UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EPIFÂNIA BARBOSA DA SILVA

PROCESSOS FORMATIVOS E ATUAÇÃO DOCENTE POR PROFESSORES DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

PORTO VELHO/RO,

2021.

EPIFÂNIA BARBOSA DA SILVA

PROCESSOS FORMATIVOS E ATUAÇÃO DOCENTE POR PROFESSORES DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada como parte do requisito de aprovação no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.
Linha de pesquisa: Formação Docente.

PORTO VELHO/RO,

2021.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586f

Silva, Epifânia da.
Processos formativos e atuação docente por professores de 5º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Velho/RO: uma investigação histórico-cultural / Epifânia da Silva. -- Porto Velho, RO, 2021.

167f.

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.

Dissertação: (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

1. .Formação de professores. 2.Atuação docente. 3.5º Ano do Ensino Fundamental. 4.Método Dialético. 5.Teoria Histórico-Cultural. I. Castro, Rafael Fonseca de. II. Título.

CDU: 377.8(811.1)

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça CRB 11/905

UNIR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - MEDUC

"PROCESSOS FORMATIVOS E ATUAÇÃO DOCENTE POR PROFESSORES DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC/PPGE), vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas (NCH), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de pesquisa: Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Banca Examinadora:

Data da aprovação: 29/09/2021

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Zoia Ribeiro Prestes
(Membro Externo – Universidade Federal Fluminense)

Prof.ª Dr.ª Marilsa Miranda de Souza
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Célio José Borges
(Membro Interno Suplente – PPGE/UNIR)

O Dia Em Que a Terra Parou
(Compositores: Raul Seixas / Claudio Roberto Andrade de Azeredo)

[...] O empregado não saiu pro seu trabalho
Pois sabia que o patrão também não tava lá
Dona de casa não saiu pra comprar pão
Pois sabia que o padeiro também não tava lá
E o guarda não saiu para prender
Pois sabia que o ladrão também não tava lá

E o ladrão não saiu para roubar
Pois sabia que não ia ter onde gastar
No dia em que a Terra parou (Ê!)
No dia em que a Terra parou (Ô!)
No dia em que a Terra parou (Ô!)
No dia em que a Terra parou

E nas Igrejas nem um sino a badalar
Pois sabiam que os fiéis também não tavam lá
E os fiéis não saíram pra rezar
Pois sabiam que o padre também não tava lá
E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia, o professor também não tava lá

E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
No dia em que a Terra parou (Ê!)

Dedico esse estudo aos professores que, embora não tenham saído para lecionar, ainda que sem condições, ensinaram porque a Educação não poderia parar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Possidônio Mandú da Silva (*in memoriam*) e Marluce Barboza do Nascimento e Silva, que me educaram e possibilitaram meu acesso ao conhecimento científico, assegurando minha permanênca na escola.

Às minhas irmãs, que me incentivaram a ingressar do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia e estiveram presentes em todas as etapas da minha formação.

Ao meu companheiro, pelo incentivo e compreensão nos longos períodos de estudo para os quais precisei me dedicar.

Às professoras Doutoras Marta Chaves e Elizane Assis Nunes, pelo irrestrito apoio para minha participação no processo seletivo do Mestrado em Educação e no decorrer de todas as fases de estudo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro, responsável pelo meu avanço teórico, a quem agradeço a paciência, confiança e todas as intervenções e contribuições que conduziram todo esse processo e me fez chegar até aqui.

Às professoras da banca examinadora, Prof.ª Dra. Zóia Ribeiro Prestes, Prof.ª Dr.ª Marilsa Miranda de Souza pelas contribuições que engrandeceram essa pesquisa científica, teórica e metodologicamente.

Aos professores e professoras que fazem parte do programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico em Educação, que indicaram o caminho para a constituição da pesquisa científica e foram o alicerce para a apropriação desse conhecimento.

À Coordenação do programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPsi), do qual fui aluna especial na disciplina Psicologia Histórico-Cultural: Teoria, método e pesquisas, ministrada pela Prof.ª Dr. ª Marli Lúcia Tonatto Zibetti, que me proporcionou importante base para melhor compreender a Teoria Histórico-Cultural.

Às colegas de turma, que partilharam de importantes conhecimentos, motivaram-me e foram valorosas nesse processo de formação. Dentre elas, agradeço, carinhosamente, as amigas Kétila e Josineide, sempre muito presentes e incentivadoras da presente pesquisa.

Ao grupo de pesquisa HISTCULT, pelos profícuos estudos e debates compartilhados sobre a Teoria Histórico-Cultural que marcaram meu ingresso como

pesquisadora e tem possibilitado avanços na compreensão da teoria.

À colega Franciane Oliveira Pinho, membra do grupo de pesquisa HISTCULT, que foi sempre muito prestativa, indicando caminhos para vencer as etapas do mestrado.

A DEUS, que, silenciosamente, diante de tantas dificuldades, tirou as pedras do caminho, fortaleceu minha fé e me conduziu a atingir o objetivo determinado para essa pesquisa.

A todos, muito obrigada!

SILVA, Epifânia Barbosa da. **Processos formativos e atuação docente por professores de 5º Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Velho/RO: uma investigação histórico-cultural.** Orientador: Rafael Fonseca de Castro. 2021. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar como os docentes que atuam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental (EF), da rede pública municipal de Porto Velho/RO, percebem suas atividades de instrução em sala de aula e as contribuições dos processos de formação inicial e continuada para sua atuação docente. Sua fundamentação teórica está centrada na Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos conceitos/pressupostos de atividade de instrução, atividade-guia e periodização do desenvolvimento psicológico. Contou com 54 participantes dos 322 que atuam em turmas de 5º Ano do EF de Porto Velho, representando 17% dos professores dessas turmas no município. Foi adotado como critério de inclusão o interesse e a disponibilidade em contribuírem com a pesquisa, respondendo ao questionário misto (disponibilizado online via *Google Forms*), após seu link de acesso ser enviado a todas as escolas da rede municipal. O método dialético foi a abordagem de pesquisa empregada, constituindo a "relação entre a formação e a atuação do professor do 5º Ano do Ensino Fundamental" a unidade dialética, suportada por dois eixos analíticos:1. Contexto da formação dos professores em Porto Velho; e 2.Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho. O primeiro eixo foi apoiado pelas abstrações auxiliares, formação inicial, formação continuada, práxis pedagógica, condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. O segundo pelas abstrações auxliares, atividade-guia e atividade de instrução. Com base nos achados da pesquisa, foi identificado que a práxis pedagógica é fundamental para a superação do distanciamento entre teoria e prática e para fortalecer a relação, indecomponível, entre formação e atuação docente, pois, como revelou o estudo, apesar da ampla maioria dos participantes, 42 (75%), avaliarem a formação inicial positivamente, 21 (37%) não conseguiram mencionar qualquer referência teórica utilizada em sua atuação docente; doze (25%) avaliaram como negativa a formação e atribuíram isso a um distanciamento da formação inicial da realidade educacional das escolas e à excessiva carga horária direcionada a teorias no curso superior, em detrimento de atividades práticas; 44 (80%) dos professores afirmaram ter recebido formação continuada específica para a turma em que atuam, no entanto, 22 (41%) deles não conseguiram minimamente caracterizá-las, citando atividades genéricas que costumam ser ofertadas para toda a rede. Relacionando teoria e prática, formação e atuação, os referenciais mais mencionados pelos professores foram o Construtivismo e o Ensino Tradicional. A Teoria Histórico-Cultural, citado o nome de Vigotski uma vez, pouco (ou nada) vem sendo adotada em formações. Às expectativas mais evidenciadas pelos professores para futuras formações, para 24 (45%), diferenciam-se das atualmente ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, sendo o Mestrado em Educação, a Educação Especial e o uso pedagógico de tecnologias as mais relevantes. Conclui-se que é importante manter o debate sobre a relação entre processos formativos e atuação docente e que preceitos teóricos, como os de base da Teoria Histórico-Cultural, possam ser inseridos em formações, possibilitando aos professores se apropriar e empregar desse referencial em suas atividades de instrução, visando ao desenvolvimento dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Atuação docente. 5º Ano do Ensino Fundamental. Método Dialético. Teoria Histórico-Cultural.

SILVA, Epifânia Barbosa da. **Formative processes and teaching performance by 5th year elementary school teachers from the city of Porto Velho/RO: a cultural-historical approach.**Advisor: Rafael Fonseca de Castro. 2021. 170sh. Master Thesis (Mastersin Education) –Postgraduatein Education Program – Federal Universityof Rondônia, Porto Velho, 2021.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how teachers who work in 5th year classes of Elementary School (ES), from the public schools of Porto Velho/RO, perceive their instructional activities in the classroom and the contributions of the initial and continuing education formation processes for his teaching performance. It had 54 participants out of the 322 who work in 5th grade classes at Elementary School in Porto Velho, representing 17% of the teachers in these classes in the city. The inclusion criterion was the interest and the availability to contribute to the research, answering the mixed questionnaire (available online via Google Forms), after its access link was sent to all public schools in the city. The dialectical method was the research approach used, constituting the "relationship between the formation and teaching of the 5th year of elementary schools' teachers" the dialectical unit, supported by two analytical axes: 1. Context of teacher formative processes in Porto Velho; and 2. Perceptions about their teaching activities in Porto Velho. The first axis was supported by the auxiliary abstractions initial training, continuing training, pedagogical praxis and objective and subjective conditions of teaching work. The second was supported by the abstractions instructional activityand guiding-activity. Based on the research findings, it was identified that the praxis is essential to overcome the gap between theory and practice and to strengthen the indecomposable relationship between teacher training and teaching performance, because, as the study revealed, despite the vast majority of participants, 42 (75%), evaluated their initial training positively, 21 (37%) were unable to mention any theoretical reference used in their teaching activities; twelve (25%) assessed initial training as negative and attributed this to a distancing from its activities to the schools educational reality and to the excessive workload directed towards theories in higher education, to the detriment of practical activities; 44 (80%) of the teachers claimed to have received specific continuing training for the class in which they work, however, 22 (41%) of them could not even minimally characterize them, citing generic activities that are usually offered to all the public school teachers. Relating theory and practice, training and performance, the references most mentioned by teachers were Constructivism and what they called traditional education. The Cultural-Historical Theory, cited the name of Vigotski once, little (or nothing) has been adopted in these teachers formative processes, according to their answers. The expectations most evidenced by teachers for future training, for 24 (45%), differ from those currently offered by the Municipal Department of Education, with the Masters in Education, Special Education and the pedagogical use of technologies being the most relevant. It is concluded that it is important to maintain the debate on the relationship between training processes and teaching performance and that theoretical precepts, such as those at the base of the Historical-Cultural Theory, can be inserted in training, enabling teachers to appropriate and use this framework in their instructional activities aimed at the development of students.

Key words: Teacher training. Teaching activity. 5th Year of Elementary School. Dialectical Method. Cultural-Historical Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquematização da Periodização do Desenvolvimento Psicológico proposta por Elkonin _____71
Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa _____89
Quadro 3 – Eixos analíticos da presente pesquisa_____95
Quadro 4 – Movimento teórico para apreensão do real _____96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – mapa do Município de Porto Velho _____86
Figura 2 – mapa da área rural e ribeirinha (distritos) do Município de Porto Velho ___87
Figura 3 – Estrutura do questionário misto _____92
Figura 4 – Movimento de análise de dados _____94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes _____90
Gráfico 2 – Avaliação da formação inicial para atuação nos Anos Iniciais do EF ____100
Gráfico 3 – Avaliação da formação inicial para atuação docente _____105
Gráfico 4 – Base teórico-prática da formação inicial adotada na atividade de instrução _____107
Gráfico 5 – Contribuições da Formação Continuada para atuação docente _____118
Gráfico 6 – Expectativa dos professores para programas de formação continuada ____123
Gráfico 7 – Proposições de formações continuadas pelos professores participantes da pesquisa _____129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – Instituição do Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
COVID-19 - Corona vírus SARS-CoV-2
DPE - Departamento de Políticas Educacionais
DIAIED - Divisão de Indicadores Educacionais
EAD - Educação a Distância
EF - Ensino Fundamental
ERE - Ensino Remoto Emergencial
FPS - Funções Psicológicas Superiores
IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMS - Organização Mundial de Saúde
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação
PPGPsi - Programa de Pós-graduação em Psicologia
PPP - Parcerias Público-Privadas
QEdu - Sistema de dados educacionais online
RO - Rondônia
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
TE - Tecnologias Emergentes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIR - Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

SOBRE A AUTORA _____15

1 INTRODUÇÃO _____18

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES _____22
2.1 Construto epistemológico da formação continuada de professores _____23
2.2 Formação continuada de professores: meio século de anuência _____34

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA _____45
3.1 Breve incursão no contexto da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a Educação_____46
3.2 A relação da atividade de instrução na idade escolar com o desenvolvimento dos conhecimentos científicos _____54
3.3 A atividade-guia no processo de desenvolvimento de estudantes em idade escolar_____60
3.4 Periodização do desenvolvimento psicológico e a atividade de instrução _____64

4. O PERCURSO INVESTIGATIVO _____80
4.1 A concepção teórico-metodológica_____81
4.2 O lócus e os participantes da pesquisa _____ 83
4.3 Coleta e análise de dados_____91
4.4 Organização e abordagem da análise dos dados _____94

5. ANÁLISE DOS DADOS _____97
5.1 Contexto da formação de professores de Porto Velho _____ _98
5.3 Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO_____133

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____144

7. REFERÊNCIAS _____152

8. APÊNDICES _____160
Apêndice A – Questionário misto _____ 161
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE _____163

SOBRE A AUTORA

Nascida em Porto Velho, estado de Rondônia (RO), com graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e, atuando há 28 anos na Educação, tive a oportunidade de, no decorrer da minha trajetória profissional, vivenciar muitas experiências com outros seres humanos e em realidades distintas, sendo elas em áreas urbanas e em comunidades rurais e ribeirinhas.

O início desta trajetória foi como estagiária em um programa de extensão da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), executado em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC/RO), que implantou o primeiro Projeto de Alfabetização para Terceira Idade em Rondônia, no qual participei por um ano desenvolvendo atividades docentes. Os estudantes do programa eram pessoas que não tiveram a oportunidade de serem escolarizadas na "idade certa", devido, especialmente, às condições econômicas desfavoráveis à época, forçando-os a se dedicarem a uma extensa jornada de trabalho para a própria sobrevivência e de suas famílias. A maioria daquela turma era constituída por mulheres que, além de pertencerem a uma classe social economicamente menos favorecida, também foram vítimas de machismo, pois os "companheiros" não permitiam seu acesso à escola. Aprender a ler e a escrever o nome, as principais palavras, para terem independência e respeito social, era o motivo para aquele grupo de estudantes participarem naquele projeto.

Em seguida, vivenciei uma realidade bastante diferente trabalhando como supervisora escolar, durante um ano, em uma escola particular destinada a estudantes de classe social alta, em que a prioridade era atender aos estudantes e aos pais, permitindo que todos os comportamentos e desejos deles fossem aceitos e atendidos. O motivo para aquele grupo de estudantes e pais não era necessariamente a aprendizagem, mas, sim, a certificação do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio. À equipe pedagógica e aos professores não eram dadas oportunidades de apresentarem propostas que pudessem mudar aquele contexto. Quando algum profissional conseguia ser ouvido pelos gestores, as propostas eram desconsideradas ou o funcionário era demitido. Com esse quadro, restava a nós atender aos comandos do proprietário da escola.

Essas duas experiências distintas, no início da minha carreira profissional na Educação, foram determinantes para que eu tomasse a decisão de trabalhar, de fato, com quem tinha a Educação como instrumento para emancipação humana.

Diante disso, ingressei no serviço público estadual de Rondônia e do Município

de Porto Velho para desempenhar atividades profissionais educacionais na Secretaria Estado da Educação (SEDUC/RO) e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No exercício da profissão, desempenhei meu trabalho em diversos espaços com finalidade educativa, dentre as quais posso destacar: professora e supervisora na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; professora do Ensino Médio – Magistério; professora no Ensino Fundamental, nas áreas urbanas e em comunidades rurais e ribeirinhas; formadora de professores leigos da SEMED e da SEDUC/RO; coordenadora pedagógica de programas de formação de professores nas duas redes de ensino; gestora de setores da SEMED e no Governo de Rondônia, além da SEDUC; Dirigente Municipal de Educação da SEMED/PVH. No decorrer dessa caminhada, a Educação, para mim, sempre foi a prioridade. A emancipação humana, o significado social e as vivências na Educação permitiu muitos conhecimentos.

Nos últimos anos, entretanto, a preocupação com o enfrentamento aos problemas do cotidiano na Educação pública, que vêm sendo insistentemente tratados da mesma forma pelos sistemas de ensino e seus gestores, e que em nada têm alterado a realidade dos processos de ensino e de aprendizagem, causam-me muitas inquietações. A exemplo disso, destaco os investimentos em programas de formação continuada de professores que têm restringido as possibilidades de inovações pedagógicas que poderiam favorecer novos conhecimentos aos professores a fim de contribuir no emprego de teorias e estratégias pedagógicas que implicam no desenvolvimento das funções superiores dos estudantes em idade escolar. Conforme aponta nossa pesquisa, esses programas têm promovido poucos conhecimentos aplicados à Educação, desfavorecendo a práxis.

Certamente, colaborar de maneira mais expressiva com os professores para minimizar ou superar problemas do cotidiano escolar exige aprofundamento teórico-metodológico que promova, com mais consistência, novas possibilidades para que os programas de formação continuada sejam mais atrativos e motivadores aos professores e condizentes com o contexto do cotidiano escolar que tem reflexos históricos culturais na sociedade. Com essa consciência, reconheci que meu repertório teórico necessitava ser aprofundado para colaborar com maior propriedade com o melhoramento das formações continuadas que venham de fato auxiliar os professores na atuação docente atendendo suas reais necessidades teórico-práticas.

Com a intenção de obter maior embasamento teórico, ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da UNIR (PPGE/UNIR), no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação Docente. E tem sido na Teoria

Histórico-Cultural, com as contribuições do Grupo de Pesquisa “HISTCULT - Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos” (GP HISTCULT), liderado pelo Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro, que orientou a presente dissertação, que venho imergindo em estudos que me proporcionam esses novos conhecimentos teóricos, favorecem a compreensão de conceitos potenciais a serem debatidos junto aos professores permitindo, assim, contribuir de maneira mais efetiva na formação continuada dos profissionais da rede pública de ensino – como a que propomos nesta pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A Educação, concebida como processo social e não apenas individual, tem um importante papel na construção de um mundo melhor, mais humanizado e mais democrático, segundo nossa compreensão. Todavia, a realidade atual é desigual e opressiva, pois, no Brasil, investimentos em Educação e em Ciência têm sido cada vez mais reduzidos e, quando acontecem, por vezes, estão distantes das necessidades dos professores. A opressão sobre educadores, que já tem um cotidiano atarefado, desenvolve, em muitos de nós, uma atitude passiva frente às condições desiguais sob as quais vivemos, inviabilizando a humanização e distanciando a democracia da nossa realidade.

A resistência, por outro lado, para muitos de nós que atuamos na Educação pública, e convivemos com essa realidade social, ainda faz parte de uma luta diária. Acreditamos que uma Educação que considere os conhecimentos cotidianos e avance para os conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 1928-1931/2021; HELLER, 1994), de forma não alienante (DUARTE, 2010), é um caminho para a humanização dos cidadãos, pois pode favorecer a construção de alternativas coletivas para dias melhores a um maior número de pessoas.

O processo de formação educacional do ser humano que caminha para a humanização passa, ao nosso ver, pela escola. Pois é a escola, que é um espaço estruturalmente pensado e organizado para ampliar essa intencionalidade, que também se desenvolvem os conhecimentos para além do cotidiano dos sujeitos. Essas novos conhecimentos, os não cotidianos, caracterizam-se como conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 1928-1933/2021) acumulados culturalmente pela humanidade e estruturalmente são transmitidos mediante o ensino formal, fundamentalmente, pela atuação do professor em sala de aula (SAVIANI, 2017). Essa atuação profissional tem sido objeto de pesquisas ao longo dos anos e importantes apontamentos científicos que decorrem da atuação docente têm sido debatidos.

Um ponto na constituição teórica dessas pesquisas indica a necessidade de pensar programas formativos que objetivem a práxis, permitindo ao professor se apropriar de referenciais teóricos que, de fato, auxiliem sua atuação docente. No entanto, é recorrente o poder público investir em programas de formação de professores impostos a esses profissionais, apresentando teorias sem o devido aprofundamento, caracterizando-se como “passageiras”, comprometendo o emprego adequado na atividade de instrução dos

docentes e viabilizando a aquisição de materiais de apoio pedagógico adquiridos por instituições que se apresentam como especialistas na resolução de problemas educacionais e que, geralmente, tem como finalidade alcançar metas quantitativas, pré-estabelecidas nacional e internacionalmente, oriundas organismos internacionais e de programas avaliativos do Ministério da Educação (MEC).

É na lógica de se contrapor a modelos de formação que se distanciam da realidade do professor, que trazem limitada contribuição teórica para seu desenvolvimento profissional e que dificultam o processo de humanização dos sujeitos pela Educação, que se propôs esta pesquisa. Para tanto, foi delineado o seguinte objetivo: "investigar como os docentes que atuam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental (EF), da rede pública municipal de Porto Velho/RO, percebem suas atividades de instrução em sala de aula e as contribuições dos processos de formação inicial e continuada para sua atuação docente".

A definição para desenvolver a pesquisa com professores que atuam nessas turmas ocorreu a partir da vivência profissional da mestranda na área da Educação. Percebemos que a formação continuada de professores, implementada pelos Sistemas Educacionais de Ensino na Rede Municipal de Porto Velho, ao longo das últimas décadas, acontece com maior frequência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) e implica mais fortemente sobre o processo de alfabetização dos estudantes, especificamente, do 1º ao 2º Anos do EF, estendendo-se, em algumas oportunidades, até o 3º Ano dessa mesma etapa de ensino. Em se tratando dos anos seguintes aos Anos Iniciais, 4º e 5º Anos, as formações costumam estar focadas, em maior abrangência, na implementação dos currículos para a instrução dos conteúdos[1] a serem transmitidos aos estudantes e para treinamento sobre descritores avaliativos institucionais sem, contudo, haver referência teórica que fundamente a atuação docente desses profissionais.

Nossa hipótese, ao desenvolver esta pesquisa, foi a de que, quando um programa de formação continuada de professores é condizente com a necessidade em aprimorar as atividades de instrução desses profissionais, é mais provável sua implementação em termos de processos de ensino e, consequentemente, no desenvolvimento dos estudantes. Nessa direção, para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, identificamos

[1] Tendo em vista a normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018 (MEC, 2020), mediante resolução n. 4, a terminologia que se refere aos conteúdos que compõem os programas curriculares do ensino passou a ser Objetos de Conhecimentos. Todavia, decidimos manter na dissertação a utilização do termo "conteúdo" por apresentar maior aproximação com a teoria adotada.

pressupostos teóricos na Teoria Histórico-Cultural, que tem como pesquisador proeminente o bielorrusso Lev Semenovich Vigotski[2] (1896-1934).

Os conceitos, basilares e articulados, advindos da Teoria Histórico-Cultural empregados na pesquisa foram: Atividade de instrução, Atividade-guia e Periodização do Desenvolvimento Psicológico. Consideramos, a partir desses conceitos fundamentais, a situação social de desenvolvimento, as crises das idades nos períodos de desenvolvimento, as neoformações e a relação dialética dos conflitos gerados na transição das fases de desenvolvimentos dos aprendentes, como aspectos teóricos vigotskianos potenciais para constituir um programa formativo direcionado aos professores, levando mais clareza e significado aos caminhos que indicam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) dos estudantes em idade escolar.

Fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, organizamos esta pesquisa baseada no método dialético (MARX; ENGELS, 2010;) direcionando para pesquisa educacional (ASBAHR, 2011).

O método dialético favoreceu nesse estudo o conhecimento teórico-prático para explicar a realidade pesquisada em suas múltiplas determinações. Isso foi possível a partir da unidade de análise assim definida: **"relação entre a formação e a atuação do professor do 5º Ano do Ensino Fundamental"**. A partir dessa unidade, foram constituídos dois eixos analíticos: 1. Contexto da formação dos professores em Porto Velho que contou com as abstrações auxiliares: formação inicial, formação continuada, práxis pedagógica e condições objetivas e subjetivas do trabalho docente e; 2. Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO, que se desenvolveu mediante as abstrações auxiliares atividade-guia e atividade de instrução.

A presente Dissertação está estruturada em cinco seções. A **primeira** tem por objetivo identificar e discutir, na literatura acadêmica, referenciais que embasam e contextualizam uma visão ampliada do papel da Educação em nome de uma construção epistemológica para a formação continuada de professores. Em seguida, problematizamos as concepções pedagógicas que têm pautado a formação continuada de professores pelos sistemas públicos de ensino e que têm dominado o cenário nacional e local nos últimos

[2] Lev Semionovitch Vigotski tem a escrita de seu nome apresentada de variadas formas. Conforme Prestes (2010, p.17) "o idioma russo pertence ao grupo das línguas eslavas que não são escritas em caracteres latinos, mas possuem algumas letras que se assemelham ao latim". Possivelmente, por essa razão, na tradução das obras de Vigotski, há distinções em sua forma. Nesta dissertação, optamos pela mesma forma utilizada por Zoia Prestes (Vigotski), mas mantendo as grafias originais das obras citadas.

50 anos.

A **segunda seção**, como forma propositiva de superar concepções formativas pautadas exclusivamente em competências de aprendizagem, que vêm dominando os sistema de ensino municipais e estaduais, como é o caso de Porto Velho, apresentamos conceitos relacionados à Teoria Histórico-Cultural fundamentados no desenvolvimento do psiquismo humano que acreditamos potencializar o aprimoramento de atividades de instrução dos professores. Assim, a seção tem início com uma breve abordagem sobre a origem da Teoria Histórico-Cultural, em seguida, é exposto o conceito de instrução e seu papel na estruturação da atividade docente na idade escolar, em comunhão com o processo de desenvolvimento iniciado desde a primeira infância. A seção é finalizada com a definição do conceito de atividade-guia como orientador para a estruturação da atividade de instrução do professor, em conformidade com a perspectiva de periodização do desenvolvimento psicológico. O aprofundamento e os desdobramentos recentes desses conceitos, por parte de estudos de pesquisadores pós-vigotskianos, como veremos no decorrer da dissertação, indica, de forma prática, a possibilidade de aplicação de uma teoria que conduza o professor à clareza de suas intencionalidades para compor suas práticas docentes, de forma consciente, teoricamente embasada, emancipatória e emancipadora.

Na **terceira seção**, delineamos o percurso investigativo da pesquisa, definindo e contextualizando cultural e historicamente seu *lócus* e seus participantes, bem como embasamos e justificamos a aplicação do método dialético, o instrumento de coleta e a organização dos dados coletados para as posteriores análises.

A **quarta seção** apresenta e discute a análise dos dados da pesquisa a partir dos dois eixos analíticos definidos e adotando como cerne a unidade de análise. Neste momento, problematizamos a percepção dos professores sobre seus processos formativos e como isso reverbera na atuação docente. As análises, que regeram o processo dialético da pesquisa, revelaram as possibilidades concretamente existentes que podem ser superadas e transformadas, indicando perspectivas para emancipação e humanização dos indivíduos.

Finalizamos nossa pesquisa com as Considerações Finais, seguidas das Referências bibliográficas, do Anexo e dos Apêndices.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Reconhecemos que a Educação é um fenômeno social e que as práticas decorrentes desse fenômeno não se materializam dissociadas das relações sociais, estando subordinada a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais mediante processos que são determinados por interesses antagônicos e contraditórios. Diante dessa perspectiva, defendemos que a inserção de professores e estudantes nos diferentes contextos educacionais pode gerar leituras pedagógicas e culturais diferenciadas que produzem o caráter dialético dos processos pedagógicos efetiva dos na práxis do professor.

Nesta linha de raciocínio, Saviani (2009) sustenta que o professor, além de ter conhecimento daquilo que vai ensinar, de dominar os conteúdos e os recursos didáticos, precisa sentir-se empenhado e envolvido no trabalho que exerce tendo consciência do tipo de sociedade em que vive, de modo que compreenda o papel da escola, que esta, sozinha, não resolve os problemas da Educação e que os problemas educacionais só podem ser enfrentados pelo coletivo social.

Das características observáveis desse fenômeno social, que é a Educação, acreditamos na importância de o professor estar sensibilizado em reconhecer que existe a possibilidade de um processo de transformação, que não apenas modifica as representações dos sujeitos envolvidos, mas que fornece um novo sentido na sua interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação em suas ações futuras. Dessa maneira, supomos que o professor necessita compreender as circunstâncias com que isso acontece, e consideramos que, por meio da linguagem e do trabalho, o ser humano incorpora as exigências sociais que são ampliadas e ultrapassam o nível das necessidades de sobrevivência. Para Márkus (2015), o ser humano foi criando meios para satisfazer suas necessidades cotidianas e a necessidade de produzir foi gerada pela prática social apresentada distintamente em cada momento da história, mas de forma dominante, atualmente, pela organização da sociedade capitalista. Assim, é preciso surgir imprescindibilidades propriamente sociais para que o ser humano possa dominar e transformar a realidade, no caso do professor, a sua e a de seus estudantes.

Como dito por Saviani (2009), o caráter pedagógico da prática social, que se vincula às escolhas sociais e políticas referentes ao papel da Educação em determinado sistema de relações sociais, que constituem o sujeito que sofre influências e se desenvolve

em suas vivências, podendo atuar para a superação da exploração humana, não deveria se distanciar do trabalho docente do professor, pois sua atividade profissional se configura como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, por meio de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade e com que propósitos.

Essa concepção social de Educação marca nossa inclinação na proposição pela investigação de questões atinentes à formação continuada de professores que resultam na prática, no desenvolvimento de atividades de instrução que terminam por traduzir interesses que estão por detrás das propostas educacionais sistêmicas, dando direção ao trabalho docente do professor. Para essa finalidade, iniciamos esta seção a partir de uma visão ampliada do papel da Educação em nome de uma construção epistemológica para a formação continuada de professores. Em seguida, discorremos uma análise das concepções pedagógicas que têm pautado a formação continuada de professores pelos sistemas públicos de ensino e que tem dominado o cenário nacional nos últimos 50 anos, interferindo em perspectivas futuras na formação desses profissionais.

2.1 CONSTRUTO EPISTEMOLÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A expressão formação continuada de professores tem assumido variadas terminologias semânticas. Tais terminologias podem assim se apresentar, segundo o dicionário Aurélio (2010): reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, capacitação, educação continuada, educação permanente e desenvolvimento profissional entre outras. Se analisados dentro de um contexto histórico, cada um dos termos representa uma visão de escola, de Educação, de concepção teórica, ideológica e de sociedade. Em vista disso, nosso posicionamento teórico e nossa abordagem sobre formação continuada de professores decorrem da configuração teórica que ela ocupa nas Ciências Humanas, na área da Educação.

Na definição mais abrangente de Libâneo (2018),

> [a] Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais. A Educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em

> convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (p. 21-22).

Para além da instrução escolar, a Educação é entendida por princípios reguladores da ação humana, pois, como expresso por Libâneo (2018), envolve influências externas ao ambiente escolar e, sincronicamente, seu ordenamento acontece por meio de um sistema educacional que apresenta propósitos que podem ser conduzidos pela ação educativa, influenciada por momentos históricos que incidem no desenvolvimento da personalidade humana. Trata-se de uma concepção que pareceria complexa demais se o conhecimento científico não determinasse seu objeto de estudo e suas abrangências.

Nessa linha de pensamento, é necessário identificar na ciência a base que sustenta a Educação. Conforme defendido por Libâneo (2018, p. 23), é na Pedagogia que se encontra o campo de conhecimento que: "investiga a natureza das finalidades da Educação em uma determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social". Nesse sentido, cabe à Pedagogia assegurar a orientação do indivíduo para as finalidades sociais e políticas, criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizar tais finalidades.

Saviani (2009, p. 3) acrescenta que "a Pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como teoria ou ciência dessa prática", sendo identificada em determinados contextos com o próprio modo intencional de realizar a Educação. O autor elucida o significado do termo Pedagogia apresentando aspectos que contribuíram para a consolidação dessa ciência da Educação:

> Desde a Grécia delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia. De um lado, desenvolveu-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à paidéia, entendida como a formação da criança para a vida, reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. A partir do século XVII esses dois aspectos tenderam a se unificar como o demonstra o esforço realizado por Comênio. Procedendo como Bacon o fez para as ciências em geral, Comênio procurou equacionar a questão metodológica da pedagogia. Por esse caminho buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da Educação constituía a base para a definição dos meios, compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos. Foi, porém, com Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica foram identificados como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da Educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia. A partir daí, a pedagogia se consolidou como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais (SAVIANI, 2007, p. 2).

Como descrito por Saviani, historicamente, a direção pedagógica foi condicionada ao pensamento de determinada época e dirigida à formação dos indivíduos. Para potencializar os conhecimentos necessários a essa formação, utiliza-se atividades de instrução visando ao desenvolvimento dos aprendentes. Nesse processo, a presença de alguém capaz de definir a estrutura pedagógica para o sucesso da instrução é o que constitui essa ciência. Para tanto, em cada período histórico, contextualizados culturalmente, os meios educacionais vão se aprimorando e conceitos vão sendo definidos e discutidos a partir do aprofundamento de teses de educadores comprometidos com as abordagens da ciência denominada Pedagogia.

Com o intuito de conceber a Pedagogia como ciência da Educação, Libâneo (2001, p. 6) a define como "um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa". Para o autor, a Pedagogia se ocupa do ato educativo e se interessa pela prática pedagógica, fazendo parte da atividade humana e da vida social dos indivíduos. A partir desse princípio, é possível compreendermos que a Educação é prática humana e social que, conforme Libâneo (2001), transforma os seres humanos, nos seus estados físicos, mentais, espirituais e culturais, provendo a configuração à nossa existência humana individual e coletiva. O autor acrescenta que essa transformação acontece também pela comunicação, pela experiência acumulada, pelos saberes e modos de agir construídos pela humanidade e pela cultura transformada em patrimônio do ser humano. Em suas próprias palavras:

> [a] Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da Educação (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Nessa lógica, a Pedagogia é, portanto, a ciência que tem como objeto de estudo os processos educacionais e as transformações humanas por eles ocasionadas. A Sociologia, a Psicologia, a História, a Filosofia, entre outras, também podem e devem se ocupar com os problemas educativos, abordando-os segundo o referencial teórico construído por essas ciências. Libâneo (2001), entretanto, destaca que:

> [...] é a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito, é a ciência

> integradora dos aportes das demais áreas. Isto não quer dizer, todavia, que ela, por isso, possa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais (p. 118).

Neste sentido, como ciência da Educação, a Pedagogia deve ocupar seu devido lugar exercendo uma aproximação global e intencionalmente direcionada do conhecimento produzido às ocorrências educativas.

Partindo dessa premissa, consideramos que a Pedagogia possui identidade e problemas próprios, que reconhece como campo de estudos os elementos que constituem os processos educativos, seus contextos históricos e culturais e as transformações humanas ocasionadas por eles; e que conta com as contribuições de outras ciências que auxiliam na elucidação de acontecimentos que vão além da Educação, mas que influenciam no seu pleno desenvolvimento.

