APÊNDICE E – Formulário de inscrição para a Atividade de Formação

29/06/2021 INSCRIÇÕES NO CURSO - ESPAÇO DE APRENDIZAGEM - Formulário Google

INSCRIÇÕES NO CURSO - ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Perguntas Respostas 0/02



Curso: "Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho da supervisão escolar"

O curso é gratuito, as atividades serão interativas e colaborativas de forma EaD/remota e haverá

NOME: *

Texto de resposta curta

CPF (apenas números): *

Texto de resposta curta

CIDADE: *

Texto de resposta curta

<https://docs.google.com/forms/d/21XgRn1P-m3U-9geMj0Gx7GnGCdfvbjK17bgyuX8BNu4/edit> 1/4

28/06/2021 INSCRIÇÕES NO CURSO - ESPAÇO DE APRENDIZAGEM - Formulário Google

ESTADO: *

Texto de resposta curta

TELEFONE CELULAR (COM DDD) Formato - (xxx) x xxxx-xxxx: *

Texto de resposta curta

TELEFONE FIXO (COM DDD) Formato - (xxx) xxxx-xxxx:

Texto de resposta curta

CONTATO WHATSAPP (COM DDD) Formato - (xxx) x xxxx-xxxx: *

Texto de resposta curta

E-MAIL: *

Texto de resposta curta

GRADUAÇÃO EM: *

Texto de resposta curta

PÓS-GRADUAÇÃO EM: (Você pode marcar mais de uma resposta, se for o caso) *

Especialização

Mestrado

<https://docs.google.com/forms/d/1XgRN1P-crBU-9gwMf0GXX7GnGCdVb9K7tgyx02BfuA/edit> 2/4

28/06/2021 INSCRIÇÕES NO CURSO - ESPAÇO DE APRENDIZAGEM - Formulário Google

Não possui Pós-graduação.

FUNÇÃO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: *

Supervisão escolar

Coordenação Pedagógica

Vice-direção Pedagógica

ENSINO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL (você poderá marcar mais de uma resposta, se for o caso): *

Educação Infantil

Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano

Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano

Ensino Médio

Ensino Técnico


EJA - Educação de Jovens e Adultos

Ensino Superior

Outro

O que motivou a participar do curso? *

Texto de resposta longa



<https://docs.google.com/forms/d/1XgRN1P-cn8U-0gvMf0G0C7GnOCdfvbjKt7bgykX2Nu4/edit> 3/4

APÊNDICE F – Formulário Google Forms de seleção dos participantes para a Atividade de Formação

29/06/2021 - SELEÇÃO Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho de supervisão escola...

- SELEÇÃO Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensã

Perguntas Respostas 116

Espaçoaprendizagemdesenvolvimental

Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho da supervisão

Descrição do formulário:

FORMULÁRIO PARA PRÉ-SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA O CURSO.

1 - Agradecemos sua inscrição para participação no curso: "Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho de supervisão escolar".

2 - Solicitamos que responda as questões abaixo como requisito para o processo de seleção.

3 - Os inscritos podem responder as perguntas com tranquilidade, pois a análise para a seleção não focará as respostas das questões objetivas, mas a participação efetiva em todo questionário e questões 9 e 10. As questões objetivas serão fontes de análise para levantamento do perfil.

1) Nome completo: *

Texto de resposta curta

2) E-mail: *

Texto de resposta curta

<https://docs.google.com/forms/d/1LQ55ILB-fo5mEag872rNgayod0CoDgTernimNsDAJed8> 1/8

20/06/2021

- SELEÇÃO Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho de supervisão escola...

3) Considerando que as atividades do curso serão de forma EaD, você tem condições para participação ativa na plataforma Moodle?

Sim

Não

4) O curso prevê a participação de encontros aos sábados pela manhã para diálogos, trocas de experiências e estudos dos textos por pelo menos 1h e 30 min. você poderá participar desse modo remoto no curso?

Sim

Não

Talvez

5) Qual a dimensão do seu trabalho considera que o curso será norteador para sua prática diária? (Você pode marcar mais de uma opção, se for o caso)

Dimensão Administrativa

Dimensão Pedagógica

Dimensão Formativa

Dimensão Didática

Outros...

6) Quais as atividades você executa na sua prática diária? (Você poderá marcar mais de uma opção, se for o caso)

Atendimentos e orientações a pais - família

Atendimentos e orientações a alunos



20/08/2021 - SELEÇÃO Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho da supervisão escola...

- Dinamização de cursos, palestras e outros para formação continuada para professores e equipe es..
- Desenvolvimento de ações voltadas para as relações interpessoais da equipe /clima organizacional
- Trabalhos de cunho administrativo: interações com órgãos municipais/ estaduais, verificação de e..
- Organização de eventos : festas juninas, passeios extra escolares, dia da família na escola, dia dos ..
- Participação em processos formativos continuados.
- Participação em projetos viabilizados pelas Secretarias de Educação.
- Realização de reuniões: pais, professores, equipe escolar e Secretarias de Educação.
- Atualização para equipe escolar de mudanças advindas dos regulamentos/ leis
- Acompanhamento do processo pedagógico escolar: planejamentos das atividades pedagógicas, di..
- Outros...

7) Quais atividades deveriam compor o rol de suas funções diárias que você entende como imprescindíveis, mas que não fazem parte dessas tarefas? (Você pode marcar mais de uma opção, se for o caso)

- Atendimentos e orientações a pais - família
- Atendimentos e orientações a alunos.
- Atendimentos e orientações a professores
- Dinamização de cursos, palestras e outros para formação continuada para professores e equipe es..
- Desenvolvimento de ações voltadas para as relações interpessoais da equipe /clima organizacional.
- Trabalhos de cunho administrativo: interações com órgãos municipais/ estaduais, verificação de e..
- Organização de eventos: festas juninas, passeios extra escolares, dia da família na escola, dia dos ..
- Participação em processos formativos continuados.
- Participação em projetos viabilizados pelas Secretarias de Educação.



29/06/2021

- SELEÇÃO Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho de supervisão escolar

- Atualização para equipe escolar de mudanças advindas dos regulamentos/ leis
- Acompanhamento do processo pedagógico escolar: planejamentos das atividades pedagógicas, di...
- Outros...

