

PRINCÍPIOS HISTÓRICO-CULTURAIS PARA A ORGANIZAÇÃO DE FORMAÇÕES DOCENTES CONTINUADAS

PRINCIPIOS HISTÓRICO-CULTURALES PARA LA ORGANIZACIÓN DE UNA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

HISTORICAL-CULTURAL PRINCIPLES FOR THE ORGANIZATION OF CONTINUING TEACHER EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.43890>

Marília Alves dos Santos¹

Flávia da Silva Ferreira Asbahr²

Resumo: Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas. Para tanto, foi desenvolvida uma formação de professoras na qual se estudou a Psicologia Histórico-Cultural, sendo os dados coletados organizados e analisados através de núcleos temáticos. Como resultado foi possível definir os princípios, que versam sobre: a unidade teoria-prática; a unidade afeto-cognição; a satisfação de necessidades formativas; a transformação de sentidos pessoais; o caráter grupal do processo formativo; a tríade forma-conteúdo-destinatário como orientadora da formação.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Formação continuada. Organização. Princípios. Sistematização.

Resumen: A partir de la Psicología Histórico-Cultural, el propósito de este artículo es presentar y discutir principios rectores histórico-culturales para la organización de la formación docente continua. Para ello, se desarrolló una formación docente en la que se estudió la Psicología Histórico-Cultural, con los datos recogidos organizados y analizados a través de núcleos temáticos. Como resultado, fue posible definir los principios, que tratan de: la unidad teoría-práctica; la unidad cognición-afecto; la satisfacción de las necesidades de formación; la transformación de los sentidos; el carácter grupal del proceso formativo; la tríada molde-contenido-destinatario como guía de formación.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural. Formación continua. Organización. Principios. Sistematización.

Abstract: Based on Historical-Cultural Psychology, the objective of this article is to present and discuss historical-cultural principles for the organization of continuing teacher education. To this end, a teacher training was developed in which Historical-Cultural Psychology was studied, with the collected data organized and analyzed through thematic nucleus. As a result, it was possible to define the principles, that refer to: the theory-practice unit; the affect-cognition unit; the satisfaction of training needs; the transformation of personal senses; the group character of the formative process; the form-content-receiver triad as the training guide.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Continuing education. Organization. Principles. Systematization.

Introdução

O presente artigo é uma síntese da pesquisa de mestrado desenvolvida pela autora com orientação da coautora, cujo título é “Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas” (SANTOS, 2020)³. Tal pesquisa, assim como este artigo, se

fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural, assumindo como horizonte teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético.

Mediante uma revisão de literatura sobre formações docentes continuadas no contexto brasileiro (SANTOS; ASBAHR, 2019), encontramos que poucos são os trabalhos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural que descrevem com detalhes a forma de sistematização das formações empreendidas, quase nunca informando aos leitores a quantidade de horas dedicadas ao processo formativo, a quantidade total de participantes, as estratégias e recursos didáticos utilizados, os textos de referência para as discussões e/ou organização da formação, etc. Também pouco se apresentam e discutem as estratégias avaliativas da eficácia das formações continuadas para a aprendizagem docente e requalificação da atividade de ensino das professoras⁴ participantes. Nesse sentido, o problema de pesquisa que gerou a investigação aqui apresentada e discutida foi: como uma formação docente continuada, metodologicamente fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, deve ser organizada a fim de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional das professoras? Para responder a tal problema o objetivo assumido em nossa pesquisa foi o de apreender e definir princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas – princípios estes que buscamos apresentar e discutir no presente artigo.

Nosso texto está organizado do seguinte modo: apresentaremos o caminho metodológico da pesquisa – que se iniciou com estudos teóricos que fundamentaram o trabalho de campo no qual foi desenvolvida uma formação continuada no formato de Grupo de Estudos Dirigido – e, em seguida, apresentaremos e discutiremos os principais resultados encontrados, finalizando nosso texto com algumas considerações necessárias. Contudo, entendendo que o método de exposição é diferente do método de investigação científica⁵ (MARX, 1989), iniciamos nossa exposição da pesquisa pelo seu produto final, os princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas, a fim de demonstrar como tais princípios, à medida que foram produtos do processo formativo desenvolvido, também o constituíram e o organizaram. Assim, respondendo ao nosso problema de pesquisa e concretizando nosso objetivo, defendemos que uma formação docente continuada que vise a promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional das professoras deve:

- Defender os conhecimentos concretamente apreendidos como objetos de ensino dos processos formativos, socializando-os como síntese teórico-prática por meio da qual a teoria fundamentada materialmente fundamenta a prática educativa;
- Compreender a indissociabilidade da unidade afeto-cognição e promover o desenvolvimento afetivo e cognitivo das professoras em formação, objetivando uma formação mobilizadora e transformadora de afetos e conhecimentos no seio da qual as professoras possam expressar as reflexões, dúvidas, sentimentos e angústias produzidas pelo trabalho educativo;
- Satisfazer e produzir necessidades formativas ligadas ao estudo e ao trabalho educativo, apresentando a própria formação continuada como objeto de satisfação de tais necessidades e

possibilitando a constituição de novos motivos geradores de sentido e mobilizadores de ações de estudo;

- Possibilitar uma apreensão crítica, histórica e multideterminada dos fenômenos escolares e de seus significados sociais, produzindo e transformando os sentidos pessoais atribuídos pelas professoras em formação ao seu trabalho, ao seu estudo e aos seus alunos, mobilizando-as afetiva e cognitivamente para o desenvolvimento da atividade educativa;
- Ser organizada de modo a mobilizar o trabalho coletivo e colaborativo entre suas participantes, fomentando a constituição grupal e possibilitando que as professoras em formação e a formadora de professoras atuem como mediação intersíquica entre si no processo de apropriação dos conhecimentos estudados;
- Ser sistematizada a partir da compreensão dos elementos da tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica singulares a cada formação, efetivando uma forma de ensino dos conteúdos que compreenda as características das destinatárias e atenda às suas necessidades, colocando-os em atividade de estudo.

Acerca destes princípios, há que se destacar: bem sabemos que a Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria psicológica e não pedagógica, de modo que não queremos reduzir os fundamentos pedagógicos da pesquisa aos seus fundamentos psicológicos e incorrer em uma psicologização da educação; sabemos ainda que, por vezes, mencionamos fundamentos que são pedagógicos e até mesmo filosóficos, ainda que estes não sejam objeto de nossa pesquisa. Nos limites deste trabalho e considerando nossa formação no campo da Psicologia, não nos é possível discorrer com o rigor teórico necessário sobre os fundamentos pedagógicos e filosóficos que se colocam como plano de fundo de nossa pesquisa. Por esse motivo, recorreremos à Davíдов (1988), citando Rubinstein, para elucidar que

O objeto da psicologia são as leis de desenvolvimento da psique da criança; desse ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição. O objeto da pedagogia são as leis específicas de educação e ensino; aqui, as propriedades psíquicas da criança, nos diferentes níveis do seu desenvolvimento, aparecem como condições que devem ser levadas em conta. “O que para uma dessas ciências é objeto, para a outra atua como condição” [RUBISNTEIN, S. Problemas de Psicologia Geral. Moscou, 1976, p. 184] (DAVÍDOV, 1988, p. 58-59).

Portanto, buscamos sintetizar princípios da Psicologia Histórico-Cultural que se mostrem mediação e condição para a organização do ensino de professoras em formação continuada. Cientes de tais princípios, sigamos para a compreensão do percurso metodológico que nos possibilitou sintetizá-los.