Libâneo (2004) expõe que o papel da Educação é promover e ampliar o desenvolvimento dos estudante e que a apropriação da experiência cultural humana é o caminho pelo qual se pode ajudar crianças e jovens a constituirem sua individualidade, algo que se realiza pelo acesso à experiência histórico-cultural coletiva. Este autor realça ainda que a escola é o *lócus* privilegiado para o exercício da Pedagogia, além de ser o espaço ideal para a organização da instrução para as classes populares. Pensada desse modo, a escola é a instituição que se encarrega de sistematizar e estruturar as condições satisfatórias para que os sujeitos possam acessar e se apropriar das significações produzidas pelas gerações precedentes.

Vale salientar, no entanto, que, como afirmou Paulo Freire (1989), a Educação está para além dos muros da escola, assim, as atividades de instrução podem acontecer em outros ambientes sociais, para além dos espaços escolares estruturados e organizados idealmente – como destacaram em pesquisa recente Castro e Silva (2021) no contexto de Porto Velho. Essas atividades de instrução, do campo social, identificadas como não formais ou não escolar, são heterogêneas, sendo realizadas, frequentemente, no interior dos movimentos sociais, por organizações governamentais ou não governamentais, direcionando a Educação a sujeitos que, em razão de condições materiais concretas específicas desfavoráveis, não têm acesso ao sistema educacional ou que, quando o têm, este é limitado ou marcado por precariedades de origens variadas.

Levando em considerando a afirmativa que de a escola estruturada favorece ao professor melhor organizar suas atividades de instrução, Saviani (2012, p. 22-23), na mesma direção de Libâneo, afirma que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o

próprio acesso aos rudimentos desse saber". Para alcançar esse intuito, Saviani (2004; 2012) indica a necessidade de um conhecimento teórico planejado e estruturado para a atividade de instrução. A relação entre o conhecimento teórico e sua organização para efetivação da instrução precisa estar intimamente articulada, pois a Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da atividade de instrução – orientando o acesso a conhecimentos sistematizados, geralmente, mediante os processos de escolarização.

Com relação ao trabalho docente, cabe à Pedagogia dirigir a formação inicial de professores que irão atuar com turmas de estudantes da Educação Básica nas etapas de ensino da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em suas modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação no Campo, Educação em espaços não escolares, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena. Mediante formação pedagógica correspondente ao curso de graduação em Pedagogia, identificada como inicial, os futuros professores deveriam concluir o curso preparados para o pleno desenvolvimento do seu trabalho e atenderem às expectativas educacionais como apontadas por Saviani (2004; 2012) e Libâneo (2004) até aqui problematizadas.

Contudo, Carvalho e Martins (2017) salientam que existe dicotomia na relação teoria e prática e que ela sempre esteve presente nos debates sobre a formação de professores em nosso país, pois

> [em] determinados momentos a formação de professores tinha como base o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em outros, o foco era no modelo pedagógico-didático. Para o primeiro modelo, a formação dos professores deveria centrar-se nos conteúdos a serem ensinados, pois a prática seria adquirida com a experiência docente ou com a formação em serviço. Já para o segundo modelo, a formação dos professores deveria ter como base o preparo pedagógico-didático (p. 172).

Gatti (2017, p. 4) acrescenta que a esses profissionais são necessários conhecimentos teóricos e formas de agir socialmente "nas relações em comunidades e as relativas ao nosso *habitat* natural" que exigem aprendizagens que se sustentam em "conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva". A autora alerta, no entanto, que não é de hoje que acontecem discussões acadêmicas e sociais sobre o distanciamento cultural das práticas de universidades e outras instituições de ensino superior em relação à Educação Básica, resultando em

fragmentações teórico-práticas no processo de formação inicial de professores. A pesquisadora expõe que estudos nesta área têm apontado problemas nos currículos para atingir as expectativas da formação pedagógica inicial.

Os problemas mais discutidos, conforme Gatti (2017), estão centrados na ampla e complexa rede de instituições, públicas e privadas, em especial, as que ensinam a distância e que têm destinado, na composição e desenvolvimento do currículo, pouco espaço aos estudos da Didática, das metodologias e das atividades de instrução, bem como da Psicologia do desenvolvimento. A pesquisadora aponta que problemas como estes produzem um afastamento dos cursos de formação inicial de referências formativas necessárias às novas demandas que se colocam para o trabalho educacional nas redes escolares.

Um exemplo dessa falta de atualidade nos cursos de formação de professores, em especial, nos de Pedagogia, é a realidade apontada por Castro (2020) em sua pesquisa recente sobre o espaço destinado às tecnologias emergentes[3] como recursos didáticos na formação inicial de professores. Ao analisar a constituição das grades curriculares em sete Universidades Federais da Região Norte do Brasil, evidenciou que pouco é o espaço destinado à discussão dessa atualíssima temática entre os cursos pesquisados. Como consequência dessa situação, os professores têm sido pouco (ou nada) preparados no seu processo formativo para o uso didático-pedagógico das tecnologias apesar de o uso das ferramentas tecnológicas fazer parte intensamente do nosso cotidiano. Contexto curricular que, em um cenário nacional de pandemia e intensificação do trabalho educacional remoto, contribuiu para a constituição de uma grande lacuna formativa desses profissionais revelada em grandes dificuldades vivenciadas pelos professores no cenário pandêmico. Evidências como esta fazem surgir dilemas e questionamentos sobre como formar professores para a Educação Básica e para quais cenários deveríamos considerar essa formação.

Há de se questionar, nessa problemática curricular, ainda, a complexidade da habilitação de quatro anos em Pedagogia para os níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e suas modalidades, como citado

[3] Uma tecnologia será emergente em seu tempo e será nova somente naquele tempo. As tecnologias típicas da segunda década do século XXI possuem características que vão muito além de informar e comunicar. Os usuários de *smartphones* conectados podem realizar uma série quase inimaginável de atividades com o aparelho em mãos. Muitas dessas atividades levam ao encontro o virtual e o real, em tempos variáveis, espaços distintos, multimodais e multimídias (CASTRO, 2020, p.4-5).

anteriormente. É necessário, como expresso por Gatti (2017, p. 5), pensar na "relevância essencial do trabalho docente na Educação Básica, considerando os contextos multiculturais e de acentuadas diversidades em que ela se processa". É importante relembrar que, na dinâmica de cada nível e modalidade de ensino, acontecem processos de desenvolvimentos em contextos sociais diferenciados que exigem referenciais teóricos-metodológicos que favoreçam as especificidades do ensino direcionado ao desenvolvimento dos aprendentes. Nesse aspecto, acreditamos que seja pertinente repensar o processo de formação de professores direcionando os currículos a contextos e questões educacionais relevantes ao desenvolvimento do trabalho docente da Educação Básica, tornando-o cada vez mais próximo de cada contexto histórico-cultural relativo à área de atuação dos futuros profissionais. Defendemos que esse processo seja desenvolvido com autonomia pelo quadro docente das universidades, levando em conta as regionalidades e não de forma a homogeneizar o processo de formação de professores em um país de dimensões continentais e de marcante pluralidade cultural.

Como resgate, trazemos resumidamente, em conformidade com os estudos de Saviani (2009), que examinou as questões pedagógicas ao longo dos últimos dois séculos, a história da formação de professores no Brasil, que foi marcada por transformações que passaram pelos Ensaios intermitentes (1827-1890) que obrigou os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas pelo modelo das Escolas Normais; pelo estabelecimento do padrão das escolas normais (1890-1932); pela a organização dos Institutos de Educação (1932-1939); pela organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura (1939-1971); pela substituição da escola normal pela habilitação na escola normal específica em Magistério (1971-1996) e por fim, pelo advento do perfil atual do curso de Pedagogia que temos hoje. Para Duarte (2010), estas reformas na formação de professores permanecem pautadas no aporte pedagógico das competências, também chamado modelo de competências ou pedagogia das competências.

Em meio a lacunas na formação inicial, e aos dilemas que delas decorrem, observa-se uma grande expansão de programas formativos continuados aos docentes atuantes na Educação Básica, denominados de formação continuada de professores. Esses programas são viabilizados pelos sistemas públicos de ensino com a intenção inicial de suprir as exigências relativas ao trabalho docente na contemporaneidade. Entretanto, algumas escolhas sobre esse tipo de formação nem sempre estão ancoradas nas necessidades concretas do professor, nem, tampouco, em concepções teóricas viáveis

para a organização e desenvolvimento da atividade de instrução para as quais é direcionada a atuação docente. A formação continuada de professores é uma realidade em plena expansão no Brasil, estabelecendo-se mediante tentativas de secretarias municipais e estaduais de Educação de equacionar situações do cotidiano escolar buscando meios de auxiliar o professor a melhor dirigir sua atividade de instrução.

Consideramos relevante , nas ações de formação continuada, como destacaremos na sequência, definir a concepção teórico-metodológica que crie possibilidades de o professor pensar e elaborar atividades de instrução estruturadas intencionalmente para a consolidação, a promoção e a inovação do trabalho docente, com vistas a promover o desenvolvimento dos estudantes. Pautados nessa ideia, concebemos a formação continuada de professores como um meio de construção de possibilidades para a práxis pedagógica. Como tal, percebemos a necessidade de novas posturas nas quais a prática não seja um fim em si mesma.

O desafio a partir dessa concepção caminha no sentido de contribuir dialeticamente com a formação do professor, tornando-o capaz de colaborar na elaboração, na estruturação e na sistematização de conhecimentos relevantes e condizentes com a síntese das experiências da humanidade organizadas em conhecimentos universais produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e do trabalho. Ações baseadas nesse tipo de formação se inserem na tradição marxista e de uma Educação para a práxis, pois, na práxis é possível realizar esse movimento permanente de articulação das vivências do senso comum e o do saber elaborado tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada (FREIRE, 1989; SAVIANI, 2012).

A práxis, para a filosofia marxiana, consiste em uma prática objetivada pela teoria, não sendo apenas uma prática utilitária: é a ação projetada, refletida, consciente, transformadora do natural e do social e é entendida como relação dialética (MARX, 2010). Nessa filosofia, é importante compreender que a teoria e a prática estão diretamente ligadas, pois a práxis não é toda e qualquer atividade prática, mas é a atividade de quem faz escolhas conscientes, necessitando, para isso, de teoria. Na articulação entre teoria e prática na atividade de instrução, por exemplo, a teoria não deve ser vista apenas como um conjunto de regras a serem seguidas, mas como um recurso que permite ao professor contemplar, na sua prática, as necessidades concretas da realidade educacional onde está inserido. Assim definiu Gramsci (1981) sobre essa temática

> Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do "senso comum" (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que "todos" são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de "todos", mas de inovar e tornar "crítica" uma atividade já existente) (p. 18).

Ao tratar do conceito de práxis, torna-se necessário, ainda, incluir a definição de trabalho e de produção contidos na filosofia marxiana. Para Marx (1980), o trabalho pode ser definido como um caso especial de práxis: atividade social que não é só consciente e se inclina a um objetivo e que se caracteriza pelo emprego de esforços consideráveis e duradouros tendentes a superar obstáculos e pela tendência mediata (ou imediata) de transformação do mundo. Para que uma atividade conscientemente dirigida a um fim possa ser considerada trabalho, na perspectiva marxiana, deve incluir dois fatores: o objeto do trabalho e os meios do trabalho. Os elementos que constituem esses fatores no processo de trabalho, segundo Marx (2013, p. 202) são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. A produção, nesse contexto, configura-se como uma forma especial de trabalho: o trabalho que conduz, de forma direta, à criação de determinados objetos, não consistindo, pois, em uma atividade qualquer.

O conceito de práxis implica também o conceito de sujeito. Uma atividade consciente, dirigida a um objetivo, supõe um ser consciente de si mesmo, da matéria e o meio de sua atividade e do fim que deseja alcançar. Para Marx (2013), conforme esse conceito, o homem é um ser criador, que não só recebe impressões, mas que também as elabora, interpreta-as, correlaciona-as, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos e produz relações simbólicas para aplicações futuras. O sujeito, segundo o conceito de práxis nessa perspectiva é, por definição, um ser social. Sua manifestação de vida, ainda que não apareça sob a forma direta de uma manifestação de vida comum, que se desenvolve juntamente com outros indivíduos, é uma manifestação e uma confirmação da vida social, ao mesmo tempo em que, por meio do exercício de sua atividade, o homem se apropria dos objetivos exteriores, pensa-os, valora-os e objetiva a si mesmo.

Conjugando esses pressupostos que definem a práxis no sentido que direcionamos à concepção de formação continuada de professores, também julgamos importante considerar, nesta formulação conceitual, as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente. Basso (1998, p. 2) esclarece que "as condições subjetivas são próprias ao

trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente". Essas condições subjetivas se referem, principalmente, à formação do professor, que inclui a compreensão do significado da sua atividade. Já as condições objetivas se remetem às circunstâncias efetivas da realização do trabalho, englobando, desde a organização da atividade de instrução – estrutura de trabalho, participação no planejamento escolar, preparação da aula etc. –, até as políticas educacionais e a remuneração dos professores.

Outra questão importante que precisa ser conduzida no processo de formação continuada que se efetive nas práxis é a emancipação humana. A emancipação, em nosso entendimento, acontece a partir de pressupostos teórico-metodológicos que colaborem para que o professor realize sua atividade de forma crítica e politizada, considerando o contexto amplo do ambiente escolar e as situações histórico-culturais vivenciadas pelos estudantes. Concebemos, com esse pensamento, a indissociabilidade entre teoria e prática, qualificadas para a atividade do trabalho docente. Na premissa de uma relação dialética entre teoria e prática,é possível ao profissional, no decorrer de seu trabalho, incorporar elementos de articulação para uma efetiva práxis pedagógica, sustentada na compreensão da totalidade do real, que tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e possibilidade da emancipação.

Para Kosik (1976), dialética é

> [...] o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade... o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência(p. 15-16).

Já a emancipação humana, para Marx (2010), é a do proletariado, e diz respeito à superação da exploração do homem pelo homem, sendo aquela que elimina a sociedade de classes. Ou seja, a emancipação humana, em Marx, seria a revolução social representando a superação da sociedade burguesa, da emancipação política, que se refere à exploração do homem pelo homem e da sociedade de classes. Nesse aspecto, o objeto máximo da revolução social deve ser a emancipação humana, porque essa é a única que poderá resultar numa sociedade verdadeiramente emancipada, eliminando a exploração do homem pelo homem. Para Marx (2010), a emancipação humana, para ser plena, deve

se libertar da alienação religiosa, da escravidão dos capitalistas para os quais os trabalhadores vendem sua força de trabalho e, por isso, já não a possuem.

Guiados por essa concepção de emancipação humana, entendemos que o trabalho do professor, assim como nas demais profissões numa sociedade capitalista, é fruto do desenvolvimento histórico do trabalho. A base de divisão social do trabalho coloca para a humanidade a necessidade de reproduzir e estender determinados comportamentos em função da própria execução do trabalho e do exercício do controle sobre ele, gerando um processo que possibilita o fenômeno da alienação humana. As condutas dos professores, no exercício de sua profissão, podem, portanto, também significar a alienação social ou a emancipação humana a partir do que ocorrer na Educação, em especial, no processo de formação desses profissionais.

A formação continuada deve proporcionar aos professores, segundo essa perspectiva a qual nos filiamos, possibilidades de repensar seu trabalho docente e a estruturação de atividades de instrução, de modo permanente e profundo, a partir de articulações teórico-metodológicas que avancem do senso comum a uma práxis pedagógica que assegure o planejamento intencional e consciente das aulas e leve ao desenvolvimento nos estudantes.

Concebida desse modo, a formação continuada de professores permite, ainda, que o professor atue como pesquisador e desenvolva suas práticas, e também suas teorias, à medida que repensa suas práxis pedagógica. Isso pode propiciar que, das práticas, desenvolvam-se outras teorias e, assim, sucessivamente, edificando fundamentos didático-pedagógicos de forma criativa, emancipatória e promovendo a sua própria humanização – fazendo-o compreender a sua profissão e a tratar associada a aspectos relativos à sua formação e a aspectos relativos à sua prática. Facci (2004, p. 189) reforça nosso pensamento: “temos que pensar a formação do professor enquanto um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum” (p. 189).

À vista disso, a formação continuada de professores, em nosso entendimento, deve ser (re)organizada de forma intencional e (re)planejada objetivando o aprimoramento do pensar e do agir do professor. Profissional este que deve ser percebido como um intelectual que exerce uma das mais importantes atividades da nossa sociedade, colaborando com o desenvolvimento da personalidade humana em suas mais variadas dimensões. A formação continuada, como o próprio nome indica, deve ser contínua, mas também ter lógica, sequência e definir prioridades: tratar do que é relevante para os processos de desenvolvimento do professor e do estudante, não devendo ser

excessivamente pontual ou muito generalista.

Para finalizar nossa perspectiva teórica, acentuamos, ainda, que o emprego do termo formação continuada que adotamos se refere aos processos de formação do professor que, uma vez tendo concluído sua formação inicial, encontra-se no exercício de sua profissão e concebe, na formação continuada, um meio dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento profissional. Marin (1995, p. 14) aponta que, ao adotarmos termos como: "reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, estamos assumindo juntamente a esses termos a concepção de que o objetivo final da ação é adequar o profissional" a uma estrutura meramente utilitarista. No entanto, se o termo formação continuada, ou educação permanente, é atribuído a esse processo, subentende-se que há a compreensão de que o objetivo da ação reside no desenvolvimento profissional do professor, do repensar e do inovar sua atividade de instrução, sendo concebido, assim, como um processo eminentemente contínuo.

Definido nosso pensamento sobre formação continuada de professores adotado nesta pesquisa, na próxima subseção, problematizaremos as concepções teóricas que têm pautado a formação de professores nas últimas décadas.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: MEIO SÉCULO DE ANUÊNCIA

Pensada como fênomeno social e de emancipação humana, a Educação, conforme Silva (2018), deve ser crítica na acepção da análise e da síntese do resgate da verdadeira história de exploração do ser humano, desvelando a neutralidade científica, reconhecendo-a enquanto vinculada a uma práxis social determinada. Assim identificada, passa a existir a possibilidade da construção da autonomia de um ser humano racional,provido de conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada e mais justa. Todavia, o que temos presenciado nos últimos anos em relação à formação continuada de professores não tem refletido essa concepção, levando os profissionais muito mais para um campo da alienação do que de emancipação humana, como discutiremos a seguir.

Sem dúvida, a formação continuada de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise. No entanto, o debate sobre a formação continuada de professores passou a ter mais evidência no Brasil no final da década de 1970 (MARTINS, 2010). Mas foi com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que instituiu legalmente esta temática que

o debate foi ampliado.

Com a LDB, as responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino, a respeito da elaboração e da implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente, passaram a ser oficialmente amparadas e agendas formativas foram estabelecidas, assim como os direitos de os professores delas participarem. Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), programado para o decênio 2014-2024, pressupõe ênfase à formação continuada como um dos elementos fundamentais para os professores acessarem esse direito visto como valorização profissional. A formação continuada de professores no Brasil, do ponto de vista oficial, é, portanto, considerada como um meio importante entre os processos formativos direcionados aos professores no exercício do trabalho docente.

A fim de estabelecer uma problematização mais atual acerca das concepções e orientações teórico-metodológicas direcionadas ao trabalho docente, que vêm sendo implementadas pelos sistemas públicos de ensino e dominado o cenário nacional nas últimas décadas, recorremos inicialmente, às análises realizadas por Duarte (2010). O autor explica que, nas décadas de 1980 e 1990, o debate educacional sobre a formação continuada de professores foi destaque entre as pedagogias hegemônicas em nosso país, como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista. O pesquisador denominou essa hegemonia no processo de formação como “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 35).

Para Duarte, essas pedagogias apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”. Essa atitude de negação em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos não foi um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do século atual como explica Duarte (2010):

> Ela remonta ao movimento escolanovista do início do século passado e, recuando mais no tempo, a Pestalozzi e Froebel [...] que, na primeira metade do século XIX, tentaram colocar em prática as ideias educacionais rousseaunianas. Essa filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo dessas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo (p. 34).

Duarte (2010, p. 35) sustenta que, apesar de mais de um século de existência, as ideias defendidas por essas pedagogias “assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderno acrescido

de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal". Um aspecto comum a essas pedagogias, ainda segundo o autor, é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre Educação e sociedade neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais, ou seja, "sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital" (DUARTE, 2010, p. 35).

Além da negação da real atribuição do papel da escola em relação à Educação, e da concepção idealista, Duarte (2010) acrescenta que, existe, entre essas pedagogias, uma ideia muito difundida sobre a negação da perspectiva de totalidade, isto é, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para a sua formação. Essa perspectiva parte da "afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional" (DUARTE, 2010, p. 36), sendo essa concepção pedagógica denominada "aprendizagem significativa". Esse entendimento, inclusive, despreza a atividade de instrução, que, aparentemente, não tem utilidade para o cotidiano

Essa concepção relacionada à formação continuada de professores, em que o centro deveria, a nosso ver, ser justamente o conhecimento teórico para a efetivação da práxis pedagógica, termina por produzir efeitos negativos, como a desvalorização desses conhecimentos. Duarte (2010) esclarece que, se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então, o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade vem construindo ao longo de sua história, levando a descaracterização do trabalho do professor.

As pedagogias hegemônicas, de caráter político e econômico neoliberal, como afirmou Duarte (2010), tudo gira em torno do "aprender a aprender" e do "aprender fazendo", da resolução de problemas, trazendo consequências também para a formação dos professores, para a instrução e para o desenvolvimento dos estudantes. Esse processo de negação da necessidade de referenciais teóricos com base na ciência para o processo de formação do professor acaba por naturalizar a alienação nas atividades de instrução, segundo Martins (2007).

As concepções apontadas por Duarte findam por se configurar apenas como uma forma fenomênica da totalidade da prática humana,como prática cotidiana. Doravante,

Duarte (2010) reforça a tese de Marx de que não se trata de afirmar que a prática cotidiana seja menos real do que outras formas de prática humana, mas de se compreender qual seja seu significado ontológico e epistemológico.

Na teoria da vida cotidiana desenvolvida por Heller (1994), o ponto de partida é a continuidade do processo histórico, isto é, o processo de contínua reprodução do gênero humano. Para que o gênero humano se reproduza, é necessária a reprodução das pessoas e da sociedade. Heller (1994), então, define o trabalho como atividade voltada tanto para a reprodução dos indivíduos, isto é, atividade cotidiana, como para a reprodução da sociedade, isto é, atividade não cotidiana. Para Heller (1994), não é mais possível o desenvolvimento do gênero humano sem a participação das objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política) – sendo aquelas que constituem a objetividade social e histórica do gênero humano.

Na opinião de Duarte (2010), o principal aspecto que distingue a concepção marxiana da concepção pragmatista de prática social é a superação da alienação da vida cotidiana que possibilita a superação do fosso que atualmente existe entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social.

> Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano (DUARTE, 2010, p. 47).

Para Marx (2010), a concretização da superação da lógica reprodutiva do capital só ocorrerá por meio de uma transformação social revolucionária, sem deixar de incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humano, isto é: não negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Segundo Duarte (2010, p. 48), isto significaria em termos pedagógicos, a “superação das pedagogias negativas”, sendo necessário “superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais

desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade". Todavia, o que se viu foram as pedagogias negativas, gestadas no final do século XX, terem grande avanço no século XXI, contribuindo para a expansão da estrutura hegemônica neoliberal.

O modelo de formação analisado por Duarte vem se firmando organicamente na execução de políticas educacionais por empresas "parceiras do Estado" e continuam a ditar a formação continuada de professores nas redes públicas de ensino de diversos estados e municípios. Essa expansão se apresenta com uma roupagem pós-moderna e sedutora, negando as explicações objetivas e totalizantes acerca da história e e qualquer projeto de superação da sociedade do capital, prevalecendo suas concepções neoliberais fundamentadas no poder econômico e na divisão de classes.

Isto posto, é importante salientar que, para "diminuir o tamanho do Estado", satisfazendo às demandas da globalização, na lógica neoliberal, surgem como solução das mazelas sociais as privatizações das empresas estatais e/ou a terceirização dos serviços públicos por meio das Parcerias Público-Privadas (PPP) – que implementam políticas educacionais vinculadas ao apoio financeiro de organismos internacionais como, por exemplo, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – Instituição do Banco Mundial (BIRD), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A lógica neoliberal consiste em transferir para a iniciativa privada a responsabilidade de gerir serviços que são de competência do Estado baseada em argumentos como: a ineficiência do Estado na gestão do patrimônio público, refém da excessiva burocracia; o Estado ser assistencialista e de que são incompetentes os profissionais que prestam serviço para o Estado. Peroni (2013, p. 13) afirma que essa dinâmica capitalista é conhecida como Terceira Via. É a forma com que o Terceiro Setor atua "tanto para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais como para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, qualificando-as". Os autores Lima e Martins (2005) enfatizam que as estratégias que a Terceira Via toma para si refletem o desejo de preservar e potencializar princípios do liberalismo: permitir que o Estado fique imune aos conflitos de classe, enxergar a economia através da ótica do livre mercado e naturalizar desigualdades sociais.

A Educação no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI, vem sendo marcada por um perfil gerencial denominado de eficiente, moderno e racional (MAUÉS, 2003).

Esse modelo de gestão, segundo a visão neoliberal, estimularia o crescimento econômico ao baratear os custos de produção e satisfazer as demandas impostas pela mundialização em curso. Globalização herdada pela Reforma do Estado na metade da década de 1990 que vem dominando o país, em particular a Educação, em que grupos empresariais além de dominar a agenda da política educacional também as executam, definindo o conteúdo e porque não dizer, a gestão da Educação. Neste modelo, os fundamentos teórico-metodológicos são pré-estabelecidos por grupos empresariais que determinam como deve se materializar a atividade de instrução do professor, fragmentando o sujeito do produto do seu trabalho e si mesmo, levando o professor a afastar-se cada vez mais das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano, fazendo com que esse profissional fique cada vez mais alienado. Sobre essa afirmativa, Libâneo (2004) expressa que

> As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores (p. 35).

Os preceitos das instituições empresariais, apresentados em suas plataformas digitais, têm seus projetos vinculados à defesa pelo direito à Educação para todos, assim como à luta por uma educação gratuita e de qualidade, mas como aponta Costa (2019, p. 173), na realidade isso tem se configurado, como “inclusão da oferta de pacotes educativos, materiais digitais, orientações pedagógicas, hardwares e softwares educativos e procedimentos de avaliação”. Esse tratamento dado à Educação pode ser visto como mercadoria, onde são incluídas nestes pacotes a oferta de formação continuada de professores. Nesta condição, a escola torna-se o espaço para disseminar ideologias neoliberais e adaptar as pessoas ao modelo de sociedade vigente.

Conforme Vazquez (1977) a alienação do sujeito interfere na formação de sua personalidade, mas é um fenômeno social cuja superação passa pela identificação do alcance social e das possibilidades históricas de superação. A alienação docente consiste justamente na impossibilidade de realizar a humanização por meio do conhecimento que o professor detém no desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que ele está subordinado a determinações educacionais neoliberais que descaracterizam e causam estranhamento ao seu trabalho e, consequentemente, o papel social da própria escola e se distanciam da realidade social que poderia promover a emancipação dos professores e dos estudantes.

A formação continuada no contexto político-ideológico brasileiro na terceira

década do século XXI está assentada na implementação do novo currículo para a Educação Básica adotando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[4]. Marcada por grandes divergências desde do seu processo de construção no ano de 2015 (CASTRO e SILVA, 2021), a BNCC é um documento oficial que apresenta um conjunto de orientações que, segundo o MEC, devem nortear os currículos das escolas públicas e privadas de Ensino Infantil e Fundamental e precisa ser implementada em todas as escolas brasileiras até o final de 2021.

A BNCC (BRASIL, 2018) traz na sua essência a estrutura organizacional do ensino pautado nos campos da experiência – na Educação Infantil – e nos objetivos de aprendizagem – no Ensino Fundamental – e em competências para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares que devem, conforme diz o documento, "mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (p. 9). Percebemos, na orientação citada, e em outros trechos do documento, indicações de uma formação continuada de professores baseada em pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2010), que foram se constituindo ao longo dos anos e se consolidaram em políticas públicas. Trata-se da implantação de construções curriculares nas quais prevalece a ênfase em uma aprendizagem para desenvolver competências articulada a um pensamento originário em políticas neoliberais financiadas por organismos internacionais que levam a escola a agir como se fosse uma empresa, sendo avaliada exclusivamente por seus resultados, desvinculados de sua realidade histórico-cultural, de suas condições materiais e das reais necessidades dos professores.

É salutar destacar, ainda, que a formação continuada de professores na última década se apresenta, em muitos estados e municípios da federação, como preparação dos profissionais que devem "treinar" os alunos para responderem corretamente às questões do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB substituiu, em 2019, a Prova Brasil que, até o ano de 2017, era o instrumento responsável por avaliar os resultados de aprendizagem dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (5º e 9º ano). O SAEB representa um dos indicadores para o resultado do Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que avalia a Educação brasileira e que deveria, na sua essência, oferecer subsídios para o monitoramento, a elaboração e o aprimoramento das políticas públicas educacionais. Suas questões,direcionadas aos estudantes do 5º e 9º ano

[4]Conforme site do Mec, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por meio daResolução CNE/CP Nº 2 de 22/12/2017 e em seguida promulgada pelo Ministério da Educação (MEC).

do Ensino Fundamental, são elaboradas a partir dos descritores de matrizes de referência isto é, os conteúdos, atuais objetos de conhecimentos, são associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada componente curricular, especificando o que os itens que a prova deve medir.

Os resultados do SAEB repercutem na boa ou má qualidade da administração pública educacional, terminando por mascarar a necessária avaliação do desenvolvimento dos estudantes, tornando gestores públicos e educandos subservientes às expectativas capitalistas neoliberais ditadas por diferentes mercados. A formação continuada de professores, a nosso ver, é elaborada e implementada para atingir a manutenção dessa lógica. Nesta perspectiva educacional, para Raad (2016)

> A escola, em sua estrutura, apresenta um modo muito particular de organizar o espaço, o tempo e o modo de conceber o que venha a ser o ensino, o estudo e o aprender. A aprendizagem é compreendida como resultado, expresso em números ou menções, e o bom aluno é aquele que obtem boas notas. Portanto, cabe ao estudante memorizar os conteúdos para obter ótimas menções ou notas.

Os pensamentos educacionais, na atualidade, continuam centrados no idealismo neoliberal, na negação da perspectiva da totalidade, no utilitarismo como critério de validade do conhecimento, na supervalorização do conhecimento tácito e a descaracterização do trabalho docente do professor estando cada vez mais distantes da superação das pedagogias centradas no aprender a aprender. Desse modo, o acirramento da subserviência às demandas hegemônicas do capital, caracterizado em programas de formação continuada de professores, tornou-se um dos maiores desafios de superação do século XX, como previa Martins (2010).

Consideramos que, no âmbito educacional, essa tendência mercadológica do trabalho docente vai de encontro a humanização dos indivíduos, que só pode ocorrer mediante a emancipação dos próprios professores . Esses profissionais não podem ficar reféns de ideologias vinculadas ao mercado, tornando a formação de professores esvaziada teoricamente, baseada em competências, no critério da lucratividade e com foco nos resultados educacionais quantitativos.

Para Martins (2010), essa realidade representa uma forma mutilada do conteúdo e que esse caminho aligeirado, tornando-se “presa fácil”para os empresários da educação que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação continuada de professores com foco

nos resultados dos índices educacionais e tendo como premissa o pensamento reflexivo, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, dentre outras. Ratifica-se assim, “a cotidianidade, o “recuo da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória” (MARTINS, 2010, p. 28).

As concepções neoliberais e ultraliberais terminam assim, por cercear alternativas contra-hegemônicas fundamentais aos processos de formação continuada de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade, das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Nessa conjuntura, a formação continuada de professores, em nossa avaliação, deve ser intencionalmente planejada para a efetivação de determinada prática social. Assim sendo, não nos referindo à prática de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto de conhecimentos elaborados pelos sujeitos num dado momento histórico.

Encerramos essa breve contextualização sobre a formação continuada de professores no ano de 2020, período histórico marcado pela emergência sanitária global decorrente do novo coronavírus (SARS-CoV-2), conhecido como COVID-19, que ocasionou, dentre outras medidas sanitárias, o isolamento social como forma de evitar o contágio do vírus. Diante dessa realidade, processos formativos e práticas pedagógicas têm acontecido de forma virtual, nas modalidades síncronas e assíncronas, denominadas Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Em tempos de pandemia, os sistemas de ensino, tanto público, quanto privado, como dito por Prestes e Tunes (2021, p. 14) “parecem seguir a vida como se tudo estivesse normal”. As aulas não foram interrompidas, mas o professor foi obrigado, sem nenhuma preparação, a desenvolver suas aulas via plataformas digitais, a fazerem *lives* para os estudantes, a enviarem tarefas via e-mail, WhatsApp e impressas para os que não dispõem de acesso à internet.Na opinião de Prestes e Tunes (2021, p. 14), “como se percebe, a educação escolar formal que continua, em grande parte, apartada da vida real, está lidando com uma situação de extrema exceção”, da pior forma possível. O que tem prevalecido, no atual contexto, para os sistemas de ensino, é a manutenção do controle para o asseguramento da jornada de trabalho do professor e o cumprimento do currículo escolar e a não interrupção das aulas, independentemente de seus efeitos em termos de desenvolvimento dos estudantes.

Como problematizado por Castro (2020) acerca da necessária discussão sobre o uso de didático de tecnologias emergentes na formação inicial de professores.Os

smartphones, por exemplo, são um artefato cultural intensamente utilizado pelos jovens estudantes, mas a universidade não trabalha suas possibilidades didáticas iniciais e, de modo geral, as escolas proíbem o seu uso por não conseguirem utilizá-los pedagogicamente no cotidiano escolar. Os professores, diante da realidade pandêmica, mesmo sem preparo (tanto na formação inicial como nas formações continuadas recebidas), tiveram que, subitamente, utilizar ferramentas tecnológicas para efetivar suas atividades de instrução junto aos estudantes e, somente a partir da excepcionalidade da pandemia, participar de formações continuadas mediante plataformas digitais para conseguirem materializar suas aulas remotas e no que se refere à formação para a implementação de currículos locais com base na BNCC.

Diante dessa realidade, reforçamos o pensamento de Castro e Silva (2021, p. 6), que argumentaram:

> Trabalhar pedagogicamente com objetos tão presentes no dia-a-dia da escola e da universidade é pensar uma Educação a partir da realidade dos aprendentes e sintonizada com as emergências históricas do século XXI.

Na formação continuada de professores, assim como foi no cumprimento das aulas, as formações seguiram remotamente. Pois, a urgência do atual governo em implementar integralmente a BNCC até o ano de 2021, obrigatoriamente exigia o cumprimento da agenda formativa até 2020 mesmo com a pandemia. Para o MEC, os professores precisavam se apropriar do "Novo Curriculo", via formação continuada, e esse processo não poderia ser interrompido. Questionamos: não mesmo?[5]

Pensar a Educação e seus processos formativos com quem conduz o trabalho docente e desenvolve as atividades de instrução na escola é tarefa que exige muito mais que a execução de ações pontuais dissociadas da concretude do cotidiano escolar. Defendemos o desenvolvimento de programas formativos como políticas de Estado, baseados nas realidades locais e pertinentes aos professores. E que sejam formações concebidas de forma colaborativa com esses profissionais e não mais pequenas ações verticais de interesse duvidoso – no que se refere às necessidades concretas da escola pública.