8) Quais atividades você compreende que não deveriam fazer parte das tarefas diárias? (Você pode marcar mais de uma opção, se for o caso)

- Atendimentos e orientações a pais - família
- Atendimentos e orientações a alunos.
- Atendimentos e orientações a professores.
- Dinamização de cursos, palestras e outros para formação continuada para professores e equipe es...
- Desenvolvimento de ações voltadas para as relações interpessoais da equipe /clima organizacional.
- Trabalhos de cunho administrativo: interações com órgãos municipais/ estaduais, verificação de e...
- Organização de eventos : festas juninas, passeios extra escolares, dia da família na escola, dia dos ...
- Participação em processos formativos continuados.
- Participação em projetos viabilizados pelas Secretarias de Educação,
- Realização de reuniões: pais, professores, equipe escolar e Secretarias de Educação.
- Atualização para equipe escolar de mudanças advindas dos regulamentos/ leis
- Acompanhamento do processo pedagógico escolar: planejamentos das atividades pedagógicas, di...
- Outros...

9) No que se refere as motivações que foram incentivadoras à participação no curso, assinale aquelas que mais o (a) movem para tal ação? (Você pode marcar mais de uma opção, se for o caso)



29/05/2021

- SELEÇÃO Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho da supervisão escolar

- Obter certificação, pois a comprovação curricular também é importante para a profissionalização d...
- Crescimento na carreira profissional.
- Conhecer o rol de elementos que faz parte da dimensão formativa do trabalho da supervisão escolar.
- Entendendo que os trabalhadores da educação trabalham de forma colaborativa, é preciso compree...
- Tem interesse por conceitos novos ainda não aprendidos da área, e considera essa temática (pers...
- Outros...

10) Sobre as suas necessidades formativas, descreva algumas que considera fundamental para o desenvolver de suas ações diárias.

Texto de resposta longa

11) Sobre as necessidades formativas da equipe de professores do contexto que atua ou já atuou, descreva algumas que considera fundamentais para o desenvolver das ações diárias destes (as) profissionais.

Texto de resposta longa

12) Com relação às ações formativas ofertadas recentemente, assinale as justificativas que para você seriam o melhor caminho ou não necess...

- Para atualização de teorias concernentes à educação. X
- Servem para ampliação de conhecimentos da área específica. X
- Promoção na carreira - melhoria salarial. X
- A temática é importante para o desenvolvimento das atividades diárias. X
- Mudam minha concepção sobre minha conduta, automaticamente mudam minha co... X



29/05/2021 - SELEÇÃO Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho de supervisão escolar

- Para o desenvolvimento de trabalhos futuros que demandam de tais conhecimentos. X
- Tem prazer em estudar diversificados temas pois compreende que contribuem para ... X
- Mesmo não gostando muito de estudar, compreende que é uma atividade necessári... X
- Têm contribuído para uma mudança de conduta profissional, são colaborativas no s... X
- Os conceitos aprendidos nessas ações formativas mudam concepções a respeito de... X
- Os conceitos aprendidos em ações formativas recentes não mudam concepções a r... X
- Outros... X
- Adicionar opção



Obrigatória



APÊNDICE G – *Home page* Plataforma Moodle – visualização da composição feita para acesso as tarefas

1405/2021 Curso: Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho da supervisão escolar

Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho da supervisão escolar

[Início](#) / [Meus cursos](#) / [Estimulo](#) / [#UEU em casa](#) / [VUEMFCASA-ESP-ABR-OLH-DES](#)

Informes referentes a Atividade Formativa

Sejam bem vindos (as)!

Estamos satisfeitos e felizes em recebê-los (as) no curso "Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho da supervisão escolar".

O curso tem por objetivo desenvolver conceitos que permitem uma reflexão no que concerne à função supervisora no tocante à dimensão formativa, numa abordagem desenvolvimental e humanizadora da formação profissional, ou seja, que os participantes possam apropriar-se de conhecimentos que possam emergir motivos e instrumentos teóricos e práticos para sistematização de processos formativos contextuais nas instituições de ensino de atuação ou futura atuação.

A finalidade é trabalhar as atividades de forma interativa e colaborativa, entre coordenadores e participantes, para que possamos juntos compreendermos os conceitos envolvidos nos textos que serão estudados.

Numa compreensão de que a formação continuada é imprescindível para os educadores em geral, atender especificamente à peculiaridade da formação para a dimensão gestora do trabalho escolar – supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e vice-diretores pedagógicos – é um dos objetivos dessa ação formativa.

Por tanto esperamos contribuir com a formação de novos conceitos ou mesmo ampliação daqueles já existentes no tocante à dimensão formativa do trabalho da função de supervisão escolar numa perspectiva de Teoria Histórico-cultural. O curso será realizado por um período curto, mas o enriquecimento provindo do mesmo vai depender da participação efetiva de todos (as) partícipes em todas as atividades via plataforma e remota.

Que possamos aprender juntos (as)!!!!

- [Informes referentes a Atividade Formativa](#)
- [Orientações/Orientações](#)
- [Tutorial para inserir sua foto no seu perfil](#)
- [Fóruns de discussão para que venham!](#)
- [O que são os "Encontros síncronos/Atividade remota"](#)
- [Aulas](#)
- [Conteúdo do curso - Atualizado](#)
- [Lista de trabalhos](#)
- [Encontro Inaugural - dia 26/03/2020 às 9h](#)
- [ATENÇÃO!!! -SUDES -Palavra de abertura - Profa. Dra. Andréia Maturano Lourenço - Encontro Inaugural -](#)
- [Fóruns de atividades – Fale com um coordenador colaborador](#)
- [Palavra – parte I - Encontro Inaugural - Andréia Maturano Lourenço](#)

Pedimos desculpas pelo áudio e vídeo neste formato, mas tivemos problemas para gravar com o Google Meet, e para termos esse registro são importante, recomendamos a gravação via celular.

<http://www.ed.ufrj.br/revista/revista.php?id=2115> 1/8

14/05/2021 Curso: Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental sobre as dinâmicas formativas do trabalho de professores/as

[Palestra - parte II - Encontro Inaugural - Andréia Maturano Longarezi](#) Palestra - parte II - Encontro Inaugural - Andréia Maturano Longarezi


Pedimos desculpas pelo áudio e vídeo neste formato, mas tivemos problemas para gravar com o Google Meet, e para termos esse registro tão importante, recomendamos a gravação via celular.

[Palestra - parte II - Encontro Inaugural - Andréia Maturano Longarezi](#)

Pedimos desculpas pelo áudio e vídeo neste formato, mas tivemos problemas para gravar com o Google Meet, e para termos esse registro tão importante, recomendamos a gravação via celular.