Caminho metodológico: princípios em movimento

Nossa pesquisa desenvolveu-se cronologicamente em três momentos principais: um momento inicial de estudo teórico em que nos dedicamos a compreender a Teoria da Atividade de Leontiev (1978; 2004; 2010), a atividade de ensino das professoras e a formação continuada à luz da Teoria Histórico-Cultural; um momento de apreensão empírica de dados da realidade na qual desenvolvemos uma

formação continuada no formato de Grupo de Estudos Dirigido; e, por fim, a análise dos dados apreendidos que foram organizados e discutidos em nove núcleos temáticos⁶. Neste último momento, recorreremos ainda a um breve estudo da dialética Singular-Particular-Universal a fim de nos ajudar a aproximarmos-nos da totalidade de nosso objeto de investigação – qual seja, a formação docente continuada.

Segundo Leontiev (1978),

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

Assim, por atividade entendemos o processo, produtor do e mediado pelo reflexo psíquico da realidade, responsável por concretizar as relações de caráter objetivo/subjetivo do homem com o mundo e com o gênero humano e satisfazer suas necessidades, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral e garantindo a produção e reprodução de sua vida material (LEONTIEV, 1978; 2004; 2010).

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

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

Para Leontiev (1978; 2004; 2010), toda atividade humana invariavelmente possui sua gênese em um motivo, caracterizando-a, portanto, como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p. 68). Por motivo o autor denomina a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta. A estrutura da atividade conta com um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a finalidades específicas. Àquele motivo que ao impulsionar uma atividade também lhe confere um sentido pessoal – sendo, portanto, psicologicamente eficaz em mobilizar ações – o autor denomina de motivo gerador de sentido; por outro lado, o motivo que apenas impulsiona a atividade e mobiliza ações sem conferir sentido pessoal é chamado de motivo-estímulo⁷.

A atividade de ensino, por sua vez, é a expressão particular de atividade consciente, intencional e sistematizada que é objetivada por uma professora em seu fazer docente, em seu trabalho educativo de socialização de conhecimentos (SAVIANI, 2000; ASBAHR, 2005; MOURA, 2017). Por ser atividade, expressa as mesmas características e estrutura explicadas nos parágrafos acima.

Uma vez que a atividade de ensino materializada pela professora requer da mesma o domínio teórico para ensinar com rigor e objetividade os conhecimentos científicos aos seus alunos, as ações de formação docente inicial e continuada devem, necessariamente, garantir à professora tal domínio (MENDONÇA, 2017). A formação continuada, em especial, deve proporcionar uma apropriação concreta dos conteúdos por meio da articulação entre teoria e prática, afirmando esses dois polos opostos como unidade essencial do trabalho educativo (LONGAREZI; ALVES, 2009; MORETTI; MOURA, 2011). Além disso, conforme Basso (1998), Asbahr (2005), Franco e Longarezi (2011) e Mendonça (2017), as ações continuadas de formação, quando sistematizadas e objetivadas sob uma perspectiva crítica, dialética e histórico-cultural, contribuem efetivamente para a aproximação entre sentido e significado do trabalho educativo, constituindo-se como importantes ferramentas de fortalecimento da saúde física, mental, profissional e afetiva das professoras.

Como apontado na introdução, desenvolvemos uma revisão bibliográfica dos artigos publicados no período de 2008 a 2018 sobre formação docente continuada pelos líderes e vice-líderes de grupos de estudos e pesquisas nacionais cadastrados no CNPq que estudam a Teoria Histórico-Cultural. Os artigos que compuseram nossa revisão foram os de autoria de: Damázio (2008), Cavalcante et al. (2011), Moretti (2011), Schlindwein (2012), Bolis et al. (2015), Marzari, Moraes e Oliveira (2015), Souza e Moura (2015), Kalmus e Souza (2016), Camargo, Monteiro e Freitas (2016), De Marco e Lima (2017), Moriconi et al. (2017) e Vieira (2017).

Esta revisão nos mostrou, como já mencionado, o pouco detalhamento e explicação acerca da estrutura e sistematização das formações continuadas desenvolvidas, mas nos indicou também elementos fundamentais de serem considerados no momento de organização de uma formação continuada sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, sendo eles: a socialização do conhecimento como síntese teórico-prática; a indissociabilidade da unidade afeto-cognição; a satisfação e produção de necessidades formativas ligadas ao estudo e ao trabalho educativo; a produção e transformação dos sentidos pessoais atribuídos pelas professoras ao seu trabalho; o caráter grupal e coletivo do processo formativo; a tríade forma-conteúdo-destinatário⁸ como orientadora da atividade de ensino. Não por coincidência estes elementos expressam o mesmo conteúdo central de nossos princípios apresentados na Introdução, cabendo aqui uma importante explicação. Os princípios histórico-culturais para organização de formações docentes continuadas foram sintetizados por nós em dois momentos: primeiro, como princípios provisórios após termos realizado nossos estudos teóricos iniciais e, em segundo momento, após termos finalizado a análise dos dados levantados na pesquisa de campo, sendo sintetizados, portanto, como produto desta análise. Os estudos teóricos iniciais nos possibilitaram sintetizar princípios provisórios para a organização da formação continuada que seria desenvolvida em seguida e por meio da qual a análise de parte dos dados empiricamente apreendidos possibilitaram, então, a requalificação dos princípios inicialmente propostos. Assim, se os princípios histórico-culturais em sua primeira síntese constituíram um ponto de partida para a organização da formação continuada desenvolvida, eles também se constituíram como ponto de chegada da mesma formação em sua segunda síntese.

Essa formação continuada desenvolveu-se em um município do interior paulista por meio de uma parceria entre as pesquisadoras, a universidade de origem das mesmas e a Secretaria Municipal de Educação do município. O curso foi ofertado gratuitamente e aberto a toda professora da rede municipal que desejasse realizar sua inscrição. A formação contou com quatro professoras inscritas dentre as quais três aceitaram participar da pesquisa: a professora Rosa⁹ (que possui licenciatura em Letras e leciona há mais de 10 anos no ensino municipal), Hortênsia (que possui magistério, é pedagoga e trabalha na rede municipal há cerca de 16 anos, ocupando o cargo de vice-diretora há três anos e tendo trabalhado antes como professora do Ensino Fundamental) e a professora Margarida (que ingressou como professora na rede municipal no início dos anos 2000, sendo vice-diretora de uma escola de Ensino Fundamental desde 2013). Ressaltamos que todos os procedimentos éticos foram devidamente garantidos e respeitados, sendo a pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹⁰ e tendo todas as participantes assinado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando o número de participantes e tendo em vista os princípios histórico-culturais provisoriamente definidos, optamos por organizar a formação no formato Grupo de Estudos Dirigido (GED), partindo das hipóteses de que: o Grupo de Estudos Dirigido permitiria maior proximidade (física e afetiva) entre as próprias participantes e entre participantes e pesquisadora se comparado a um curso expositivo ou a um grupo de estudos de organização menos sistematizada; permitiria um estudo mais coletivo e compartilhado; possibilitaria uma mediação intersíquica mais intensa e efetiva; garantiria um andamento dos estudos mais adequado às possibilidades psíquicas iminentes das professoras; bem como melhor contribuiria à constituição de um núcleo grupal entre as envolvidas na formação. Note-se, portanto, que essa forma de organização da formação continuada conduzida foi intencionalmente planejada buscando incorporar e expressar os princípios histórico-culturais propostos provisoriamente.

O GED contou com nove encontros semanais de três horas cada. O primeiro encontro foi destinado à apresentação do grupo e à realização das Entrevistas Iniciais semiestruturadas e individuais; os sete encontros seguintes (Encontros de Estudos – EE) foram de estudos dos conteúdos previstos na formação; e o nono e último encontro contou com uma síntese dos estudos e a realização da Entrevista Final semiestruturada e grupal. As entrevistas (individuais iniciais e final grupal) foram integralmente transcritas pela pesquisadora e os EEs foram descritos em detalhes em relatórios de pesquisa.