Com esse entendimento, propomo-nos, na próxima seção, a indicar pressupostos

---

[5] Não é foco da presente dissertação discutir os impactos da pandemia na Educação. Essa é outras questões são desenvolvidas no Dossiê Temático "Formação e trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: o que estamos fazendo? Percepções desde a Amazônia Legal", publicado no Volume 5, Número 1, do periódico Educar Mais, disponíveis no link http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/issue/view/66 .

teóricos-metodológicos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural para a concepção de um programa de formação continuada de professores que objetive a práxis pedagógica e voltada à diversidade do pensamento, para o aprimoramento de suas práticas e a inovação de suas atividades de instrução, gerando mais e melhores possibilidades de desenvolvimento a seus estudantes.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA

A perpetuação da abordagem formativa de professores com base na formação por competência dos estudantes, como vimos na seção anterior, tem dominado os sistemas de ensino. Em oposição a esse tipo de abordagem, consideramos importante vislumbrar possibilidades de pensar a Educação e os processos formativos fundamentados em outros referenciais teóricos e político-ideológicos como as que embasam as evidenciadas nas formações com foco nas competências e habilidades.

Pretendemos nesta seção delinear as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para formação de professores, compreendendo-a numa perspectiva materialista, histórica e dialética. A Teoria Histórico-Cultural vem ganhando significativa expressão no campo educacional no Brasil, haja vista suas inúmeras contribuições potenciais para o aprimoramento de atividades de instrução, fundamentadas no desenvolvimento do psiquismo humano. Temos consciência que os conceitos abordados se originaram em outro tempo histórico, em um contexto político-ideológico distinto ao que vivemos em nosso país. Todavia, a base conceitual da Teoria Histórico-Cultural que orienta nossa pesquisa, constitui-se num alicerce que corresponde a princípios educacionais importantes ao professor e que consideramos relevantes na construção teórico-metodológica no desenvolvimento do trabalho docente.

Para tanto, iniciamos esta seção com uma breve abordagem sobre a origem da Teoria Histórico-Cultural que começou a ser pensada e elaborada por Lev Sememovich Vigotski com a colaboração de Alexander Ramonovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) que assumiram demandas da Educação apresentadas com o acontecimento da Revolução Russa, levando-os a desenvolver fundamentos de uma nova Psicologia e de uma nova Pedagogia Socialista. São citadas nesta abordagem as tendências da psicologia soviética, europeia e americana no início do século XX que foram analisadas por Vigotski e a partir dessas análises foi proposta uma Nova Psicologia, que hoje é conhecida como Teoria Histórico-Cultural que auxilia em muitos aspectos processos de desenvolvimento educacional. Em seguida será exposto o conceito científico sobre a instrução e seu papel na estruturação de atividades de instrução na idade escolar em comunhão com o processo de desenvolvimento iniciado

ainda na infância. Em seguida apontamos a definição de Atividade-Guia como conceito orientador para o processo de instrução dos professores e sua aplicabilidade na atividade de instrução mediante a periodização do desenvolvimento psicológico.

3.1 BREVE INCURSÃO NO CONTEXTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Para compreender conceitos germinados pelo conjunto teórico que convencionamos denominar Teoria Histórico-Cultural, é fundamental, antes de tudo, conhecer suas origens. Para tanto, faremos uma breve descrição dos trabalhos iniciais de pesquisadores importantes para essa corrente na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, adotando como referência histórica o processo de revolução de 1917 – que incidiu num projeto socialista de governo segundo o qual a Educação era um dos pilares.

Conforme Tuleski (2009), na URSS, no início do século XX,descontentamentos populares com o regime czarista, advindos de uma grave crise social, aprofundada pela participação do país na Primeira Guerra Mundial, levaram a uma série de insurgências e à criação de organizações, com destaque para a aquela que intencionava a revolução do proletariado e do campesinato – mediante a socialização dos meios de produção e da propriedade privada. Liderada pelos bolcheviques, a Revolução Russa de outubro de 1917 culminou com mudanças drásticas na sociedade do país. Num cenário de efervescência, foi implantado, o socialismo, com base nos princípios e ideais de Marx e Engels (2010), pelo fim da participação do país na guerra, pela erradicação da fome e do analfabetismo, por uma sociedade igualitária e opondo-se ao capitalismo (TULESKI, 2009).

Nesse contexto histórico, foram concebidos os aspectos constitutivos de incentivo à ciência. Então, é proposta “uma nova Psicologia”, inicialmente, por Vigotski. “A Revolução pôs como tarefa primordial a formação do homem novo e de uma escola nova que iria educar esse homem que viveria na nova sociedade socialista” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 55). A abordagem teórica proposta por Vigotski buscava, com base no materialismo histórico-dialético, demonstrar o protagonismo dos processos históricos e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) dos seres humanos. A apropriação do materialismo histórico dialético foi um dos méritos de Vigotski ao utilizá-lo como base epistemológica para a formulação da sua Teoria Histórico-Cultural. Vigotski, como explica Asbahr (2011, p. 24): ao utilizar o materialismo histórico dialético, visou a empoderar-se de “uma lógica de conhecimento, a lógica dialética; uma concepção de homem, baseada na historicidade e na materialidade;

e uma concepção de ciência, preocupada não em descrever a realidade, mas em explicá-la e transformá-la".

Conforme Prestes (2010), Vigotski teve uma curta trajetória de vida, de 37 anos. Em sua trajetória como pesquisador, teve colegas, colaboradores e seguidores, como foi o caso de Luria e Leontiev, que, entre outros, desenvolveram pesquisas e estudos relacionados a alguns dos conceitos germinados por Vigotski e, posteriormente, aprofundados e disseminados em outras teorias. Assim como Vigotski, esses teóricos foram intelectualmente e socialmente influenciados por aquele momento histórico e revolucionário. Destacamos, ainda, outros importantes integrantes da escola vigotskiana, como Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998), que realizaram relevantes estudos com base na Teoria Histórico-Cultural, como veremos mais à frente.

Em oposição aos estudiosos de sua época, exposta na primeira aula sobre os fundamentos da Pedologia[6] proferida por Vigotski, são explicadas questões teóricas que diferenciam a abordagem feita pela Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento infantil em relação a outras tendências que dividiam o pensamento científico soviético. Os pontos divergentes, conforme explicou Vigotski, partiram da ciência burguesa e tiveram durante muito tempo lugar na Pedologia soviética. Essa divisão de pensamento, era motivada pelo conceito de vida proveniente da Biologia, que Vigotski (1928-1933/2018) classificou em dois campos do pensamento burguês: o dos vitalistas e o dos mecanicistas.

No primeiro campo a concepção de desenvolvimento dos vitalistas estava ligada ao preformismo. Essa denominação teórica, conforme Vigotski (1928-1933/2018) estava relacionada a histórica da embriologia que consistia no entendimento de que no embrião, na semente, iniciaria o desenvolvimento embrionário que se desenvolveria futuramente no final do desenvolvimento, ou seja, "o desenvolvimento consistiria apenas no fato de essa forma pequena, microscópica, aumentar e se desenvolver em uma forma correspondentemente mais madura"(Idem p. 30). Essa teoria tinha suas bases fundamentadas na hereditariedade, que era difícil de ser contestada na época, tendo em vista que a aparência dos recém-nascidos se assemelhava com a de um homem quase formado e por isso o preformismo foi a teoria do desenvolvimento que durou mais tempo.

Nesta teoria foi expresso por seus representantes, segundo Vigotski (1928-

[6] Para Vigotski (2018, p. 18), "a Pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto da nossa ciência".

1933/2018), que o desenvolvimento nada mais seria do que a realização, a modificação, a combinação dos elementos do embrião. A teoria carregava também o entendimento de que para que os embriões vingassem dependeria da predisposição para o desenvolvimento, que eles poderiam ser modificados dependendo das condições em que se desenvolvessem, atenuando-se ou intensificado-se. Outro aspecto importante defendido nesta teoria era a de que poderia no transcurso do desenvolvimento ser estabelecido combinações. Como esclareceu Vigotski (1928-1933/2018, p. 32) "no desenvolvimento, dependendo de como se combinarão as especificidades, será verificado que um pode ser o melhor engenheiro e outro, o pior; um poderá ter mais capacidade para datilógrafo e outro, menos".

Em suas análises, Vigotski, assim, como outros cientista, considerou essa teoria absurda e precisava ser contestada e revista sua base teórica, pois era inconsistente essa concepção e muito fácil de ser demonstrada, considerando que em sua essência era negado o processo de desenvolvimento de todo percurso e as condições de vida e com isso não surgiria nada de novo no decorrer do desenvolvimento. Para Vigotski (1928-1933/2018) essa teoria levava inevitavelmente à negação do próprio desenvolvimento.

No segundo campo, a dos mecanicistas, partiu-se da ideia de que o desenvolvimento deveria ser analisado "como um processo determinado não por suas leis internas, mas como um processo total e externamente determinado pelo meio" (VIGOTSKI, 1928-1933/2018, p. 34). Contrária a teoria do preformismo, nessa concepção teórica no processo de desenvolvimento a criança era vista como um tábula rasa, uma folha de papel em branco. Como definiu Vigotski (1928-1933/2018, p. 34) "a criança seria um produto puramente passivo que, desde o início, não acrescentaria nada de si, nem teria qualquer momento que determinassem o curso de seu desenvolvimento". Ou seja, a criança seria um simples reflexo do meio.

Para Vigotski essa teoria, assim a teoria do preformismo, aniquila o problema do desenvolvimento, negando essa possibilidade. Nas palavras de Vigotski (1928-1933/2018, p. 34)"não desatam, mas cortam o nó". Pois, a primeira teoria centra-se nas inclinações que estão embrionariamente dadas, e a outra, no simples acúmulo da experiência. Vigostki afirma que o que falta nos dois campos teóricos seria a ideia de que a base do desenvolvimento é o surgimento do novo, importando tanto aspectos biológicos, hereditários e as relações mutáveis e dinâmicas como o meio circulante.

Fichtner (1996) explica que o que a abordagem histórico-cultural pretendia era

> encontrar uma síntese para uma nova ciência humana, numa perspectiva mais holística, procurava estudar o homem enquanto unidade indissolúvel de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico-cultural (p.52).

Com essas considerações, a essência da nova Psicologia de Vigotski reside em esclarecer a origem e o desenvolvimento das FPS numa perspectiva histórica e cultural, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza.

> O que foi dito permite, em nossa opinião, reunir três conceitos fundamentais de nosso estudo: o conceito de função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural do comportamento e o de domínio dos próprios processos comportamentais. Assim como nada foi escrito sobre a história do desenvolvimento da vontade das crianças, nada foi escrito sobre a história do desenvolvimento de outras funções superiores, como atenção voluntária, memória lógica, etc. (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 12).

A nova psicologia proposta por Vygotsky (1931/1995) abordou o desenvolvimento humano da fase mais elementar da estrutura psíquica, os processos inferiores involuntários, à revolução, quando em contato com os elementos da cultura. Para o autor, as estruturas psicológicas primitivas evoluem mediadas pela atividade prática do homem: pelo uso de instrumentos e signos, pela divisão social do trabalho e pela própria necessidade de se relacionar socialmente.

Castro (2014, p. 20), baseado nos estudos de Vigotski, esclarece que as FPS "estão diretamente ligadas às capacidades humanas de criar meios auxiliares para intervir na natureza e de se relacionar social, cultural e historicamente". Esse pesquisador acrescenta que "a relação dialética entre fatores externos e internos é o que possibilita as condições para que haja apropriação e desenvolvimento" e conclui que, para Vigotski, "é a relação entre processos psíquicos internos e conhecimentos culturais, historicamente produzidos pelo ser humano, que lhe confere o caráter superior ao seu pensamento", possibilitando novos domínios sobre a natureza e transformações qualitativas ao pensamento.

Conforme Vygotsky (1931/1995), no processo de vida social,

> [...] o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios da conexão psicológica são, por sua própria natureza, função, signos, isto é, estímulos criados artificialmente, destinados a influenciar no comportamento e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (p. 85).

Vigotski (1931/1995), explica que o signo é a palavra, e desempenha um papel

importante na formação de um conceito. O conceito tem origem social e sua formação inclui a relação com os outros, que podem emergir do coletivo. Para Vygotsky (1925/1991b), são as configurações de novos significados e sentidos na evolução das FPS que promovem um salto no desenvolvimento do sujeito. Nesse processo, explica Castro (2014), toda função psicológica superior decorre da interiorização de funções externas, de funções sociais, e, a partir desse processo evolutivo superior, as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento. De acordo com Vygotsky (1931/1995, p. 56), "para nós, falar do processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas".

Para Prestes, Tunes e Nascimento (2013), os experimentos de Vigotstki geraram contribuições teóricas e possibilidades de compreender o processo de desenvolvimento psicológico superior humano e promoveram uma nova percepção sobre a Educação escolar no sentido de orientar o complexo e poderoso curso dialético do desenvolvimento psicológico e cultural da criança.

As contribuições teóricas de Vigotski para Educação iniciadas no nível do desenvolvimento infantil, como é o caso da brincadeira de faz de conta, sustenta, entre outras possibilidades, a importância da inserção da atividade-guia como orientadora para a organização de atividades de instrução que se relacionam e promovem o desenvolvimento dos estudantes. Na concepção da nova Psicologia, Vigotski (1928-1933/2018) enfatizava:

> o desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (VIGOTSKI, 1928-1933/2018, p. 35).

Para Vigotski (1928-1933/2018), existe a defesa de que o desenvolvimento é um processo complexo e nele acontece a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade da criança e se insere uma nova organização superior, um novo degrau de desenvolvimento.

Para Vigotski (1928-1933/2018), com base em estudos fundamentados na Pedologia, a primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil, é a de que ela possui uma organização muito complexa no tempo, sendo este histórico. O

desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples. Isto é, tem etapas. E essas etapas, que tem início e tem fim, não seguem o ritmo do tempo organizado cronologicamente. Ou seja, "o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica". (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

O nível de desenvolvimento acontece não pela determinação da idade cronológica do nascimento, determinada na certidão de nascimento, ele não transcorre de maneira igual entre crianças que nasceram na mesma data, ele pode ser identificado como adiantado, atrasado ou está no nível esperado. Havendo, portanto, graus de divergência entre a idade da certidão e a idade pedológica da criança. Essa afirmativa, como explicado por Vigotski (2018) é decorrente de experimentos que foram analisados utilizando indicadores de grandeza-padrão[7] obtidos por meio da investigação estatística de um significativo número de crianças. Esses indicadores permitem comparar a idade da criança segundo a certidão de nascimento com sua idade real, estabelecendo os desvios para mais e para menos.

Para Vigotski (2018) o desenvolvimento acontece de forma cíclica distinta e gradual, ritmicamente, onde o tempo desse desenvolvimento não é constante e o conteúdo se manifesta diferentemente. "Períodos de elevações intensas se alternam com períodos de desaceleração, de retração" (VIGOSTKI, 2018, p. 22). Desse modo, no desenvolvimento, o significado de cada mudança e de cada acontecimento isolado se define pelo ciclo a que estão relacionados. Os ciclos isolados de desenvolvimento para Vigotski é a idade, "a idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdo específicos" (VIGOSTKI, 2018, p. 23). E assim, Vigotski sinaliza a primeira lei do desenvolvimento infantil, sendo um processo que transcorre no tempo, mas o faz ciclicamente.

A segunda lei do desenvolvimento infantil é denominada por Vigotski (2018) como desproporcionalidade ou irregularidade. O autor diz que particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional. Isso significa dizer que em cada período, no nosso organismo, um sistema cresce mais e outros relativamente, menos e

[7] "A grandeza-padrão é uma grandeza constante, aceita como indicador para – pelo desvio em relação a ela – julgar o grau de divergência do curso do desenvolvimento esperado em relação ao curso do desenvolvimento real e ao modo como este transcorreu" (VIGOTSKI, 1928-1933/2018, p. 21).

mais devagar. “Na vida mental da criança, num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, sua memória, sua atenção, seu pensamento se desenvolvam de forma completamente regular e por igual” (VIGOSTKI, 2018, p. 24). Em outras palavras, sempre algum aspecto da vida mental da criança se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar, assim como acontece com o desenvolvimento desigual do nosso organismo, como o exemplo dado pelo autor que demonstra que no “bebê, num determinado período, veremos um desenvolvimento rápido e intenso dos sistemas nervoso e digestivo e um relativamente mais vagaroso do sistema muscular” (idem).

Vigotski conclui que essa desproporcionalidade ou irregularidade no desenvolvimento acontece em cada degrau determinado e favorece a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo e da personalidade que muda nesse novo degrau e, conclui ainda, que cada idade se diferencia de outra por seu conteúdo de desenvolvimento que pode passar do centro para periferia do plano de desenvolvimento.

Para exemplificar com mais clareza essa lei de desenvolvimento infantil, Vigotski (1928-1933/2018), pontua sobre a fala. Conforme estudos, a fala inicia seu desenvolvimento entre um ano e meio indo até aos cinco anos de idade em que são expressas de forma intensa muitas palavras. Para o autor, depois dessa idade a fala continua a se desenvolver, mas não com avanços tão importantes, porque a principal fase para o desenvolvimento da fala abrange a fase anterior. Assim, é possível perceber que cada função tem o seu período preferencial e, “nesse período, uma determinada função passa para o primeiro plano. Transcorrido o ciclo correspondente de desenvolvimento, desloca-se para o segundo, e outra função se apresenta no primeiro plano” (VIGOSTKI, 1928-1933/2018, p. 26).

Uma terceira lei do desenvolvimento infantil consiste em afirmar que não se pode observar apenas os processos progressivos, aqueles que seguem em frente, “mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial”. (VIGOSTKI,1928-1933/2018 p. 27). Para Vigotski, estão entrelaçados no curso da evolução da criança os processos de desenvolvimento reverso e inverso. Como exemplificado pelo autor, “na criança que está desenvolvendo os interesses escolares, as formas de pensamento próprias ao escolar apagam os interesses da idade pré-escolar” (VIGOSTKI,1928-1933/2018, p. 27). O apagar das especificidades dos pensamentos

próprios da pré-escolar é o chamado desenvolvimento reverso, pois já há um domínio das particularidades anteriores.

Nesta linha de pensamento, Vigotski (1928-1933/2018, p. 27) ressalta que existem relações muito íntimas entre os processos de involução e os de evolução. Isto é, "muito do que predominava antes não morre simplesmente, mas se reestrutura, se insere numa nova organização superior". Havendo nesse processo a distúrbios de desenvolvimento infantil denominado de infantilismo. Ou seja, "a criança avança na idade e adquire traços que são característicos da idade madura, mas alguns aspectos conservam sua organização anterior, infantil" (idem).

A última lei do desenvolvimento infantil descrita por Vigotski (1928-1933/2018), trata-se da lei da metamorfose. Conforme o autor, esta é uma característica muito presente no desenvolvimento infantil e "não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas" (p. 28). No processo de metamorfose surge uma nova forma que, no degrau precedente, não existia. Exemplificando,

> Quando a criança passa do engatinhar para o andar, do balbucio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, para o pensamento verbal, em todos esses casos. Não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior da criança, mas uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo. (VIGOTSKI, 1928-1933/2018, p. 28).

Essa nova abordagem apresentada por Vigotski como um complexo processo de desenvolvimento que foi discorrida por intermédio das leis de desenvolvimento infantil, quando caracterizado permite melhor qualificar o desenvolvimento de forma específica que são próprias de cada etapa, não se limitando a idade cronológica. O surgimento do novo consiste na reestruturação da mudança da personalidade, do organismo, das relações, representando assim, o desenvolvimento de degraus superiores.

Essa concepção de desenvolvimento dirigida a Educação pode fornecer outras perspectivas para se reconhecer que em atividades de instrução é possível a promoção do desenvolvimento do estudante para além das pedagogias do aprender a aprender que se pautam em habilidades e competências e lamentavelmente não observam os complexos processos de desenvolvimento humano especialmente na idade escolar onde são estruturados os conhecimentos científicos e transmitidos aos estudantes que podem ser fonte de desenvolvimento como veremos a seguir.

3.2 A RELAÇÃO DA ATIVIDADE DE INSTRUÇÃO NA IDADE ESCOLAR COM O DESENVOLVIMENTO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Vinculada ao conceito marxiano de trabalho, a atividade humana é base importante na fundamentação da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Marx (2013), o trabalho é entendido como atividade adequada a um fim, é o que, fundamentalmente, nos faz humanos. É condição universal para que o homem se torne humanizado. Como demonstrado por Vygotsky (1931/1995), a atividade humana, social por natureza, é sempre mediada e os principais elementos mediadores da atividade são os instrumentos e os signos desenvolvidos historicamente pelos indivíduos. Segundo Castro (2014, p. 35), o instrumento é o meio que o homem utiliza para transformar o mundo externo, aprimorando e otimizando o trabalho humano. E o signo são como "ferramentas psicológicas de mediação entre o ser humano e o mundo, juntando, assim, ambas as noções no conceito geral de artefatos ou adaptações artificiais da atividade mediadora"

A atividade a qual nos referimos neste estudo é o trabalho docente, que o professor realiza no ambiente educacional junto aos estudantes num esforço intencional de humanizá-los e emancipá-los (SAVIANI, 2008; DUARTE, 2010) utilizando instrumentos e signos de instrução pedagógica para essa finalidade. A partir dessa compreensão, abordaremos a importância da atividade de instrução para o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as relações que a criança estabelece com seu meio circulante ocorre quando há uma atividade que a influencia e, para cada fase do desenvolvimento, há atividades que se destacam em termos de sua importância para esse processo de desenvolvimento. Conforme Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 50), "o conceito de atividade implica sempre o indivíduo com seus motivos e necessidades e o seu agir de determinado modo no mundo concretamente dado". Vygotski (1931/1996) afirmava que, ao longo do processo histórico-cultural do ser humano, suas novas necessidades surgiram, formaram-se e se desenvolveram, ao mesmo tempo que as necessidades naturais sofreram uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem e, assim, só o homem, no processo de seu desenvolvimento histórico, consegue criar forças matriciais de comportamento.

O indivíduo, no seu cotidiano, antes de ingressar na escola, já vivencia, por meio de suas relações, experiências com outros indivíduos, seja pela observação, seja pela manipulação de objetos; ele se relaciona com os conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. Todavia, a relação com os conhecimentos acumulados pelo homem ocorre de

forma sistematizada nas sociedades letradas e organizadas. A escola, nesta perspectiva, é a instituição idealmente pensada para essa finalidade e tem, historicamente, um papel deveras relevante para o desenvolvimento pleno do indivíduo, confluindo conhecimento espontâneo e conhecimento científico, que se relacionam dialeticamente. Segundo Vygotsky (1934/1982), os conceitos espontâneos são aqueles formados a partir da experiência concreta, pessoal e cotidiana da criança e os científicos, os não-espontâneos, racionalizam e organizam, de forma sistemática, as condições sociais e materiais para existência na vida cotidiana.

Para Vygotsky (1934/1982), isto representa o trânsito da atividade de pensamento prático, do dia-a-dia, da relação direta da palavra com o objeto, para o pensamento teórico. Para o autor, explicam Prestes, Tunes e Nascimento (2003), os conhecimentos científicos deveriam ser estruturados em sistemas hierárquicos de generalidade envolvendo a relação semiótica entre palavras e relacionando-as com o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da abstração, da comparação e da distinção. Neste aspecto, caberia à escola a função dessa estruturação, que resultaria à criança no acesso aos conhecimentos científicos, por meio do processo de instrução formal, possibilitando a formação dos conceitos teóricos e o desenvolvimento de sua consciência reflexiva.

Vygotsky (1934/1982) destacava que a formação de conceitos teóricos ocorre, plenamente, apenas na adolescência. Antes disso, como são os casos do pensamento sincrético e do pensamento por complexos, o pensamento conceitual está em processo de desenvolvimento, mas ainda não atingiu suas máximas possibilidades. O conhecimento teórico é o conteúdo da atividade de estudo e, graças à apropriação desse tipo de conhecimento, desenvolvem-se neoformações psicológicas na criança, como a consciência e o pensamento conceitual. À escola, cabe a função de organizar as atividades de instrução de maneira a promover o desenvolvimento dos estudantes, especialmente, no que diz respeito à formação do pensamento conceitual na idade escolar.

Davydov (1988), a partir das proposições sobre a formação conceitual iniciada por de Vigotski, adotou o seguinte pressuposto: a escola deve ensinar nossas crianças a pensarem teoricamente. Para o autor, o pensamento teórico provê às pessoas os meios universais, historicamente constituídos, de compreensão da essência das mais diversas esferas da realidade. É um pensamento baseado na lógica dialética, que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição. Davydov (1988) entendia que a Educação

escolar, na ação de ensinar para levar a apropriação do conhecimento teórico pelas crianças, é a forma universal do desenvolvimento psicológico humano. Esse autor, como veremos mais adiante, analisa como se desenvolve o pensamento teórico na atividade de estudo – a atividade-guia iniciada na idade escolar.

Vygotsky (1934/1982) tratava a instrução como um meio para o desenvolvimento de conhecimentos não cotidianos no espaço escolar e afirmava que a boa instrução é aquela que antecede o desenvolvimento. Como explicado por Prestes (2010, p. 169), Vigotski não dizia que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja com o adulto ou entre pares, cria possibilidades para esse desenvolvimento. Portanto, não se trata de instrução como técnica ou treino de funções já desenvolvidas, mas de possibilitar as condições para o desenvolvimento de funções psicológicas em processo de maturação. A instrução é uma atividade cujo sentido não se encontraria no resultado, mas nela mesma. Para Raad (2013), nessa atividade, certamente, há condições estruturais que possibilitam a passagem da adaptação social para a individual.

O termo instrução, no idioma Russo, equivale a palavra **obutchenie.** Prestes (2010) esclarece que as palavras russas ***obutchenie*** *e* ***obutchatsia*** foram traduzidas no Brasil em algumas obras como aprendizagem e aprender,e essas traduções não correspondem ao seu real significado, pois, conforme conjunto dos estudos e obra de Vigotski, dificilmente ele

> estava se referindo ao aprender e o próprio idioma russo não permite essa interpretação, pois a única palavra russa que recebe um significado mais próximo de aprender é ***viutchit*** que, no entanto, tem o sentido de memorizar ou decorar. [Além disso, o verbo aprender, no português, é transitivo e não reflexivo], portanto, não atende a nenhum critério do verbo russo ***obutchatsia***, que é intransitivo e reflexivo. Por isso, a tradução mais correta para as palavras ***obutchenie*** e ***obutchatsia*** é ***instrução*** e ***intruir-se***, respectivamente (PRESTES, 2010, p. 85, grifos da autora).

A abordagem que Vigotski utiliza para o termo instrução, conforme assinalam Kravtsov e Kratsova [8] (2021, p. 25), "orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa se encontra no processo de instrução se relaciona com o material

[8] A grafia correta do sobrenome de uma das autoras do artigo: "A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas", que consta no livro: VIGOTSKI, L. S. Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski. Orgs. e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Expressão Popular, 2021, é **Kravtsosa**. Conforme esclarecido pelas tradutoras da obra, durante o processo de diagramação do livro pela editora, houve um erro na transliteração do sobrenome da autora.

estudado". Os autores reforçam que, para Vigostki, existe a instrução espontânea que a criança pode seguir até determinada idade psicológica e é "quando aquele que está em processo de instrução estuda seguindo seu próprio programa" e acrescentam que existe ainda a instrução reativa, "quando ela se instrui seguindo um programa do outro" (ibidem). Essa análise apresentada por Kravtsov e Kratsova (2021) está relacionada ao contexto do problema da prontidão psicológica e pessoal para a instrução escolar, pois,

> por um lado, é possível ampliar e enriquecer o que existe a respeito do que a criança precisa para que a atividade de estudo se constitua. Por outro lado, surgirá necessariamente diante de nós uma série de problemas psicológicos internamente ligados de modo objetivo à organização da instrução plena que promove o desenvolvimento (KRAVTSOV e KRATSOVA, 2021, p. 25).

O processo de transição da instrução espontânea para a reativa, no contexto da prontidão psicológica e pessoal da criança, para Vigotski (1928-1933/2021) precisa ser bem estruturado pois ocorrerão novas formas de inter-relação da criança com os adultos e com seus pares, além da relação consigo mesma. A prontidão psicológica e pessoal da criança, como explicam Kravtsov e Kratsova (2021), nem sempre corresponde às atividades de instrução reativas programadas para aquela idade ou fase do ensino, ou seja, a criança pode não estar pronta psicologicamente para determinado programa de estudo ainda que a sua idade corresponda àquela etapa do ensino, e isso pode ocasionar consequências indesejáveis para o desenvolvimento da criança. Essa afirmativa corrobora com o apontado por Vigotski (1928-1933/2018), quando este autor descreveu as leis de desenvolvimento na infância que já destacamos na subseção anterior.

Esse raciocínio teórico reforça a necessidade de que toda atividade de instrução deve ser planejada intencionalmente e estruturada de maneira que expresse ou manifeste possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes, pautada nos motivos e em necessidades que afetem o indivíduo. Do mesmo modo, as atividades de instrução devem considerar onde se quer chegar, atentando ao nível dedesenvolvimento que precisa ser por eles atingido, aos processos em maturação. É o caso exemplificado por Vigotski em relação à criança de três anos, em que o processo de alfabetização se torna mais difícil, pois, nessa faixa etária, ela

> ainda não tem atenção suficiente desenvolvida (não consegue se concentrar durante longo tempo numa só atividade), sua memória não está desenvolvida o bastante (não consegue memorizar o alfabeto), seu pensamento não está suficientemente desenvolvido) (VIGOTSKI, 2021, p. 145-146).

De acordo com Vigotski (2021), as atividades de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimentos psicológicos, não como forças naturais, mas como movimentos que dão partida a eles. Para o autor, a escola deveria se ocupar com o desenvolvimento da função mental que precisa ser despertada e incitada à vida pela instrução escolar, preparando-a para o nível de desenvolvimento seguinte.Segundo Vigotski (2021, p. 173), "a instrução somente é autêntica quando está à frente do desenvolvimento".

A criança, ao chegar à escola, já possui determinados conhecimentos que, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, serão estruturalmente (re)organizados mediante as atividades de instrução. Esses processos são exemplificados por Vigotski (2021, p. 164) utilizando o exemplo do processo de transição da fala interna para a escrita: "é essencialmente difícil porque a fala interna é fala para si, e a fala escrita é estruturada ao máximo para o outro que deve me entender e que não me vê no momento em que escrevo". Contudo, essa combinação de atividades, para Vigotski, é contraditória para as crianças é algo muito complexo que exige de quem organiza mentalmente esses processos uma série de atividades conscientes. Possivelmente por isso, Vigotski (1934/1982, p.108) alertava que "quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode vivenciar diretamente".

Na concepção de Vigotski (1928-1933/2021), nos processos de escolarização, o movimento ideal, deve partir do sentido pessoal interno para o significado objetivo externo da palavra ou ação e dessa forma é possível estabelecer uma relação entre a vida cotidiana da criança e as atividades de instrução que possibilitam o seu desenvolvimento. Para Vigotski (1928-1933/2021), a instrução que se orienta pelos ciclos finalizados de desenvolvimento é ineficaz para o desenvolvimento geral da criança, pois é uma atividade de ensino que não guia esse processo. Isso implica dizer que a atividade de instrução deve ser de colaboração, pela qual a criança recebe o auxílio necessário para seu desenvolvimento iminente até atingir o nível de desenvolvimento real, no qual as funções estarão amadurecidas para o desejado conhecimento educacional e ela será capaz de resolver com autonomia as tarefas indicadas. Nas palavras de Vigotski (1928-1933/2021, p. 259) "o que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente".

Nas análises pedológicas de Vigotski, o essencial, para a escola, não deve ser o que a criança já aprendeu, mas sim o que ela ainda é capaz de aprender, com ajuda e em estreita relação com o meio histórico-cultural , atendendo às exigências da instrução na

atividade que realiza. Por isso, a boa instrução está à frente, organiza e guia o desenvolvimento dos estudantes. Contudo, ela "nunca começa no vazio, pois tem sempre diante de si um determinado estágio de desenvolvimento percorrido pela criança" (VIGOTSKI, 1928-1933/2021, p. 254).

A exposição da relação entre o conceito de atividade de instrução e o desenvolvimento da criança que anunciamos reforça a lei fundamental de desenvolvimento das FPS elaborada por Vigotski (1928-1933/2021) que assim preconiza:

> no desenvolvimento da criança, toda FPS surge em cena duas vezes: inicialmente, como atividade coletiva, social, ou seja, como função interpsíquica, e, pela segunda vez, como atividade individual, como um meio interno de pensamento da criança, como função intrapsíquica (p. 262).

Desse modo, a instrução deve, inicialmente, percorrer na esfera das relações mútuas com as pessoas, da colaboração com os pares, para despertar na criança, especialmente em idade escolar, processos internos de desenvolvimento. Para esse despertar intrapsicológico, a instrução deve ser organizada intencionalmente com essa finalidade: ela deve guiar o desenvolvimento da criança em idade escolar, pois atividades de instrução planejadas funcionam como gatilhos que disparam uma série de processos de desenvolvimento. "A instrução, desse modo, é internamente necessária e um momento comum no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas históricas, não naturais na criança" (VIGOTSKI, 1928-1933/2021, p. 264). Essa concepção muda o olhar tradicional sobre a relação entre instrução e desenvolvimento, que valoriza somente o que a criança já dominou, sem atentar aos processos desenvolvimento ainda em curso. Como alerta Castro (2014), nossa Educação é mais retrospectiva, quando deveria ser mais prospectiva, segundo a perspectiva defendida por Vygotsky há quase um século.

A seguir, dedicaremo-nos a exposição do conceito de Atividade-guia, pensado por Vygostky (1931/1996). Essa atividade suscita neoformações psicológicas dos estudantes, pois, trata-se de um conceito que pode auxiliar os professores a melhor compreenderem os processos de desenvolvimento de seus estudantes, em determinada fase da vida, e consequentemente, aprimorarem suas atividades de instrução mais sintonizadas com seus respectivos níveis de desenvolvimento.

3.3 A ATIVIDADE-GUIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES EM IDADE ESCOLAR

A atividade-guia na instrução assume um papel ímpar no desenvolvimento de cada indivíduo. Segundo Kravtsov e Kratsova (2021, p. 28), "se a instrução guia o desenvolvimento, logo não é preciso ensinar matemática, mas ensinar com a matemática; não se deve ensinar literatura, mas com a literatura etc. Esse entendimento altera sobremaneira a concepção que se impõe hoje aos professores nos processos de formação, nos quais são privilegiados objetos do conhecimento, habilidades e competências em detrimento das possibilidades que o programa escolar das Linguagens, da Matemática e das Ciências Humanas e da Natureza pode gerar em termos de desenvolvimento intelectual junto aos estudantes.

Como dito anteriormente, na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo e, para cada fase desse desenvolvimento, há atividades que se destacam em importância. Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 49) explicam que Vigotski denominou de atividades-guia esse processo e se dedicou a "compreender como surgem, desdobram-se e qual é o papel de tais atividades no desenvolvimento psicológico da criança".

Prestes (2010) explica que o termo atividade-guia não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou a única em uma etapa do desenvolvimento em específico. Conforme à autora, "é guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações" (idem, p. 38). Segundo Prestes et al. (2016, p. 38), o estudo da Atividade-guia, no curso do desenvolvimento, "começa a germinar no âmbito das precedentes". Os conflitos são gerados a partir dos ciclos de desenvolvimento humano em que são lançados confrontos entre o alcançado pela criança, em seu ciclo de desenvolvimento, e a sua situação social de desenvolvimento, numa relação dialética.