[Áudio](#)

1ª SEMANA:


1ª SEMANA

Conceitos básicos da Teoria Histórico-cultural

Aprendizagem e desenvolvimento I

[Texto para leitura e estudo](#)

Texto para estudo: PRESTES, Zóia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rúben. Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia histórico-cultural. In: PUENTES, Roberto Valde; LONGAREZI, Andréia Maturano (orgs.) **Ensino Desenvolvimental**. Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

Objetivos a serem alcançados com o estudo do texto: Conhecer a vida e obra do Teórico L.S. Vigotski; compreender alguns conceitos básicos relativos à Teoria histórico-cultural.


[Atividade 1: Apresentação pessoal e profissional](#)

[Atividade 2: Assimilação conceitual](#)

[Encontro síncrono/Atividade remota](#)

[BATE-PAPO - NUNEM DE PALAVRAS-CONCEITOS](#)

2ª SEMANA:


2ª SEMANA

Conceitos básicos da Teoria Histórico-cultural

Aprendizagem e desenvolvimento II



[Texto para leitura e estudo](#)



VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Pedagogia de L.S. Vigotski - Primeira aula. O objeto da Pedagogia. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. Organização [e tradução] Zóia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa *Maturano Longarezi*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 17-37



<https://www.ed.ufrj.br/infocurricular/pag/1042115>

28


19050021 Curso: Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimentista sobre as dinâmicas formativas do trabalho da supervisão escolar
 QUINTEIROS SEMANA: 02/01 DE JANEIRO: EPapers, 2018, P. 17-27.

 [Atividade 1: Leitura e análise de texto...](#) 

 [Tópicos de diálogos - Teorias do desenvolvimento infantil](#) 



 [Encontro síncrono / Atividade remota. Essa semana não teremos o encontro síncrono devido ao feriado.](#) 

3ª SEMANA







Conceitos básicos da Teoria Histórico-cultural



Aprendizagem e desenvolvimento III

 [Texto: Leitura e estudo](#) 


VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Pedagogia de L.S. Vigotski - Quarta aula. O problema do meio na pedagogia. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. organização [e tradução] Zola Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. P. 73-92

 [Atividade: Assimilação conceitual - formular questões referentes ao texto](#) 

 [Tópicos de diálogos - Vitória/Denise/Carla](#) 



 [Encontro síncrono / Atividade remota...](#) 

4ª SEMANA





Teoria Histórico-cultural, formação e aprendizagem docente



Formação no/peço trabalho coletivo - aprendizagem da docência e da gestão formativa

 [Texto: Leitura para a atividade](#) 

ARAÚJO, Elaine 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.390-404.

 [Texto: Leitura para a atividade](#) 

BRITO, Karina Daniela Mazzer; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. **Obutchiênie**: Revista de didática e Psic. Pedag. Uberlândia/MG, v. 2, n. 3, p. 591-617, set./dez. 2018. Disponível em < <http://www.uv.br/obutchie/obutchie/revista/revista/obutchie/2018/3/3A>> . Acesso em 20 de jun. de 2020.

 [Texto: Atividade complementar](#) 

14/05/2021 Curso Espaço de aprendizagem: um olhar desreconvolvente sobre as dimensões formais do trabalho de supervisão escolar

[Atividade - leitura sobre o texto](#)

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellenda. Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016. Disponível em < <http://www.mg.ujg.edu.br/index.php/educativa/articulo/view/5403> > . Acesso em 20 de jun. de 2020.

[Atividade: vamos construir questões relativas aos textos](#)

Olá Gestores (a)! Dia 22/10/2020 às 19h teremos uma palestra com Elaine Sampaio Araújo, autora dos textos que vamos estudar essa semana. Para a atividade pedimos a você que construa perguntas/questionamentos considerando as ideias/conceitos trabalhados nos textos, duas questões, uma de cada texto de "leitura para a atividade". Vamos remeter essas indagações a palestrante.


Avaliação: 7,0

ATENÇÃO!!! Aqueles (as) que ainda não enviaram as questões ou enviaram via WhatsApp, a atividade está aberta para postagem

[Fórum de discussões: vamos falar sobre formação](#)

[Encontros sincrono/ Atividade remota](#)

5ª SEMANA:



Teoria Histórico-Cultural, Formação e aprendizagem docente

Elementos para a formação continuada

[Texto para leitura e estudo](#)

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia, vol. 25, n. 50, jul.-dez. 2011, 1-30. Disponível em < <http://www.ueu.br/index.php/educacao/filosofia/articulo/view/13354> > . Acesso em 17 de jul de 2020

[Texto para leitura e estudo](#)

DIAS DE SOUSA, Waleska Deyse. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção dialético-formativa com o formador de professores. 2016. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013

[SIDES - Formação e Teoria Histórico-Cultural - Waleska Deyse Dias de Sousa](#)

[Vídeo Palestra - Waleska Deyse Dias de Sousa - 1ª parte](#)

[Vídeo Palestra - Waleska Deyse Dias de Sousa - 2ª parte](#)

[Vídeo palestra - Waleska Deyse Dias de Sousa - 3ª parte](#)

[Fórum de discussões: Elementos constituintes do processo formativo](#)

[Encontros sincrono/Atividade remota: Essa semana não teremos atividade remota devido ao feriado](#)

6ª SEMANA:

<http://www.ueu.br/portal/ueu.php?tp=102115>

48

1405/2021 Curso: Espaço de Aprendizagem: um olhar desenvolvimental sobre as dimensões formativas do trabalho de supervisão escolar

Conceitos da Didática Desenvolvimental para a formação e desenvolvimento profissional
6ª SEMANA **Conceitos básicos da Didática Desenvolvimental**

[Texto para leitura e estudos](#) ☒

PUNTES, Roberto Valsó; LONGAREZI, Andréa Maturo. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013.

[MÚSICA \(teatro\) - Estudo escrito - Gabriel o Pensador](#) ☒

[MÚSICA \(álbum\) - Estudo escrito - Gabriel o Pensador](#) ☒

[Fórum de debates - Conceitos desenvolvimentais](#) ☒

[Encontro sincrono/Atividade remota](#) ☒

7ª SEMANA

Conceitos da Didática Desenvolvimental para a formação e desenvolvimento profissional
7ª SEMANA **Formação e aprendizagem desenvolvedora**

[Texto para leitura e estudos](#) ☒

ASSAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, Vol 18, Nº 2, p. 265-272, Maio/Ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/rqee/v18n2/1413-8557-qee-18-02-0265.pdf>. Acesso em 22 de set 2020.