Os conteúdos estudados no GED foram os fundamentos psicológicos da Psicologia Histórico-Cultural presentes no Currículo do Ensino Fundamental municipal. Os principais textos utilizados como referências para os estudos foram os quatro capítulos iniciais do referido currículo que compõem a parte de Fundamentos Teóricos. Tais capítulos versam sobre, respectivamente: os fundamentos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental à luz da periodização do desenvolvimento, a atividade de estudo como atividade-guia da criança em idade escolar e o período da adolescência e a comunicação íntima pessoal. Além destes conteúdos, o GED também contou com uma estrutura intencionalmente planejada a fim de materializar e movimentar os princípios histórico-culturais provisoriamente definidos após o estudo teórico inicial. Essa

estrutura foi sistematizada em torno de quatro elementos centrais: as Planilhas de Planejamento dos encontros, as Tarefas Mobilizadoras de Estudo, os Roteiros de Estudo Dirigido e as Tarefas de Estudo Escritas¹¹, que apresentaremos a seguir.

As Planilhas de Planejamento (PP) consistiram na principal ferramenta de organização do pensamento da pesquisadora nos momentos de sistematização de cada encontro, conferindo um ordenamento lógico ao conjunto sincrético de ideias surgidas e possibilitando um trabalho intencional e teleológico. Todas as planilhas foram elaboradas tendo-se em vista incorporar e expressar os princípios organizativos previamente propostos, de modo que as PPs explicitam a compreensão da pesquisadora acerca da tríade forma-conteúdo-destinatário específica à formação conduzida. Cada PP conta com a descrição detalhada do conjunto de ações de formação a serem desenvolvidas no encontro, com os objetivos específicos referentes à cada ação formativa e com os procedimentos que descrevem como será sua realização.

As Tarefas Mobilizadoras de Estudo (TME) foram breves tarefas propostas como ponto de partida para os estudos em cada encontro, tendo por objetivo principal produzir a necessidade de estudo dos conteúdos do encontro mobilizando afetiva e cognitivamente as professoras para se engajarem nas ações de estudo. Por mais que contassem com momentos de escrita e/ou reflexão individual, as TMEs foram sempre compartilhadas, socializadas e realizadas em meio a diálogos entre o grupo todo. Cada TME foi intencionalmente planejada a fim de colocar em movimento teórico-prático os conteúdos a serem estudados. Nesse sentido, as TMEs não se mostraram apenas ponto de partida do encontro, mas também um momento de síntese possibilitado pela dinâmica “TME – estudos dos conteúdos – retorno à TME”. O retorno à TME ocorria após os estudos e tinha por objetivo proporcionar às professoras um momento de autoavaliação e de organização do pensamento (síntese) em relação ao que fora aprendido.

Cada Encontro de Estudo contou também com um Roteiro de Estudos Dirigido (RED) elaborado pela própria pesquisadora com vistas a ser um instrumento de mediação no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos. Os Roteiros buscaram apresentar de forma esquemática e didática os conteúdos a serem estudados; entretanto, é importante ressaltar que cada RED era uma ferramenta auxiliar de organização e orientação dos estudos e não de delimitação, de modo que as explicações e discussões teórico-práticas desenvolvidas superavam em muito o conteúdo expresso em cada um deles. Os Roteiros eram enviados por e-mail às participantes antes dos encontros nos quais seriam estudados (juntamente com os textos indicados para leitura) e entregues de forma impressa às professoras no dia dos encontros, nos quais eram lidos e estudados coletivamente.

O último elemento destacado como central na organização do GED é a Tarefa de Estudo Escrita (TEE). As TEEs consistiram em perguntas a serem respondidas individual ou coletivamente, no próprio encontro ou em contexto externo a ele, e que posteriormente eram socializadas e debatidas entre o grupo. Tal como as TMEs, também tinham por objetivo produzir a necessidade de estudo dos conteúdos, pensar o desenvolvimento humano e a prática educativa fundamentados teoricamente e mobilizar afetiva e cognitivamente as professoras para se engajarem nas ações de estudo. As perguntas das

TEEs visavam, principalmente, a conhecer melhor a atividade docente de cada professora e suas concepções de aprendizagem escolar e desenvolvimento humano. Assim como as TMEs, algumas TEEs também foram retomadas em momentos posteriores da formação para nova análise, discussão e reescrita à luz do conjunto de conhecimentos então apropriados.

O terceiro momento de nossa pesquisa, como mencionado, foi a análise de parte dos dados empiricamente apreendidos na formação conduzida – análise essa que foi desenvolvida e organizada através de nove núcleos temáticos. A totalidade dos dados apreendidos compreendeu a transcrição das Entrevistas Iniciais individuais com as participantes, a transcrição da Entrevista Final com o grupo todo e os dados mais importantes de cada encontro registrados nos relatórios dos encontros. O relatório consistia em uma primeira parte de planejamento dos encontros (as Planilhas de Planejamento, conforme já explicado) e uma segunda parte com um relato do encontro seguindo por uma parte final de avaliação do mesmo e indicação de encaminhamentos para os encontros seguintes. Cada relato foi escrito ouvindo-se a gravação dos encontros e registrando em relatório os acontecimentos, ações de estudo e falas mais importantes e significativas de cada um deles. Diante desta totalidade de dados, optamos pela análise da Entrevista Final e dos registros oriundos dos Encontros de Estudos por compreender que ambos os elementos somam a parte mais significativa dos dados da pesquisa e revelam melhor a dinâmica interna e os determinantes mais essenciais que agiram sobre a formação, possibilitando uma análise mais completa e reveladora de como os princípios histórico-culturais se objetivaram e se manifestaram.

Antes de adentrarmos à discussão de nossos resultados, faz-se importante nos dedicarmos brevemente à explicação da dialética Singular-Particular-Universal buscando compreender nosso objeto de estudo em suas dimensões Singular, Particular e Universal, a fim de nos aproximarmos um pouco mais de sua apreensão enquanto fenômeno concreto e multideterminado.

Conforme explicado por Lukács (1978), Oliveira (2005) e Pasqualini e Martins (2015), a análise da dialética Singular-Particular-Universal é um dos princípios fundamentais na realização do método materialista histórico-dialético. Sendo assim, compreender as dimensões Singular, Universal e Particular do objeto em estudo – no nosso caso, da formação docente continuada – é condição primeira e indispensável à captação do objeto em sua processualidade e aproximação à sua concretude. É buscando compreender as contradições internas e os nexos dinâmico-causais que se manifestam de modo Singular – mas como expressão Universal e mediadas pela Particularidade – que se torna possível superar a apreensão imediata da realidade material como expressão fenomênica e aparente e caminhar em direção à sua essencialidade (LUKÁCS, 1978; OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI; MARTINS, 2015).

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

Considerando-se a concepção histórico-social de homem, cuja matriz principal é a obra marxiana, a atuação do psicólogo fundamenta-se necessariamente na compreensão de como a Singularidade se constrói na Universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a Universalidade se concretiza na Singularidade, tendo a Particularidade como mediação (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

Pasqualini e Martins (2015) explicam que a Singularidade expressa o fenômeno empírico em sua imediaticidade e definibilidades aparentes, como manifestação estática, única e irrepitível – portanto, Singular. A expressão Singular de um fenômeno expressa também determinações universais. A Universalidade, por sua vez, “é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma” (OLIVEIRA, 2005, p. 28). Em outras palavras, a dimensão Universal guarda os nexos lógico-causais de um fenômeno e expressa seus traços mais essenciais, constituindo-se como uma abstração que ganha materialidade quando expressa na Singularidade (LUKÁCS, 1978; OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Assim, dizer que os fenômenos humanos são sínteses de múltiplas determinações (MARX, 2008)¹² corresponde a dizermos que tais fenômenos se expressam dialeticamente em suas dimensões Singular e Universal mediados por “multiformes manifestações particulares” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365) – sua expressão Particular. O Particular, por ser mediação na qual se realiza a relação Singular-Universal, “expressa a universalidade e condiciona o modo de ser a singularidade” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366), ao mesmo tempo em que preserva e transforma os polos antagônicos. Nas palavras de Lukács (1978), o Particular é “um inteiro campo de mediações, o seu campo concreto e real que, segundo o objeto ou a finalidade do conhecimento, revela-se maior ou menor” (p. 113).