Esses apontamentos de Prestes et al. (2016) nos reportam a fundamentos vigotskianos essenciais para compreensão do conceito de atividade-guia, como a ideia de situação social de desenvolvimento, as crises de desenvolvimento das idades nos períodos de desenvolvimento, as neoformações e a relação dialética ocasionada pelos conflitos gerados na transição das fases de desenvolvimento.

O conceito de situação social de desenvolvimento foi assim descrito por Vygotsky (1931/1996)

> Ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como *situação social de desenvolvimento*. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social transforme-se em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade,determina,regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social (p. 264) (grifos do autor).

Para Vygotsky (1931/1996), as práticas sociais humanas historicamente estabelecidas se relacionam com a realidade, portanto, para entendermos a relação da criança com o meio, não é suficiente considerar apenas seu entorno como algo externo à criança, a partir de uma concepção ambientalista de desenvolvimento. Deve-se ter em mente que os motivos e necessidades formadas em cada atividade, numa determinada idade ou época do desenvolvimento, determinam o seu modo de ser e agir de alguma forma no mundo concreto. Essa relação da criança com o meio social é dinâmica e ativa e a realidade social é muito mais complexa do que o entorno do sujeito.

Conforme Prestes (2008), as bases das neoformações se encontram na genética estrutural e funcional do fenômeno “atividade”e indicam a compreensão de que o homem cultural se formou nessa atividade: que é na atividade que se socializa e se transmite, de geração a geração, a herança cultural acumulada pela humanidade e que a atividade reflete sempre uma determinada produção cultural num período histórico específico. Como afirma Pasqualini (2017, p. 68), “é justamente a atividade humana, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento humano”.

Vigotski considerava as idades como um processo de desenvolvimento, uma periodização que constitui um todo único e possui uma estrutura determinada que não pode ser compreendida como uma soma de partes isoladas. Vygotsky (1931/1996), assim conceituou a idade:

> As idades constituem formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento. Em cada período de idade, o desenvolvimento não modifica, em seu transcorrer, aspectos isolados da personalidade da criança reestruturando toda a personalidade em seu conjunto; no desenvolvimento, precisamente, existe uma dependência inversa: a personalidade da criança modifica-se em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam

> esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes (p. 262).

Para cada idade, há uma nova formação central, que guia o processo de desenvolvimento da personalidade. Em torno dessa formação central, situam-se e agrupam-se novas formações parciais relacionadas com aspectos isolados da personalidade da criança. Para Vygotski (1931/1996), o critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento das crianças são as novas formações que surgem em cada idade, como destacamos anteriormente. São essas transformações que permitem determinar o que é essencial nas idades: "[...] somente as mudanças e reviravoltas de seu curso podem nos proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos idades" (p. 254).

Sobre as formações, Vigotski acrescentou ainda o seguinte:

> Essas novas formações, que caracterizam em primeiro lugar a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, mas o resultado ou produto do desenvolvimento da idade. As mudanças na consciência da criança são devidas a uma certa forma de sua existência social, característica de uma determinada idade. Por isso, as novas formações amadurecem sempre no final de uma era e não no início (VYGOTSKI, 1931/1996, p. 180).

No plano dos estudos relativos à atividade-guia, Vygotski (1931/1996) deu início à abordagem acerca da periodização do desenvolvimento psicológico considerando as mudanças internas do próprio desenvolvimento e não de indícios ou sintomas externos. Diante disso, apontou a existência de alternâncias entre períodos estáveis e períodos de crise dos estágios de desenvolvimento humano. A divisão estabelecida por Vigotski, como reforçado por Tuleski e Eidt (2017, p. 55), "não obedece a critérios cronológicos rígidos", mas entre a situação social de desenvolvimento, que "coloca a criança em atividade e as transformações alcançadas que geram as neoformações, considerando características ontogenéticas, de classe social e demais especificidades".

Vygotski (1931/1996, p. 255) explicou que, em idades relativamente estáveis, "o desenvolvimento se deve, principalmente, às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade". Já no período de trânsito, ou de crise, o autor esclareceu que ocorrem mudanças bruscas em um curto período e a criança muda por inteiro. As idades estáveis e de crise se alternam no decorrer do desenvolvimento da criança.

Para Tuleski e Eidt (2017), os conflitos gerados mobilizam funções ainda não

completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas. Nesse processo, “modifica-se a atividade e reconfiguram-se novos patamares nas funções psicológicas, constituindo novas formas cada vez mais interdependentes entre elas”, definidas como neoformações (EIDT e TULESKI, 2017, p. 53).

O conceito de neoformações, na perspectiva histórico-cultural, era assim definido por Vigotski (1931/1996):

> Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado (p. 255).

Contudo, Vigotstki alertava que não deveríamos esquecer que a situação social de desenvolvimento nada mais é do que o sistema de relacionamento da criança, de uma dada idade, e uma realidade social. Se a criança mudou radicalmente, é inevitável que esses relacionamentos se reestruturem.

Nosso último fundamento idealizado por Vigostki na constituição do conceito de atividade-guia diz respeito à relação dialética ocasionada pelos conflitos gerados na transição das fases de desenvolvimento. Vigotski acreditava que é a própria lógica interna do desenvolvimento que provoca a necessidade das crises e caracteriza essa lógica como caráter revolucionário do processo de desenvolvimento:

> Os períodos de crise intercalam-se entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de mudança, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que o passo de um estágio para o outro não se realiza por via evolutiva e sim revolucionária (VIGOTSKI, 1931/1996, p. 258).

Conforme Vygotski (1931/1996), de forma revolucionária, a cada período de idade, a criança incorpora o funcionamento dos processos biológicos de desenvolvimento e tende a superá-los mediante sua consolidação no comportamento infantil em relação com o mundo, com os outros e consigo mesma. Nessa concepção, o autor afirmava, para além da premissa do surgimento de um novo no processo de desenvolvimento, mas que era preciso igualmente reconhecer a dinâmica na qual esse novo se produz. A questão que Vigotski apresentava e ainda se mantém extremamente atual, então, era a de compreender como se produzem essas novas formações na criança e como esse fenômeno se expressa

na periodização do desenvolvimento infantil.

Como já problematizado aqui, o conceito de atividade-guia proposto por Vigotski inclui a periodização de desenvolvimento em sua constituição teórica. Ainda que inicial, a periodização pensada por Vigotski traz conceitos fundamentais relacionados à atividade-guia que levam à compreensão do desenvolvimento humano a partir do referencial materialista histórico-dialético. Baseado na alternância das idades estáveis e críticas, Vygotski (1931/1996) apresenta a seguinte periodização do desenvolvimento infantil: crise pós-natal, primeiro ano de vida (dois meses a um ano); crise do primeiro ano, primeira infância (de um a três anos); crise dos três anos, idade pré-escolar (dos três aos sete anos); crise dos sete anos, idade escolar (dos oito aos doze anos); crise dos 13 anos, puberdade (14 a 18 anos) e; crise dos 17 anos.

Vygotski (1931/1996) afirmava que o nível real de desenvolvimento é determinado pelo estágio ou fase em que a criança se encontra em cada idade e que a idade cronológica da criança não pode servir de critério confiável para estabelecer esse nível. Por este motivo, dizia Vygotski (1931/1996, p.181) “a determinação do nível real de desenvolvimento requer sempre uma investigação especial, graças à qual se pode elaborar o diagnóstico de desenvolvimento”. O autor, em seus estudos, avaliava que a periodização do desenvolvimento era uma questão central para a Teoria Histórico-Cultural e apontava que ainda não haviam sido reveladas as leis de trânsito de um período para o outro e que o problema das forças motrizes do desenvolvimento não estava solucionado. Conforme Asbarh (2011), Vigotski não teve tempo suficiente para concluir o desenvolvimento das devidas bases teóricas sobre a periodização do desenvolvimento psicológico.

Todavia, a partir dos fundamentos iniciados por Vigotski, outros pesquisadores ligados à Teoria Histórico-Cultural deram prosseguimento a suas investigações

> L.S. Vigotski deu somente os primeiros passos, os passos mais difíceis na nova orientação, deixando para os futuros pesquisadores uma série de interessantes hipóteses, e possivelmente o mais importante, o histórico e o sistêmico na investigação dos problemas da psicologia, conforme os princípios estão estruturados em quase todas as suas investigações teóricas e experimentais (ELKONIN, 1996, p. 387).

O pesquisador Daniil Borosovich Elkonin, que se dedicava a estudar a brincadeira infantil juntamente com Vigotski, ocupou-se de organizar e sistematizar bases teóricas para a periodização do desenvolvimento psicológico. Posteriormente, essas bases iluminaram o que viria a ser conhecido como Ensino Desenvolvimental, que têm como

um dos principais representantes Vassil Vassileivitch Davydov (1930-1998). Davydov (1988) compreendia que caberia ao ensino orientado produzir na criança neoformações psicológicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que iriam, paulatinamente, modificando a atividade-guia dos estudantes, reestruturando seus processos psicológicos particulares – como veremos na próxima subseção.

3.4 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E A ATIVIDADE INSTRUÇÃO

Elkonin (1987), estudando as brincadeiras de faz de conta das crianças, com base em estudos iniciados por Vigotski, em que as crianças representam os papéis sociais do mundo adulto conforme seus interesses e desejos, refletindo as ações e os sentimentos de um tema determinado de outras pessoas, chegou a compreensão de que essas atividades da brincadeira permitem que a criança reapresente as relações entre as pessoas, além de intensificar sua relação com o mundo. Como explica Castro (2014), por meio dessas atividades, a criança começa a tomar consciência do comportamento humano, controlando os impulsos e agindo conforme as regras sociais do mundo adulto. Desse modo, as brincadeiras são afetadas pelas atividades humanas e pelas relações sociais, pelas atividades dos homens e pelas relações da criança com os adultos.

Segundo Prestes (2010), Vigotski indicava a existência de diferentes abordagens à brincadeira:

> [...] a intelectualista, caso seja entendida como simbólica (e se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico); a cognitivista, quando entendida como processo cognitivo (deixado de lado o lado afetivo e de atividade da criança); e, por último, a abordagem que tem a necessidade de desvendar o que a brincadeira promove no desenvolvimento da criança. E é nessa última abordagem que consiste o ponto crucial para compreender a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar, como uma ***veduschaia deiatelnost (atividade-guia)*** (p. 161) (grifo da autora).

Em conformidade com o pensamento de Vigotski, Elkonin (1998, p. 421) expressava que a brincadeira, além de promover as relações sociais, influencia o desenvolvimento da criança e a formação de sua personalidade: "a evolução da brincadeira prepara para a transição para uma fase nova superior do desenvolvimento psicológico, a transição para um novo período evolutivo". Esse enfoque histórico observado no processo da brincadeira revelou a Elkonin que certos estágios se delineiam

pela humanidade historicamente – conforme o lugar que a criança habita e como e com quem se relaciona, completa Castro (2014).

Elkonin, conjugando os estudos iniciais sobre a importância da brincadeira, e as contribuições sobre os períodos de desenvolvimento humano concebidas por Vigotski, aprofundou e organizou suas pesquisas sobre a periodização com foco no processo de desenvolvimento humano iniciando pela infância (ELKONIN, 1960; 1987). Lazaretti (2011) esclarece que, embora Elkonin tenha trabalhado junto a Vigotski por pouco mais de quatro anos, devido à morte prematura do segundo, em 1934, manteve contato com pesquisadores ligados à corrente teórica histórico-cultural, como Leontiev, Galperin, Davidov, Zaporozhéts e outros, com os quais desenvolveu pesquisas e trabalhos intimamente ligados com o enfoque vigotskiano.

Desses aportes teóricos, Elkonin (1960) definiu os estágios de desenvolvimento marcados por épocas e por períodos interligados da atividade humana que indicam qual atividade poderá ser relevante para o indivíduo, apresentando, conforme suas necessidades, motivos e objetivos, desde o seu nascimento. Leontiev (2017, p. 63) enfatizava a importância desse estudo destacando que "devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psicológico em relação à atividade principal e não à atividade em geral". Nessa condição, a atividade principal se refere à atividade-guia que contribuirá em determinado período com o desenvolvimento psicológico de cada pessoa. Nas palavras de Leontiev:

> [...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade geral (2017, p. 63).

Anjos (2013, p. 100) reforça que "o que determina a transição de um estágio para outro é a mudança da atividade principal na qual a criança tem com a realidade", ou seja, a atividade principal, que definimos na pesquisa como atividade-guia, não é, necessariamente, a atividade que ocupa mais tempo na vida da criança, como já informava Leontiev (2017):

> [...] a atividade principal é aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da

> qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (p. 122).

No campo da Educação, Elkonin (1987) fazia a seguinte menção, que pode ser dirigida aos educadores, tanto em termos de sua formação como para sua atividade de instrução:

> As mudanças que têm lugar no sistema educativo revelam que a "periodização pedagógica" não tem as devidas bases teóricas e não está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais (por exemplo, quando é necessário começar o ensino escolar, em que consistem as particularidades do trabalho educativo durante a passagem a cada novo período, etc.) (p. 104).

Elkonin ousou potencializar a teorização sobre a periodização do desenvolvimento humano demonstrando que esse estudo tem grande importância teórico-prática na atividade de instrução do professor, na medida em que os períodos do desenvolvimento podem determinar as opções didáticas que melhor se aplicam aos estudantes, a cada situação cultural específica, e em cada tempo histórico particular, implicando compreender as leis de desenvolvimento em transição de um período a outro. Esse construto teórico contribui sobremaneira à preparação, pelo docente, de uma atividade no interior de sua antecessora, sendo que a atividade que guia o desenvolvimento em um período é a promotora do desenvolvimento da atividade que guiará o desenvolvimento no próximo período, caracterizando, assim, a condição dialético-evolutiva desses pressupostos teórico-práticos. Defendemos que a organização do processo de periodização sistematizado por Elkonin pode ser aplicada à educação escolar a partir de suas respectivas atividades-guias.

O estudo do conceito de neoformações psicológicas etárias centrais, iniciado por Vigotski, ocupa um lugar de destaque na periodização do desenvolvimento. Elkonin (1978), assim como Vygotski (1931/1996), compreendia que as neoformações centrais se caracterizam como algo que não havia na etapa anterior do desenvolvimento e que, ao surgirem pela primeira vez, desempenham papel determinante em todos os processos de desenvolvimento numa dada época do período etário. De caráter essencialmente cultural, as novas formações significavam, para Elkonin, as transformações promovidas na criança, ao longo de um dado período, pelos processos socialmente organizados de vida e, preponderantemente, pela Educação.

Conforme Facci (2004), Elkonin, em acordo com Vigotski, apontava que, na análise da evolução do desenvolvimento infantil, é preciso: estudar a dinâmica da idade

para esclarecer como a situação social influencia as novas estruturas da consciência da criança nos diversos períodos evolutivos; estudar a origem, ou gênese, das novas formações centrais de determinada idade; estudar as consequências advindas dessas novas estruturas de idades, pois a nova estrutura da consciência adquirida significa que a criança percebe de distintas maneiras sua vida interior, assim como o mecanismo interno de suas funções psicológicas e; observar, além das transformações internas, a mudança de comportamento na relação com outras pessoas, pois essa reestruturação da situação social de desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades críticas.

Tais contribuições de Elkonin, em nossa avaliação, deveriam ser problematizadas em cursos de formação inicial e por programas de formação continuada, tendo em vista sua centralidade no que se refere ao entendimento do professor do processo de desenvolvimento dos estudantes. Ressaltamos, uma vez mais, tratar-se, de contribuições essenciais para a formação e, consequentemente, para a prática do professor.

Elkonin, conforme Lazaretti (2011), que já havia acumulado, entre outras funções, experiências como professor das séries iniciais e como Diretor do Laboratório de Psicologia de Crianças em idade escolar e no Instituto Científico de Psicologia Geral e Educacional da URSS da Academia das Ciências Pedagógicas – que tinha como objetivo desenvolver, juntamente com Davydov e outros pesquisadores, um estudo psicológico da atividade de instrução em crianças em idade escolar – , discriminou três épocas do estágio de desenvolvimento humano da criança consideradas essenciais em relação à orientação para organização da atividade de instrução: Primeira Infância, Infância e Adolescência (ELKONIN, 1978).

Lazaretti (2011) explica que, considerando as assertivas teóricas já desenvolvidas por Vigotski voltadas à Psicologia Infantil, Elkonin partiu de possibilidades para pensar e aplicar seus estudos prospectivamente. Os estudos de Vigotski não eram pedagógicos, mas forneciam bases importantes para pensar o desenvolvimento infantil e inspiravam outros pesquisadores. E isso foi importante para o desenvolvimento das pesquisas de Elkonin, pois foram iniciadores dos prolongados experimentos de formação para auxiliar na resolução dos problemas do ensino.

Elkonin (1987), então, constituiu estudos voltados à educação escolar:

> Os processos de desenvolvimento psíquico estão ligados estreitamente com a educação e o ensino da criança e a divisão do sistema educativo e de ensino está baseada em uma enorme experiência prática. Naturalmente, a divisão da infância, estabelecida sobre bases pedagógicas, se aproxima relativamente à verdadeira, porém não coincide com ela e, o que é essencial, não está ligada

> com a solução da questão acerca das forças motrizes do desenvolvimento da criança, das leis das passagens de um período a outro (p. 104-105).

A concepção sobre as forças motrizes que, segundo Leontiev (2017), representa a mudança da posição da criança nas relações sociais, sendo essa a força motora da mudança de sua atividade, também pautou Elkonin na organização da periodização do desenvolvimento psicológico. Os períodos de desenvolvimento psicológico elencados por Elkonin indicam qual a atividade se constitui como a mais importante para o período no qual o indivíduo se encontra e que faz surgir novos motivos que farão com que vivencie outras experiências que supram suas expectativas, pois as anteriores já não satisfazem suas necessidades.

Com esses estudos, Elkonin (1960, p. 84) parte da premissa de que o desenvolvimento é ativo e que aprender pressupõe aspectos específicos em cada período, sendo determinados por dois fatores associados: "o conteúdo material a ser ensinado e a atividade na qual o processo de aprendizagem é uma parte". O autor entendia que cabe à escola conseguir a forma social mais eficaz para a organização da atividade de instrução, todavia, para alcançar essa finalidade na Educação, era "necessário saber sua natureza e as leis da formação da atividade de ensino" (ibidem, p. 84).

Com foco na Educação, a periodização de Elkonin se consolidou sobre uma base de sequenciação das atividades pensadas para a instrução escolar. Elkonin (1960) analisava como a criança se desenvolve assinalando que

> a mente da criança desenvolve-se com a aprendizagem. Tudo que uma criança adquire durante o curso de seu desenvolvimento psíquico lhe é dado na forma "ideal" e dentro do contexto de uma realidade social, que é fonte do desenvolvimento (p. 84).

Com esse entendimento, Elkonin (1987) prosseguiu sua pesquisa e, para cada época do desenvolvimento, demonstrou que há dois períodos interligados: **criança-adulto social** e **criança-objeto social**. Sobre esses dois períodos, Anjos (2017) esclarece que

> [..] no primeiro período encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema "criança-adulto social", nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo período caracteriza-se pelas atividades no sistema "criança-objeto social", nas quais tem lugar a [apropriação] dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a [apropriação] de procedimento de ação com os objetos (p. 46).

Elkonin, ao propor a periodização do desenvolvimento psicológico organizada em períodos, explicava que esta não poderia ser compreendida sem uma profunda pesquisa do aspecto objetal-de conteúdo da atividade.

> [n]a realidade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto objetal-de conteúdo da atividade, isto é, sem elucidar com que aspectos da realidade [se relacionam com] a criança em uma ou outra atividade e, em consequência, a que aspectos da realidade ela se orienta ((ELKONIN, 1987, p. 109).

Desta forma, para Elkonin, o caráter objetal-de conteúdo da atividade, conforme expõe Lazaretti (2011, p. 128), caracteriza-se por dois pontos: "*com que aspectos* da realidade a criança interage, ou seja, que objetos a criança se relaciona em uma ou outra atividade e, por conseguinte, *a que aspectos* da realidade ela se orienta", ou seja, de "que conteúdo da realidade ela se apropria" (grifos da autora). A criança, nesse caso, por meio das atividades-guia, relaciona-se com o mundo e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psicológicos.

Com base nessas fundamentações teóricas, Elkonin formula a estruturação periódica dos processos de desenvolvimento psicológico definindo, de acordo com seu ordenamento, as atividades-guia que podem direcionar a instrução reativa dos estudantes conduzida pelos professores, obtendo a seguinte sequência: **primeira infância**: comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetal manipulatória (2º grupo); **segunda infância**: brincadeira[9] (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo); e **adolescência**: relação social (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo) (grifos nossos).

Conjugando a base teórica sistematizada por Elkonin, que indica a época de desenvolvimento humano, os períodos que interligam essas épocas e as atividades-guia que geram neoformações identificadas no interior da atividade antecessora, sintetizamos

---

[9] Prestes (2014, p. 9-10), ao conceder entrevista recente, argumentou sobre o entendimento de Vigotski com relação à definição da atividade da brincadeira da seguinte forma: [...] Um aluno de Vigotski chamado "Elkonin" escreveu o livro "Psicologia do Jogo", mas ele não está falando só do jogo, a tradução é equivocada. Ele fala neste livro sobre a brincadeira, da brincadeira de papéis, que é a análise que Vigotski vai fazer. Por que Vigotski se preocupa com isso? Porque é na brincadeira de faz de conta na qual surge a "neo" formação. É na brincadeira que surge aquilo que não existia antes no desenvolvimento, que é a imaginação. Não existem outras brincadeiras? Existem! Mas elas não desempenham o mesmo papel que a brincadeira de faz de conta. Nem o jogo? O jogo é importante? É. Mas, o jogo ocupa o primeiro plano tal como a brincadeira? Não! Por quê? Porque o jogo vai ter as regras às claras e a situação imaginária oculta. E, na brincadeira, isto está invertido. Isso traz uma confusão. A tradução confunde isso". [...] No português, fica mais fácil. O que é um brinquedo: é um objeto. O que é a brincadeira? É uma atividade. Tá certo que o jogo também é uma atividade, mas a brincadeira é uma Atividade-guia da infância.

esses conceitos articulados no quadro a seguir:

Quadro 1 –Esquematização da Periodização do Desenvolvimento Psicológico proposta por Elkonin

Épocas e respectivas atividades-guia	**Períodos interligados com a época de desenvolvimento**	
	Primeiro	**Segundo**
	Sistema criança-adulto social	**Sistema criança-objeto social**
PRIMEIRA INFÂNCIA	Primeiro ano de vida	Primeira Infância
Atividade-guia ➡	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória-objetal
INFÂNCIA	Idade Pré-escolar	Idade escolar
Atividade-guia ➡	Brincadeira do faz de conta	Atividade de estudo
ADOLESCÊNCIA	Adolescência Inicial	Adolescência
Atividade-guia ➡	Relação social	Atividade profissional/de estudo

Fonte: Adaptado pelos autores, de Elkonin (1987), Abrantes (2010) e Anjos (2013).

A elaboração do quadro 1 foi possível mediante a seguinte exposição de Elkonin (1987) sobre a periodização do desenvolvimento psicológico:

> [...] Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período no qual predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e as normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui, se prepara a passagem ao segundo período, no qual tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos de ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais. [...] As três épocas (a primeira infância, a infância e a adolescência) estão construídas segundo o mesmo princípio e consistem em dois períodos ligados regularmente entre si. A passagem de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais se formaram (p. 123).

A transição entre épocas e entre períodos é constituída de momentos críticos. As atividades-guias, em cada passagem desses períodos, são correspondentes a sua época e podem gerar uma crise e, ao mesmo tempo, a partir das contradições internas do processo de desenvolvimento podem ser mediadoras dos conteúdos sociais que evidenciam a dimensão ativa do desenvolvimento na construção de novas formações psicológicas. Esses momentos, na concepção de Vygotski (1931/1996), são: a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, a crise dos três anos, a crise dos sete anos, a crise da adolescência e a crise da juventude.

Conforme analisou Vygotski (1931/1996), a passagem dos períodos de crise de uma época para outra pode durar vários meses, um ano, dois e podem produzir mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança. Essa transição do desenvolvimento caracterizada por crises surge no limite entre os períodos de cada época e assinala o fim de uma etapa, como destacamos no quadro apresentado acima.

A especificidade do processo de transição do desenvolvimento será descrita a seguir considerando as três épocas do estágio de desenvolvimento psicológico propostas por Elkonin (1960; 1987) em que são definidos os períodos do desenvolvimento e suas respectivas atividades-guia.

Com relação à **Primeira Infância**, Elkonin (1960; 1987) afirmava que essa época é constituída por dois grupos de atividade-guia: a comunicação emocional direta e a atividade manipulatória-objetal. A comunicação emocional direta acontece com a relação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, sendo esta a primeira forma de a criança se relacionar com o meio. O período da comunicação emocional direta vai do nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida. A relação criança-adulto, nesse ponto, é caracterizada pelas várias maneiras que a criança utiliza para se comunicar com os adultos, como o choro e o sorriso, por exemplo. Nesse momento, "aparece na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras" (ELKONIN, 1960, p. 507).

A atividade manipulatória-objetal é caracterizada pela apropriação dos primeiros procedimentos elaborados socialmente da ação com os objetos mediada pelos adultos. Segundo Anjos (2012, p. 5), "este processo indica uma nova etapa no desenvolvimento da criança, caracterizada pelo surgimento de novas relações entre a criança, os adultos e os objetos". Nesse momento, a relação da criança com o meio muda de forma significativa.

Mais adiante, a criança, ao começar a andar, não só amplia o círculo de objetos com os quais tinha contato, mas amplia as possibilidades e as descobertas de novos objetos à sua volta. A exploração de uma gama cada vez maior de artefatos culturais ao seu entorno proporcionará um salto qualitativo para a ação propriamente objetal, isto é, o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, característica da primeira infância.

O início da relação entre pensamento e linguagem verbal, no período próximo da completude dos dois anos de idade, também é característica marcante, pois ela começa a ser utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro de atividades objetais conjuntas utilizando as primeiras conceituações de objetos e pessoas que não estão no seu entorno próximo e visível. Conforme Magalhães (2016, p. 58), na primeira infância, "as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, assim como o andar ereto, o aparecimento de novos tipos de atividades e o desenvolvimento da linguagem e da percepção categorial".

Quanto à **Infância**, Elkonin (1960; 1987) assinalava que esta é a segunda época de desenvolvimento da criança. As Atividades-guia que marcam essa fase são as brincadeiras do faz de conta e a atividade de estudo. Nessa época, aponta Magalhães (2016), ao se apropriar da função social do objeto, a criança amplia seu campo perceptual e vai compreendendo a realidade histórico-cultural que a cerca e passa a sentir necessidade de inserir-se nessa realidade. Esse período corresponde, aproximadamente, do terceiro ao sétimo ano de vida.

Com a brincadeira do faz de conta, a criança, nesse período, reproduz criativamente o adulto por meio de dramatizações e é o que a criança destaca como aspecto principal da sua realidade cultural. Elkonin (1987) explicava que se trata da inclusão da ação objetal no sistema de relações humanas, levando para as crianças o verdadeiro sentido social. Nesse caso, a brincadeira do faz de conta cumpre a função de mediar as apropriações da criança da realidade social concreta. Nessa etapa de desenvolvimento, a criança se esforça em "integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto" (LEONTIEV, 2017, p. 121). Assim, a criança passa a desenvolver sua linguagem verbal e a se apropriar de modos e de conhecimentos típicos da cultura na qual está inserida.

Leontiev (2017) enfatizava que o motivo da brincadeira, aquilo que estimula a atividade, está no próprio processo de realização da brincadeira da criança e não no resultado obtido por meio dela. Nesse aspecto, a brincadeira, como uma atividade, não deve ser confundida com trabalho. É possível compreender, com isso, que o objeto da atividade da criança nesse período do desenvolvimento é o adulto, sua atividade e o sistema de relações com outras pessoas. Desse modo, na brincadeira do faz de conta, a criança representa as relações humanas e as atividades dos adultos ao mesmo tempo em que passa a conhecer a vida social dos adultos e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.

Conforme Anjos (2012, p. 6), ao reproduzir as relações humanas dos adultos, "o jogo também exerce influência sobre o desenvolvimento psicológico da criança e prepara a transição para uma nova fase de desenvolvimento", para a atividade-guia de estudo. O procedimento do jogo consiste em assumir um papel e interpretá-lo na brincadeira. As crianças escolhem os papéis pelos significados afetivos que estabelecem com eles e pelo seu repertório de conhecimentos sobre as atividades dos adultos.

Para Elkonin (1987), dentro da brincadeira, é preparada a transição para a

atividade de estudo. Essa nova Atividade-guia, propiciada pela brincadeira do faz de conta, contribui, segundo o autor, para preparar a criança para se desenvolver pela atividade escolar, pois, nessa fase, ela sente a necessidade de realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada. O desenvolvimento da criança , nesse período, conforme Elkonin (1987), trará o estudo como atividade-guia da infância escolar.

Para Leontiev (2017) e Elkonin (1960), o ingresso na escola causa uma mudança radical na situação da criança perante à sociedade. A criança começa uma atividade "séria" com significação social. Para Leontiev (2017, p. 61), "o ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais, mas há com os professores; e há, objetivamente, obrigações com a sociedade". São deveres, na concepção de Leontiev (2017), cujo cumprimento dependerá da sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. As atividades da criança frente às obrigações são valorizadas pelos demais membros da sociedade: seus professores, seus colegas, seus pais e familiares, seus amigos.

Na Infância, Leontiev (1960, p. 353) explica que "manifesta-se claramente a significação do conteúdo do que se estuda. Aparecem os verdadeiros interesses de estudo". Segundo este autor, "ser bom aluno" é o motivo para o estudo, aliado, consequentemente, ao interesse de obter boas notas. Além disso, estar na escola implica explorar outro ambiente social, com outras regras, com novas atribuições e com a intensificação das relações com outras pessoas; situações que vão muito além do que a criança experienciava em sua casa.

Conforme Anjos (2012), na infância, as relações da criança são determinadas, principalmente, pelos resultados de sua atividade de estudo. É no cotidiano da escola que a criança passa a perceber a sua função social, com deveres e direitos, tarefas e atividades socialmente significativas. A partir do estudo, na atividade em que transcorre a apropriação de novos conhecimentos, a criança entra em contato com o acúmulo de conhecimentos sistematizados pela sociedade e, fundamentalmente, a partir dessa atividade, ocorre o seu desenvolvimento psicológico. Por meio de tal atividade, a criança se insere, formal e institucionalmente, em todo o sistema de relações com os adultos na sociedade.

Davydov (1988) afirmava que a atividade de estudo possui conteúdo próprio e estrutura própria de ensino, diferenciando-se de outras atividades humanas, pois determinam o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade, tais como a consciência e o pensamento teórico. Os conhecimentos teóricos, portanto, são os

conteúdos da atividade de estudo e devem ser, simultaneamente, a necessidade dos estudantes. Davydov (1988) assim sintetizou sobre a atividade de estudo:

> [...] a necessidade da atividade de estudo estimula os estudantes a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos, a [se apropriar dos] procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas para resolverem as tarefas de estudo (p. 178).

Conforme o autor, a atividade de estudo se estrutura de maneira semelhante à exposição do conhecimento científico, valendo-se do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Asbahr (2017) esclarece esse processo apresentando duas dimensões do conhecimento humano: uma como produto, resultado das ações mentais de investigação, reflexo da realidade; e a outra, com o próprio processo de obtenção desse resultado, as ações mentais. Isto é, no caso da atividade de estudo, os estudantes não criam os conceitos teóricos, apropriam-se deles. Nesse caso, afirma Asbahr (idem, p. 179), "o ensino dos conteúdos deve se estruturar de maneira que reproduza, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento conceitual". A autora também explica que é importante considerar que a apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de modo passivo, mas como resultado da busca autônoma por meio da resolução de uma tarefa de estudo estruturada para essa finalidade. Para Asbahr (2017), o ponto de partida da apropriação conceitual consiste no enfrentamento de uma situação-problema.

> [..] é o enfrentamento de uma situação-problema – problema este de caráter teórico e que irá exigir, para sua solução, determinadas ações de estudo. O papel do professor nesse processo é propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou seja, a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito, como se fossem "coparticipantes da busca científica" (p. 180) (grifos da autora).

Uma característica fundamental da atividade de estudo, conforme Asbahr (2017), diz respeito a sua configuração como atividade conjunta, coletiva, orientada pelo professor ou desenvolvida colaborativamente pelos estudantes. Nessa fase, o estudante já acumula um elevado grau de generalização dos conceitos transmitidos pela escola, os conceitos científicos. O pensamento da criança começa a mudar, torna-se mais abrangente, caminha com mais firmeza nas abstrações. Ela passa a mediar outras funções psicológicas e promover novos sistemas integrativos. O autocontrole da conduta se torna intelectualizado e isso tudo acontece porque se torna sistêmico na atividade-guia de estudo, que possui como objeto essencial o conhecimento escolar, propulsor do

pensamento teórico, a transformação da própria criança. Segundo Vygotsky (1934/1982), a generalização contida nos conceitos científicos se transferepara o plano mental de cada estudante.

No limite das épocas de transição, infância e adolescência, as conquistas da atividade de estudo levam a criança a um novo momento de seu desenvolvimento. Uma compreensão mais desenvolvida do mundo adulto e o início das mudanças corporais. Todavia, a criança não tem mais clareza se é criança, adolescente ou adulta. Essa passagem de um período a outro, que não é necessariamente caracterizada pela idade, como afirmou Vygotski (1931/1996), mas pelo seu desenvolvimento, reflete mudanças simultâneas das formações psicológicas, as neoformações. Vigotski (1931/1996) via na crise dessa fase de transição dos períodos de desenvolvimento a chave para a compreensão da criança frente ao meio social.

Nessa acepção, Elkonin (1987) alertava aos professores que o processo de instrução, que acontece na transição da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima-pessoal, deve ser levado em consideração no que se refere à reorganização psicológica interna dos estudantes e que esse aspecto deve ter correspondência no sistema de ensino. Segundo Elkonin (idem, p. 351), “o que se estuda adquire um sentido para o estudante e seu conteúdo lhe interessa e responde ao que deseja conhecer, o que depende dos motivos da sua atividade”.

Embora, como explicam Duarte e Anjos (2017, p. 198), “à primeira vista, não haja essencialmente diferença com respeito às condições de vida da infância – pelo fato de continuar sendo um escolar e sua atividade-guia ser o estudo”, a efervescência causada por processos de mudanças internas marcados pela puberdade e mudanças externas marcada por alterações na organização escolar e de valorização quanto ao cumprimento de deveres na família e perante à sociedade influenciam o processo de transição da infância para a adolescência.

Na **Adolescência**, em particular, no período inicial dessa época do desenvolvimento psicológico, a atividade de estudo continua sendo uma atividade fundamental, uma vez que o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico. Para Elkonin (1987), essa é a fase de transição da infância para a adolescência e na qual os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo critérios valorativos por parte dos adultos. Todavia, essa não é a atividade-guia que orienta esse período de desenvolvimento.

Elkonin (1960) assinalava que, embora, à primeira vista, não há, essencialmente,

diferenças com respeito às condições de vida da infância – pelo fato de o adolescente continuar sendo escolar e sua Atividade-guia principal o estudo – suas condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam muito das do escolar primário. Vigotski (1931/1996), nessa linha de pensamento, afirmava que as mudanças no adolescente são, em sua maioria, mudanças internas e não são exteriorizadas, portanto, não são visíveis ao observador. Vigotski (1931/1996), inclusive, ao decorrer em seus estudos, criticou as teorias de sua época que consideravam que as mudanças mentais no adolescente estariam pautadas apenas nos aspectos biológico e emocional. Segundo ele, o adolescente é, sobretudo, um ser pensante.