[Vídeo: Teia relacional](#) ☒

[Encontro sincrono/Atividade remota](#) ☒

[SLIDES - PALESTRA: "Sentido pessoal e significado social da atividade ontogênica" com Dra. Flávia Assahr](#) ☒

8ª SEMANA

Conceitos da Didática Desenvolvimental para a formação e desenvolvimento profissional
8ª SEMANA **Princípios didáticos e movimentos para sistematização de processos formativos**

[Texto para leitura e estudos](#) ☒











<https://www.scielo.br/rqee/v18n2/1413-8557-qee-18-02-0265.pdf> ☒


56

19552021 Curso: Espaço de aprendizagem: um olhar desconvencional sobre as dinâmicas formadas no trabalho da superintendente escolar 103

[ver em: como acessar o conteúdo](#)

FRANCO, P. L. J.; SOUZA, L. M. A.; FERREIRA, B. C. Princípios didáticos e movimentos para uma "Obutchênie por unidades". *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 475-497, 2019. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/articulas/view/19820/20622>> Acesso em 20 de jun. 2020.

-  [PALESTRA IN VIDEO - Princípios didáticos e movimentos para uma "Obutchênie" por unidades - Uma conversa com Leandro Souza, Bianca Ferreira e Patrícia Franco](#) 
-  [Atividade 1: Mapa conceitual](#) 
-  [Atividade 2: Diário de nossas práticas e desenvolvimento](#) 
-  [PALESTRA DE ENCERRAMENTO - "Sentido pessoal e significado social da atividade pedagógica" com Filipe da Silva Ferreira Araújo](#) 
-  [Encontro síncrono/Atividade remota](#) 



<https://www.mec.br/infocursoview.php?id=2115> 66

APÊNDICE H – Apresentação pessoal e profissional na Plataforma Moodle

Fórum: Apresentação pessoal e profissional

Cada um de nós somos um construto de experiências pessoais e profissionais, de vivências, um ser em unidade nessa totalidade chamada mundo, em que se entrelaçam emoção, razão, condições objetivas e subjetivas. Queremos conhecer a sua história e, nesse espaço, você poderá contar um pouco da sua trajetória de vida: pessoal e profissional; seus objetivos e expectativas em relação ao curso e sua concepção a respeito dos processos formativos que ocorrem atualmente. Participe, o compartilhar de suas experiências é muito importante para nós!

Eu comecei o fórum, fiz minha apresentação. Para inserir a sua apresentação, clique em "apresentação pessoal e profissional" depois em "responder ". Depois, clique em "avançado, caso queiram, inserir junto com seu texto, uma foto sua.

APÊNDICE I – Tarefa de formação na Plataforma Moodle - Assimilação e formação conceitual

Tarefa: Assimilação e formação conceitual - Vamos trabalhar os conceitos (palavras ou expressões) novos ou aqueles fundamentais que apareceram no texto. No quadro, coloque esses conceitos e discorra sobre eles. Você pode citar quantos conceitos quiser. Não é necessário discorrer sobre a vida e obra do autor, mas sim em relação aos conceitos que o autor, ao realizar suas pesquisas teóricas e práticas, idealizou. Após o preenchimento do quadro, enviar a tarefa,

Texto de estudo: PRESTES, Zóia; Tunes, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia histórico-cultural. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.) **Ensino Desenvolvimental**: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

CONCEITOS NOVOS/ CONCEITOS FUNDAMENTAIS	SUAS COLOCAÇÕES SOBRE ESSES CONCEITOS

APÊNDICE J – Fórum de Diálogos *Perezhivanie* e Formação

Fórum de Diálogos – *Perezhivanie* (Vivência): Concepções sobre o conceito “vivência”

Texto de estudo:

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Pedologia de L.S. Vigotski - Quarta aula. O problema do meio na Pedologia. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimaraes Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. p. 73-92.

No fórum, vamos dialogar sobre a “vivência” conforme abordagem de L.S. Vigotski. Você poderá definir, citar exemplos, discorrer sobre experiências e vivências, considerando os conceitos do texto e como as vivências influenciam na aprendizagem e desenvolvimento. Lembrando que o fórum é um canal para dialogarmos sobre os conceitos apreendidos, portanto, vamos colocar nossas considerações e comentar as colocações dos colegas. Para isso, basta clicar em "Vivência" abaixo, depois clicar em "responder " abaixo da minha mensagem e das mensagens respondidas.

Fórum de Diálogos – Formação: concepção sobre o conceito “formação”

Vamos falar sobre formação. Descreva o que é formação na sua concepção.

Textos de estudo:

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.390-404.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016. Disponível em <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5403>>. Acesso em 20 de jun. de 2020.


BRITO, Karina Daniela Mazzaro; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. *Obutchiênie: Revista de didática e Psic. Pedag.* Uberlândia/MG, v. 2, n. 3, p. 591-617, set./dez. 2018. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47434>>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

APÊNDICE K – Formulário Google Forms de concepções sobre os elementos constituintes do processo formativo

29/06/2021 Diagnóstico sobre os elementos constituintes - Formulários Google

Diagnóstico sobre os elementos constituintes

Perguntas Respostas



Diagnóstico referente às concepções sobre os elementos constituintes para a formação continuada

Esse formulário tem por objetivo elencar as concepções dos cursistas relativas aos elementos que precisam ser considerados para movimentar processos formativos continuados. Marque de 1 a 5 conforme;

- 1 - Extremamente não importante
- 2 - Pouco importante
- 3 - Neutro - algo que não leva em conta
- 4 - Importante
- 5 - Muito importante

Nome completo: *

Texto de resposta curta

Considerando os elementos abaixo, pontue de 1 a 5 o grau de importância de cada um, pra você, ao planejar uma ação formativa?