Em síntese, temos que

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

O desvelamento das dimensões Singular, Particular e Universal de um determinado objeto não é dado prévio à análise, outrossim o produto de um processo analítico que se dá mediado pelas abstrações do pensamento. Ao compreendermos o fenômeno estudado como unidade Singular-Particular-Universal, nos aproximamos mais de sua apreensão como fenômeno dinâmico, processual e contraditório (LUKÁCS, 1978; OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI, MARTINS, 2015).

Tomando como foco de análise especificamente a nossa pesquisa e o nosso objeto de investigação, entendemos que a dialética Singular-Particular-Universal se expressa em do seguinte modo: o Grupo de Estudos Dirigido como Singularidade; a formação e o desenvolvimento docentes como Universalidade; os princípios histórico-culturais definidos como Particularidade. Três dimensões que guardam suas especificidades, mas que apenas podem ser compreendidas na relação dialética que as constitui. Entendemos o GED como expressão Singular da formação docente continuada que desenvolvemos pois ele é uma das

muitas formas possíveis de desenvolvimento de uma formação continuada, uma forma irrepetível e que, por si só, não revela os nexos dinâmico-causais que promovem o desenvolvimento docente. A formação e o desenvolvimento docentes se mostram dimensão Universal de nosso objeto pois, enquanto abstração, guardam em si as leis gerais que proporcionam formação e desenvolvimento e que apenas se objetivam por meio dos processos educativos. Para que o GED pudesse proporcionar formação e desenvolvimento humano e estes se materializarem por meio do GED foi fundamental a mediação dos princípios histórico-culturais definidos, elementos que orientaram toda a sistematização e organização do grupo de estudos, de seu princípio ao seu encerramento, constituindo-se, portanto, como Particularidade fundamental do processo. Reiteramos que a compreensão das dimensões Singular, Particular e Universal de nosso objeto não foi um dado postulado a priori em nossa análise, outrossim, foi produto de nosso esforço por analisar parte dos dados levantados e nos aproximarmos da concretude de nosso objeto.

Antes de expormos as considerações principais resultantes de nossa análise dos dados, cabem duas observações de suma importância. A primeira: os resultados e análises expostos a seguir tão somente nos aproximam de uma compreensão da concreticidade de nosso objeto, representando um movimento inicial de estudo do mesmo, de modo que sabemos não serem suficientes para uma compreensão de sua totalidade e essência. As respostas das professoras dadas na Entrevista Final e os acontecimentos específicos dos Encontros de Estudos não bastam para afirmarmos mudanças na estrutura da atividade das professoras – o que exige um estudo e investigação da própria atividade –, mas defendemos serem importantes indícios resultantes de um movimento inicial de estudo e investigação desse objeto. Sendo assim, se as falas destacadas a seguir não evidenciam mudanças concretas da atividade das professoras, elas se mostram um importante “primeiro passo” na investigação dos princípios histórico-culturais para organização de formações docentes continuadas.

A segunda observação: destacamos abaixo os trechos mais significativos da Entrevista Final e alguns episódios importantes dos Encontros de Estudos, uma vez que não é possível esgotar a exposição da análise da Entrevista e dos Encontros. Entendemos a Entrevista Final como um momento de síntese e devolutiva sobre o grupo de estudos, expressando, portanto, não apenas o conteúdo direto das falas das professoras, mas sim todo o percurso de formação continuada desenvolvido.

Tendo pontuado nossas duas observações, passemos à análise dos dados.

Resultados: princípios em análise

A exposição e discussão dos resultados de nossa análise estão organizados em nove núcleos temáticos. Chamamos de “núcleo temático” o conjunto de situações e fragmentos extraídos da Entrevista Final e/ou dos Encontros de Estudos que, por expressarem um conteúdo comum, nos possibilitam compreender os princípios histórico-culturais como mediação fundamental para o desenvolvimento do grupo de estudos. A definição dos núcleos temáticos deu-se do seguinte modo: por meio de repetidas leituras da Entrevista Final e dos relatórios dos Encontros de Estudos, buscamos apreender como as falas

das participantes indicavam a realização (ou não) dos princípios provisórios no GED e como o desenvolvimento de cada encontro incorporou e reproduziu tais princípios direta e indiretamente. Esse caminho nos possibilitou categorizar os temas mais recorrentes nas falas e definir as ações formativas e acontecimentos de cada encontro mais expressivos do conjunto de princípios, resultando nos nove núcleos apontados, sendo eles: apropriação teórico-prática das participantes; a elaboração coletiva de um planejamento de aula; as Tarefas Mobilizadoras de Estudo; a produção e satisfação de necessidades formativas; as contradições internas do GED; a constituição grupal; a produção e transformação de sentidos pessoais; a mobilização afetivo-cognitiva das professoras; a organização e sistematização do GED.

Cuidemos de elucidar duas relações que podem acabar confundindo nossos leitores antes de adentrarmos à exposição de cada núcleo temático: a relação entre núcleos temáticos e princípios histórico-culturais; e a relação entre núcleos temáticos e a expressão Singular-Particular-Universal de nosso objeto.

Como dito, os núcleos temáticos são situações e fragmentos extraídos dos dados apreendidos que expressam um conteúdo comum. Nesse sentido, os núcleos temáticos constituem o nosso instrumento de análise dos dados selecionados. Os princípios, por sua vez, são um conjunto de sínteses que buscam orientar a organização de formações continuadas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural. Assim sendo, não há uma relação de identificação e nem de correspondência entre núcleo e princípio, de modo que os princípios e os núcleos compartilham conteúdos comuns (no caso dos núcleos: apropriação teórico-prática das participantes; a produção e satisfação de necessidades formativas; as a constituição grupal; a produção e transformação de sentidos pessoais; a mobilização afetivo-cognitiva das professoras; a organização e sistematização do GED), mas os núcleos expressam ainda fragmentos e situações cujo conteúdo extrapola os conteúdos centrais de cada princípio (nos casos dos núcleos: a elaboração coletiva de um planejamento de aula; as Tarefas Mobilizadoras de Estudo; as contradições internas do GED).

Em se tratando da relação entre núcleos temáticos e a expressão Singular-Particular-Universal de nosso objeto, reiteramos que a compreensão das expressões Singular, Particular e Universal do objeto 'formação docente continuada' aqui em estudo já é produto de nossa análise, não sendo proposições levantadas a priori e 'congeladas' como ponto de partida da análise. Uma vez que compreendemos então os princípios histórico-culturais como Particularidade de nosso objeto de estudo e a formação e o desenvolvimento docente como Universalidade, buscamos compreender, tendo como ferramenta para tal os núcleos temáticos, como os princípios se expressaram no Grupo de Estudos Dirigido (Singularidade), possibilitando a formação e o desenvolvimento das professoras participantes – processo que exporemos a seguir.