Elkonin (1987) pontuou que as causas da passagem a essa fase eram explicadas somente em função das mudanças do próprio organismo. Frequentemente, tais explicações encontravam-se amparadas na maturação sexual que transcorre no período (ANJOS, 2012). Elkonin (1987), todavia, reconheceu que a maturação sexual exerce influência na formação da personalidade do adolescente, mas refutou, assim como Vigotski, a ideia de que o desenvolvimento sexual seja a principal função nesse processo, como indicavam muitas pesquisas em sua época – o que acabou por naturalizar essa fase. Conforme explica Anjos (2012, p. 7), "para Elkonin, a maturação sexual exerce influência de forma mediatizada, por meio das relações do indivíduo com o mundo que o cerca".

Na concepção de Elkonin (1960), a atividade-guia na adolescência é a relação social. Segundo este autor, surge e se desenvolve uma atividade especial que consiste no estabelecimento de relações entre os adolescentes, denominada atividade comunicativa. A diferença com outras formas de comunicação consiste no fato de que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais.

Para Facci (2004, p. 71), nessa comunicação "o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estruturar o sentido pessoal da vida". Desse modo, nessa fase, surge outra atividade-guia: a atividade profissional/de estudo, qual seja, a esfera das possibilidades técnicas e operacionais proporcionadas pelo mundo do trabalho. Nessa Atividade-guia, ao adolescente, surgem novas tarefas e motivos de uma atividade conjunta que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire caráter de atividade profissional de estudo, levando-o ao início da vida adulta. A vida adulta é marcada e guiada pela atividade de produção social, pelo trabalho, valorizando o indivíduo que tem uma formação ou um estudo em determinada área (ELKONIN, 1987).

A **Atividade Profissional-de-Estudo** foi o último período do desenvolvimento delimitado por Elkonin (1960), mas é possível observar que suas características são similares às da atividade de estudo; os motivos, não. Enquanto, antes, a criança entra na escola para engajar-se em uma atividade socialmente valorizada, na última, inicia-se um projeto de realização pessoal frente à sociedade. Se, anteriormente, dava-se um passo em direção ao mundo adulto, agora, dá-se um passo dentro do mundo adulto.

Com a definição do conceito de periodização do desenvolvimento psicológico, sistematizado por Elkonin até a época correspondente a Atividade-guia profissional-de-estudo, para Anjos (2017, p. 48), é possível darmos continuidade e pensarmos num "projeto de formação humana" que adote como meta a atividade de trabalho e o desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades. Nesse escopo, Anjos (2017) esclarece que o trabalho (e, também, o estudo, no caso de estudantes do Ensino Superior ou da Educação de Jovens e Adultos) é a atividade adulta que serve de referência para a análise do desenvolvimento da atividade infantil e adolescente".

Essa organização da periodização, em nosso entendimento, tem capacidade de auxiliar na instrução escolar, compreendendo que o conhecimento por parte do professor a respeito desses fundamentos teóricos pode contribuir para intervenções educacionais previamente pensadas, planejadas e com estratégias estruturadas de atividades de instrução que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes, como concebido por Elkonin (1987). Nessa perspectiva teórico-prática, o papel do professor, como salienta Anjos (2012), é dirigir racionalmente o processo de desenvolvimento do estudante conhecendo suas forças motrizes e observando os períodos do estágio de desenvolvimento relacionados à atividade-guia de cada época.

O aspecto fundamental da atividade de instrução, segundo Elkonin (1960), é marcado por um período específico no desenvolvimento psicológico da criança, um período situado numa nova idade escolar. No entanto, somente essa premissa não garante que a atividade de estudo surja de modo espontâneo: "A atividade de estudo é formada no processo da instrução formal sob a orientação de um professor. Seu desenvolvimento é uma tarefa extremamente importante da instrução formal" (p. 86). A escola, na perspectiva teórica adotada, deve organizar a atividade de instrução de maneira a promover o desenvolvimento dos estudantes, especialmente no que diz respeito à formação do pensamento conceitual. Segundo Davidov (1988), os conceitos científicos são a referência básica do processo de ensino e condição necessária para a formação do pensamento teórico.

Como já enfatizamos, o desenvolvimento humano é germinado, constituído e desenvolvido pela produção histórico-cultural e a formação do ser humano é o resultado da experiência humana produzida ao longo dos tempos. A função da escola, assim como o trabalho docente do professor, é guiar a apropriação dessa cultura acumulada aos estudantes, de forma colaborativa, entre pares. Leontiev (2017, p. 273) afirmava que "o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação". É, portanto, o professor o profissional responsável por desafiar o estudante para além do seu nível de desenvolvimento real, por meio de atividades de instrução que o mobilizem para o interesse científico e promovam novas aprendizagens , gerando desenvolvimento.

Concebendo que o professor é um profissional reconhecido como sujeito mais desenvolvido, detendo, teoricamente, de capacidade para desempenhar seu trabalho docente junto aos estudantes, acreditamos que as contribuições teóricas apresentadas nessa seção se potencializadas em programas de formação de professores podem orientar atividades de instrução desses profissionais favorecendo o processo de desenvolvimento dos aprendentes criando assim, condição necessária para a formação do pensamento teórico. Nossa compreensão é que essa concepção formativa além se opor a Pedagogia do aprender a aprender, permite a superação teórica de formação com base nas competências dos estudantes.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO

Nesta seção, que diz respeito ao planejamento deste estudo e às tomadas de decisões para a sua efetivação, dedicamo-nos a evidenciar o percurso investigativo, que contempla desde a opção pelo método, até a definição e o perfil dos participantes e dos instrumentos utilizados[10].

Destacamos inicialmente, que a pesquisa emerge do seguinte questionamento: docentes que atuam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Porto Velho/RO, têm suas necessidades teórico-práticas atendidas em programas de formação inicial e continuada de professores? A partir dessa questão norteadora, delineou-se o objetivo geral, que foi o de investigar, em uma perspectiva histórico-cultural, como os docentes que atuam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Porto Velho/RO, percebem sua atividade de instrução e as contribuições dos processos de formação inicial e continuada no desenvolvimento da sua atuação docente.

Como caminho para atingir esse objetivo maior, definimos os seguintes objetivos específicos: a) examinar como os professores que atuam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Porto Velho/RO, identificam suas atividades de instrução; b) analisar as concepções teórico-práticas presentes nos processos formativos, iniciais e continuados, dos professores que atuam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Porto Velho/RO; c) suscitar, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, conceitos que podem contribuir para o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores que atuam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental; d) problematizar as percepções dos docentes que atuam em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Porto Velho/RO, sobre seus processos de formação inicial e continuada, bem como sobre suas necessidades de fundamentação teórico-prática a suas atividades de instrução e; e) estabelecer relações entre os processos formativos e as atividades de instrução de professores que atuam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Porto Velho/RO.

Para atingirmos esses objetivos no percurso investigativo, adotamos o método

[10] A presente investigação foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa "HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos" (UNIR) e integra o Programa de Pesquisa denominado "Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental" (Portaria nº 70/2019/PROPESQ/UNIR).

dialético, concebido por Marx e Engels (2010) e desenvolvido em pesquisas educacionais no Brasil por autores filiados à Teoria Histórico-Cultural, tais quais Asbahr (2011), Martins e Lavoura (2018).

4. 1 A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A adoção do método dialético implica compreender a relação sujeito-objeto. No caso da presente pesquisa, a relação professores de 5º ano do EF — processos formativos, na perspectiva de compreender a essência dessa realidade e as possibilidades concretas que possam ser superadas e transformadas em suas condições particulares de objetivação, no nosso caso em particular, via atividade de instrução que provoque a emancipação e humanização dos indivíduos ou sua alienação.

Como apresentado na segunda seção, o processo de alienação acontece, fundamentalmente, quando o homem é explorado por ele próprio. Nesses casos, o trabalho passa a não promover e não humanizar o homem, o que é o sentido daquele. Mas cria culturas de alienações objetivando a regressão do ser. Fator ocasionado, principalmente, pela exploração da força de trabalho, pelos objetivos capitalistas, nos quais o trabalho pela humanização do ser social é fragmentado, pois vai abaixo toda a relação do ser como membro de uma coletividade. Esse movimento contraditório humanização/alienação interessa muito à Educação e, a nosso ver, é fundamental para a organização do processo educacional.

De acordo com Martins e Lavoura (2018), é importante não perdermos de vista o conhecimento em todas as suas dimensões, a ontológica, a gnosiológica, a lógica dialética e a epistemológica. Para Martins e Lavoura (2018), essas dimensões são assim definidas: a ontológica é aquela que diz respeito à própria essência dos fenômenos sob investigação; a epistemológica refere-se ao conhecimento, ao como ele pode ser transmitido; a gnosiológica é relativa à natureza humana, diz respeito à visão que se tem do homem; e, por fim, a lógica dialética está baseada no conhecimento, na explicação e na superação da realidade. Essas dimensões têm implicações diretas de ordem metodológica, pois são elas que orientam o pesquisador na direção do método dialético de investigação. Esse caminho dialético, a ser utilizado em pesquisas psicológicas e educacionais, recomendado por autores como Asbahr (2011), Martins e Lavoura (2018), moveram-nos à utilização do método para viabilizar nossa pesquisa e seus resultados.

A justificativa pela escolha do método dialético em nossa pesquisa se ampara na aproximação desta com os princípios adotados na Teoria Histórico-Cultural, que advém

dos pressupostos histórico-dialéticos, os quais, conforme Duarte (1996), foram fundamentais à investigação e à análise de dados dos experimentos iniciados por Vigotski. Para Vygotski (1931/1995), o método de conhecimento determina o objetivo da pesquisa, o caráter e a natureza da ciência, é premissa e produto, ferramenta e resultado de uma investigação.

Vygotski (1925/1991b), em seu período histórico, criticava pesquisadores que relatavam em suas pesquisas a aplicação na íntegra do método dialético, mas que, na verdade, somente faziam colagens e citações de Marx na tentativa de explicar problemas que eram próprios da Psicologia. Para o autor, o que era necessário, além da utilização do método, era uma compreensão maior sobre os fenômenos psicológicos, os quais ele definiu em seus estudos como Psicologia Geral. Acompanhando esse diagnóstico de Vigotski, esforçamo-nos para aproximar nossa análise, interpretação e compreensão dos dados às bases dos pressupostos dialéticos, sem perder de vista questões essenciais à realidade educacional local.

Nessa linha de pensamento, Saviani (1991), ao discutir a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão do seu trabalho docente, indica o método dialético como instrumento para essa atividade e explica como isso se efetiva com a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da análise teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida). Nas palavras de Saviani (1991, p. 11), “a construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”.

Como é possível perceber, a apreensão do real, em sua concretude, não é imediata. Para esse movimento, são necessárias mediações, denominadas no método dialético como categorias centrais e categorias abstratas, essenciais ao fenômeno estudado (MARTINS e LAVOURA, 2018). Para Asbarh (2011), é o que Marx chamava de abstrações, a unidade mais essencial de um fenômeno, e Vigotski denominava unidade de análise.

Na perspectiva de não incorrer em equívocos metodológicos, tomamos o real como ponto de partida de investigação (o que é ser - empírico) e de exposição (como reproduzi-lo idealmente). Para Marx e Engels (2010, p. 130), o primeiro momento metodológico tem primazia sobre o segundo, pois o movimento do ser existe

independentemente de sua reprodução ideal ou não, o ser tem prioridade sobre a consciência porque "não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência".

No percurso investigativo da pesquisa que empreendemos, para a sua operacionalização, optamos por seguir as recomendações teórico-metodológicas de Asbarh (2011) e de Martins e Lavoura (2018) quanto à aplicação do método dialético. Assim, definimos uma unidade de análise, duas categorias centrais como eixos de análises e abstrações auxiliares para consubstanciar o desenvolvimento de cada eixo.

Com essa exposição inicial dos elementos fundamentais que levaram nossa investigação ao processo de reprodução ideal do movimento do sujeito-objeto real, passamos para a descrição do contexto empírico da pesquisa, dos participantes e, na sequência, trataremos do instrumento de coleta de dados e dos procedimentos para a análise dos dados.

4. 2 O *LÓCUS* E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada no município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia (RO), com 54 professores que atuam em turmas do 5º ano do EF, na rede pública municipal, que responderam a um questionário misto on-line, disponibilizado a todas as escolas municipais que ofertam a estudantes do município o 5º ano do EF[11].

Em 2021, o município de Porto Velho completa 106 anos. Localizado na Amazônia Legal[12], Porto Velho é um dos 772 munícipios que compõem a grande bacia e floresta Amazônica. Na região Norte, é um dos 450 munícipios e, no estado de Rondônia, está entre as 52 cidades, da qual é a capital.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Porto Velho possui uma população de 539.354 habitantes, sendo o município mais populoso de Rondônia e o quarto da região Norte. Entre todos os municípios brasileiros, é o 46º mais populoso, figurando, até a data desta pesquisa, como a 21ª capital com mais habitantes e também como o município fronteiriço mais populoso do Brasil (IBGE, 2020).

---

[11] O projeto referente à presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia, sob parecer nº 4.389.284, em 10 de novembro de 2020, e certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) nº 37443120.5.0000.5300.

[12] A Amazônia Legal é uma área formada por nove estados e abrange toda a região Norte do Brasil, além de partes do Centro-Oeste e do Nordeste brasileiros. Ocupa cinco milhões de quilômetros quadrados, 59% de todo o território nacional. Inclui os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, e Maranhão.

Com uma área de 34.090,95 km², Porto Velho é a mais extensa capital do país, sendo maior até mesmo que os estados brasileiros de Alagoas e Sergipe, além de superar países como Bélgica e Israel. É a única capital do Brasil cujo território faz fronteira com outro país, a Bolívia. Além de ter uma extensa área urbana, composta por 120 bairros, o município possui, ainda, 13 distritos. Desses, nove estão localizados em áreas rurais e quatro em áreas ribeirinhas. O município está situado à margem leste do Rio Madeira, principal rio que banha a capital e que retrata a sua história.

Amaral e Silva (2020, p. 31) assim retratam a historicidade das águas do Rio Madeira: "nas águas do Rio Madeira, podem ser encontradas preciosas passagens históricas que incluem muito mais que a busca no garimpo de ouro ou movimento de implantação de usinas hidrelétricas". Essas pesquisadoras apresentam valiosas reflexões históricas e sociais, resgatando visões de diversos autores locais que delineiam a história do município.

A origem da ocupação e do desenvolvimento do município de Porto Velho tem como referência o Rio Madeira, pois a ocupação do território portovelhense decorre do avanço da exploração capitalista sobre a Amazônia, em que a borracha passou a ser o principal produto da região e de interesse dos colonizadores, no século XIX. Conforme Teixeira e Fonseca (2001, p. 100), as regiões do Rio Madeira e do Acre passaram a despertar mais interesse, haja vista que "foi nelas onde se passou a extrair o látex de melhor qualidade". Teixeira (2015) afirma, ainda, que "o rio é o grande condutor da migração" para a região onde, hoje, encontra-se Porto Velho e grande parte do estado de Rondônia.

As cachoeiras dos grandes afluentes do Rio Madeira impediram, por longos anos, a navegação dos produtos dos seringais que movimentavam a economia no século XIX. Foram muitas as expedições para transpor as barreiras impostas pela natureza. Ferreira (2005, p. 20) afirma que "ao longo dos tempos, todos os que percorreram esse trecho de rio, e deixaram memórias escritas, não foram unânimes quanto ao número total de cachoeiras, que variavam de 17 e 20". Esse trecho correspondia a uma extensão de 400 km, conforme descreve o referido pesquisador.

Pensada como a melhor proposta no século XIX, a construção de uma estrada de ferro em solo brasileiro, em 1907, beneficiaria a movimentação socioeconômica da região. Assim, a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM) foi a solução encontrada para romper a barreira da navegação. Ferreira (2005) descreve que a importação de centenas de trabalhadores para a construção da EFMM foi superior a 21

mil homens, entre 1907 e 1912. “Só assim, a empresa conseguia avançar os trabalhos, isto é, introduzindo a cada mês novas levas de trabalhadores, para substituir os inválidos e os mortos” (idem, p. 2009).

Esse movimento constitui o processo da primeira grande ocupação do território onde hoje se localiza Porto Velho, já que muitos trabalhadores aqui permaneceram e constituíram famílias. Porém, esse período custou, também, a vida de milhares de trabalhadores. Ferreira (2005) relata que “monstruosidades naturais” assolavam a região: doenças (malária, sarna, disenteria, mácula/corrupção, pneumonia, ancilostomíase, beribéri, impaludismo, hemoglobinúria, entre outras), ataques indígenas e muitas mortes na travessia das cachoeiras do Rio Madeira devido à força das águas. Nesse cenário, surgiu Porto Velho, ao final da fracassada construção da ferrovia, nascendo dos sobreviventes, das instalações portuárias, ferroviárias e residenciais da EFMM.

A denominação da capital e do município têm origem no processo de construção da ferrovia. Segundo Ferreira (2005), Percival Farquar, proprietário da empresa construtora, utilizava um velho porto onde se ancoravam embarcações para descarregar materiais. Após a conclusão da obra, todos já chamavam a cidade de Porto Velho e assim permaneceu depois de instalada oficialmente, em 24 de janeiro de 1914.

Ciclos posteriores – como o da descoberta da cassiterita, em 1950 – impuseram um novo desenvolvimento regional, cujo ápice se deu da exploração do ouro do Rio Madeira, nos anos 1980. Segundo Medeiros (2004), o ciclo do ouro no Rio Madeira, mesmo que breve, trouxe mudanças radicais para Porto Velho, como maior desenvolvimento do comércio e uma maior circulação de dinheiro. O auge da garimpagem deve ter envolvido cerca de dez mil pessoas. Conforme detalha este autor,

> A ambição exacerbada dos garimpeiros que buscavam no leito do Madeira o ouro para satisfazerem as suas ambições capitalistas, transformaram a zona de garimpagem em uma terra sem lei, onde permaneciam os mais astutos e audaciosos. Os roubos, assassinatos, tráfico de drogas, o consumo de bebidas alcoólicas e drogas faziam parte do cenário que se repetia no dia-a-dia das áreas de garimpagem (MEDEIROS, 2004, p. 234).

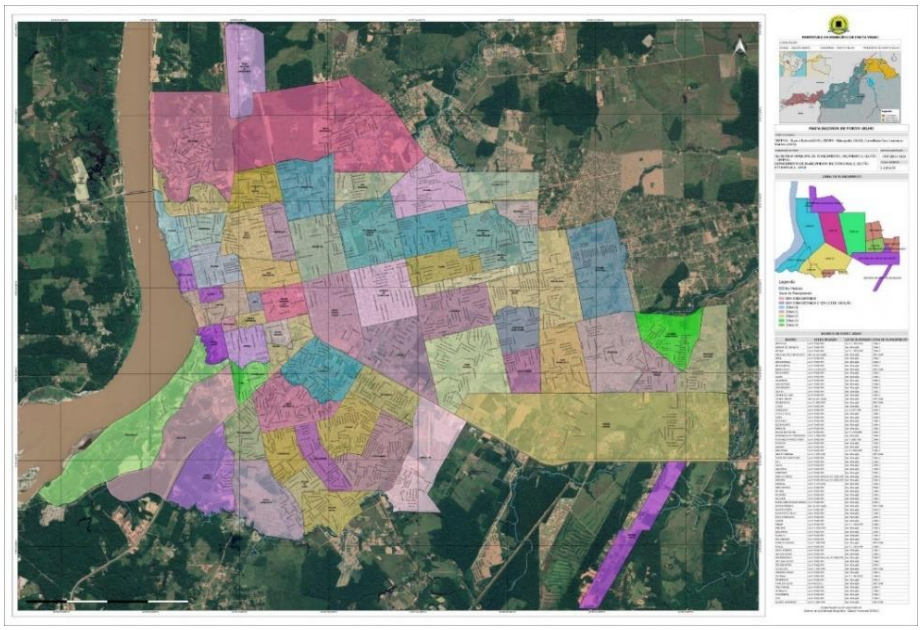
O Rio Madeira tem sido fonte de desenvolvimento e exploração capitalista sem medidas – com pouco discernimento e desprovido de preocupação com as gerações futuras, com a flora e com a fauna locais. O ciclo mais recente se configurou com a construção de duas grandes usinas hidrelétricas: Jirau e Santo Antônio. Cerca de 15.000 trabalhadores por aqui estiveram no período de construção dessas usinas, iniciadas em

2007 e finalizadas em 2016.

Segundo Amaral (2012, p. 90), a constituição majoritária da população que aqui reside é formada por índios, negros e brancos, pois houve diversos fluxos e ciclos migratórios, formando um mosaico cultural, sendo que “diversos povos dessas raças deram sua contribuição para o elemento humano rondoniense, cuja identidade regional ainda está em formação”. Por ser a capital do estado, Porto Velho representa significativamente essa formação.

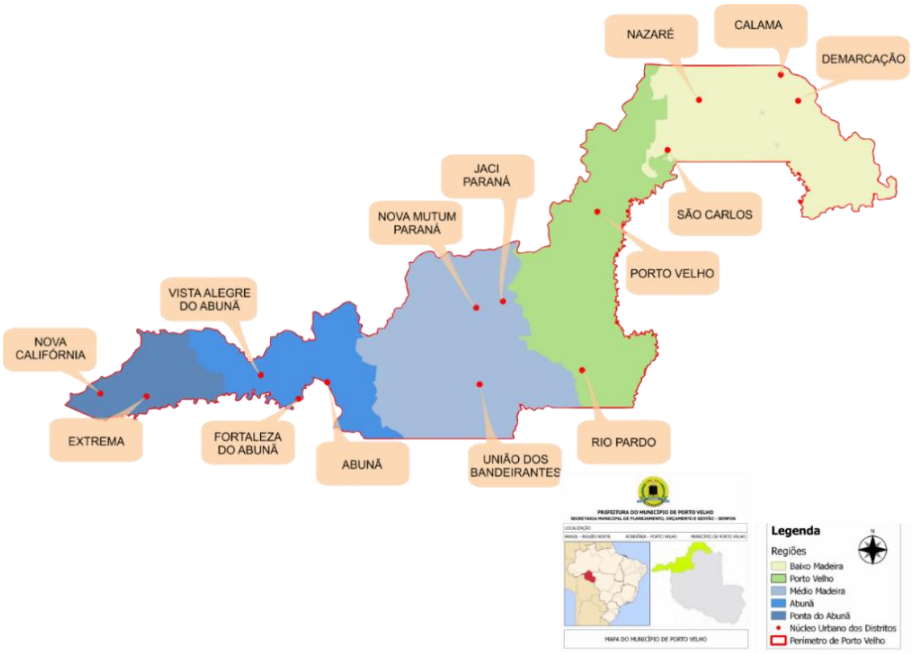
As figuras 1 e 2 do mapa do Município de Porto Velho, e da sua extensiva área rural e ribeirinha, ilustram a amplitude do nosso município.

Figura 1 – Mapa do Município de Porto Velho



Fonte: https://sempog.portovelho.ro.gov.br/artigo/19844/mapas-municipais

Figura 2 – Mapa da área rural e ribeirinha (distritos) do Município de Porto Velho



Fonte: https://sempog.portovelho.ro.gov.br/artigo/19844/mapas-municipais

O sistema municipal de ensino de Porto Velho é de competência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, conforme Censo Escolar 2020, é responsável pelo funcionamento de 139 escolas, sendo 83 localizadas em áreas urbanas e 56 em áreas rurais, ofertando a Educação Básica nos seguintes níveis e modalidade de ensino: a) Educação Infantil (creche e pré-escola), atendendo a 10.921 crianças; b) EF atendendo a 30.238; e, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), são 1.469 estudantes atendidos. Assim, a SEMED atende a um total de 42.628 estudantes (CENSO ESCOLAR, 2020).

O nível do EF, organizado em duas etapas, atualmente, tem a seguinte abrangência: Anos Iniciais do EF – 1º ao 5º ano – atende a 29.103 estudantes e os Anos Finais EF – 6º ao 9º ano, que atende a 1.135 estudantes. A redução do atendimento da primeira para a segunda etapa do EF se dá em razão da segunda etapa ser atendida, majoritariamente, pela rede estadual de ensino. Dos 30.238 estudantes do EF, menos de 4% são atendidos pela SEMED, em doze escolas localizadas em comunidades rurais e ribeirinhas do município de Porto Velho.

No 5º Ano do EF, especificamente, importante para esta pesquisa, são atendidos 5.781 estudantes, representando 18% dos dos matriculados na primeira etapa dos anos iniciais do EF da rede municipal de ensino de Porto Velho, sendo que 4.585 estão na área urbana e 1.196 em áreas rurais. A atividade de instrução é regida por 322 professores. Na

área urbana, são 250 professores e 72 atuam na área rural (PORTO VELHO, 2021).

Definimos, para a pesquisa, os participantes que atenderam aos critérios de inclusão ser professor vinculado à rede municipal de Ensino de Porto Velho, atuando em turmas do 5º do EF. E como critério de exclusão, não ter respondido, no período 10 a 20 de maio de 2021, ao questionário misto (Apêndice A), que foi disponibilizado por e-mail, a partir dos contatos fornecidos pela SEMED, a todos os dirigentes das 48 escolas de áreas urbanas e aos dirigentes das 53 escolas das áreas rurais, via formulário *Google Forms*. Dos 322 professores atuantes, aplicados os critérios de inclusão e de exclusão, participaram da pesquisa os 54 professores que responderam ao questionário misto.

Nossa pesquisa foi direcionada aos professores que atuam com os estudantes do 5º ano do EF pelo fato de esses profissionais desenvolverem suas atividades de instrução com estudantes que se encontram na transição da idade média para a idade avançada, ou seja, do período em que os estudantes, de acordo com Elkonin (1960), já dominam a estrutura geral da atividade de estudo, que costuma ocorrer aos dez anos de idade, para o período que permitirá a mudança da atividade-guia, melhor, para a fase da relação social e, posteriormente, a atividade profissional de estudo, que corresponde à idade de onze a doze anos até os 15 anos de idade.

O processo que antecede a mudança da primeira para a segunda etapa do EF, equivalente à mudança da idade escolar média para a idade escolar avançada, é denominada de transição (ANJOS, 2012). A atividade-guia do estudante, definida como atividade de estudo na periodização do desenvolvimento psicológico, é o foco da atividade de instrução dos professores nessa etapa de ensino.

O presente estudo respeitou os critérios de inclusão e de exclusão acima descritos, bem como o sigilo das informações prestadas pelos participantes, que assinaram o denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), acostado ao Anexo I. Tal determinação encontra-se embasada no atendimento à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Não obstante à atenção dada ao participante de forma a respeitar sua individualidade, seus questionários foram manipulados exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador, resguardando, assim, o anonimato dos partícipes. Na seção seguinte, referente à análise dos dados coletados, seus nomes serão omitidos.

Os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e à confidencialidade das informações utilizadas para uma pesquisa científica, sendo

garantida a possibilidade de recusa de participação/retirada do consentimento a qualquer momento, mesmo depois do início da coleta de dados, sem prejuízo à sua integridade física e moral. As informações e os dados foram controlados, considerando que somente a pesquisadora teve acesso ao material da coleta primária dos dados.

Respeitando o critério de anonimato dos participantes, criamos nomes fictícios para os 54 participantes, que correspondem a bairros do município de Porto Velho. Os perfis dos 54 professores, estão caracterizados no Quadro 2, com dados oriundos das informações que forneceram na primeira parte do questionário (Apêndice A):

Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa

Unidade de análise	Identificação	Resultado
Participantes	De 1 a 322 professores do 5º ano	54
Idade/faixas etária (organizada em grupos)	20 a 30 anos	2
	31 a 40 anos	12
	41 a 50 anos	26
	51 a 60 anos	11
	Acima de 61 anos	3
Gênero	Masculino	7
	Feminino	47
	Outro	-
Formação inicial (habilitações)	Pedagogia	43
	Letras Português	5
	Letras Inglês	1
	Matemática	1
	Letras Espanhol	1
	Geografia	1
Tempo de atuação na Educação Básica (organizada em grupos)	01 a 05 anos	5
	06 a 10 anos	11
	10 a 20 anos	28
	21 a 34 anos	10
Tempo de atuação no 5º ano do EF (organizada em grupos)	01 a 05 anos	34
	06 a 10 anos	12
	11 a 20 anos	08
Localização das escolas	Urbana	47
	Rural	13

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2020/2021).

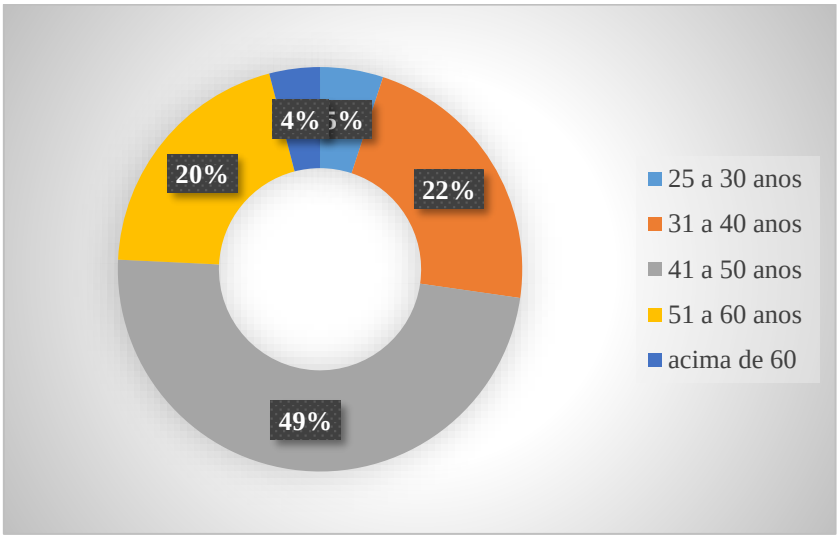
Identificamos que, dos 322 professores, 54 aceitaram colaborar com nossa pesquisa, o que representa 17% dos docentes que atuam com turmas do 5º ano do EF na rede municipal de ensino de Porto Velho. Desses 54 participantes, 47 (87%) são do gênero feminino e 7 (13%) do gênero masculino, o que reflete uma situação cultural brasileira,

também verificada em Porto Velho e no estado de Rondônia, dos professores da Educação Básica serem majoritariamente do gênero feminino, dado que também se verifica quanto à expressiva participação das mulheres atuando no 5º ano dos anos iniciais do EF de Porto Velho.

Esses mesmos percentuais, 87% e 13%, coincidentemente, também representam a localização da atuação dos participantes no que se refere a escolas de áreas urbana e rural, respectivamente, no município.

Em relação à idade estratificada por cinco grupos de faixa etária - 20 a 30 anos; 31 a 40 anos; 41 a 50 anos; 51 a 60 anos e acima de 61 anos, identificamos que o participante mais jovem possui 25 anos e o mais experiente 69 anos. A maioria dos participantes encontra-se na faixa de 41 a 50 anos, como demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo.

É salutar mencionar que todos os participantes possuem formação inicial superior e a ampla maioria, 44 professores, possui habilitação em Pedagogia, para atuar nas séries iniciais do EF, o que representa 82% deles. seis (10%) são habilitados em Letras-Português e quatro (8%) são habilitados em Letras- Inglês, Letras-Espanhol, Matemática e Geografia, totalizando um percentual de 2% em cada uma dessas.

A experiência dos participantes da pesquisa na Educação Básica é significativa. A maioria, 24 (47%), está há mais de dez anos atuando nesse nível educacional. Outros 19 (34%) atuam entre seis e dez anos, 9 (17%) entre um e cinco anos e dois (2%) há um período que compreende entre 21 e 34 anos. Verificamos, assim, um grupo de professores

experiente. Todavia, atuando especificamente no 5º ano do EF, a maioria dos participantes não possui experiência tão expressiva. O maior tempo de atuação, de 39 (72%) dos professores participantes da pesquisa, compreende até cinco anos nessa série da Educação Básica. 14 (26%) deles atuam há entre seis e dez anos com 5º ano e apenas um (2%) entre onze e 20 anos.

A descrição e a contextualização dos contexto educacional regional e dos perfil dos participantes da pesquisa é fundamental em qualquer pesquisa, mas ainda mais representativa em uma investigação histórico-cultural e que adota o método dialético como referencial metodológico. Trata-se de se aproximar da realidade empírica inicialmente observada para a posterior ascensão do abstrato ao concreto pensado. Contextualizada brevemente essa realidade, passamos, na sequência, ao instrumento de coleta de dados e à abordagem da análise de dados empreendida.

4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

No percurso da pesquisa, para a coleta de dados, utilizamos como instrumento o questionário misto (BAUER e GASKELL, 2017; GIL, 2017).

Como mencionado anteriormente, o link para o questionário misto (Apêndice A) foi disponibilizado por e-mail a todos os dirigentes das escolas da rede municipal de ensino de áreas urbanas e rurais de Porto Velho. Em função da pandemia de COVID-19, não foi possível realizar a intervenção pedagógica inicialmente planejada, e tampouco entrevistas *in loco*. Optamos, então, pela criação de um formulário na plataforma *Google Forms*[13]. O questionário misto continha um total de 23 questões, entre perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha (GIL, 2017).

O questionário, segundo Gil (2017, p. 128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica que serve para coletar as informações da realidade. O autor apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais

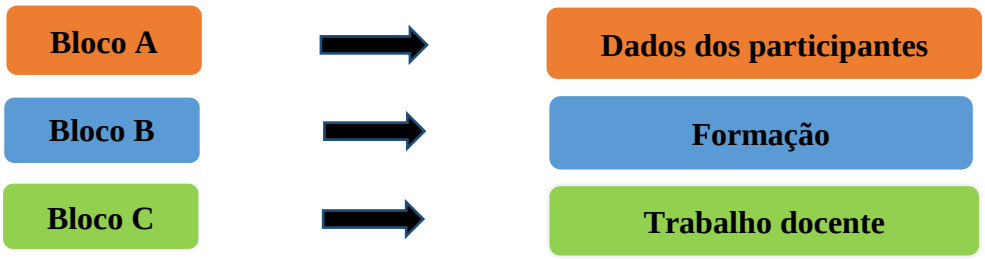
[13] O *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações, podendo utilizá-lo, no contexto atual, para aplicação de questionários e registro de seus resultados, pois gera uma planilha de respostas e gráficos que auxiliam na organização das informações coletadas. Outro ponto positivo é o link que é gerado para acessar e preencher o questionário, viabilizando o alcance dos participantes e a otimização do tempo para responder as questões.

técnicas de coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa; b) implica menores gastos; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Todavia, Gil (2017, p. 129) indica pontos negativos da técnica em análise, entre as quais: a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

O questionário foi estruturado em três blocos, tendo como ponto de partida os objetivos definidos para a pesquisa, chegando à seguinte sistematização: Bloco A - dados dos participantes, Bloco B - formação e Bloco C - trabalho docente, como ilustra a Figura 3:

Figura 3 - Estrutura do questionário misto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo.

Para minimizar alguns riscos negativos sobre a aplicação do questionário na pesquisa, como apontado por Gil (2017), estabelecemos como estratégia a aplicação de um primeiro questionário, denominado de pré-teste. Para essa validação do pré-teste, convidamos professores de 5º ano do EF de uma determinada escola municipal que oferta essa série de ensino em quatro turmas. Tal estratégia garantiu a reestruturação do

instrumento, com o reordenamento dos blocos de questões, a reelaboração de questões que não pareceram claras aos respondentes, a inclusão de questões necessárias ao complemento de informações solicitadas e a busca por maior objetividade no sentido de assegurar a participação dos professores sem que demandassem muito tempo deles.