Descrição (opcional)

1 - As temáticas de interesse do curso de professores

1/3

https://docs.google.com/forms/d/1kC5k_1qAYhqv7sWw7QJNf1uJw7gN0MtdJ8430Qiedf

26/05/2021 Diagnóstico sobre os elementos constituintes - Formulário Google

2 - Os motivos que levam os professores a participação das ações formativas

1 2 3 4 5

3 - A vontade de cada um em participar

1 2 3 4 5

4 - As necessidades formativas de cada um do corpo de professores

1 2 3 4 5

5 - As necessidades formativas, de forma geral, dos professores

1 2 3 4 5

6 - O significado da ação para o corpo docente

1 2 3 4 5

https://docs.google.com/forms/d/1sC5e_1qA7hqv7uVWwTQUkP1uWk/gHQ2-GLHv430Q/edit

2/3

29/05/2021 Diagnóstico sobre os elementos constituintes - Formulário Google

7 - O sentido da ação para cada um

1 2 3 4 5

8 - As condições objetivas (demandas de trabalho do corpo docente)

1 2 3 4 5

9 - As condições subjetivas (emoções e afetos) dos membros do corpo docente

1 2 3 4 5

1 Marcador (opcional)

5 Marcador (opcional)

Escala linear

Obrigatória

https://docs.google.com/forms/d/1kL5e_1qAYhqv7uVWvTDLkZf1uLwXg9N0-tdLH400Q/edit

APÊNDICE L – Formulário Google Forms de concepções sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento

28/06/2021 Diagnóstico relativo às concepções referentes a escola, aprendizagem, desenvolvimento e formação - Formulário Google

Diagnóstico relativo às concepções referentes a escola, aprendizagem, desenvolvimento e formação

Perguntas Respostas 22



Diagnóstico relativo às concepções referentes a escola, aprendizagem, desenvolvimento e formação

As questões do formulário têm por finalidade apreender as concepções dos cursistas dessa ação formativa relativas a alguns conceitos importantes para compreensão diagnóstica das necessidades formativas desse coletivo.

E-mail: *

Texto de resposta curta

Nome completo: *

Texto de resposta curta

1 - O que você compreende por:

Descrição (opcional)

+

📎

Tr

📄

📺

☰

https://docs.google.com/forms/d/11m4jX_h_bLUV5HG-ia-hEEMWZ5w693EIGj1UFZ7w/edit

1/4

20/06/2021

Didática relativa às concepções referentes a escola, aprendizagem, desenvolvimento e formação - Formulário Google

Texto de resposta longa

b) Escola?

Texto de resposta longa

c) Ensino?

Texto de resposta longa

d) Aprendizagem?

Texto de resposta longa

e) Desenvolvimento do estudante?

Texto de resposta longa

f) Desenvolvimento do professor?

Texto de resposta longa

2 - Você já tinha ouvido falar da teoria histórico-cultural e/ou Didática Desenvolvimental, antes de adentrar nessa ação formativa? Explique.

Texto de resposta longa



20/05/2021

Diagnóstico relativo às concepções referentes a escola, aprendizagem, desenvolvimento e formação - Formulário Google

Texto de resposta longa

4 - O que você compreende por formação continuada e como ela está ocorrendo hoje nas escolas?

Texto de resposta longa

5 - Em relação a formação continuada, o que considera importante?

Texto de resposta longa

6 - Como você organiza a formação continuada em seu contexto de trabalho. Descreva quais ações desenvolve, como é o início dessas ações? Quais instrumentos mediadores utiliza? Caso não tenha realizado nenhuma ação, justifique?

Texto de resposta longa

7 - Ainda sobre as ações formativas desenvolvidas por você, como acompanha e como realiza a avaliação? Caso não tenha realizado nenhuma ação, fale como acompanharia e realizaria a avaliação numa ação a ser desenvolvida.

Texto de resposta longa

8 - O que você compreende sobre necessidade?

Texto de resposta longa

9 - Descreva o que pra você seria um "motivo" para entrar numa ação formativa.



Tr



29/06/2021 Diagnóstico relativo às concepções referentes à escola, aprendizagem, desenvolvimento e formação - Formulário Google

Texto de resposta longa

10 - Na sua concepção "sentido" e "significado" dizem o que?

Texto de resposta longa

11 - Quais conceitos já estudados teríamos que fazer realizar mais estudos e diferenças de forma mais significativas?

Parágrafo

Texto de resposta longa

Obrigatória

https://docs.google.com/forms/d/11m4jX_h_BLUv5HG-b-hfEEkWWZ5we03EJCj1UFZ7w/edit 4/4

APÊNDICE M – Tarefa de formação na Plataforma Moodle: leitura e análise de texto.

Tarefa: Leitura e análise de texto - atividade na Plataforma Moodle

Texto: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Pedologia de L.S. Vigotski - Primeira aula. O objeto da Pedologia. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. P. 17-37

No texto “Fundamentos da Pedologia de L.S. Vigotski - Primeira aula - O objeto da Pedologia”, o teórico fala sobre o desenvolvimento da criança e para isso ele se detém no decorrer do texto de algumas especificidades fundamentais e leis gerais do desenvolvimento. Faça um texto pequeno considerando as duas questões abaixo e envie.

- 1) Escolha uma das leis que julga importante para ser trabalhada num processo formativo docente, para que o corpo docente compreenda como transcorre o desenvolvimento, considerando a aprendizagem nos diferentes períodos escolares? Fale um pouco sobre a lei escolhida.
- 2) O autor tomou a criança para discorrer sobre essas leis. Fazendo uma analogia com o desenvolvimento do sujeito em outras idades, mas especificamente o adulto em seus processos formativos, especialmente o docente, o gestor escolar, quais características apontadas pelo teórico você apontaria fundamentais para compreensão desse desenvolvimento?

APÊNDICE N – Fórum de Diálogos *Teorias do desenvolvimento infantil* na Plataforma Moodle

Fórum de Diálogos: Teorias do desenvolvimento infantil

Texto de estudo:

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Pedologia de L.S. Vigotski - Primeira aula. O objeto da Pedologia. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimaraes Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. P. 17-37.

O teórico L. S. Vigotski discorre sobre as três teorias do desenvolvimento infantil. Ele faz críticas as duas primeiras e tece argumentos sobre uma terceira. Vamos conversar sobre essas teorias e o que compreendemos sobre elas? Quais críticas são elencadas com relação as duas primeiras e quais apontamentos positivos traz dessa terceira teoria. Fazer seus comentários conforme o autor do texto, considerando o desenvolvimento infantil e também fazer as ligações com o desenvolvimento adulto, em sua formação

APÊNDICE O – Palestras

Palestra de abertura via Webconferência: “*Obutchénie* Desenvolvimental” ministrada por Dra. Andréa Maturano Longarezi

Palestra via Webconferência: “Vivências profissionais e sentidos para a formação: um olhar histórico-cultural” ministrada por Dra. Gisele Toassa.