O primeiro núcleo temático a ser discutido é a apropriação teórico-prática das participantes. Tendo em vista o princípio segundo o qual a formação deve socializar e defender o conhecimento estudado enquanto síntese teórico-prática, buscamos organizar ações formativas que possibilitassem às professoras se apropriar teoricamente dos fundamentos psicológicos do Currículo à medida que os compreendessem como orientadores da atividade prático-teórica de ensino. Para tanto, tivemos sempre o cuidado de estudar os

conceitos e aportes teóricos compreendendo-os no interior do trabalho educativo. Quando, na Entrevista Final, é perguntado às professoras se a formação atingiu as expectativas, as mesmas apresentam respostas como:

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

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

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

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

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

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

Os relatos extraídos da Entrevista Final nos dão indícios para entender que as professoras conseguiram se apropriar da Psicologia Histórico-Cultural satisfazendo suas necessidades iniciais, bem como os estudos empreendidos no GED possibilitaram às mesmas refletirem a prática pedagógica à luz do estofo teórico-metodológico estudado, como as próprias apontam. Nesse sentido, é muito significativa a fala de Hortênsia, também na Entrevista Final, ao afirmar que “está lá dentro da escola mesmo, a teoria está lá, está naquele aluno, está naquele professor, está naquela atitude que eu tomei”, nos apontando como os conteúdos estudados se mostraram mediação na compreensão da realidade escolar.

Ressaltamos que não são apenas os trechos da Entrevista Final apresentados acima que nos indicam ter ocorrido apropriação teórico-prática por parte das professoras. As perguntas feitas ao longo dos encontros, bem como os comentários relacionando conteúdos, também são indicativos de que as professoras se apropriaram, ainda que inicialmente, da Psicologia Histórico-Cultural. A título de exemplo, citemos dois comentários. O primeiro foi proferido por Hortênsia após estudarmos o conceito de psiquismo e a relação aprendizagem-desenvolvimento no EE3, quando a professora constatou que, sendo as funções psicológicas culturais desenvolvidas a partir da aprendizagem e não inatas, a professora deve ensinar a criança a ter atenção, a ficar sentada, a ter autodomínio da conduta, a falar baixo e muitas outras

capacidades que, muitas vezes, as docentes esperam que as crianças já tenham desenvolvido para que então possam começar a ensinar os conteúdos escolares. O outro comentário foi realizado por Rosa enquanto líamos algumas manchetes e a professora refutou a manchete que dizia que “a motivação para o estudo é intrínseca” alegando que tal afirmação era naturalista e contrária aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – para a qual a motivação não é algo natural, mas um produto cultural.

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

Rosa: Ah, quando a gente fez as atividades, né, de planejamento... Ficou bem explícito, a gente conseguiu pensar o todo, assim...

[...]

Margarida: Nosso dia a dia...

As respostas acima apontam para o segundo núcleo temático de nossa análise: a elaboração coletiva de um planejamento de aula. Essa ação formativa fora planejada tendo o trabalho coletivo e a apropriação da teoria como mediações fundamentais, assim como esperávamos que tal ação proporcionasse o desenvolvimento do coletivo e a apropriação teórica pelas participantes. Contudo, inicialmente desenvolvida no EE6, a elaboração de um planejamento de aula frustrou as primeiras expectativas da pesquisadora: as professoras demonstraram grandes dificuldades em escrever o planejamento, sobretudo os objetivos; o trabalho coletivo mostrou-se insuficiente uma vez que, além de não ter havido consenso acerca de todas as respostas a serem inseridas no planejamento, as sugestões de algumas professoras foram, por vezes, ignoradas pelo grupo; a Psicologia Histórico-Cultural não se mostrou mediação para a elaboração da tarefa, que foi realizada tendo-se em vista somente os conhecimentos prévios das participantes. Diante de tal resultado, foi fundamental refazer a ação formativa com a mediação da pesquisadora e a partir de um conjunto de perguntas orientadoras¹³. No início do EE7, portanto, ocorreu a reelaboração do planejamento de aula: nesse momento, o debate acerca dos elementos constitutivos do planejamento foi mais profundo e orientado teoricamente a partir das perguntas; surgiram muitas preocupações no grupo que outrora não haviam sido pensadas (como, por exemplo, o quanto a atividade pensada era inclusiva ou não às crianças com deficiência); o coletivo mostrou-se mais respeitoso às ideias de todas as professoras e possibilitou estabelecer uma dinâmica em que as participantes complementavam os apontamentos umas das outras.

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

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

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

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

As perguntas orientadoras exigiram que as professoras pensassem o ensino escolar como síntese da tríade forma-conteúdo-destinatário, levando-as a questionarem a adequação da forma e conteúdo às possibilidades intersíquicas dos destinatários no planejamento elaborado anteriormente e a refletirem sobre os limites e possibilidades do ensino que desenvolviam em sala de aula.

Além da elaboração do planejamento de aula, outras ações formativas também merecem destaque em nossa análise: as Tarefas Mobilizadoras de Estudos (TME), que compõem nosso terceiro núcleo temático. Para exemplificar, citaremos o caso da TME do EE4 que consistiu em fazer as professoras relembrem como foi a primeira etapa de sua escolarização e o momento de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Essa tarefa foi desenvolvida em meio a risos e recordações das participantes, que se lembravam especialmente de suas primeiras professoras: o nome, a personalidade, a postura física. Ao longo do EE4, as lembranças das professoras foram retomadas como exemplo, momento em que todo o grupo demonstrou grande envolvimento e compreensão da teoria, uma vez que utilizaram dos conceitos estudados para explicar algumas das características referentes à Idade pré-escolar e Jogo de papéis. Este exemplo nos leva a entender que as TMEs mobilizaram afetivamente as professoras para a aprendizagem, tendo na mobilização afetiva uma mediação para sua mobilização cognitiva.

Direcionemos agora o nosso foco especialmente à compreensão da produção e satisfação de necessidades formativas, o quarto núcleo temático. A principal necessidade expressa pelas participantes nas Entrevistas Iniciais foi a aprendizagem da Psicologia Histórico-Cultural. Um dos excertos da Entrevista Final nos aponta, segundo a fala das professoras, para o alcance desse objetivo:

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

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

Margarida: É, a minha também [...].

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

Tais falas nos indicam que houve alguma contribuição da formação continuada para a satisfação das necessidades iniciais das professoras, sendo a formação continuada o objeto de satisfação de algumas dessas necessidades. Além disso, pelas respostas das professoras, também entendemos que a formação, em alguma medida, produziu outras necessidades de estudo. Na Entrevista Final, Hortênsia e Margarida respondem:

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

Hortênsia e Margarida: Sim.
[...]

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

Hortênsia: Então, a priori com um módulo 2 do curso, né! Que a gente possa muito mais do que já foi, seria necessário e interessante e ia contribuir bastante [...].

Margarida: Sim.

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

Pesquisadora: Os roteiros?

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

Rosa: Tenho que continuar, preciso, né! E acho que nesses moldes, assim, retomar primeiramente o que a gente viu no curso pra reler mesmo os textos, ler várias das sugestões que você deu que não deu tempo de ler e depois continuar.

No trecho apresentado acima, as professoras relatam a necessidade de continuar estudando, o que compreendemos como um considerável produto resultante da participação no GED. Contudo, embora a necessidade de continuidade dos estudos seja um importante resultado, não podemos nos esquecer das condições objetivas de trabalho e formação nas quais estão inseridas nossas participantes. Ao longo da formação desenvolvida a pesquisadora pode notar que as professoras se deparam com uma série de dificuldades em seu trabalho que, muitas vezes, as impedem de participar de formações e desenvolver adequadamente seus estudos. A contradição entre a necessidade de estudar e a impossibilidade de estudar nos leva ao quinto núcleo temático: as contradições internas do GED.