Como recomendado por Marconi e Lakatos (2017, p. 100), foi enviada, juntamente com o link para o *Google Forms*, uma nota explicativa sobre a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando, assim, despertar o interesse dos dirigentes escolares para o encaminhamento do formulário aos professores e a devolução do instrumento em prazo razoável. O formulário não foi enviado diretamente aos docentes, tendo em vista que a relação disponibilizada pela SEMED continha elevados números de erros dos contatos dos professores que atuam na rede municipal de ensino em turmas do 5º ano. Desse modo, decidimos pelo envio do e-mail com a nota explicativa sobre a pesquisa e o link do formulário *Google Forms* às escolas, sob a responsabilidade dos dirigentes escolares.

Apesar do nosso propósito de assegurar questões abertas no questionário misto, deduzimos que houve dificuldades na expressão escrita do pensamento de alguns participantes, refletindo em respostas bastante limitadas em algumas questões. As perguntas fechadas e de múltipla escolha tiveram caráter objetivo e estavam mais concentradas no Bloco A. Todas as questões eram obrigatórias, ou seja, o participante só avançava para as posteriores se a questão anterior fosse respondida. As questões foram pensadas de maneira que houvesse conexão entre elas, seguindo uma linha de raciocínio que favorecesse o entendimento dos participantes da pesquisa.

Vale destacar que, em razão do excessivo trabalho dos professores com o ensino remoto neste período de pandemia – planejando, organizando e ministrando aulas, atendendo os pais, participando de formações remotas da SEMED e de reuniões da escola, dentre outras atividades –, o questionário misto passou a ser o instrumento ideal, pois, além de permitir a coleta das informações que contribuíram para o estudo em tela, possibilitou um número maior de participantes, tendo em vista que o tempo disponibilizado para responder ao instrumento variou em uma média de sete a 30 minutos.

A utilização de um instrumento on-line nos propiciou, ao mesmo tempo, a possibilidade de coletar as percepções de professores que atuam em escolas de difícil acesso. Mesmo com todas dificuldades impostas por um contexto de pandemia global, o alcance de 54 professores respondentes nos deixa satisfeitos quanto às possibilidades de interpretação e superação da realidade empírica do contexto de professores de 5º ano do

EF de Porto Velho.

É importante destacar que, outrossim, embora o questionário on-line tenha aumentado o número de participantes não foi possível estabelecer momentos de convivência entre a pesquisadora e os participantes, como almejávamos inicialmente, com a pesquisa de intervenção pedagógica.

Em nossa região amazônica, um ponto negativo que restringe o acesso ao maior número de respondentes é a dificuldade do acesso à internet em muitos locais, especialmente, em comunidades rurais e ribeirinhas e o pouco hábito de acessar e-mails por um número considerável de professores. Possivelmente, isso explica a pouca participação de professores que atuam em áreas rurais de Porto Velho (13%), como demonstrado no perfil dos participantes.

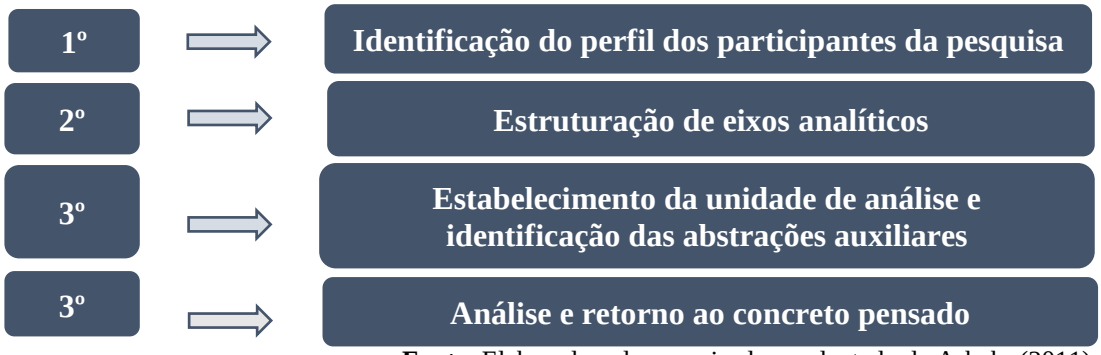
Expostos os procedimentos para a coleta de dados, passamos à organização e à abordagem da análise dos dados.

4.4 ORGANIZAÇÃO E ABORDAGEM DA ANÁLISE DOS DADOS

Para conhecimento da realidade empírica, como mencionado na subseção anterior, utilizamos o instrumental questionário misto, que foi organizado a partir dos objetivos definidos para a pesquisa.

O questionário misto, sistematizado mediante a plataforma *Google Forms*, gerou uma planilha excel com as respostas dos professores participantes, o que, no primeiro momento, representou a singularidade do fenômeno com a imagem imediata caótica do objeto, o que nos impulsionou a estruturar os dados para posterior análise que direcionasse à apreensão do real empírico, pseudoconcreto dos participantes e o retorno ao concreto pensado. Esse movimento foi sistematizado em quatro etapas, a partir de Asbahr (2011):

Figura 4 – Movimento de análise de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Asbahr (2011).

A primeira realidade empírica que tratamos de conhecer foi o perfil dos participantes da pesquisa. A identificação do perfil dos professores teve por finalidade compreender sua situação social em suas condições objetivas e subjetivas, que inclui, particularmente, neste contexto, a formação e as particularidades de vinculação dos participantes ao trabalho docente. Para tanto, inicialmente, organizamos, como demonstrado no quadro 1, um banco de dados com a identificação de variáveis oriundas de oito questões 1, 2, 3 ,4, 7, 8, 15 e 16 do questionário misto, contidas nos Blocos A, B e C, que permitiram, a partir de suas respectivas respostas, conhecer o perfil dos participantes, como já exposto na subseção anterior.

Após conhecer o perfil dos participantes da pesquisa, passamos para o segundo momento, que foi a estruturação dos eixos analíticos, que aconteceu mediante as informações da totalidade empírica que expressou o pensamento dos participantes. A estruturação dos eixos analíticos emergiram do questionário relativo às questões 12, 13 e 14 do Bloco B e das questões 17, 18, 19, 20, 21 e 22, oriundas dos Bloco B e C. A estruturação em eixos analíticos possibilitou, para além da aparência da representação dos participantes sobre o objeto, a percepção do movimento e as contradições dos sujeitos perante à realidade investigada, como foi proposto e executado por Asbahr (2011) e aqui é sistematizado no Quadro 3:

Quadro 3 – Eixos analíticos da presente pesquisa

Eixo	Questão norteadoras
Contexto da formação dos professores em Porto Velho/RO	- Como o professor avalia sua formação inicial para atuar como docente nos Anos Iniciais do EF? - Qual a base teórico-prática da formação inicial que o professor adota em suas atividades de instrução? - As formações continuadas ofertadas pela SEMED contribuem para auxiliar o desenvolvimento da atividade de instrução dos professores? - Existem outras atividades de formação continuada que os professores gostariam de participar que fossem ofertadas pela SEMED? - Os professores participam de formações continuadas relacionadas com o trabalho docente das turmas em que atuam? - O que os professores pensam sobre a organização das formações continuadas ofertadas pela SEMED? - Os professores têm proposições para mudanças na organização e nos temas de programas de formação continuada ofertadas pela SEMED que promovam a aproximação dos contextos escolares por eles vividos?
Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO	Como os professores caracterizam o ensino no 5º ano do EF? Os professores empregam as bases teórico-práticas desenvolvidas nas formações?

Fonte: *Corpus* empírico produzido a partir do questionário aplicado em maio de 2021.

Todavia, essa estruturação dos eixos analíticos não permitia, ainda, a reprodução do objeto em pensamento em sua totalidade. Para apreensão teórica do movimento real,

prático e efetivo do objeto, como indicam Martins e Lavoura (2018), é necessário considerar a concreta distinção entre a aparência e a essência dos processos do real. Nesse sentido, buscamos identificar a unidade de análise que levasse à interpretação do objeto em suas múltiplas determinações.

Nesse movimento, a **relação entre a formação e a atuação do professor de 5º Ano do EF** foi reconhecida como unidade de análise e, para cada eixo analítico, a partir da percepção dos participantes, foram identificadas abstrações auxiliares que permitiram ascender do abstrato ao concreto, indo do todo às partes e das partes ao todo, constantemente, como representado no Quadro 4:

Quadro 4 – Movimento teórico para apreensão do real

Unidade de análise	Eixos análicos	Abstrações auxiliares
Relação entre a formação e a atuação do professor de 5º Ano do EF	Contexto da formação dos professores em Porto Velho/RO	Formação inicial
		Formação continuada
		Práxis pedagógica
		Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente
	Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO	Atividade de instrução
		Atividade-guia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo.

Com a definição das abstrações auxiliares para os eixos analíticos correspontes e vinculados a unidade de análise como demonstrado no quadro 4, foi possível a concretização das análises dos dados da investigação como veremos na próxima subseção.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Passaremos às análises que determinaram o conhecimento científico, a partir da compreensão da relação sujeito-objeto na realidade investigada. Tais análises ocorreram mediante o processo dialógico ocasionado pela definição da unidade de análise **relação entre a formação e atuação do professor de 5º Ano do Ensino Fundamental de Porto Velho**, desenvolvida a partir dos dois eixos análicos e adotando como referência a metodologia dialética utilizada por Asbahr (2011).

O primeiro eixo analítico que aprofundaremos é o que intitulamos **Contexto da formação de professores de Porto Velho/RO**, analisado com base nas seguintes abstrações auxiliares: "formação inicial", "formação continuada", "práxis pedagógica" e "condições objetivas e subjetivas do trabalho docente". O segundo eixo, denominado **Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO**, por seu turno, foi analisado com base nas abstrações auxiliares "atividade de instrução" e "atividade-guia".

Passaremos às análises em cada eixo, na sequência.

5.1 CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTO VELHO

Neste primeiro eixo, consideramos para sua análise as percepções de professores de 5º Ano do EF em relação ao contexto de sua formação inicial e continuada. Para tanto, partimos da avaliação que os profissionais fazem acerca do seu próprio processo de formação inicial e de como isso reverbera na atuação docente, tendo como referência a utilização de bases teórico-práticas por eles adotadas para desenvolver as atividades de instrução em sala de aula.

Em seguida, consideramos suas percepções sobre ações de formação continuada que tenham participado até então, visto que os processos formativos do professor não se encerram na conclusão da habilitação em licenciatura, mas perfazem toda a sua trajetória profissional, em geral, por meio de políticas públicas e/ou iniciativas privadas, comumente conhecidas como formação continuada. Partindo dessa linha de raciocínio, buscamos identificar as contribuições das formações continuadas ofertadas pela SEMED de Porto Velho para o desenvolvimento de suas atividades de instrução, a partir da visão dos próprios professores sobre a organização desses programas e indicações para possíveis aprimoramentos, assim como suas expectativas em relação às temáticas que devem ser abordadas nos programas de formação para que, efetivamente, auxiliem-os em

sua atuação docente.

Tanto no primeiro quanto no segundo eixo analítico, a práxis emergiu como uma potente abstração auxiliar (ASBAHR, 2011). O conceito de práxis, em Marx (2010), é compreendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente da atividade prática – é prática eivada de teoria.

A práxis, conforme Netto e Braz (2011), pode ser uma categoria mais abrangente que a do próprio trabalho, já que o trabalho se constitui por meio da mediação humana na natureza, meio pelo qual o homem modifica a natureza para atender suas necessidades básicas. Enquanto a práxis, no ser social, é sempre o trabalho, à medida que o ser não se cessa somente neste último,

> [o] ser social é mais que trabalho, ele cria também objetivações que transcendem o universo do trabalho e a categoria teórica que explica esta realidade é a práxis. A práxis envolve o trabalho, mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas, revela o homem como ser criativo e autoprodutivo. O homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (NETTO; BRAZ, 2011, p. 53-54).

A definição da práxis como categoria auxiliar para as análises se deu pela totalidade histórica dialética que ela representa. Netto e Braz (2011) explicam que, embora toda práxis seja trabalho, nem todo trabalho se constitui em práxis. Nesse sentido, o ser social supera o próprio trabalho, pois, para satisfazer suas necessidades, ele rompe barreiras, evidenciando, por vezes, sua práxis. E, assim sendo, gera objetivações que, como afirmam os autores, devem ser destacadas em dois pontos distintos: primeiro, a práxis voltada ao controle e à exploração da natureza para atender suas necessidades e às relações que o ser social constitui sobre ele próprio; e, no segundo ponto, em que as obras que resultam da práxis objetivam-se em algo material, salvos valores abstratos, como, por exemplo, o ético.

Desse modo, a práxis não resulta meramente em produtos finais, que colocam o homem sempre como ser social criativo/criador (NETTO, 2011), mas constitui processos que também produzem objetivações, que colocam o sujeito como dominado (in)conscientemente pelo que ele criou. Em algumas determinações históricas, o indivíduo passa a ser reprimido por determinado objeto ou criatura estabelecido(a) socialmente pelo próprio homem.

Nessa totalidade histórica dialética, o sujeito que compõe o meio social pode ter

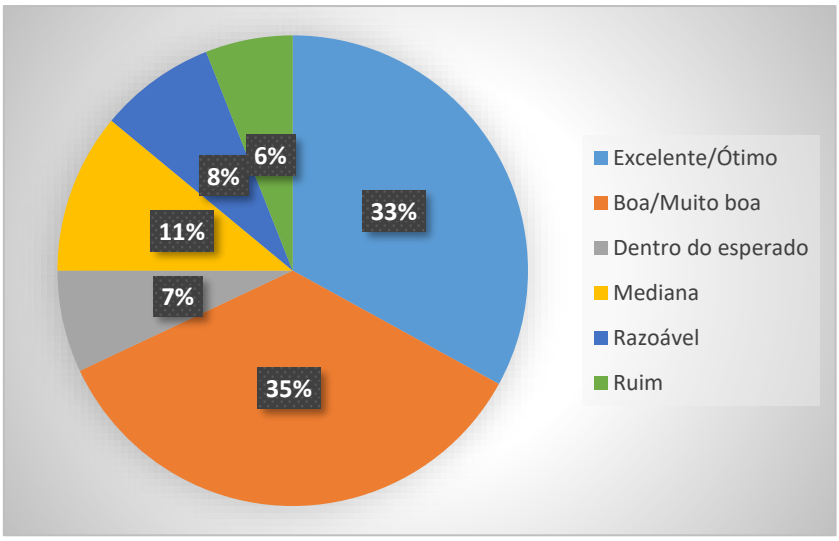
sua práxis limitada, à medida que sua transformação com a natureza não for mais uma relação com o trabalho em seu sentido ontológico, passando a ser uma relação na qual os meios de produção são impostos e seu trabalho se torna objeto de uso e desuso, recebendo minimamente por aquilo que produziu. Essa lógica inversa é vista como alienação (MARX, 2010).

À luz da Teoria Histórico-Cultural, pela qual são problematizados e elaborados conceitos teóricos que trazem, na sua essência, a atividade humana, que é histórica e cultural e gera desenvolvimento do psiquismo humano, a formação de professores pode ser instrumento para compreensão do processo de tal desenvolvimento; e a práxis, nessa perspectiva, é pensada como uma dimensão humanizante e emancipatória, e não pode ser descuidada.

Nesta lógica teórica, partimos para a análise das respostas da questão 12 do Bloco B do questionário misto, "como você avalia a sua formação inicial para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?", e da questão 14, do mesmo bloco, Como você avalia sua formação inicial para a atuação como docente?". Embora semelhantes, essas questões buscaram evidenciar proximidade das percepções dos professores em relação ao contexto de sua formação inicial, tanto em relação a sua atuação no 5º ano do EF, como em atuações docentes anteriores e diferentes do 5ª ano que possam ter ocorrido em outras etapas de ensino da Educação Básica. Pois, como revelado no perfil dos participantes, 92% desses profissionais, desde seu ingresso na rede municipal de ensino de Porto Velho, não têm se dedicado exclusivamente a uma única série;

Em relação à avaliação da sua formação inicial para atuação nos Anos Iniciais do EF, 17 (33%) professores revelaram considerar excelente ou ótima a formação que tiveram; 19 (35%) afirmaram ter sido boa ou muito boa; para cinco (11%) deles, a formação foi avaliada como mediana; já para seis professores (7%), a formação foi dentro do esperado; para quatro (8%), foi razoável e; para três (6%) professores foi uma formação ruim para atuação nos Anos Iniciais do EF. Abaixo o Gráfico 2 traz a representação do resultado dessa percepção dos professores pesquisados:

Gráfico 2 – Avaliação da formação inicial para a atuação nos Anos Iniciais do EF



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo.

Os 42 (75%) professores que avaliaram de forma positiva (excelente/ótima, boa/muito boa e dentro do esperado) sua formação inicial para essa etapa de atuação, cinco atribuíram esse mérito aos bons professores que tiveram na graduação, à base teórico- prática que receberam e em razão de terem adquirido conhecimentos importantes para desempenhar a profissão, como é possível observar na resposta de Nossa Senhora das Graças: "*Tive bons professores que me ajudaram a ser a profissional que sou hoje"*.

Para Vigotski (1928-1933/2021, p. 259), "o que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente", e essa afirmativa, imaginando ser possível essa prerrogativa também entre adultos, nos reporta ao depoimento da participante Nossa Senhora das Graças, que fez menção à ajuda que "bons professores" lhe deram para ser o profissional que é hoje. O papel de colaboração que o professor deve exercer no desenvolvimento da atividade de instrução em sala de aula, conforme a esfera das relações mútuas com as pessoas, que deve ser percorrida em um processo de colaboração no segmento escolar, segundo Vigotski e segundo nossa experiência com formação inicial e continuada em Porto Velho, pode despertar no estudante processos internos de desenvolvimento. Bons exemplos de professores universitários na formação inicial de professores podem refletir de modo que os professores formados possam agir da mesma forma nas escolas.

Ainda em se tratando da práxis, apesar da constante dicotomia apresentada por muitos professores em relação ao distanciamento entre teoria e prática nos processos de formação inicial, como veremos mais adiante, o participante Juscelino Kubitschek,

contrariamente, afirmou que a boa formação resulta da base teórica e prática que obteve: *"Foi uma boa formação tanto teórica como prática"*. Para a articulação teoria e prática, Gatti (2017) explica que são necessários, na formação dos professores, conhecimentos teóricos e formas de agir socialmente no local de trabalho. Esses conhecimentos são possíveis, especialmente, na sustentação aplicada no desenvolvimento das didáticas e das metodologias relativas às intencionalidades educacionais, e que devem conter conteúdos relevantes à vida humana e coletiva. A relação estabelecida entre a teoria e a prática destacada por esse participante sugere que houve, na sua formação inicial, uma superação da fragmentação dessas duas dimensões formativas, o que também percebemos em depoimentos de outros participantes.

Faremos uma relação entre os pensamentos de Saviani e Duarte (2012) e o que foi apresentado pelos participantes Triângulo, Baixa União e Mato Grosso quando estes afirmaram que os conhecimentos relevantes para a sua atuação profissional foram alcançados por meio da formação inicial:

> *"[...] foi através da mesma que adquiri conhecimentos relevantes para desempenho da minha função" (Triângulo).*
>
> *"Boa, pois apesar de me sentir muito insegura no início da minha carreira profissional, ela me trouxe uma base"* (Baixa União).
>
> *"Correspondeu as exigências na época para a minha atuação em sala"* (Mato Grosso).

Saviani e Duarte (2012) consideram a necessidade de que, no processo de formação de professores, os conteúdos curriculares de sua área de profissão também sejam aqueles próprios ao domínio dos processos, das formas, ou seja, o conhecimento didático-curricular. Ainda, segundo eles: são necessários conhecimentos pedagógicos que dizem respeito aos conhecimentos das teorias educacionais e a compreensão das condições histórico-culturais que determinam a tarefa educativa, o que requer a compreensão do movimento da sociedade. Nesse sentido, a perspectiva ideal para a formação do professor deve compreender o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, a formação didática, pedagógica e as condições históricas. O trabalho se caracteriza, dessa forma, como atividade consciente e orientada para atingir determinados fins.

Outro destaque identificado nas respostas à questão 12 se refere aos que tiveram formação técnica em nível médio, o extinto Magistério, e são bastante elogiosos a esta antiga proposta de formação inicial. Dois (4%) professores revelaram a importância que

essa formação teve para sua atuação profissional, sendo, inclusive, para eles, até mais relevante do que a formação de nível superior em Pedagogia:

> *"Fiz magistério, a Pedagogia foi mais um complemento superior. O antigo magistério, tenho certeza, para minha formação foi o melhor!"* (Igarapé).
>
> *"Ótima, pois minha formação inicial foi o magistério (ensino médio). O curso prepara melhor o futuro professor para a prática em sala de aula"* (União).

Conforme retratado por Saviani (2009), a habilitação específica em Magistério ocupou-se da formação do professor no período de 1971 a 1996, ao ser instituída a Lei 5.692/71, que organizou a habilitação em Magistério em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitava o cursista a lecionar até à 4ª série e outra, com duração de quatro anos (2.900 horas), que habilitava o cursista à docência até a 6ª série.

Apesar de o autor afirmar que essa formação era precária, que o currículo compreendia o núcleo comum e uma parte diversificada direcionada à formação especial, os participantes Igarapé, União e Ulisses Guimarães imputam a essa formação técnica a preparação mais adequada para atuarem como professores, inclusive, sendo melhor, segundo eles, do que a habilitação em nível superior.

Percebemos, ainda, nesse posicionamento, uma contradição com o destacado pelo participante Juscelino Kubitschek, quando este afirmou que, na formação superior, teve uma boa base teórica e prática para atuação docente. Essa relação dialética com a práxis apresenta uma tensão constante entre suas bases fundamentais, a teoria e a prática. O contexto histórico-cultural, na formação desses participantes, pode ter oferecido diferentes abordagens de como eles concebem a relação teoria e prática. Esta contradição é por nós percebida no cotidiano escolar, materializada no discurso de alguns professores que distanciam a base teórica da atuação em sala de aula, o "chão da escola". A partir dessa contradição, pensamos nós, devemos buscar mecanismos de superação da compreensão que uma parcela considerável de professores possui acerca da relação teoria-prática.

Em nosso entendimento, pois, não deveria acontecer esse conflito, pois há uma inter-relação entre elas, considerando que não admitimos a separação entre ambas, ou seja, o ser prático e atuante separado do ser pensante. O que existe é uma mútua relação, pois é com a prática que se origina uma teoria, o que existe é sempre a teoria de uma prática e é a própria relação entre elas que possibilita a sua existência. A tensão entre elas

não é apenas normal, como importante do ponto de vista da busca por sínteses que promovam a superação de problemas verificados na realidade escolar.

Mesmo a maioria apontando satisfação com a formação inicial recebida, para oito (15%) professores, é importante dar continuidade ao processo formativo visando ao aprimoramento do trabalho docente, promovendo atualização profissional, tendo em vista seus referenciais teóricos-práticos não atenderem na totalidade suas reais necessidades educacionais cotidianas, que vão para além da formação inicial recebida.

> *"[...] Não estou satisfeita em minha busca pelo conhecimento. Pretendo buscar a formação de Mestrado em Educação"* (Tucumanzal).
>
> *"Minha atuação é muito boa, sempre estou me atualizando nos conhecimentos"* (Bela Vista).
>
> *[...] reconheço que há sempre necessidade de me aprimorar, me atualizar para assim contribuir para o melhoramento de nossa educação"* (Nossa Senhora das Graças).
>
> *"Foi suficiente para ter uma boa base, mas não é o suficiente e precisamos sempre estar nos atualizando"* (Industrial).
>
> *"Foi bom, agora preciso de qualificação para a tecnologia"* (Mocambo).

Embora 42 (75%) participantes afirmem que a formação inicial tenha sido positiva para atuar nos anos iniciais do EF, como exemplificaremos abaixo, outros doze (25%) consideraram mediana, razoável e até mesmo ruim a formação que obtiveram para a atuação docente:

> *"A Formação em Pedagogia apresenta um ilusionismo que a princípio deixa apaixonada pela educação mas ao encarar a realidade, percebemos que está bem distante do contexto educacional e seus enlaces"* (Flodoaldo Pontes Pinto).
>
> *"Construida pouco a pouco em um período de 15 anos de sala de aula. buscando conhecimento para uma boa base teorica e prática. Não estou satisfeita em minha busca pelo conhecimento. Pretendo buscar a formação de Mestrado em Educação"* (Socialista).
>
> *"Acredito que poderia ter sido melhor"* (Castanheira).
>
> *"Um pouco fraca, aprendi muito mais com o passar do tempo, me especializando e buscando embasamento na literatura e alguns professores no decorrer da carreira, nem sempre a teoria é prática andam juntas"* (Castanheira).

Os estudos de Gatti (2017) sobre a formação inicial indicam que esse tipo de anseio dos participantes e estarem em constante atualização profissional após a formação

inicial, já no exercício do trabalho docente, surge a partir de novas demandas que são identificadas no cotidiano escolar e que não podem ser respondidas com os conhecimentos apropriados nas licenciaturas. Essas demandas, segundo a autora, podem ser tensões advindas de contextos históricos e culturais diversificados e da necessidade de apropriação de novas abordagens pedagógicas que podem auxiliar na atividade de instrução. Também podem se tratar de exigências de um sistema que impõe ao professor o ônus por resultados negativos em sistemas de avaliação, exigindo desse profissional que estude para melhorar sua prática e, consequentemente, os resultados nas avaliações. Mesmo sabendo que os problemas de aprendizagem dos estudantes têm origens multifatoriais, essa vem sendo a lógica (perversa) mais adotada pelo sistema educacional brasileiro.

Nesta linha de pensamento de aproximação da teoria com a prática, o participante Eletronorte, sugere, por exemplo, a importância de ampliar o tempo no estágio supervisionado do curso, o que indica maior tempo para perceber, na atividade de instrução, o emprego das teorias estudadas no ensino superior: "*Minha formação foi mediana, pois o curso ofertado (Pedagogia) deveria proporcionar mais horas de estágios"*. O contexto educacional do cotidiano escolar parece reforçar o distanciamento da perspectiva teórica apreendida na formação inicial, dificultando uma aproximação com sua atuação docente, segundo os participantes abaixo:

> *"Relativamente boa, porém, a prática é diferente da teoria"* (Lagoa).
>
> *Hoje vejo um número muito grande de professores que sabem muita teoria, mas se quer dominam os conteúdos básicos do ensino fundamental"* (Tancredo Neves).
>
> *"[...] o conhecimento aliado a prática, torna o Ensino Aprendizagem muito favorável para o aprendizado do aluno"* (Ulisses Guimarães).

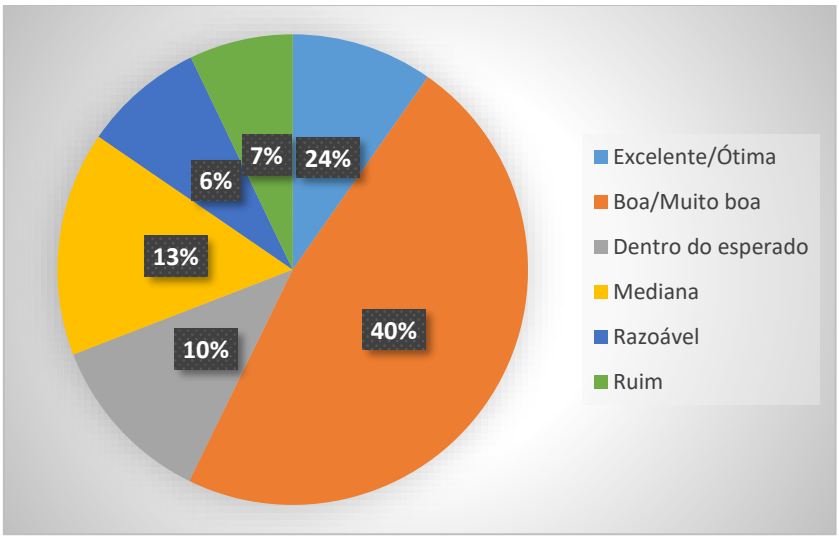
Esses registros revelados nas respostas à questão 12 do questionário reforçam, mais uma vez, a necessária dialética da teoria com a prática, para que as experiências teórico-práticas formativas do professor não fiquem no campo tecnicista. Gatti (2020, p. 3) aponta como fundamental tanto "mudar a concepção mais vigente sobre prática e teoria como opostas, como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas", ou como uso mecânico de receituário de técnicas.

O fato é que não podemos desprezar o relato dos professores sobre a necessidade de uma formação pensando sua aplicação na prática para a docência. Como dito por Gatti

(2020), as práticas educacionais são atos culturais realizados em um coletivo, associadas a alguma teorização, que devem ser conscientes e embebidas de sentido. As práticas se realizam nas múltiplas relações pedagógicas cotidianas entre educadores e estudantes, no contexto escolar.

As respostas à questão 14 do Bloco B ratificam o posicionamento dos participantes sobre a avaliação que fazem da formação inicial para sua atuação docente e, ao mesmo tempo, dão-nos elementos para analisar mais concretamente a relação entre a formação e sua atuação. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 3 – Avaliação da formação inicial para a atuação docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo.

Dos 40 (74%) participantes que avaliaram como positiva (excelente/ótima, boa/muito boa e dentro do esperado) a formação inicial recebida, apresentamos, abaixo, os seguintes destaques:

> *"Ótima, no qual pude unir a teoria da minha formação e a prática que já tinha para colocar em prática dentro de sala de aula"* (Cidade do Lobo).
>
> *"Me ajudou a definir o que realmente eu queria para a minha vida profissional"* (Tucumanzal).
>
> *"Contribuiu bastante, mas a realidade da sala de aula é diferente da estudada na faculdade"* (Jardim Eldorado).
>
> *"Minha formação inicial foi muito boa. Muitas das técnicas que aprendi na faculdade uso hoje como docente"* (Nossa Senhora das Graças).
>
> *"Muito valiosa, considerando que a minha primeira formação foi o Curso*

profissionalizante do Magistério" (Tiradentes).

Entre os 14 (26%) participantes que consideraram sua formação inicial mediana, razoável ou ruim para atuarem na docência, seis (43%) destes, assim como na questão 12, destacaram fragilidade também na relação entre teoria e prática, com destaque para as respostas abaixo:

> *"Só teoria. A construção do profissional se dá no chão da escola, buscando, estudando, trocando experiências"* (Flodoaldo Pontes Pinto).
>
> *"Atualmente considero que foram abordados muitos pontos, teorias interessantes e necessária para o aprendizado e apropriação do conhecimento. Porém, seriam necessários mais estudos relacionados com a prática docente"* (Industrial).
>
> *"Na teoria, muito boa, mas, na prática, o que acontece é que o professor sai da faculdade e termina aprendendo na escola. Na verdade, o município precisa mesmo investir em cursos de formação, pois os professores chegam para dar aula sem preparação, sem conhecimentos básicos. Então, terminam errando muito com os alunos no início da sua prática em sala de aula"* (Tupy).
>
> *"Faltou mais prática"* (Nova Porto Velho).
>
> *"Inicialmente fraca, mais me especializei em cursos, procurei na literatura, sempre que posso participo de especializações e busco melhorar"* (Castanheira).
>
> *"Mediana, pois a prática é a melhor escola para o desenvolvimento da docência"* (Cidade Nova).

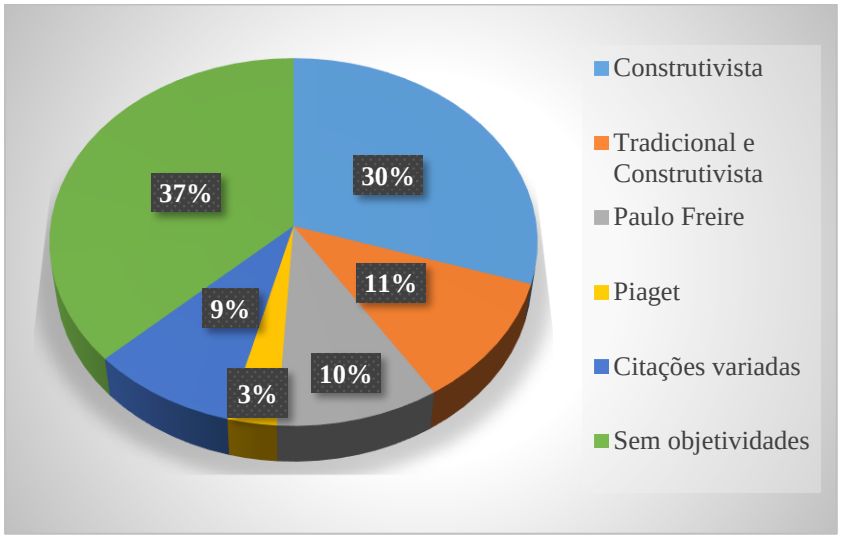
Novamente, aparecem, muito fortemente, apontamentos dos participantes sobre a ênfase dada à teoria na formação inicial e a necessidade de aproximá-la com a prática ainda no processo formativo inicial. Martins e Carvalho (2017, p. 2) explicam que a permanente dicotomia entre teoria e prática tem permeado a formação em nosso país e discursos na escola: "ora o pêndulo está na teoria, no conhecimento, no conteúdo a ser ensinado, ora está na prática, na didática, na forma de se ensinar". Para as autoras, essa dicotomia se traduz na disputa entre conteúdo e forma na formação docente.

Para Gatti (2017), há dilemas sobre como formar professores para a Educação Básica, que surgem a partir de novas realidades, como, por exemplo: para quais cenários deveríamos considerar essa formação?

A fim de percebermos mais intensamente a relação da teoria com a prática que os participantes adotam em sua atuação docente, foi perguntado, na questão 13 do Bloco B, o seguinte: "qual base teórico-prática da sua formação inicial que você adota em sua prática pedagógica (em suas atividades de instrução)?" A síntese das respostas está

representada no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Base teórico-prática da formação inicial adotada na atividade de instrução



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo

As citações que denominamos "Variadas", foram respondidas por quatro dos participantes (9%) que citaram como referências os educadores José Carlos Libâneo, Jussara Hoffmann, Magda Soares e Lev Vigotski – citados uma única vez.

21 participantes (37%), por seu turno, não conseguiram expressar com objetividade uma base teórico-prática apreendida de sua formação inicial e adotada em sua atividade docente, como nas respostas abaixo:

> *"Mesclado" (Baixa União).*
>
> *"As aulas de didáticas" (Bela Vista e Floresta).*
> *"Pesquisas" (Caladinho).*
>
> *"Planejamento, pesquisa na Internet e livro" (Triângulo).*
>
> *"Atividades lúdicas" (Eletronorte).*
>
> *"Projetos interdisciplinares" (Escola de Polícia).*
>
> *"Adoto práticas norteadoras para formação de sujeitos que pensam a sociedade de forma coerente dos preceitos do ser mais" (Marcos Freire).*

No que diz respeito às bases teórico-práticas apropriadas na formação inicial, 16 participantes (30%) responderam com exclusividade o construtivismo e seis (11%) indicaram que utilizam o ensino tradicional e o construtivismo, totalizando 22 dos 54

participantes (41%) . Este resultado corrobora com os estudos de Duarte (2010), que expõe que as pedagogias mais difundidas nas duas últimas décadas estão pautadas no construtivismo, centrada no conhecimento do desenvolvimento “natural” da criança. Para Duarte (2010), essas bases teóricas têm limites e riscos. Na análise deste autor, existem distintas vertentes dentro do próprio construtivismo, assim como divergências existentes entre os próprios autores construtivistas. O construtivismo, conforme o autor, tem como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget.

> Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto (DUARTE, 2010, p. 41).

Por essa base teórica, podemos inferir que, do ponto de vista pedagógico, as atividades de maior valor educativo são aquelas que promovem o processo espontâneo de desenvolvimento. O processo ativo de reinvenção do conhecimento é mais importante do que aquilo que o estudante venha a saber por meio da educação escolar. “Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimento” (DUARTE, 2010, p. 41).

Em relação ao Ensino Tradicional, identificado como base teórico-prática por um número considerável de participantes, para Saviani (2005), a concepção dessa tendência pedagógica pauta-se pela centralidade da instrução. A escola é pensada como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma graduação lógica, cabendo aos educandos assimilarem os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto, segundo o autor, a prática é determinada pela teoria que a molda, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com o consequente desenvolvimento do estudante.

Para Gadotti (1996), a concepção pedagógica do educador e filósofo Paulo Freire, que teve boa inferência entre os participantes de nossa pesquisa, tem base dialógica, que parte de uma questão problematizadora, contraria a educação bancária, entendendo que o conhecimento resultante da prática educativa é crítico e reflexivo, sendo a Educação um ato político (FREIRE, 1987). Sua epistemologia está centrada no conceito antropológico

de cultura, sendo esta uma produção humana, não distinguindo cultura erudita de cultura popular, mas, sim, valorizando as "culturas", completa Gadotti (1996). O querer bem aos educandos, ter alegria e esperança, ter liberdade e autoridade, curiosidade e consciência do inacabado são alguns princípios que devem permear a prática dos professores a partir da concepção freiriana.

Dentre os 54 participantes da pesquisa, apenas um (1,8%) citou Vigotski, não sendo citado como uma única referência, além desse teórico, Piaget e Paulo Freire como importantes referências para sua prática:

> *"Na base teórica vimos muito sobre Piaget, Vigotsk e Paulo Freire e suas contribuições são muito relevantes na nossa prática pedagógica"* (Juscelino Kubitschek).

Nossa dedução é de que Vigotski e, por consequência, outros autores vinculados à Teoria Histórico-Cultural, não têm sido aprofundados na formação inicial – tornando o professor mais afastado desse referencial teórico. Acreditamos que, se essa teoria fosse mais trabalhada na formação inicial, nos cursos de Pedagogia, principalmente, equilibraria-se a supremacia construtivista de perspectiva piagetiana, que parte da condição biológica humana, para um número maior de professores que adotem a perspectiva vigotskiana, com base no desenvolvimento histórica e culturalmente mediado.

De maneira geral, nas respostas dos participantes, verificamos certa diversidade entre os referenciais mencionados, diferentes campos teóricos que eles acreditam embasar suas práticas a partir dos conhecimentos que a formação inicial lhes ofereceu e que, hoje, empregam mediante suas atividades de instrução em sala de aula. Essa diversidade pode expressar, pelas concepções reveladas pelos participantes, indefinição de um direcionamento planejado das políticas públicas de formação continuada das quais participam. Mas se trata de uma "diversificação" fora um percentual bastante dominante de base construtivista, o que, por outro lado, pode revelar certo direcionamento de políticas de formação, como vem sendo alertado por Saviani há mais de quatro décadas (SAVIANI, 1991; 2005; 2008; 2009; 2012; 2015; 2017).

É preocupante, nas análises, outrossim, identificar que 21 (37%) dos participantes (referente aos que não tiveram objetividades nas respostas) não conseguem sequer apontar uma teoria que possa contribuir ou auxiliar no desenvolvimento do trabalho docente e desses professores, 15 (70%) avaliaram como positiva a formação inicial.

Difícil imaginar a não utilização de elementos teóricos nas situações reais do cotidiano escolar, como revelou nossa pesquisa. Revela-se outra forte contradição aqui, pois os professores que avaliam a formação inicial como "muito centrada na teoria" e, na hora, de apontar um referencial adotado em sua prática, não revelam um sequer. Pode ser o caso de, consciente e deliberadamente, optarem por não utilizar nenhum referencial teórico. Observando desde a nossa experiência com formação inicial e nas escolas de Porto Velho, não nos parece ser esse o caso.

O participante Aeroclube por exemplo, que exaltou o magistério como base relevante para sua formação, não conseguiu destacar uma base teórica que o subsidie em sua atuação docente: *"A minha base vem do magistério, onde aprendi muitas práticas e no ensino superior do curso de Pedagogia, aprendi as teorias"*. Essa situação nos leva a inferir que, neste caso, é dada maior importância à prática do que à base teórica, não parecendo ser tão relevante para esse professor adotar uma referência teórica para o planejamento e desenvolvimento da atividade de instrução junto aos estudantes, ainda que as tenha aprendido no curso de Pedagogia, como afirmado por ele próprio em questão anterior do questionário.

Outro caso de não indicação de base uma teórico-prática na atuação docente que destacamos se refere ao participante Caiari, que afirmou que sua formação para atuação docente foi dentro do esperado e que deixa a mercê da SEMED as orientações e parâmetros para o desempenho de sua atuação docente: *"A base que a rede Municipal nos fornece para trabalharmos"*.

Do mesmo modo, ainda que tenha afirmado ter sido excelente sua formação inicial para atuar nos os Anos Iniciais do EF, a participante Baixa União respondeu a base teórica por ela adotada é "mesclada", assim como o participante Eletronorte, que citou apenas "atividades lúdicas".

Diferentemente das indefinições acima destacadas, apesar de avaliar como excelente sua formação inicial, a participante Esperança Comunidade relatou o seguinte:

> *"Um aprendizado baseado no respeito e dedicação entre professor e aluno. Considerando os conhecimentos prévios dos alunos. Segundo Paulo Freire o professor não deveria somente transmitir saberes, mas sim instigar o pensamento crítico e a criação, pelos alunos, de seus próprios conhecimentos"* (Esperança Comunidade).

Já o participante Flodoaldo Pontes Pinto, em sua resposta, sinaliza que utiliza proposta de Paulo Freire, mas que não as aprendeu no curso de Pedagogia. Na faculdade,

segundo ele, aprendeu o interacionismo, mas destacou que vem aprendendo, efetivamente, na prática diária na escola:

> *"Trago comigo as propostas Paulofreiriana, a qual não aprendi na faculdade mas nas formações de base. Da faculdade o interacionismo, e ademais vamos construindo a práxis na relação diária, ensinando e aprendendo com alunos, colegas e demais partícipes do corpo escolar"* (Flodoaldo Pontes Pinto).

Na discussão desse eixo analítico, que trata do contexto da formação dos professores e que teve até aqui a formação inicial e a práxis pedagógica como abstrações auxiliares para as análises do que foi coletado no questionário misto, buscamos identificar como a formação inicial reverbera na atuação docente, dispondo como referência a utilização de bases teórico-práticas por eles mencionadas para desenvolverem suas atividades de instrução. Nas análises, identificamos que a avaliação da formação inicial para a atuação docente é, para a maioria, 40 participantes (74%), positiva, enquanto que, para 14 participantes (26%), é negativa.

Foram percebidas contradições nas respostas dos participantes à medida que: seis (41%) dos 14 professores justificam a avaliação da formação inicial como negativa em função de um grande espaço para a teoria em detrimento a prática como razão para essa avaliação, sendo que três (50%) destes seis professores não conseguem simplesmente indicar uma base teórico-prática que adotem em sua atuação docente.

É importante salientar que, dentre as 54 respostas, em 21 (37%), os participantes não conseguiram definir com clareza um referencial teórico que subsidie a sua prática pedagógica e, destes 21 respondentes, 15 (70%) avaliaram como positiva a formação inicial.

Destacamos deste eixo de análise, ainda, que dois (25%) dos oito participantes que indicaram a necessidade de continuidade de seus processos formativos, expressaram a vontade de ingressar numa formação *Stricto sensu.* A expectativa em ingressar em nível de pós-graduação *Stricto sensu,* curso de Mestrado, apontada pelos participantes Baixa União e Socialista, por exemplo, sinaliza, a nosso ver, um interesse concreto em dar continuidade a uma formação mais consistente teoricamente, o qual, possivelmente, ajude-os a superar lacunas da formação inicial e também da formação continuada até aqui vivenciadas:

> *"Minha formação inicial foi dentro do esperado para o curso de Pedagogia. Mas gostaria de fazer um mestrado na área da Educação"* (Baixa União).

> *"Construida pouco a pouco em um período de 15 anos de sala de aula. Buscando conhecimento para uma boa base teórica e prática. Não estou satisfeita em minha busca pelo conhecimento. Pretendo buscar a formação de Mestrado em Educação"* (Socialista).

O participante Baixa União deixa claro que, apesar de ter recebido uma base "dentro do esperado" na formação inicial, é importante estar sempre em atualização profissional. Para Facci (2004), a continuidade dos estudos permite que o professor atue como pesquisador desenvolvendo suas práticas e também suas teorias, possibilitando repensar a práxis pedagógica. Essa concepção de formação, como apontado pelo participante Nossa Senhora das Graças, aproxima o desejo do professor, não só de continuar os estudos, como também de contribuir para melhorar a Educação da qual é partícipe:

> *"De acordo com a minha formação me sinto apto para trabalhar nas séries iniciais, mas reconheço que há sempre necessidade de me aprimorar e de me atualizar para assim contribuí para o melhoramento de nossa educação" (Nossa Senhora das Graças).*

No debate sobre a formação inicial dos docentes, na de visão de Gatti (2017), seria o papel dos conhecimentos da Didática suplementar lacunas formativas em relação a teoria e a prática , conhecimentos esses que, se não atendidos e resultam como demandas para a formação continuada.

Como afirma Mizukami (2013, p. 23), "a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida". Para essa profissão, são essenciais os conhecimentos sobre os fundamentos da Educação e do campo da Didática – que trata do ensino, de seus fundamentos e suas práticas. São conhecimentos com essa base, segundo a autora, e de outras áreas de conhecimento, que devem constituir, sem dúvida, a base para a formação para a docência. Objetivando munir os professores de sólidas teorias e práticas eficazes, Martins e Carvalho (2017) defendem que, nas disciplinas de Didática e Metodologias de Ensino, os estudantes devam se apropriar do domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada e receberem o devido preparo didático-pedagógico para ensinar tais conteúdos.

Para Saviani (2012), a teoria não é um conjunto de ideias que nascem na cabeça do teorizador e, em seguida, são colocadas em prática na tentativa de obter êxito. Para o educador, as teorias só são elaboradas para solucionar problemas postos pela prática social. Portanto, a teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria.

Saviani (2012) explica que a teoria sem prática é verbalismo e, igualmente, a prática sem teoria é ativismo. Não acreditamos que este seja o pensamento dos participantes, isto é, ter o seu trabalho docente guiado pelo ativismo ou pelo verbalismo, mas, sim, por uma formação que desenvolva a relação entre teoria e prática, que objetive o planejamento da prática guiado por uma teoria.

Em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, Saviani (2012) propõe que o curso de Pedagogia eleja uma disciplina central que exerça o papel equivalente ao desempenhado pelo grego e pelo latim na escola de antigamente. Na visão do autor, a História deve ocupar o lugar central do trabalho educativo. O ensino da História da Educação, nessa proposta, não se reduz à mera memorização cronológica de fatos, mas deve proporcionar aos estudantes a compreensão do contexto político, econômico e social da Educação.

Saviani (2012) acredita que, por essa via, as disciplinas do curso de Pedagogia seriam estudadas de forma mais contextualizada, sendo possível articulá-las com a História da Educação. O autor defende que o estudo histórico do desenvolvimento de cada uma das disciplinas do curso de Pedagogia proporcionaria aos professores compreendê-las enquanto síntese de múltiplas determinações. Desse modo, os conhecimentos que são considerados essenciais para a formação de professores seriam compreendidos em sua gênese e em seu desenvolvimento e as disciplinas do curso de Pedagogia, desde as que abarcam os fundamentos da educação, às que abrangem o campo da didática e metodologias de ensino, "[...] deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático" (SAVIANI, 2012, p. 129).

Seguindo nessa defesa, Saviani (2008) acredita que, pela Filosofia da Educação, os futuros pedagogos poderão compreender os problemas da realidade educacional a partir da reflexão filosófica sobre os problemas que essa realidade apresenta, numa lógica de pensamento que analise os problemas educativos profundamente, sistematicamente, contextualmente e diretamente relacionados à prática, algo muito mencionado entre os depoimentos dos participantes de nossa pesquisa. O papel da disciplina Filosofia da Educação frente à formação de professores seria o de "[...] oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade [...]" (SAVIANI, 2008, p. 28).

Consideramos apropriadas as contribuições de reformulação para o curso de Pedagogia propostas por Martins e Carvalho (2017) e por Saviani (2007; 2012), pois valorizam o trabalho docente mediante o aperfeiçoamento do curso com sólida formação

teórica fundamentada na prática, de maneira que os professores consigam perceber isso no seu cotidiano pedagógico, assim como possam formular suas questões pedagógicas e buscar alternativas teóricas para auxiliá-los.

Acrescentamos como relevante na formação dos professores as contribuições dos estudos da Psicologia da Educação. Conforme Coll (1999), a Psicologia da Educação, ramo da Psicologia, com origem na Filosofia, surgi com o propósito de investigar cientificamente os fenômenos educativos e, para tanto, se debruça sobre os elementos psicológicos que regem o processo de desenvolvimento humano, na Educação, gerando contribuições importante na interlocução com a Pedagogia e consequentemente, com a formação dos professores.

Outra disciplina fundamental à formação docente é a Psicologia da Educação. Numa perspectiva histórico-cultural, o papel da Psicologia no processo de formação de professores é direcionar a atuação docente como trabalho em sua dimensão ontológica (MORETTI; MOURA, 2010), partindo do princípio de que o homem é um ser histórico, humanizado por meio de um processo de apropriação cultural. Neste aspecto, a apropriação pelo sujeito das formas sociais de realização do seu trabalho acontece de forma mediada, uma vez que se opera com signos e instrumentos, construídos historicamente, cujos significados são sociais, o que consiste dizer que a Educação é um processo social e não individual. Somam-se a essa prerrogativa aspectos gerais relacionados à cognição humana que devem ser levados em consideração pela formação docente, abordando diferentes correntes e perspectivas psicológicas ligadas à aprendizagem pelos seres humanos, afinal, a escola existe para que, nela, seus estudantes aprendam.

Contudo, formações baseadas em competências fomentam a defesa de que o desenvolvimento acontece individualmente. Segundo essa perspectiva, a competência é entendida como uma qualidade do sujeito, diferenciando-se do desenvolvimento entendido como uma construção social e histórica, e, portanto, algo externo ao sujeito e do qual este deve se apropriar.

Outra importante área teórica à formação dos professores, e que incide diretamente em suas práticas, é a Sociologia da Educação. Consideramos essencial que os professores compreendam sua profissão, a natureza do seu trabalho, suas limitações, contradições da realidade social da escola e dos estudantes, bem como a importância das diferentes contextos culturais dos seres humanos. Para Stoer (2008), as determinantes sociais do processo educativo dos estudantes, as tensões sociais latentes nas escolas

contemporâneas, inerentes a qualquer situação escolar de desenvolvimento, precisam ser debatidas e contextualizadas e, por isso, a Sociologia da Educação não pode ser tratada como uma subdisciplina de uma ciência social, como é costumeiramente vista.

Como proposto por Stoer (2008), é importante que a Sociologia da Educação na formação dos professores vá além de explicações superficiais e imediatas, é preciso apresentar ao futuro docente uma construção científica crítica , vital para a sua formação, levando-o a perceber que ele é um profissional intelectual que pode colaborar com o desenvolvimento dos estudantes e colaborar em transformações sociais mediante Educação escolar, considerando que o trabalho do professor se constitui também como um ato político, que pode suscitar pensamentos ideológicos de luta de classe.

Assim como já indicado pelos participantes e, neste ponto, com eles concordamos que, por si só, a formação inicial não é capaz de esgotar a formação do professor em todos os âmbitos. Desse modo, consideramos ser importante a continuidade da formação, de estudos pedagógicos que contribuam para o aprofundamento e o aperfeiçoamento da atividade docente, embasadas teoricamente.

Nessa mesma linha de pensamento, concordamos com o apontamento dos participantes sobre a continuidade da formação em nível de mestrado – formação *Stricto Sensu.* Essa formação, que também pode ser caracterizada como formação continuada, proporciona o aprimoramento do trabalho dos professores mediante a pesquisa, o que favorece a práxis pedagógica, em uma perspectiva de aprofundamento teórico-prático sobre as problemáticas educacionais, contribuindo, ao mesmo tempo, para a solidificação do pensamento crítico desses profissionais.

Partindo dos pressupostos de Marx (2010) e Vigotski (1928-1933/2021), defendemos que é preciso pensar no desafio de formar professores capazes de colaborar na elaboração e na sistematização de conhecimentos socialmente relevantes, como síntese das experiências e dos conhecimentos produzidos nas condições dos processos de vida e de trabalho e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade, uma formação dirigida para a práxis. Somente uma filosofia da práxis pode realizar esse movimento permanente de articulação das vivências do senso comum e as do saber elaborado, tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada (FREIRE, 1979; SAVIANI, 2007; 2012). “Quanto mais o ser humano refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1979, p. 25).

Para tal, exige-se que a formação tenha uma sólida base teórico-epistemológica

para que o sujeito possa ter condições de realizar o movimento permanente entre o particular e o universal, entre a parte e o todo como elementos de uma totalidade histórica; movimento de superação da consciência ingênua à consciência crítica.

A práxis, no contexto de análise da formação inicial dos professores, permite questionar o modelo educacional em voga, que, conforme exposto pelos participantes, necessita de mudanças. Nesse sentido, a práxis se torna uma abstração mediadora necessária à compreensão da determinação da relação entre a formação e a atuação do professor, que é o nosso ponto de partida e, ao que nos parece, é condição para superação de perspectivas verbalistas e ativistas na construção do conhecimento e no momento da sua difusão, mediante a atividade docente do educador.

Seguindo o pensamento de Vygotsky (1934/1982), que expôs que uma análise do trabalho docente deve considerar as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa, utilizamos, além da formação inicial, formação continuada e a práxis, as condições subjetivas (formação continuada) e as condições objetivas (trabalho docente) como abstrações auxiliares para esse primeiro eixo analítico – que trata do contexto da formação de professores em Porto Velho, atentando especificamente aos profissionais que atuam nos 5º anos do EF.

Na parte do movimento de análise, que diz respeito às percepções dos professores acerca do processo de formação continuada, examinamos: as contribuições do modelo de formação ofertada pela SEMED para o desenvolvimento das atividades de instrução dos professores, às avaliações e indicações para melhoria da organização dos programas de formação continuada da SEMED; e, por fim, as expectativas dos professores em relação a temáticas que devem ser abordadas nos programas de formação que os auxiliem na atuação docente direcionada às turmas de 5º ano do EF. Considerando a participação de professores em programas de formação continuada, esperamos, com essa análise, a partir do concreto pensado, sinalizar aspectos relativos à indecomposição da relação entre a formação e a atuação do professor.

Partindo desse pressuposto, o que almejamos, com essas abstrações auxiliares de análise, é identificar, com os apontamentos dos participantes, as reais contribuições e necessidades de formação continuada a partir da situação concreta e imediata dos professores, buscando identificar suas reais necessidades de formação diante da situação que vivenciam no cotidiano escolar, em sala de aula, no decorrer do desenvolvimento das suas atividades de instrução em sala de aula.

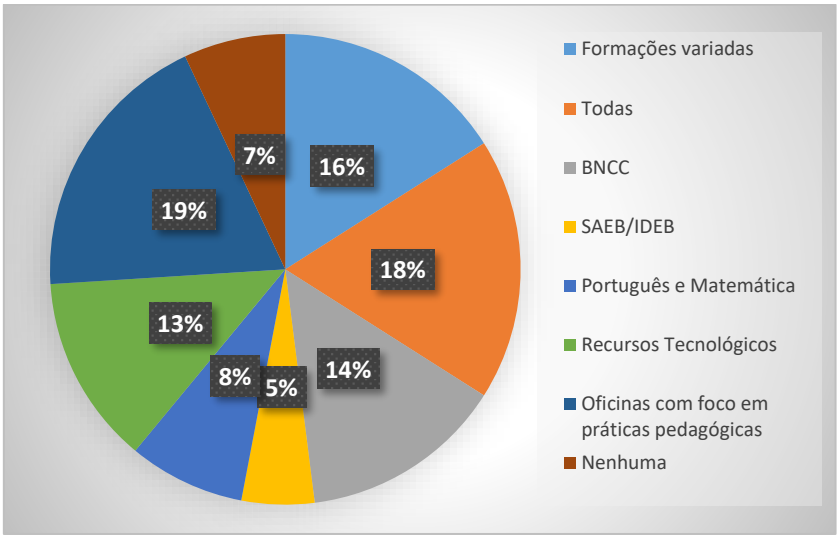
Sobre a participação em atividades formativas ofertadas pela SEMED direcionadas para professores que atuam no 5º ano do EF, foi assim perguntado na questão 19 do Bloco B: “você já participou de atividades de formação continuada relacionadas com seu trabalho docente com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental?”. Nas respostas, 44 (80%) dos 54 participantes, revelaram que já participaram de formações voltadas ao 5º Ano e dez (20%) afirmaram que nunca participaram de formação direcionada à turma em que atuam. Embora a maioria das respostas tenha indicado essa formação específica, os professores pesquisados especificaram apenas três temas formativos desenvolvidos nessas formações:

> *Sim, uma formação em libras* (Eldorado).
>
> *[...] as formações foram ofertadas de forma remota...tais como a BNCC, entre outras que podemos participar, estive presente mesmo que de forma online* (Mocambo).
>
> *Sim, foi a 1ª Jornada Pedagógica voltada ao Ensino Remoto, pelo fato que iniciei a desenvolver a parte tecnológica* (Ulisses Guimarães).

As respostas acima revelam imprecisão entre os professores que mencionaram haverem recebido formação específica para o 5º Ano, tendo em vista que, os poucos que especificaram os temas abordados, mencionaram temáticas gerais que, provavelmente, tenho sido ministradas não apenas aos professores de 5º Ano, mas também aos dos outros segmentos.

Doravante, a questão 17 do Bloco B trouxe o seguinte questionamento aos participantes: “quais as atividades de formação continuada ofertadas pela SEMED você avalia que mais contribuíram para a sua prática?”. Ainda que os participantes da pesquisa se restrinjam a professores que atuam no 5º ano do EF, essa questão aberta permitiu que as respostas fossem livres em relação a suas trajetórias na Educação Básica. O Gráfico 5 sintetiza as respostas:

Gráfico 5 – Contribuições da Formação Continuada para a atuação docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo.

As respostas que foram citadas apenas uma vez, por oito participantes (16%), Formações variadas, fazendo referência às temáticas: LDB; autismo; Projeto Ensinar a Ensinar[14]; Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar; Programa Acelera e Se Liga do Instituto Airton Senna; avaliação; atividades inovadoras e Congresso municipal de educação: Educação em tempos de pandemia. Apesar de o percentual ser expressivo, estas respostas não impactam na totalidade dos dados, tendo em vista que foram citadas isoladamente e sem informações complementares.

Enquanto quatro participantes (7%) afirmaram que nenhuma formação ofertada pela SEMED contribuiu para sua prática, dez professores (18%) responderam que todas as formações foram relevantes para sua prática, com destaque para as manifestações abaixo listadas:

> *"Todas elas são muito importantes, com certeza todas as formações continuadas que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ofereceu, contribuíram para nosso aprendizado enquanto professor"* (Aeroclube).

> *"Penso que todas as propostas de formação ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sejam elas presenciais ou remotas, foram satisfatórias e com propostas com grande relevância de crescimento, tanto profissional quanto pessoal"* (Marcos Freire).

[14] O Projeto Ensinar a Ensinar foi uma parceria Institucional entre SEMED-PVH, UNIR, Fundação Riomar e a empresa Raytheon, responsável pela implantação do Sistema de Proteção na Amazônia (SIPAM), que realizou, no período de 1999 a 2003, com os professores da rede municipal de ensino de Porto Velho que atuavam em escolas rurais, formação inicial, formação continuada e atividades socioambientais que visavam integrar a escola à comunidade.

> *"Todas as formações foram essenciais para a minha docência"* (Socialista).
>
> *"Todos são relevantes"* (Mariana).
>
> *"Todas as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) contribuem com minha prática"* (Caiari).

A ênfase de onze participantes (10%) às formações da SEMED organizadas no modelo metodológico de oficinas pedagógicas e de outras atividades formativas que se assemelham a essa configuração, e estão dirigidas a práticas pedagógicas, é o que, na visão dos professores, tem contribuído para suas práticas pedagógicas.

> *"Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)"* (Aponiã).
>
> *"As oficinas pedagógicas voltadas para áreas específicas"* (Esperança da Comunidade).
>
> *"Cursos de formação, que teve como foco atualizar as práticas pedagógicas"* (Ulisses Guimarães).
>
> *Encontros pedagógicos ativos"* (Eldorado).
>
> *"Cursos e seminários de socialização das experiências exitosas com outros professores da rede, estudos dos documentos oficiais sobre o ensino"* (Igarapé).
>
> *"Atividades como o antigo livro carta mural, atividades com jogos matemáticos, atividades de formações de várias disciplinas do ano passado, dentre outras formações tiveram grande valia em nossa prática docente"* (Industrial).
>
> *"Professor formador para os anos iniciais"* (Maringá).
>
> *"Metodologias da educacão" (Nova Floresta).*

Com temáticas dirigidas a práticas pedagógicas, na mesma direção que as oficinas pedagógicas, cinco professores (8%) consideram importantes as formações sobre temáticas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática.

> *"Língua Portuguesa e Matemática" (Flodoaldo Pontes Pinto).*
>
> *"Didática da Língua Portuguesa"* (Eletronorte).
>
> *"Matemática"* (Belveders).
>
> *"Matemática"* (Nossa Senhora das Graças).
>
> *"Matemática"* (Nova Floresta).

As respostas desses 16 (23%) professores, somatória dos apontamentos de

oficinas pedagógicas e o ensino da Língua Portuguesa e à Matemática, indicam como é relevante esses modelos de formação para suas práticas pedagógicas e confirmam o que pensam 20 (37%) do total dos 54 participantes da pesquisa, quando enfatizaram nas outras questões do questionário misto, e foi bastante destacado anteriormente, a importância que esses profissionais têm atribuído à prática no processo formativo, seja na formação inicial ou na continuada.

Outro dado importante é o reconhecimento que oito participantes (14%) deram à BNCC, o que, na visão deles, tem contribuído para o desenvolvimento de suas atividades de instrução, com destaque para as cinco respostas abaixo:

> *"A formação sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC)"* (Bairro Novo).
>
> *"Estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)"* (Tupy).
>
> *"Formação sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como utilizar as habilidades no dia a dia escolar"* (Floresta).
>
> *"Encontro formativo de Matemática com base no Referencial Curricular de Rondônia (RCRO)* (Cidade Nova).
>
> *Para mim, a formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi muito gratificante e me ajuda em minha prática docente"* (Jardim Santana).

É importante destacar que a BNCC ganhou espaço na agenda de formação continuada de professores desde sua aprovação pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2018) e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2018). Desde então, esse debate contemporâneo sobre o currículo com amparo legal ganhou força entre diversos pesquisadores e instituições governamentais e privadas. É uma temática que está no foco do debate educacional referente à Educação Básica e que também impacta fortemente à atuação dos professores de 5º Anos.

A proposta de organização curricular efetivada pela BNCC é defendida pelo MEC, por grupos empresariais e por diversos dirigentes estaduais e municipais como um instrumento importante para a gestão do currículo. A organização da BNCC está centrada em um conjunto de dez competências gerais que orientam e que devem ser desenvolvidas de forma integrada entre os componentes curriculares. A definição de competência aparece no documento como

> [...] mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do

mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 9).

Mas o conceito de competência explicitado na BNCC não é consenso no meio acadêmico, especialmente, porque essa definição tem sido objeto de muitas críticas, uma vez que é facilmente associada a políticas educacionais vinculadas ao apoio financeiro de organismos internacionais, desvinculando a Educação de sua realidade histórico-cultural, de suas condições materiais e das reais necessidades dos professores. As divergências do ponto de vista teórico-prático são evidenciadas por muitos educadores, dentre eles, Duarte (2010). Para este pesquisador, o fundamento da BNCC está centrado nas pedagogias do aprender a aprender, fortemente embasadas no pensamento construtivista, que foram constituídas ao longo dos anos e se consolidaram em políticas públicas. No seu entendimento, ao qual nos associamos, ao assumir a centralidade da competência individual e a valorização de habilidades como referências para o currículo e para a formação, é definido um modelo de avaliação do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes com base em modelos internacionais, como já destacamos no início das análises.

Esse interesse na melhoria dos resultados das escolas a partir da aplicação de testes nacionais e avaliações internacionais, consequentemente, na posição que elas ocupam nas classificações nacionais e estaduais, de fato, acaba por ser referendado na normatização da BNCC (2018), que apresenta definições de padrões de qualidade a partir da referência curricular que está sendo implementada em todo o território nacional. Conforme Martins (2010), a definição desses padrões de qualidade, para os empresários, é algo importante na formação de uma mão de obra que deve existir como requisito básico para o trabalho. Com base nisso, são concretizados investimentos do setor privado mediante a produção de material didático e pela oferta de cursos de formação docente e de gestores, movimentando, assim, uma grande parcela de recursos públicos, tendo como argumento atingir as metas previstas pelo MEC e defendidas por mecanismos internacionais.

Essa perspectiva de currículo como elo avaliativo, apontada por Duarte (2010), aproxima-se de outro dado da nossa pesquisa, referente aos três participantes (5%) que consideram importante, para a sua atuação docente, a formação continuada sobre os descritores do SAEB e sobre o IDEB, pois tais avaliações impactaram seu trabalho, aumentado sua responsabilização pelos resultados em testes avaliativos oficiais. Destacamos, abaixo, os depoimentos desses três professores:

> *"Formação sobre os Descritores, Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" e o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO)"* (Belvederes).
>
> *Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), projeto de leitura, oficina de matemática* (Nossa Senhora das Graças).
>
> *Formação voltada para o Índice Nacional da Educação Básica (IDEB)* (Lagoinha).

Na lógica da BNCC, o trabalho docente passa a ser avaliado pelos resultados desses testes, que correspondem ao aprendizado voltado ao domínio das competências e habilidades adquiridas em que o ensino é padronizado pela BNCC. Esse processo é definido por Basso (1998, p. 4) como "controle do trabalho docente". Para a autora, esse controle perpassa uma formação apressada do professor, que termina por reproduzir o que lhe é imposto por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e métodos de ensino. "As ocorrências no espaço da sala de aula dependem, fundamentalmente, do professor, de suas condições subjetivas, isto é, de sua formação" (BASSO, 1998, p. 4). Esse controle do trabalho docente acarreta, ainda, a perda de autonomia dos professores, levando à proletarização da categoria, pois incide na simplificação do trabalho do docente, tornando-o mais conveniente à prática e menos propício à inovação, à teorização e à preparação intencional para fins de desenvolvimento dos estudantes mediante atividades de instrução pertinentes e socialmente relevantes.

A Teoria Histórico-Cultural, contrariamente a esse modelo de formação, parte do desenvolvimento do psiquismo humano. Para esse referencial, o ensino passa a ser pautado na formação de conceitos científicos, cujo proveito acontece nas máximas possibilidades de desenvolvimento do psiquismo humano pelos aprendentes. Essa concepção corresponde à expectativa de Davydov (1988) de que a escola deve ensinar os estudantes a pensar mediante atividades de instrução que impulsionem o desenvolvimento a partir do estudo de conteúdos.

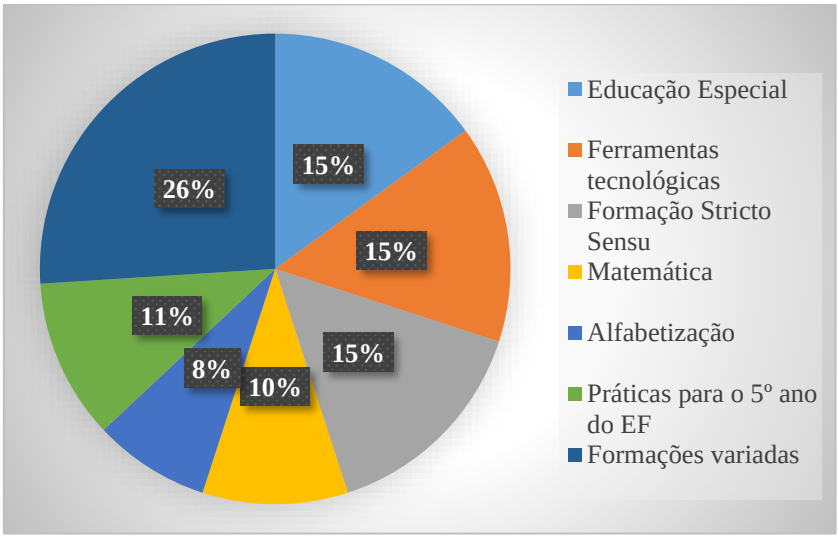
Como recomendado por Chaves (2020, p. 230), duas das prioridades no processo de formação continuada, em uma perspectiva histórico-cultural, são o diálogo e o estudo com os professores, tratando-se de um conjunto de ações de organizar reflexões que "contribuam para a compreensão de que o desenvolvimento de capacidades humanas, como memória, atenção, linguagem verbal e criação está relacionado à organização do ensino". Essa perspectiva teórico-prática pode tornar a atividade de instrução mais humanizadora para os estudantes e mais emancipatória para os professores, mas, pelo o que apontam os professores participantes desta pesquisa, esse tipo de

referencial/perspectiva não vem sendo trabalhado, nem na formação inicial, tampouco nas ações de formação continuada.

O que percebemos, baseados nas percepções fornecidas pelos participantes da pesquisa, na análise até aqui desenvolvida, é que os professores não têm acessado esse tipo de proposta formativa, como indicado por Chaves (2020). O que, a nosso ver, impede o docente de entrar em contato com um processo formativo voltado a uma prática consciente que permita desenvolver suas atividades de instrução baseadas nas máximas elaborações humanas, permanecendo condicionado ao ensino padronizado e à sua mera execução técnica e por competências.

Para compreender a expectativa dos professores em relação aos processos de formação continuada, ofertados pela SEMED, que se aproximem de suas necessidades, foi perguntado a eles, na questão 18 do Bloco B, do questionário, o seguinte: "quais as atividades de formação continuada que você gostaria de participar?". Obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 6 – Expectativa dos professores para programas de formação continuada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo.

Os apontamentos da maioria dos participantes, representando 14 dos 54 participantes (26%), indicaram temas diversificados para futuras formações: planejamento, currículo, oficinas, motivação, Língua Portuguesa, Ciências, jogos, produção de gêneros textuais, BNCC e Neurociência. É importante esclarecer que não se tratar de um percentual significativo, pois, somadas todas essas temáticas, representam 26% do total.

É pertinente destacar, na análise do Gráfico 5, que a SEMED vem investido na formação continuada de professores com base na BNCC, especialmente nesse último ano, como recomendado pelo MEC e que apenas o participante Marcos Freire fez indicação da necessidade de formação com essa temática: "*Sobre a bncc"*. Isso indica que se trata de uma temática que no momento os professores não sentem a necessidade latente de formação.

Os temas sobre Educação Especial foi sugerido por 8 professores (15%), o uso de ferramentas tecnológicas nas atividades de instrução por mais 8 (15%) e a Formações *Stricto senso*, especialmente, o Mestrado em Educação foram propostos por outros 8 (15%) professores. Somados representam 24 (45%) dos 54 professores que propuseram temas que até então foram trazidos como temas já trabalhados em formações da SEMED.