Palestra via Webconferência: “Aprendizagem docente: princípios e práticas” ministrada por Dra. Elaine Sampaio Araújo.

Palestra de encerramento via Webconferência: "Sentido pessoal e significado social da atividade pedagógica" ministrada por Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Palestra em vídeo na Plataforma Moodle: “Formação e Teoria Histórico-Cultural ministrada” por Dra. Waleska Dayse Dias de Sousa.

Palestra em vídeo na Plataforma Moodle: “Princípios didáticos e movimentos para uma *Obutchénie* por unidades” ministrada pelos professores Ma. Bianca Carvalho Ferola, Dr.Leandro Montandon de Araújo Souza, Dra. Patricia Jorge Lopes Franco

APÊNDICE P – Tarefa de formação na Plataforma Moodle – estudo de textos e construção de questões

Tarefa: vamos construir questões relativas aos textos!

As questões serão agrupadas para serem feitas a palestrante Elaine Sampaio Araújo, autora dos textos de estudos da semana. Para a tarefa pedimos a você que construa perguntas/questionamentos considerando as ideias/conceitos trabalhados nos textos, duas questões, uma de cada texto.

Texto de leitura para a tarefa

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.390-404.

BRITO, Karina Daniela Mazzaro; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. **Obutchiênie**: Revista de didática e Psic. Pedag. Uberlândia/MG, v. 2, n. 3, p. 591-617, set./dez. 2018. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47434>>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

Texto de leitura complementar:

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da Teoria da Atividade. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016. Disponível em < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5403>>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

APÊNDICE Q – Tarefa de formação no encontro síncrono por webconferência – debate

Tarefa utilizando-se a projeção em slides de palavras, expressões e frases. para movimentar o debate. Alguns exemplos dos slides abaixo:

Alienação

FORMAÇÃO

Capacitação **desenvolvimento**

- Formar é tornar o professor mais competente?
- Os processos de formação docente instauram uma lógica da “produtividade-consumo-competitividade”, cuja competência restringe-se à dimensão individual.

Unidade produtiva **Compartilhamento de significados e sentidos** **Fazer projetos juntos**

FORMAÇÃO POR COLETIVOS

Partilhar dos mesmos objetivos e ações **Ser na Educação como um artesão**

Atividade Orientadora de Ensino **Romper com a alienação** **Atividade de Estudo**

ATIVIDADE – PERGUNTAS E RESPOSTAS

FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO	FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE	FORMAÇÃO DA/PELA EXPERIÊNCIA
FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLETIVO	?	FORMAÇÃO E PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM
FORMAÇÃO, SENTIDO E SIGNIFICADO	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	FORMAÇÃO POR MEIOS VIRTUAIS

APÊNDICE R – Fórum de Diálogos na Plataforma Moodle: Conceitos desenvolvimentais

Fórum de Diálogos: Conceitos Desenvolvimentais

Texto de estudo: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982013000100012&script=sci_abstract&tlng=p>. Acesso em 20 de jun.2020.

Música: “Estudo Errado” de Gabriel O pensador



MÚSICA: ESTUDO ERRADO – GABRIEL O PENSADOR

Refletir sobre a letra da música considerando alguns conceitos aprendidos referentes a teoria histórico-cultural.

- Atenção pra chamada! Aderbal? - Presente!
 - Aninha? - Eu!
 - Breno? - Aqui!
 - Carol? - Presente!
 - Douglas? - Alô!
 - Fernandinha? - Tô aqui
 - Geraldo? - Eu!
 - Itamarzinho? - Faltou
 - Juquinha? Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
 A professora já tá de marcação porque sempre me pega
 Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
 E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
 E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
 Eu quero jogar botão, video-game, bola de gude
 Mas meus pais só querem que eu vá pra aula! E estude!
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
 Ou quem sabe aumentar minha mesada
 Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
 Não. De mulher pelada
 A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada

E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)
 A rua é perigosa então eu vejo televisão
 (Tá lá mais um corpo estendido no chão)
 Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
 - Uê não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico pu...
 Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
 (Vai pro colégio!)
 Então eu fui relendo tudo até a prova começar
 Voltei louco pra contar

Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não erreí nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Decoreba: Esse é o método de ensino
 Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
 Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos



Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o porquê é o segredo
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
 Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
 E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ingorante
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saia da minha cama (ah, deixa eu dormir)

Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
 Ou que a minhoca é hermafrodita
 Ou sobre a ténia solitária
 Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!
 Vamos fugir dessa jaula!
 Hoje eu tô feliz (matou o presidente?)
 Não. A aula
 Matei a aula porque num dava
 Eu não aguentava mais
 E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
 Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
 (Esse num é o valor que um aluno merecia!)
 Ih, sujô (hein?)
 O inspetor!

(Acabou a fãra, já pra sala do coordenador!)
 Acebi que ia ser suspenso mas era só pra conversar
 E me disseram que a escola era meu segundo lar
 E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano
 Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
 Com matérias das quais eles não lembram mais nada
 E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Refrão.

Encarem as crianças com mais seriedade
 Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
 Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a
 indiferença são sócios
 Quem devia lucrar só é prejudicado
 Assim vocês vão criar uma geração de revoltados
 Tá tudo errado e eu já tô de saco cheio
 Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio
 Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!
 Mas é só a verdade professora!
 Eu sei, mas colabora, se não eu perco o meu emprego!

Tarefa: Refletir sobre a letra da música “Estudo Errado” de Gabriel O pensador considerando alguns conceitos aprendidos referentes a Teoria Histórico-Cultural.

Vamos dialogar sobre os conceitos considerados importantes. Escrevam o que encontraram de pontos divergentes e convergentes em relação a Teoria Histórico-Cultural (conceitos aprendidos em textos anteriores, em textos dessa semana e debates realizados) com a música. Da mesma forma que estamos sempre interagindo nos Fóruns, está aberto o Fórum, você precisa fazer sua colocação e comentar em pelo menos três colocações dos colegas. Podem complementar as colocações, fazer questionamentos, instigações – concordâncias ou discordâncias se for o caso. O importante é tentar tecer argumentos.