Embora as professoras expressem o desejo de continuar estudando, a possibilidade de estudo das mesmas depende de condições objetivas determinadas pela Secretaria Municipal de Educação, de modo que a necessidade das professoras poderá ser impedida de unir-se ao seu objeto (o estudo). Além disso, uma outra contradição também nos preocupou a princípio: a contradição “unidade teoria-prática X cisão entre teoria e prática”. Vimos ao discutir o primeiro núcleo temático que as professoras, na Entrevista Final, afirmaram que a formação foi efetiva ao articular teoria e prática e apresentar os conteúdos como síntese teórico-prática orientadora da atividade de ensino. No entanto, uma fala expressa pelas professoras no EE7 gerou grande preocupação à pesquisadora: ao final do encontro, a pesquisadora explicou que o seguinte seria o último, ao que as professoras responderam que queriam um “módulo 2” da formação para que fosse possível “discutir a prática” uma vez que a formação em andamento se dedicava ao estudo da teoria. Acreditamos que o motivo de nossa preocupação já seja compreensível ao(à)

leitor(a). Como seria possível que as professoras estivessem compreendendo os conteúdos ensinados como expressão da unidade teoria-prática se as mesmas necessitavam de um curso “prático” após um curso (suspostamente) “teórico”? Será que o estudo desenvolvido foi insuficiente na articulação teoria-prática? Será que a organização do ensino não incorporou e expressou concretamente esse princípio? Depois de muito nos debruçarmos sobre essas questões, foi possível chegar à uma resposta elucidativa: a própria categoria contradição.

A contradição, princípio central do Materialismo Histórico-Dialético, se fez presente no Grupo de Estudos Dirigido e não poderia ser diferente. Compreender os conteúdos estudados se expressando na prática educativa não impede que as professoras necessitem de um “curso prático”, assim como a compreensão de que o GED tenha sido um curso exclusivamente teórico não indica que as professoras não tenham compreendido a prática pedagógica mediada pela Psicologia Histórico-Cultural. Entendemos a cisão percebida pelas professoras sobretudo como produto de uma dificuldade histórica e socialmente formada de compreensão das unidades de contrários – no presente caso, teoria e prática –, nos levando a defender a hipótese de que o polo prevalente às professoras na oposição “unidade teoria-prática X cisão entre teoria e prática” tenha sido o primeiro.

Os próximos três núcleos temáticos encontram-se tão íntima e internamente relacionados que qualquer tentativa de abordagem em separado se mostraria parcial e pouco compreensível. Assim, optamos por discutir conjuntamente a constituição grupal, a produção e transformação de sentidos pessoais e a mobilização afetivo-cognitiva das professoras – sexto, sétimo e oitavo núcleo temático, respectivamente. Contudo, mesmo se mostrando temas internamente articulados, não nos é possível uní-los em um único núcleo uma vez que os três temas guardam especificidades e não se reduzem uns aos outros.

Acreditamos que a troca de conhecimentos, a ajuda mútua e o pensar coletivo que se instauraram no GED entre as professoras apontam o grupo como mediação intersubjetiva fundamental ao processo de apropriação dos conteúdos estudados. Assim, no interior da constituição coletiva da formação, algumas falas das participantes nos dão indícios de formação e transformação de sentidos pessoais, como nos mostra o fragmento abaixo retirado da Entrevista Final:

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

[...]

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

[...]

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

Entendemos que “mudança de olhar” à qual se refere Rosa diz respeito à possível mudança dos sentidos atribuídos pela professora à sua prática e a fala de Hortênsia, por sua vez, indica uma potencial transformação de sentidos relacionados à compreensão do estudo como elemento essencial ao processo educativo. Nesse sentido, entendemos que a transformação dos sentidos mostrou-se relacionada à apropriação teórica decorrente da formação. O excerto abaixo, também retirado da Entrevista Final, aponta para uma íntima relação entre mobilização afetivo-cognitiva e transformação de sentidos pessoais:

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

Rosa: Totalmente. Sim, porque até essa questão que a gente estava discutindo antes do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, né, que é algo assim que o professor, que a gente, né, eu me incluo como, a gente tem aquela noção inicial de que o fundamental da escola é o conteúdo, né, e esquece dessa parte, esquece que essa parte é fundamental para o próprio desenvolvimento de conteúdo na escola, então depois que você começa a estudar mais sobre a teoria você muda esse olhar, então muda o olhar e acho que a gente enxerga os alunos, né.
[...]

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

Hortênsia: Total, totalmente. A priori pela necessidade que me trouxe aqui e depois por conta, principalmente, da relação teoria e prática, né. Então a partir do momento que você consegue ver que aquilo está inserido na sua prática, no seu dia a dia, no seu aluno, no seu professor, automaticamente o afeto vem junto, aí você fala porque faz sentido [...].

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

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

Hortênsia é direta em sua explicação: ao perceber que os conteúdos estudados se expressavam em sua prática educativa, no dia a dia de seu trabalho, sua resposta demonstra que a formação fez sentido e lhe mobilizou afetivamente. Em exemplos anteriores (como na discussão da TME4 acerca do início da escolarização das participantes), como a mobilização afetiva das professoras pode ter se constituído como mediação para sua mobilização cognitiva para os estudos. Nesse momento, entendemos também que há alguns indícios nos indicando o caminho inverso: a mobilização cognitiva das professoras mostrando-se mediação para sua mobilização afetiva para os estudos. Vemos, portanto, a expressão da unidade afeto-cognição objetivando uma formação mobilizadora e transformadora de afetos e conhecimentos. Margarida exprime bem sua mobilização afetiva e cognitiva para os estudos ao afirmar que “*A gente sai daqui com dor de cabeça de tanto pensar, mas é maravilhoso*” (EE5). Diante de tais falas, acreditamos que a formação continuada desenvolvida mobilizou a constituição grupal, fomentou o desenvolvimento da

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

Para que os princípios histórico-culturais sintetizados em um primeiro momento pudessem se objetivar na formação foi fundamental que compreendêssemos os nossos destinatários para que, em seguida, definíssemos a forma e o conteúdo do ensino, compreendendo a tríade forma-conteúdo-destinatário em sua complexidade, o que nos leva ao nono e último núcleo temático: a organização e sistematização do GED. Após conhecer as necessidades formativas iniciais, os motivos para a participação na formação e a apropriação teórica prévia das professoras expressas verbalmente pelas professoras por meio das Entrevistas Iniciais, nos foi possível incorporar os seis princípios aos quatro elementos centrais constituintes da formação (Planilhas de Planejamento, Tarefas Mobilizadoras de Estudo, Roteiros de Estudo Dirigido e Tarefas de Estudo Escritas), como explicado anteriormente. Quando perguntamos às professoras sobre a forma de organização da formação, as mesmas responderam:

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

Rosa: É, eu acho também que o principal ganho nosso é que não foi algo tão expositivo, só expositivo, que a gente acaba, né, se perdendo, às vezes [...] E como ficou um grupo pequeno também, né, aí a gente está sempre tendo a chance de debater... [...]

A adoção de um modelo que foi não foi expositivo de formação continuada e a organização grupal no formato Grupo de Estudos Dirigido são elementos que se destacam na avaliação das professoras acerca da formação desenvolvida. Pelos relatos abaixo (extraídos da Entrevista Final), entendemos que o RED atingiu seus objetos e se efetivou como importante mediação no processo de ensino-aprendizagem dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Pesquisadora: E aí a Hortênsia levantou um ponto interessante que foi sobre o roteirinho, né. Eu tentei organizar o roteiro de modo que ele não fosse um simples texto...

Rosa: Com esquemas, né, ficou sim.

Hortênsia: Sim, facilitou muito.

Pesquisadora: Vocês acham que facilitou assim?

Rosa: Sim.

Margarida: Ficou ótimo!

Hortênsia: Muito. Aquela espiral¹⁴ vem na nossa cabeça de repente, né... O trabalho...

Rosa: Ficou super didático.