APÊNDICE S – Oficina *Roleta* no encontro síncrono por webconferência

Textos de estudos:

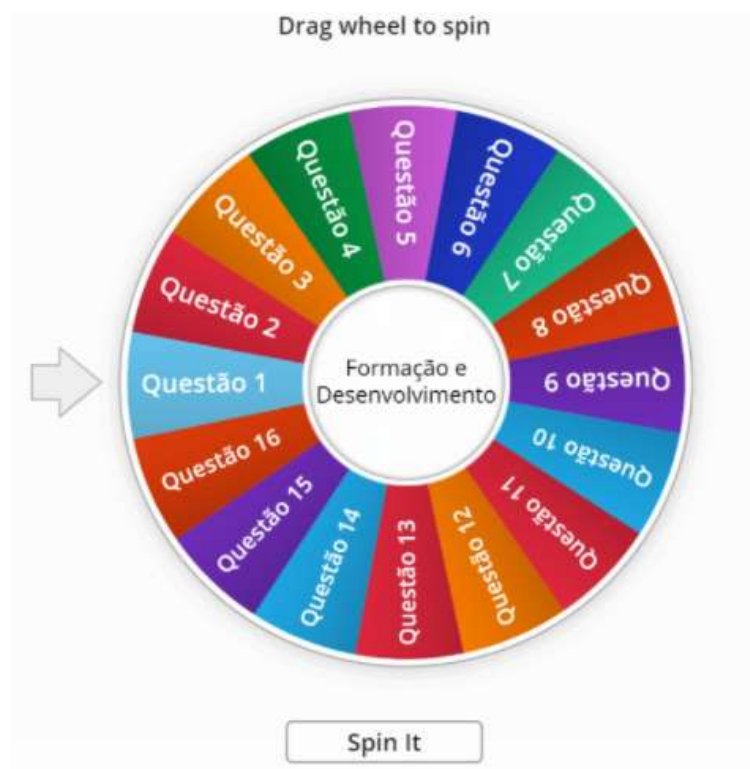
DIAS DE SOUSA, Waleska Dayse. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. 2016. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, vol. 25, n. 50, jul.-dez. 2011, 1-30. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364>>. Acesso em 17 de jul. de 2020.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982013000100012&script=sci_abstract&tlng=p>. Acesso em 20 de jun.2020.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, Vol. 18, Nº 2, p. 265-272, Mai/Ago. 2014. Disponível em<<https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>>. Acesso em 22 de set 2020.

Será projetada em slide uma roleta contendo expressões agrupadas como necessidades/motivos; formação/aprendizagem/desenvolvimento; imitação/criação, para no primeiro momento movimentar o debate considerando o texto de estudo. No segundo momento, uma outra roleta será projetada com questões para serem utilizadas como ponto de partida para o debate. Para gerar interatividade, convidar uma gestora participante para girar a roleta e na parte que o ponteiro parar, a expressão e questão correspondente será lida pela formadora. A gestora será convidada a comentar.



APÊNDICE T– Tarefa de formação na Plataforma Moodle: construção de memorial coletivo

Tarefa: Memorial coletivo – Teia coletiva

Vamos construir um memorial coletivo com os conceitos estudados a partir do texto. Utilizaremos como ponto de partida uma questão inserida dentro do texto: “(...) um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea é fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares tenha determinado sentido para os estudantes (DUARTE, 2004); mas perguntamos: como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo? (p. 270).

O memorial está iniciado, agora vocês devem continuar a escrita com as impressões que tiveram do nosso encontro. Será um texto construído livremente, com as palavras de vocês, em que podem atrelar conceitos do autor com suas concepções sobre a temática. Na frente da sua colocação coloque seu nome, conforme o texto iniciado abaixo:

Considerando o que a autora apresenta: “a ocorrência da aprendizagem depende do sentido que esta tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os conteúdos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes” (p. 265), da mesma forma, ao se pensar em processos formativos para professores, o organizador do processo precisa considerar o sentido atribuído pelos profissionais a atividade a ser realizada, considerando as significações da realidade, pois só vai haver conscientização da importância do estudo, a partir do sentido pessoal atribuído a ele, atrelado a motivos; esse motivos podem ser variados, alguns ligados aos significados do mundo material. (Sônia F. J.).

APÊNDICE U –Tarefa de formação na Plataforma Moodle: construção de organograma conceitual

Tarefa: A partir do estudo do texto, construir um organograma conceitual. Na produção, considerar estudos de textos anteriores e debates realizados até o momento.

Texto: FRANCO, P. L. J.; SOUZA, L. M. A.; FEROLA, B. C. Princípios didáticos e movimentos para uma “Obutchénie por unidades”. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 475-497, 2019. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820/20628>> Acesso em 20 de jun. 2020.

APÊNDICE V – Tarefa de formação no encontro síncrono por webconferência: oficina de análise de ações formativas fictícias.

Tarefa: Atividade com descrição de atividades formativas fictícias desenvolvidas por escolas. O coletivo será dividido em pequenos grupos. Foram criadas 8 salas de webconferências para a análise da situação problema considerando a teoria em estudo. O grupo deverá pensar na ação descrita e vislumbrá-la fazendo um contraponto com os conceitos estudados nos textos a respeito dos elementos e princípios para a sistematização de processos formativos. Após a análise, partir para o debate no coletivo completo. São 4 exemplos de atividades formativas para serem distribuídas para os 8 grupos.

Faça uma análise da ação formativa e identifique alguns princípios didáticos no enunciado do texto. Caso a ação formativa não abarque determinado princípio ou movimento formativo, dialogue com seu grupo e vislumbre a ação, considerando os princípios e movimentos formativos para uma abordagem por unidades.

Atividade formativa 1

Em 2019, uma escola da rede municipal sistematizou um projeto para formação continuada para os professores e as equipes escolares. Para cada sábado letivo, a escola desenvolveu uma ação formativa e convidou um palestrante da área. Um local da escola foi organizado para o grupo se reunir, pois todos os professores tinham que participar. Cerca de 80 profissionais deveriam assistir às palestras oferecidas. No momento da ação formativa, os palestrantes convidados utilizavam slides como instrumento de apoio para fazer explicações, que eram muito bem-feitas sobre algumas teorias da educação, relacionando-as com um tema escolhido pela gestão para ser ministrado na palestra. As apresentações duravam 1h e a explanação de cada uma delas contemplava vários conceitos importantes relacionados à temática. No final, era dado um tempo de fala para que aqueles (as) profissionais que quisessem dar a sua contribuição.