Ao longo de nossa exposição buscamos demonstrar porque os princípios histórico-culturais se constituíram, de fato, como princípios, ou seja, porque defendemos que as seis orientações apresentadas na Introdução foram e são fundamentais para a organização de formações docentes continuadas. O desenvolvimento de nossa análise nos mostrou que as seis orientações apresentadas são princípios justamente por serem também mediação e produto da formação. Vejamos o que isso quer dizer. Na discussão de cada núcleo temático fomos apontando indícios de como cada princípio mediou o desenvolvimento da formação assim como foi produzido ao longo da formação. O trabalho coletivo, a apropriação teórico-prática, a formação e transformação de sentidos pessoais, a mobilização afetivo-cognitiva e a produção e satisfação de necessidades orientaram a sistematização e organização do GED, mediarão seu desenvolvimento e se mostraram também produto ao final do mesmo.

Em relação à tríade forma-conteúdo-destinatário, é indiscutível seu caráter orientador e mediador da formação, no entanto, não tivemos indícios que nos levassem a apreendê-la como produto da formação. Isso ocorre pois, até o momento, o que apontamos como “produto” da formação se expressa diretamente nas professoras: mobilizar o trabalho coletivo, socializar o conhecimento como síntese teórico-prática, produzir e transformar sentidos, promover o desenvolvimento afetivo-cognitivo e produzir e satisfazer necessidades são princípios que têm como objeto o desenvolvimento das professoras. Por sua vez, ser sistematizada a partir da compreensão da tríade forma-conteúdo-destinatário é um princípio que se expressa na própria formação docente, tendo a formação como objeto. Assim, a tríade forma-conteúdo-destinatário se constitui também como mediação indispensável à formação e, portanto, como princípio.

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

Foi justamente o processo de análise dos dados acima expostos o que nos possibilitou requalificar e reescrever os princípios histórico-culturais orientadores para a organização de formações docentes continuadas sintetizados após o momento inicial de estudos teóricos e apresentá-los como produto principal de nossa pesquisa – tal como expostos em nossa Introdução. E às pesquisadoras e formadoras de professoras que pretendem orientar seus trabalhos pelos princípios aqui definidos, ressaltamos que o desdobramento dos seis princípios nos quatro elementos estruturais da formação (Planilhas de Planejamento, Tarefas Mobilizadoras de Estudo, Roteiros de Estudos Dirigido, Tarefas de Estudo Escritas) não é regra. Muito pelo contrário: a organização e proposição de ações formativas

dependerá diretamente dos conteúdos a serem ensinados e das destinatárias do ensino, características singulares em cada formação.

Ancorados em uma compreensão materialista, histórica e dialética de ser humano e de sociedade, acreditamos que a explicação científica de um fenômeno real deve servir, sobretudo, à construção de relações sociais emancipadoras e à transformação revolucionária da realidade. Nesse sentido, concordamos com Kosik (1976) ao afirmar que “Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária” (p. 18). Após termos concluído nossa pesquisa, nossos estudos posteriores nos levaram a notar a ausência da formulação de um princípio histórico-cultural organizativo que evidencie a necessidade da finalidade política de compromisso com a superação da sociedade capitalista na formação docente continuada. Entendemos e defendemos que qualquer atividade (de estudo, de pesquisa, de trabalho, etc.) que se fundamente na Psicologia Histórico-Cultural precisa, necessariamente, se comprometer com a luta pela construção de uma sociedade sem propriedade privada dos meios de produção e sem classes sociais. Reiterando a defesa da pedagoga revolucionária Krupskaya (2017),

Seria um grande erro pensar que, para o professor, é suficiente conhecer apenas as citações de Marx que se referem às questões de educação e formação. O professor deve conhecer bem a essência dos ensinamentos de Marx, de ensinamentos que, como Lenin indicou, dão ‘às pessoas toda a visão de mundo, irreconciliável com qualquer superstição, com qualquer reação, com qualquer defesa da opressão burguesa’ (p. 245).

Embora não tenhamos sintetizado um princípio que destaque tal finalidade, nosso processo investigativo assumiu o compromisso, desde seu início, com a explicação crítica da realidade e no sentido de concretizar uma práxis – se não essencialmente revolucionária, como defendido por Kosik (1976), devido aos seus limites – seriamente comprometida em contribuir com o processo de revolução socialista da sociedade. Assim, além dos princípios por nos sintetizados e já apresentados, acrescentamos o indispensável comprometimento e definição de uma finalidade para formação continuada que esteja vinculada com a emancipação humana e com a superação do capitalismo.

Considerações finais

Os princípios histórico-culturais definidos não são produtos da inspiração (e menos ainda da intuição) das pesquisadoras. Outrossim, resultam do trabalho teórico-prático realizado pelas presentes pesquisadoras e por todos os pesquisadores que a precederam no estudo do tema em pauta. Desse modo, os conteúdos dos princípios sintetizados não são inéditos à Psicologia Histórico-Cultural e muitos pesquisadores já os colocaram em prática em maior ou menor medida – ainda que sem a consciência de tê-lo feito. A originalidade e relevância de nosso trabalho se dá, sobretudo, pela reunião e sistematização dos princípios, bem como pela sua apreensão como ferramenta orientadora e mediadora do desenvolvimento de formações continuadas. Esperamos que a partir de agora o trabalho da formadora de professoras possa se desenvolver de modo cada vez mais consciente, teleológico e coerente aos pressupostos histórico-culturais.

Próximos ao fim de nosso trabalho é muito provável que o(a) leitor(a) já tenha questionado: qual a unidade de análise¹⁵ do objeto de estudo ‘formação docente continuada’? Mesmo após nosso esforço para uma aproximação inicial da totalidade e concreticidade de nosso objeto, acreditávamos estar muito distantes de encontrar nossa unidade de análise e nossa pesquisa se encerraria sem a apresentação de uma hipótese de unidade não fosse as imprescindíveis contribuições de nossa Banca de Defesa da dissertação. Nossa Banca Examinadora¹⁶ nos apontou uma unidade fundamental que constituiu todo nosso trabalho, mas que até então não havia figurado para nós como hipótese: a atividade de ensino. A atividade de ensino foi a atividade principal de quem participou da formação continuada – as professoras; foi a atividade de quem planejou e desenvolveu a formação continuada – a pesquisadora; foi a própria formação continuada como atividade e espaço de ensino às docentes; e foi o objeto da finalidade de nossa pesquisa ao propormos os princípios histórico-culturais visando a instrumentalizar a atividade de ensino das formadoras de professoras. Concluímos nosso trabalho com a indicação de uma hipótese (altamente provável) de unidade de análise e com a reconstrução de nosso objeto de pesquisa a ser desenvolvida em trabalhos futuros.

Por meio de nossa pesquisa, nos propusemos a efetivar uma formação que preze por um ensino crítico e desenvolvidor das professoras em formação e da formadora de professoras; uma formação que busque transformar a sociedade no sentido de superar a realidade degradada e degradante que se impõe à humanidade. Portanto, uma formação continuada à serviço da formação de um ser humano concreto. Em nossas palavras finais compartilhamos com o leitor nosso desejo de que as angústias, medos e tristezas trazidos pelo nosso momento histórico não nos paralise e não nos impeça de lutar continuamente pela construção de uma outra educação, outra sociedade e outra humanidade. Fiquemos com a certeza de Brecht (1982, p. 45) de que “[...] em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”.

Referências:

- ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico:** análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626/pt-br.php>. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, [s/p], 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 de janeiro de 2019.
- BOLIS, A.; CORD, D.; OLTRAMARI, L. C.; GESSER, M. Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de co-construção. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 59-82, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015059/pdf_29. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

- BRASIL. **Notas estatísticas - Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2019.
- BRECHT, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.
- CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 45-57, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2891/2239>. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.
- CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F.; ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A docência no Ensino Superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 162-182, 2011. Disponível em: <http://www.ccs.ufes.br/sites/ccs.ufes.br/files/A%20Doc%C3%Aancia%20no%20Ensino%20Superior%20-%20Sa%C3%BAde.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.
- DAMÁZIO, A. Formação continuada do professor de matemática: produções pessoais. **Poiésis**, Tubarão, v. 1, n. 1, p. 7-19, 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/20/21>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.
- DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- DE MARCO, M. T.; LIMA, E. A. Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil. **Espacios**, v. 38, n. 45, p. 30, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p30.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.
- FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364/7656>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.
- KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0053.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.
- KOSIK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. *In*: KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUPSKAYA, N. K. Os ensinamentos de Marx para o educador soviético – guia para a ação. *In*: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 245-263.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.
- LEONTIEV, A. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 19-152.
- LONGAREZI, A. M.; ALVES, T. C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 125-132, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a14.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

- LUKÁCS, G. O Particular à luz do Materialismo Dialético. *In*: LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. cap. III, p. 73-122.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. Introdução à contribuição à crítica da economia política. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-272.
- MARX, K. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro, Volume 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARZARI, M.; MORAES, I. D. C.; OLIVEIRA, R. N. S. Formação continuada: mediação didática dos professores formadores. **Acta Científica**, Patos de Minas, v. 7, p. 27-36, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ACTA%20CIENT%20C3%8DFICA%20VOLUME%20VII_.pdf. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.
- MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Fernando%20Wolff.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.
- MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7733/6789>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.
- MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n2/a12v17n2.pdf>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.
- MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, L. E. R.; TELES, N. C. M. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC**, São Paulo, v. 52, p. 1-59, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/Issue/340/169>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.
- MOURA, M. O. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 98-128, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38419/21804>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.
- OLIVEIRA, B. A dialética singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Org.). **Método histórico-social na Psicologia Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. cap. 2, p. 25-51.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.
- SANTOS, M. A. **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191842>. Acesso em: 30 de abril de 2021.
- SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2,

p. 1-23, 2020. Disponível em: <http://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/75/33>. Acesso em: 30 de dezembro de 2020.

SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. Psicologia Histórico-Cultural e formação docente continuada: um estado da arte das pesquisas brasileiras. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação – Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2019. s/p. Disponível em: <https://cbe.fc.unesp.br/anais/index.php?t=TC2019031734414>. Acesso em 17 de fevereiro de 2021.

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

SCHLINDWEIN, L. M. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 823-841, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4777/4732>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

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

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

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

Notas

¹ Psicóloga e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru); UNESP/Bauru; pesquisadora do grupo TECER - Coletivo de estudos e pesquisas sobre psicologia escolar e atividade pedagógica (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/631826>); Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3647973718680955>; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8178-4203>.

² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e professora assistente do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru); UNESP/Bauru; líder do grupo TECER - Coletivo de estudos e pesquisas sobre psicologia escolar e atividade pedagógica (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/631826>). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0992862282815480>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7338-0003>.

³ Para uma compreensão mais detalhada do trabalho desenvolvido sugerimos a leitura da pesquisa citada, a dissertação de mestrado de Santos (2020).

⁴ Considerando que aproximadamente 80% dos docentes da Educação Básica são mulheres (BRASIL, 2018), optamos por nos referir à tais trabalhadoras e trabalhadores no feminino; assim, quando dissermos “a(s) professora(s)”, “a(s) docente(s)” e/ou “a(s) trabalhadora(s)” estaremos nos referindo ao conjunto de professoras e professores que compõem a categoria docente.

⁵ Por "método de pesquisa" entendemos o processo de investigação de um dado objeto da realidade como expressão sintética de múltiplas determinações; por sua vez, entendemos como "método de exposição" um momento posterior à investigação por meio do qual o pesquisador expõe as sínteses encontradas no processo investigativo que o ajudam a compreender (ou se aproximar de) o objeto de pesquisa em sua concretude. Como explicado por Marx (1989, p. 16): "É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real".

⁶ A explicação e definição do que chamamos de “núcleo temático” e a sua relação com os princípios histórico-culturais propostos serão apresentadas posteriormente.

⁷ Para uma compreensão mais detalhada acerca do conceito de Atividade, sua estrutura e dinâmica interna sugerimos a leitura de Santos e Asbahr (2020).

⁸ Por “triade forma-conteúdo-destinatário” entendemos diferentes dimensões orientadoras da atividade de ensino. Segundo Martins (2013), o conteúdo compreende a seleção e definição do conjunto de objetivações humanas a serem ensinadas pelas professoras e apropriadas pelos alunos – o que ensinar; a forma diz respeito ao modo de organizar e sistematizar o ensino de tais conteúdos – como ensinar; compreender para quem ensinar – o destinatário do ensino – demanda compreender as leis que regem

o desenvolvimento psíquico dos aprendizes bem como suas capacidades já consolidadas e as em processo de consolidação. Há ainda que se destacar o caráter dialético da expressão, uma vez que não se trata de um processo de transmissão de conhecimentos em sentido único (do professor para o aluno) e nem de uma concepção conteudista de ensino. Outrossim, trata-se de dimensões fundamentais de serem conhecidas para a organização da atividade de ensino, compreendendo a professora como sujeito de tal atividade por meio da qual estabelece uma relação intersubjetiva com os destinatários do ensino. Nas palavras da autora, “A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013, p. 297).

⁹ Rosa, Hortênsia e Margarida são nomes fictícios designados pela pesquisadora a fim de garantir o sigilo e não identificação das participantes. Aproveitamos o espaço para compartilhar nossos carinhosos agradecimentos às participantes da pesquisa, sem as quais nosso trabalho não teria sido possível.

¹⁰ CAAE: 93675018.9.0000.5398.

¹¹ Os quatro elementos citados – Planilhas de Planejamento, Tarefas Mobilizadoras de Estudo, Roteiros de Estudo Dirigido e Tarefas de Estudo Escritas – encontram-se integralmente disponíveis nos apêndices da dissertação de mestrado da autora (SANTOS, 2020).

¹² Segundo o autor, “O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 258-259).

¹³ Por exemplo: Todas as crianças seriam capazes de fazer essa tarefa de estudo? E as crianças com algum tipo de deficiência? Como incluí-las? Essa tarefa de estudo mobilizaria afetiva e cognitivamente os alunos? Essa tarefa de estudo trabalharia o NDA das crianças ou a ZDI? Seria “mais do mesmo” ou trabalharia as capacidades que estão em vias de se desenvolver? Essa tarefa de estudo trabalha o alfabeto enquanto conceito empírico ou enquanto conceito científico? Como seria a mediação da professora na atividade planejada?

¹⁴ Trata-se da imagem de uma espiral contida no Roteiro de Estudo Dirigido 1 para auxiliar a explicação acerca do método Materialista Histórico-Dialético.

¹⁵ A unidade mínima de análise é a unidade mais simples e mais essencial de um dado objeto resultante do processo de análise e que “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). A apreensão e compreensão da unidade de análise representa o ponto de viragem do método investigativo materialista dialético, o processo de síntese, que possibilita a reconstrução do objeto em estudo, ou seja, a ascensão de sua apreensão como totalidade representada caótica ou abstratamente no pensamento à sua apreensão como concretude, como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258).

¹⁶ Aproveitamos o espaço para compartilhar nossos carinhosos agradecimentos à nossa Banca Examinadora composta pela Profa. Dra. Elenita de Rício Tanamachi e Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli, pelo cuidadoso e respeitoso trabalho junto à nossa pesquisa.

Recebido em: 18 de março de 2021

Aprovado em: 17 de maio de 2021