Atividade formativa 2

No ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação de um determinado município concluiu que seria necessário pensar num projeto de formação continuada para professores. A equipe reuniu-se e sistematizou um projeto para ser efetivado em 2019. O projeto compreendia algumas etapas: foi feito um diagnóstico para elencar temáticas a serem trabalhadas nas ações formativas do projeto; posteriormente, foi enviado um e-mail para as escolas, solicitando o

preenchimento de um documento no qual constava um questionário com perguntas referentes a questões didático-pedagógicas (aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, aprovação, reprovação, necessidades educacionais especiais e outros), considerando as turmas das escolas. A par dos resultados dessa pesquisa, foi estruturado o projeto com algumas temáticas pertinentes. A equipe enviou outro e-mail para as escolas comunicando sobre as ações formativas a serem realizadas para que os professores se organizassem e participassem. As ações continham cursos, com oferta semestral, em local específico da Secretaria de Educação, nos quais o docente poderia se inscrever de acordo com seu interesse. Os cursos ocorriam uma vez por semana, com salas de até 40 participantes educadores de disciplinas afins da área da educação. Cada professor do curso sistematizava as atividades de modo peculiar: uns passavam os textos para serem lidos, outros distribuía os textos com atividades relacionadas: leitura do texto e resumo para ser entregue. No momento da aula, o professor explicava os conceitos do texto, utilizando projeção de slides. Quando os profissionais apresentavam dúvidas, os formadores se posicionavam com suas colocações ou mesmo alguns educadores se manifestavam contando uma experiência relativa ao assunto abordado.

Atividade formativa 3

A equipe pedagógica de uma escola da rede estadual de educação percebendo que os alunos/estudantes do ensino fundamental 2 (6º ao 9º) estavam apresentando problemas de escolarização, se reuniu para dialogar a respeito do assunto. As pedagogas/supervisoras e a vice-diretora pensaram em quais estratégias poderiam ser utilizadas para mudar a situação escolar do grupo de estudantes. Além de definir orientações pedagógicas para os estudantes, abordando diálogos sobre organização dos estudos, também sistematizaram orientações para que os pais acompanhassem os filhos. No mais, dentro dessas estratégias, estruturaram ações formativas para os professores, considerando os resultados obtidos de todas as turmas do ensino fundamental 2. As ações constaram de encontros formativos em dias de módulos aos sábados, nos dois primeiros meses do 2º semestre letivo. Antes dos encontros no sábado, os docentes receberam textos para serem lidos sobre planejamento, avaliação, inclusão, dificuldades de aprendizagem, metodologias de ensino e outros assuntos. Foi solicitado que eles selecionassem as dúvidas em relação ao texto e fizessem a relação dos conceitos lidos com as experiências cotidianas escolares. No momento dos estudos, as supervisoras eram responsáveis pela organização da atividade, e, a cada dia, utilizavam uma metodologia diferente para trabalhar os conceitos do texto: apresentação de vídeos, músicas, grupos de trabalho para análise do texto com fichas de leitura. A interação dos professores participantes era realizada com contação de

experiências e desafios cotidianos. Esse movimento propiciou um confronto daqueles conhecimentos já existentes (aprendidos anteriormente e/ou acumulados com as experiências na atividade docente) com os conceitos estudados nos textos, o que culminou com novo conhecimento.

Atividade formativa 4

Uma determinada escola pública, compreendendo a importância da oferta de educação continuada para sua equipe escolar, buscou parceria com uma universidade para sistematização de um projeto formativo institucionalizado. Para tanto, foi criado um grupo com a participação de estagiários, pesquisadores dos grupos de pesquisa da universidade, supervisores e vice-diretores da escola. O projeto foi pensado contando com a produção de um diagnóstico para identificação das necessidades formativas do coletivo escolar e os docentes, por grupo de disciplinas, foram convidados, para conversar sobre os desafios diários e conceitos (didáticos, pedagógicos, metodológicos, disciplinares) que precisariam ser elencados para estruturação de estudos formativos para a equipe. Após esse coletivo por disciplinas se reunir, foram feitas outras reuniões com todos, num coletivo maior ainda, a fim de dinamizar os encontros formativos (horário e dia do mês para estudos com grupos por disciplinas, dadas as peculiaridades dos mesmos, e horários e dia do mês para os grupos se reunirem num coletivo como um todo, para trocas de diálogos sobre as vivências no processo formativo). Os textos para estudos foram escolhidos considerando abordagens teóricas e metodológicas em conformidade com o PPP (Marco Situacional, conceitual e operacional) e necessidades formativas do corpo docente. Para cada dia de estudo, eram feitos diálogos com os grupos de trabalho (coletivos menores por disciplinas) numa busca das formas (meios) para efetivação dos estudos. Assim, para cada momento, eram escolhidas estratégias como pontos de partida para uma conversa sobre os conceitos do texto: uma situação vivenciada, um trecho com conceito nuclear do texto ou as dúvidas dos docentes sobre os conceitos abordados no texto. Esses foram exemplos de disparadores para movimentar o debate, que, vez ou outra, um dos grupos movimentava com alguma colocação ou problemática, considerando situações reais do contexto de trabalho. A supervisora que estava conduzindo a atividade, por meio de questões, buscava identificar quais conceitos do texto o grupo conhecia, para poder movimentar diálogos considerando o que os participantes docentes já sabiam e aqueles conceitos que estavam sendo apresentados no texto em estudo. A partir desse movimento feito, a medida que os docentes iam assimilando determinados conceitos, se sentiam inquietos, ao relacionarem esses conhecimentos com aqueles já internalizados; mas com o passar do tempo e a medida que a

ação formativa foi se concretizando em cada dia de estudo, a compreensão conceitual foi sendo alcançada, foram aprendidos novos conhecimentos e houve desenvolvimento do pensamento teórico.

APÊNDICE X – Autoavaliação: Diário de rupturas e desenvolvimento

Tarefa: Diário de rupturas e desenvolvimento

Nessa tarefa construir um texto descrevendo os conceitos aprendidos na atividade formativa considerando todos os módulos trabalhados. Você pode discorrer sobre suas concepções de antes e de agora - após estudarmos os conceitos na perspectiva histórico-cultural - em relação as ações formativas empreendidas e a empreender. É um texto de escrita livre, com suas palavras, um memorial, sem voltar aos textos, daquilo que você concebeu. Nesse texto falar também como você faria hoje uma ação formativa na sua escola, descreva quais aspectos iria considerar, desde o início da atividade ao fim. (texto no máximo 5 páginas).