Chama-nos a atenção a ênfase dada à Educação Especial como um tema necessário para constituir programas formativos para auxiliá-los frente à realidade escolar que enfrentam. A participante Vila Eletronorte resume bem o interesse na temática do conjunto de professores participantes de nosso estudo:

> *"Legislação do Ensino Especial. Como a escola pode melhorar o atendimento dos alunos especiais sem sobrecarregar o professor. Atualmente, as salas que atendem alunos especiais encontram-se superlotadas e com dois e até três alunos portadores de necessidades especiais diferentes"* (Vila Eletronorte).

Como percebido na exposição da participante Vila Eletronorte, não basta que o poder público determine a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e apresente à sociedade intenções em forma de legislação reconhecidas como fundamentais para implantação de políticas públicas relacionadas à Educação Especial. Como denunciado por essa professora, sobre a realidade frente ao atendimento educacional à pessoa com deficiência em idade escolar, é importante maiores intervenções do poder público em formação específica para os docentes. É, a nosso ver, imperioso implementar as intencionalidades legais, isto é, investir efetivamente nos professores e nos estudantes, dando-lhes condições essenciais para que se possibilite ao professor desenvolver com êxito seu trabalho docente também com esse público. Neste aspecto, além de atenções e condições aos estudantes com deficiência, é fundamental que o professor tenha conhecimentos teóricos para que possa implementar atividades de instrução que promovam não só a inclusão, mas o desenvolvimento das FPS desse grupo de estudantes.

Vigotski (1926/1997), em seu período histórico, desenvolveu estudos da

defectologia contribuindo cientificamente para os conhecimentos posteriores acerca da Educação Especial. O autor defendia que, quando os caminhos naturais de desenvolvimento são interrompidos, caminhos indiretos e alternativos, criados culturalmente, deveriam propiciar aos estudantes com deficiência possibilidades de desenvolvimento. Para Vygotski (1926/1997), as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças e a criança com deficiência não é considerada menos desenvolvida do que as crianças ditas "normais", mas desenvolve-se de outra maneira, por isso, condições diferentes são necessárias para esses estudantes. O alfabeto táctil, criado para o cego, a dactologia e as mímicas gestuais dos "surdos" são exemplos. "Os processos de domínio e utilização desses sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais da cultura" (VYGOTSKI, 1926/1997, p. 28). As escolas precisam estar adequadas e os professores preparados para esse atendimento educacional.

Vygotski (1926/1997) se apoia no conceito de compensação de outros estudiosos, e indicava que esse conceito implica em possibilitar condições e estabelecer relações que permitam às pessoas com deficiência se apropriarem do conhecimento, independentemente de seu diagnóstico. Segundo estudos vigotskianos, o processo de desenvolvimento da criança deficiente depende socialmente dos seguintes aspectos: da realização social, do defeito e da orientação social dada à compensação no processo das condições criadas no meio onde a criança está inserida (VyGOTSKI, 1926/1997). Apresentamos essa concepção teórica não com a intenção de aprofundar, neste momento, tais aspectos, mas de destacar elementos extremamente relevantes da base teórica que defendemos em convergência ao que os participantes demandaram em nossa pesquisa.

O Curso de Mestrado em Educação em Porto Velho, sugerido por oito (15%) dos participantes, muito provavelmente, esteja relacionado ao incentivo financeiro que no ano de 2020 foi melhor valorizado pela SEMED. Embora não tenha havido comentários neste sentido, acreditamos que esse interesse, além do teórico para auxiliar a prática pedagógica, esteja também relacionado a esse incentivo que diz respeito às condições objetivas conectadas às condições subjetivas do trabalho docente.

A necessidade na apropriação no uso de artefatos tecnológicos nas atividades de instrução, indicada por 8 (15%) dos participantes, sugerindo atualização profissional específico relacionado ao uso didático desses artefatos – temática tão patente no contexto atual –, como nos casos das respostas que apresentamos a seguir:

> *"Em aprendizagem todos os dias sempre se renovando e se adaptando as novas tecnologias* (Aeroclube).
>
> *"Ano de formação foi bom, agora precisa de qualificação para a Tecnologia"* (Liberdade).
>
> *"Penso eu que procuro fazer o melhor, fazendo com que os discentes se interessem mais pelas atividades. Procuro trabalhar de forma lúdica, apesar de algumas de encontrar algumas dificuldades com relação tecnologia [...]"* (Ulisses Guimarães).
>
> *"Algo que ensine as ferramentas tecnológicas"* (Nacional).
>
> *"Me aprofundar mais aulas remotas"* (União).

Esse achado de nossa pesquisa demonstra a importância que os participantes atribuem frente a essa nova realidade contemporânea: a tecnologia aplicada à Educação. Fato esse, há não muito tempo raramente expressado por esses profissionais que, em sua maioria, posicionavam-se contrários ao uso de artefatos tecnológicos no desenvolvimento de suas atividades de instrução em sala de aula.

Essa necessidade, certamente, é reflexo do nosso momento histórico, em que os professores se viram obrigados a manter as atividades escolares durante o período pandêmico, ministrando atividades de instrução de forma remota, mediadas por tecnologias emergentes, tendo que adaptar seus conteúdos e sua prática de ensino para o formato on-line. Com essa realidade, os professores foram obrigados a utilizar aplicativos para videoconferência, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), entre outros – ferramentas com as quais não tinham aproximação antes da pandemia.

Assim como expresso pelos professores no presente estudo, essa ausência de formação voltada ao uso didático de tecnologias emergentes, Castro e Silva (2021), ao investigarem o processo de formação continuada em Rondônia, via Ensino Remoto Emergencial, no ano de 2020, no início do momento histórico pandêmico, as aprendizagens mais relevantes apontadas pelos professores foram as relativas ao uso das TE durante as formações. Essa relação com os meios tecnológicos, ainda que tardia, parece ter neles despertado o interesse em se aprimorar quanto ao seu uso pedagógico[15]

Essa situação foi problematizada por Castro (2020), que alertou sobre a importância de se discutir mais e efetivamente preparar os professores, no âmbito da

[15] Mais informações, dessa e de outras pesquisas, sobre os impactos da pandemia na Educação na Amazônia Legal, podem ser encontradas no Dossiê "Formação e trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: o que estamos fazendo? Percepções desde a Amazônia Legal", um dos primeiros publicados no Brasil enfocando a pandemia de COVID-19. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/issue/view/66.

formação inicial, para o uso didático de tecnologias emergentes, utilizando, para isso, artefatos culturais que já são empregados no cotidiano por professores e estudantes, como os *smartphones*, por exemplo. Sabemos, outrossim, que os desafios são imensos e vão além da formação do professor, passando, também, pela instrumentalização, pelo acesso às ferramentas tecnológicas com a qualidade que se exige e pela necessidade de que sejam reduzidas as desigualdades sociais, haja vista que nem todos os professores e estudantes têm equipamentos e internet para realizarem atividades educacionais on-line.

Outro dado em destaque foi a proposição de quatro (8%) dos participantes de formação continuada para auxiliar sua atuação no 5º do EF em alfabetização.

> *"Alfabetização no tempo certo (mec)"* (Lagoa).
>
> *"Alfabetização e letramento"* (Cascalheira).
>
> *"Alfabetização e letramentos"* (Tupi).
>
> *"BNCC e alfabetização e letramento"* (Liberdade).

As diretrizes metodológicas que dão sentido ao que se compreende por alfabetização e letramento tem produzido embates conceituais e ideológicos entre educadores no Brasil. Distante de aprofundarmos nesta Dissertação tais embates, apenas destacamos que os dilemas se concentram em que alfabetizar consiste ensinar os estudantes em descobrir a leitura e a escrita e o dilema de que alfabetizar consiste em desenvolver corretamente o uso da escrita, da leitura, da interpretação nas diversas áreas do conhecimento, para além da componente curricular como exclusivo dos sérias iniciais do EF — 1º e 2º ano — e de quem atua com o componente curricular da Língua Portuguesa, sendo esse, em síntese, atribuição ao letramento que pode acontece para além das séries seguintes a etapa da alfabetização. É plausível pensar que essa proposição apresentada pelos participantes para formação continuada esteja vinculada a dificuldade que os estudantes provavelmente apresentam quando chegam ao 5º ano do EF em relação a leitura, a escrita e os processos educacionais de aprofundamento os conhecimentos teóricos que dela decorrem e o professores têm que trabalhar com essa realidade.

A expectativa de formação continuada sobre Matemática de seis (10%) dos participantes pode indicar também lacuna no desenvolvimento desses conhecimentos por parte dos estudantes, como ainda, do próprio professor que pode apresentar lacunas sobre bases didáticas quanto a apropriação do ensino da Matemática.

Seguindo a linha metodológica de buscar compreender como os professores percebem a formação continuada que recebem da SEMED, foi a eles perguntado, na questão 20 do Bloco B, “como você avalia a forma como são organizadas as atividades de formação continuada pela SEMED (carga horária, método(s) de ensino, conteúdos etc.)?”. 34 participantes (63%) consideraram essas formações satisfatórias enquanto que 20 (37%) responderam que a organização das formações precisa melhorar. Destacamos, a seguir, alguns argumentos utilizados para justificar sua satisfação com as formações que a SEMED vem ofertando à rede municipal de Porto Velho:

> *São formações muito boas, sempre trazendo grandes conhecimentos* (Bairro Novo).
>
> *Ótimas, os palestrantes como os capacitadores são muito dedicados* (Cidade do Lobo).
>
> *Boas, alcançam o objetivo da proposta da formação* (Mato Grosso).
>
> *São bem proveitosas. Ajudam bastante no trabalho diário de sala de aula* (União).
>
> *Bem, diante de tantas idas e vindas e, até pelo fato de que estamos vivenciando esta pandemia, os organizadores destas formações vêm dando conta do recado, respeitando horário, cada vez inovando metodologias* (Ulisses Guimarães).
>
> *Positivo, tanto a carga horária quanto os métodos* (Tiradentes).
>
> *São assíduos, criativos, trazem educadores e palestrantes para enriquecer as formações* (Liberdade).
>
> *As formações foram organizadas com uma boa carga horaria e dentro do horário e os métodos de ensino supriram as nossas necessidades* (Nossa Senhora das Graças).

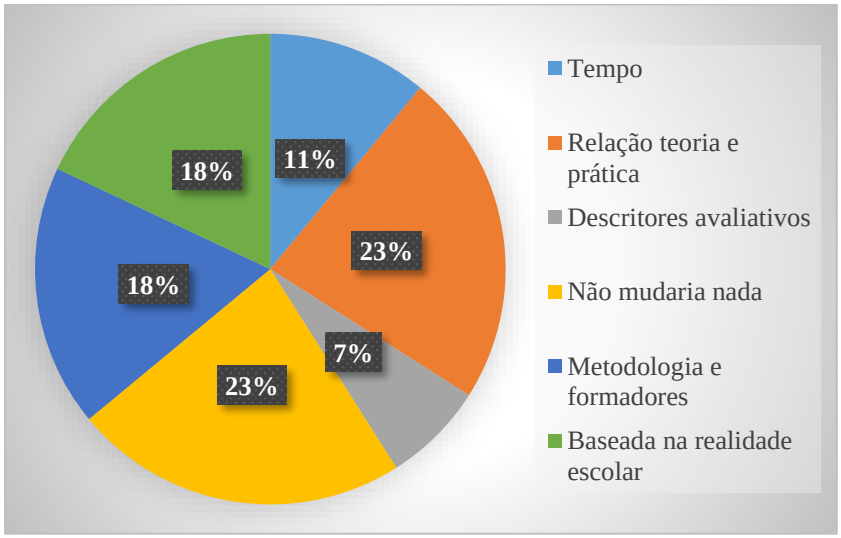
Os 37% que consideram que a organização das formações precisa melhorar enfatizaram a necessidade de que elas sejam melhor pensadas e organizadas em relação ao tempo de duração das mesmas, à desburocratização do ensino, a temáticas que mais se aproximem de suas realidades educacionais, entre outras:

> *Desorganizadas e muito rápido, acho que falta um pouco mais de planejamento. Formação continuada deve ser algo construído ao longo, renovando trocando ideias* (Castanheira).
>
> *As formações têm sido muito extensas, sempre em dois horários* (Granville).
>
> *Acho um pouco teórica demais, carga horária apertada para conciliar teoria e prática* (Triângulo).
>
> *[...] às vezes repetitivas* (Baixa União).

> *Muito burocráticas. Têm mais formulários para preencher do que metodologias realmente práticas* (São João Bosco).

Com base nesses depoimentos, e finalizando as análises do eixo sobre o contexto da formação de professores em Porto Velho, baseamo-nos em respostas à questão 21 do Bloco B: "o que você mudaria nas atividades de formação continuada de professores ofertadas pela SEMED para atender suas necessidades como professor(a) de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental?". As respostas permitem supor como deveria ser a organização das futuras formações continuadas para os professores da rede municipal de ensino de Porto Velho que atuam no 5º ano do EF. Essas proposições estão sintetizadas no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Proposições de formações continuadas pelos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo.

Consideramos que as proposições dos participantes expressam suas necessidades objetivas, sejam elas para atender as exigências do sistema educacional ou para atender condições do seu cotidiano educacional. Por entendermos significativas tais proposições, especialmente no sentido de subsidiar decisões político-pedagógicas para a efetivação de programas formativos da SEMED de Porto Velho, visando a melhorar a implementação desses programas, decidimos destacar algumas dessas proposições:

> *Cada formação continuada deveria ter um tempo maior. Um dia é muito pouco* (Aeroclube).

Faria a redução de tempo das formações, principalmente nas formações online (Vila Eletronorte).
[...] poderiam montar calendários e ter sequência assim como era o PNAIC, o qual considero muito bom (Flodoaldo Pontes Pinto).

Essas formações deveriam ser mais direcionadas a cada turma de ensino. E também na organização do nosso tempo... porque participar da formação, ainda estar online com os alunos, responder a dúvidas dos pais e supervisão não é fácil (Igarapé).

Boa, mas pode melhorar. Os profissionais são competentes, mas as formações precisam ser objetivas. Eu, por exemplo, trabalho com turmas de 5º ano há 16 anos e não me interesso em trabalhar com ensino infantil e séries menores. Sinto-me extremamente desmotivada quando tenho que assistir a uma formação direcionada, em sua maioria, para o ensino infantil. Além disso, algumas formações ocorrem fora do horário em que trabalhamos ou são muito longas, principalmente as formações online. Os formadores não respondem aos questionamentos feitos pelos participantes (Vila Princesa).

[...] o que falta é tempo para o professor participar (Tupy).

Na minha opinião, trabalhar a parte teórica e depois inserir o lúdico dentro dos conteúdos (Agenor de Carvalho).

Mais praticidade e menos teoria. Faria uma relação teórica e prática (Lagoa).

Daria mais prática ao professor, a teoria já tivemos na faculdade (Nova Floresta).

Focar no SAEB e materiais para os alunos (Belvederes).

Nos descritores da prova Brasil e na Avalia Porto Velho (Escola de Polícia).

As formações deveriam trazer métodos de como preparar as crianças para as avaliações externas de forma mais prática, dentro da nossa realidade (Tucumanzal).

Um curso voltado especificamente para alunos do 5° ano que apresentam lacunas no aprendizado (Industrial).

Separaria os dias de formação entre educação infantil e 1° ao 5° ano do EF (Liberdade).

Formações voltadas para melhorar a didática dos professores (Embratel)

Ter professores (formadores) mais capacitados (Cascalheira).

A SEMED poderia trazer formadores de fora do Estado, como doutores, mestres. Poderia seguir o modelo de Sobral, CE (Cidade Jardim).

Precisamos urgentemente do acesso às novas tecnologias dentro da escola (São João Bosco).

Oficinas por disciplina (Vila Princesa).
Primeiro, os instrutores, com certeza trariam algo que fosse mais dinâmico e que contemplasse a nossa real necessidade e classe de alunado (Castanheira).

Como sugestão...ouvir um pouco a fala dos professores que estão em sala com esses

> *alunos, compreender de forma ampla as variadas situações que, às vezes, impactam de forma positiva e negativa dentro do contexto no qual se encontram professor/ aluno, para podermos chegar no resultado final para obtermos um resultado satisfatório tanto do ensino quanto da aprendizagem* (Mocambo).
>
> *Que tivesse no interior* (Marcos Freire).
>
> *Penso que essa formação deveria ser feita na própria escola* (Socialista).
>
> *Um estudo da realidade de sala, muitas vezes as formações são voltadas para estudos de teorias que são o oposto da realidade e de difícil empregabilidade na rotina escolar* (Jardim Eldorado).
>
> *Mais apoio aos alunos especiais, mais na prática* (Baixa União).

As percepções sobre a organização e definição dos temas das formações continuadas ofertadas pela SEMED divergem entre os participantes. Percebemos, nas respostas, aspectos contraditórios, especialmente, os relativos à carga horária, qualidade dos formadores, horário das formações, contribuições teóricas para a atividade de instrução e na definição dos métodos. Nossas análises indicam que essas contradições implica compreender que as satisfações sobre as formações continuadas atendem às necessidades objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente de parte dos professores, enquanto que, para os demais, suas necessidades em relação às condições subjetivas ainda não foram atendidas, pois não correspondem às condições objetivas para desenvolver plenamente suas atividades de instrução.

A nosso ver, quando 26 dos 54 pesquisados (47%) propõem mudanças nas condições subjetivas – somatória das respostas tempo, metodologia e formadores e baseada na realidade escolar –, significa dizer que há um distanciamento em relação às condições objetivas do seu trabalho docente estabelecidas em conformidade com a realidade social. Esse distanciamento, segundo Basso (2004), acarreta dificuldade de inovação nas atividades de instrução dos professores, pois as condições objetivas limitam esse processo.

As condições objetivas vivenciadas pelo professor na escola, tanto em relação ao tempo destinado às aulas, quanto às formações, ao planejamento, à disponibilidade de materiais, à diversidade do atendimento a estudantes com necessidades especiais, foram apontamentos importantes revelados pelos participantes ao sugerirem melhorias para as formações continuadas. Essas sugestões, que se referem à organização e a temas que sejam pertinentes, tanto para a aproximação de suas condições reais de trabalho quanto para a necessidade de suporte teórico metodológico para auxiliá-los no desenvolvimento

de suas atividades de instrução, deixam clara a premência dialética entre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

Na abordagem histórico-cultural, conforme Vygotski (1931/1995) destacava, o princípio das formas superiores de comportamento consciente se constitui nas relações sociais que o ser humano estabelece com a realidade objetiva, na medida em que o desenvolvimento do pensamento acontece não do individual para o social, mas do social para o individual, dialeticamente. Ou seja, como salienta Castro (2014), os processos psicológicos humanos se realizam, antes, no plano social, como processos interpessoais e interpsicológicos, para, depois, tornarem-se individuais, dessa vez, como processos intrapessoais ou intrapsicológicos.

Para Vigotski (1926/1997), o professor é o regente, o regulador da relação do meio educativo com cada estudante, alguém que conduz essa relação com bases científicas. O professor é o sujeito preparado para prover a organização intencional, planejada e estruturada do ensino. Teixeira e Barca (2019) defendem que, em função da complexidade desse papel atribuído ao professor, tanto mais difícil é o trabalho docente e tanto mais esse profissional precisa ser formado e valorizado.

Nosso entendimento é de que a Teoria Histórico-Cultural, que tem o estudante como centro do desenvolvimento psicológico, poderia ser mais aprofundada, tanto nos processos de formação inicial, como na formação continuada de professores e que esses profissionais de posse dessa e de outras perspectivas teóricas sejam protagonistas de suas próprias práticas, pois os professores exercem importante papel no processo de formação humana das novas gerações: o docente não é um simples facilitador entre o estudante e o conhecimento e as atividades de instrução devidamente organizadas, em diálogo e em colaboração com seus estudantes podem pôr em movimento diferentes processos de desenvolvimento, contribuindo para a formação social da personalidade consciente dos educandos. Por isso, defendemos e reforçamos a essencialidade de serem ouvidos antes, durante e após as ações de formação continuada.

A articulação dialética entre as condições subjetivas e objetivas, apontada pelos participantes, pode permitir o delineamento de intervenções formativas que possam reformular tanto a organização metodológica das formações quanto a definição de temas formativos que melhor se aproximem de suas necessidades objetivas. As proposições dos participantes podem subsidiar a organização das futuras formações continuadas para os professores da rede municipal de Porto Velho que atuam no 5º ano do EF. E acreditamos que essa perspectiva mais dialógica possa se estender às formações dos demais

professores da Educação Básica, permitindo maior aproximação dos processos formativos com a realidade socioeducacional e cultural dos professores.

5. 3 PERCEPÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE PELOS PROFESSORES DE PORTO VELHO/RO

Neste eixo analítico, utilizamos a atividade de instrução e a atividade-guia como abstrações auxiliares a fim de identificarmos como os participantes caracterizam sua prática pedagógica no 5º do EF, tanto do ponto de vista do ensino quanto do desenvolvimento dos estudantes.

Fundamentamo-nos na abordagem histórico-cultural, com o pensamento de que essa análise possa apoiar os professores na obtenção de maior propriedade na estruturação do ensino nas turmas de 5º ano do EF, levando em consideração aspectos teóricos-práticos do enfoque desta teoria. Os conceitos de atividade de instrução e atividade-guia foram concebidos por Vygotski (1931/1996) e, posteriormente, desenvolvidos por autores como Elkonin (1960) e Davidov (1988), mediante o desenvolvimento de fundamentos basilares que iluminaram o que se denomina Ensino Desenvolvimental.

Como explanado na terceira seção, para Vigotski (1928-1933/2021), a escola deveria se ocupar do desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para o nível de desenvolvimento seguinte, estando à frente de cada etapa de desenvolvimento. Além disso, o autor compreendia que os professores deveriam considerar que a criança, ao chegar à escola, já possui determinados conhecimentos e que, para gerar no estudante processos internos de desenvolvimento psicológico, as atividades de instrução necessitam estar estruturalmente (re)organizadas para atingir tal finalidade. Na perspectiva histórico-cultural, a instrução guia o desenvolvimento dos estudantes em idade escolar e nela estão presentes intencionalidades daquele que deseja ensinar e do outro que deseja aprender.

Já a atividade-guia se evidencia quando há atividade por parte do indivíduo que se destaca em importância em determinada fase do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1931/1996). A partir dos fundamentos vigotskianos, a atividade-guia está relacionada, essencialmente, a outras concepções basilares de sua obra, como a situação social de desenvolvimento, as crises de desenvolvimento das idades, as neoformações e a relação dialética ocasionada pelos conflitos gerados na transição das fases de desenvolvimento. O conceito de atividade-guia, conforme Elkonin (1960) e Davidov (1988), pode ajudar os professores a aprimorarem suas atividades de instrução, estando estas mais sintonizadas com os respectivos níveis de desenvolvimento de seus estudantes, em determinada fase

da vida.

Para alcançarmos a percepção dos participantes sobre a organização da atividade de instrução a partir da atividade-guia, foi a eles perguntado, na questão 22 do Bloco C, "como você caracteriza o ensino voltado para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental?".

Como houve uma grande variação nas respostas apresentadas, para melhor análise da totalidade dessas respostas, com auxílio das abstrações auxiliares, optamos por sintetizá-las tendo como foco percepções que mais se relacionam com temáticas educacionais assim agrupadas:

Relativas ao conteúdo teórico – defasagem no desenvolvimento, quando os estudantes chegam a essa série, especialmente, os que estão em áreas rurais; necessidade de mais atividades lúdicas para que os estudantes desenvolvam melhor os conteúdos; mais projetos voltados à leitura e à escrita; constante revisão dos conteúdos; introdução de conceitos escolares próprios do EF; ensino embasado em conformidade com a BNCC; falta de disciplinas específicas para trabalhar o SAEB com os estudantes; currículo muito extenso; necessidade de aprofundamento nos temas trabalhados em todas as áreas; estudantes não saem do 5º ano com as habilidades necessárias para cursar os próximos anos, como o domínio da da escrita, da leitura, ortografia e cálculos;

Relativas à atuação docente, organização e finalidade do ensino – ensino fraco e desinteressante, o mundo deles hoje é outro; melhor desempenho dos professores; ensino mediano, sem muitas opções de vivência e práticas pelos estudantes; um professor para cada componente curricular; ensino que promova nos estudantes o desenvolvimento de habilidades, ensino e aprendizagem com vistas à preparação para o mercado de trabalho e para a vida; maior envolvimento da família com a escola;

Relativas a falta de condições objetivas de trabalho: falta de materiais pedagógicos e equipamentos, como biblioteca, sala de informática adequados para as realidades escolares, isto é, urbana ou rural; espaços apropriados para o desenvolvimento das práticas pertinentes ao contexto social dos estudantes.

Verificamos que 14 participantes (26%) se preocupam, essencialmente, com os conteúdos como nos depoimentos destacados abaixo:

> *"É o momento dedicado à introdução escolar de conceitos educacionais que estarão presentes durante todo o ensino fundamental"* (Mariana).
>
> *"Formação do Currículo, sendo que esse aluno deve estar com habilidades*

necessárias para cursar o 6º ano do Ensino Fundamental" (Socialista).

"Um aprofundamento nos temas trabalhados em todas as áreas" (Tupy).

Para Vigotski (1928-1933/2021), o conhecimento científico representa a transição do pensamento prático, do conhecimento espontâneo, para o conhecimento teórico. Conforme o autor, a formação dos conceitos, tanto espontâneos como os teóricos, acontece na atividade coletiva, ou seja, nas condições propiciadas pela convivência social e pelo acesso à cultura, o que é reforçado por Raad (2013).

Nessa perspectiva histórico-cultural, a instrução reativa (KRAVTSOV & KRATSOVA, 2021), idealmente sistematizada pela escola, é o instrumento para o desenvolvimento do pensamento teórico que, dialeticamente, deve relacionar-se com os conhecimentos espontâneos. Segundo Vigotski (1928-1933/2021), a educação escolar possibilitaria a transição da atividade espontânea à atividade organizada e dirigida ao objeto, o que provocaria a apropriação consciente dos conceitos. Essa relação de conhecimentos acumulados pelo indivíduo acontece historicamente de forma sistematizada nas sociedades letradas e organizadas mediante processo educacional em que o conhecimento teórico é resultante do desenvolvimento do conteúdo e das formas de pensamento.

Para Porto e Martins (2018, p. 9), apropriar-se conceitualmente de um objeto, formar conceito sobre um determinado objeto, implica na "realização de uma atividade adequada que reproduza no indivíduo a atividade encarnada no conceito que se pretende dominar, o que não ocorre pelo simples contato com os objetos". Por isso, vale destacar que, para que cada indivíduo compreenda o objeto conceitualmente, ele precisa percorrer um processo mental de motivos e necessidades que representem esse objeto na sua consciência. Esses motivos e necessidades se formam a partir da atividade do indivíduo, atividade esta que está subjugada às especificidades do período do desenvolvimento psicológico. Assim, cada período do desenvolvimento cria possibilidades quanto ao processo de formação de conceitos.

Todavia, Vygotsky (1934/1982) explicava que antecedem a formação dos conceitos e pensamentos teóricos, o pensamento sincrético e o pensamento por complexos. A formação do pensamento teórico, nesse período, ainda está em processo de desenvolvimento, vindo a se constituir plenamente, apenas na adolescência. No período em que os professores pesquisados atuam junto aos estudantes, quando estão saindo da infância e iniciando a pré-adolescência (quando os estudantes se encontram no 5º ano do

EF), o pensamento teórico é um pensamento potencial, pois consiste na formação dos pré-conceitos, que compreendem uma formação pré-intelectual (RAAD, 2013). Essa explicação leva em consideração a necessidade de ponderarmos sobre uma perspectiva evolutiva visando a compreensão do processo de desenvolvimento em cada etapa, porém, isso não significa que o desenvolvimento dos conceitos seja um processo linear e ascendente.

> Quando a criança domina a forma superior de pensamento – o pensamento por conceitos -, tão pouco se desprende de outras formas mais elementares. Estas continuam senso durante longo tempo a forma de pensamento que prevalece e domina quantitativamente toda uma série de esferas de sua experiência. Inclusive, como sinalizamos anteriormente, o adulto está muito longe de pensar sempre por conceitos. Com frequência, seu pensamento se realiza em nível de complexos, descendendo às vezes de formas mais elementares, mais primitivas (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 98).

Mais precisamente sobre a preocupação com a defasagem de conteúdos que os estudantes deveriam ter acessado antes de chegarem ao 5º ano do EF, conforme previsto em propostas curriculares, também é expressa pelos participantes a exigência que é imposta ao professor para cumprir o programa curricular desta série do ensino – conteúdos previstos:

> *[...] Os alunos estão chegando no quinto ano com uma defasagem muito grande e, para suprir essa defasagem, o professor acaba não cumprindo com o cronograma do quinto ano* (Vila Princesa).
>
> *[...] Na turma que estou lecionando, na área rural, é muito podado. Ou seja, as crianças do quinto ano perderam muita aula. Sinto uma defasagem muito grande no aprendizado dos alunos* (Aeroclube).
>
> *Uma constante revisão dos conteúdos* (Jardim Eldorado).
>
> *Um ensino com um currículo muito extenso* (Tancredo Neves).

Percebemos, de fato, preocupação dos professores com a aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes, que é o conteúdo da atividade de estudo, a atividade-guia nessa fase de desenvolvimento (DAVIDOV, 1988; ELKONIN, 1960). O extenso currículo e o não cumprimento do que está previsto para as etapas anteriores, como a necessária revisão de conteúdos, a falta de desenvolvimento na leitura, escrita, interpretação de texto e cálculos, entre outras, são as principais causas, segundo os participantes, que vêm ocasionado a defasagem da aprendizagem dos conteúdos

determinados para serem trabalhados no 5º ano do EF, provavelmente, porque não foram criadas as bases necessárias para as generalizações futuras do pensamento por conceitos.

Em outras palavras, essas lacunas comprometem o caminho que deveria ser percorrido pelos estudantes em seus processos de desenvolvimento, no sentido de alcançarem a formação do pensamento teórico – o que será essencial para as etapas escolares seguintes, como assinalava Vygotsky (1934/1982). Essa situação está muito bem representada na resposta de Liberdade:

> *De muita responsabilidade, pois são alunos que serão encaminhados para o ensino fundamental I, precisam sair dominando escrita, leitura, interpretação textual, ortografia e cálculos, além de outras contribuições referente ao aprendizado* (Liberdade).

As atividades de instrução preparadas pelo professor para determinada idade, conforme salientado por Kravtsov e Kratsova (2021), nem sempre correspondem à prontidão psicológica e pessoal da criança. O que nos parece, analisando as situações apontadas pelos professores, que os estudantes do 5º ano do EF, em sua maioria, não estão prontos para iniciarem estudos de determinados conteúdos, ainda que suas idades correspondam àquela esta etapa do ensino, ocasionando preocupação dos professores frente aos desafios que os estudantes irão enfrentar em seu desenvolvimento posterior.

O foco da escola e, consequentemente, das atividades de instrução pelos professores, tem sido, tradicionalmente, voltado à aquisição de competências e habilidades – como discutimos na segunda seção e no primeiro eixo de análise logo acima. Na rede municipal de ensino de Porto Velho, essa realidade não tem sido diferente, como indicam as respostas dos participantes, pois parâmetros da SEMED estão fortemente centrados no currículo e na BNCC:

> *É de suma importância, pois tem embasamento de acordo com a BNCC* (Bairro Novo).
>
> *Ensino que capacita os alunos no desenvolvimento de habilidades [...]* (Juscelino Kubischek).

Na nossa concepção, a escola deveria ser uma instituição socialmente pensada como espaço de humanização e de desenvolvimento do indivíduo. Isso passa pelo desenvolvimento de FPS como linguagem, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas

etc., que podem ser despertadas na escola pelo trabalho do professor, utilizando instrumentos e signos pedagogicamente interesantes eficientes nas atividades de instrução, para despertar nos estudantes a formação dessas novas funções, como propôs Vygostky (1931/1995).

Elkonin (1960), com base nas ideias de Vigotski, entendia que é exatamente o desenvolvimento do pensamento teórico que favorece o processo de formação de outras funções mentais, especialmente, os da percepção e da memória na última etapa da infância, não invalidando a função e a importância do pensamento empírico na formação do estudante em idade escolar e nem ignorando suas limitações, dadas certas condições. Esse pensamento, baseado na lógica dialética, na perspectiva histórico-cultural, é o que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição.

Para Davydov (1988), a educação escolar, que tem a função de ensinar para poder propiciar a apropriação do conhecimento teórico até as crianças, é a forma que promove nos estudantes o desenvolvimento psicológico. Conforme o autor, os conceitos científicos são a referência básica do processo de ensino e a condição necessária para a formação do pensamento teórico.

Em relação à atividade-guia correspondente à periodização do desenvolvimento psicológico, que implica na melhor organização da atividade de instrução pelo professor, e que promove o desenvolvimento dos estudantes, especialmente, no que diz respeito à formação do pensamento conceitual, identificamos limitados registros por parte dos participantes. Apenas três registros nos remetem às concepções ligadas à situação social de desenvolvimento, às crises de desenvolvimento das idades em determinados períodos e às neoformações, como indicadas por Vygotski (1931/1996), Elkonin (1960) e Davidov (1988):

> *[...] Porém, poderia ser melhor se houvesse mais envolvimento da família* (Esperança da Comunidade).
>
> *[...] ensino e aprendizagem de qualidade que prepare para o mercado e a para a vida* (Juscelino Kubischek).
>
> *Fraco e desinteressante.O mundo deles hoje é outro* (São João Bosco*).*

É importante destacar que os 54 professores participantes da pesquisa trabalham com estudantes em período de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, da passagem da infância para a pré-adolescência e, em seguida, para a

adolescência; e é o período em que podem acontecer as crises que geram neoformações do desenvolvimento psíquico e humano (VIGOTSKI, 1931/1996). Sabemos que o 5º ano do EF é aquele em que se encerra o ciclo no qual os estudantes têm, em grande maioria, a atenção de um único professor regente em sala de aula e seus estudos são acompanhados pelos pais de forma mais presente. É também o último ano em que, na maioria das escolas brasileiras, os estudantes frequentam as redes municipais de ensino, responsáveis, prioritariamente, pela oferta da Educação Infantil e da primeira etapa do EF.

Concluída essa fase, os estudantes ingressam na segunda etapa do EF, iniciando o 6º ano e, consequentemente, são transferidos para a rede estadual de ensino. Ao mudarem de escola, também passam pela mudança no formato de ensino: mais componentes curriculares, maior quantidade de professores, variações metodológicas entre os diferentes professores, novas exigências de comportamentos sociais e a perspectiva do desenvolvimento de novas funções superiores ocasionadas pelo acesso ao conhecimento científico em outro patamar de complexidade, estimulado pela instrução reativa da atuação docente.

Segundo Elkonin (1960), é nesse período, em geral, que a criança tem a atividade de estudo como atividade-guia. Em conformidade com a periodização do desenvolvimento psicológico, a atividade de estudo é transcorrida em três etapas: (i) a idade inicial escolar – momento em que o estudante é introduzido à atividade de estudo e tem início o processo de alfabetização formal, aproximadamente, aos seis anos de idade, e durando em torno de três anos; (ii) a idade média – momento em que o estudante já domina a estrutura geral da atividade, que costuma ocorrer aos dez anos de idade; e (iii) a idade avançada – período que permitirá a mudança da atividade-guia, isto é, a fase da comunicação íntima-social e, posteriormente, a atividade profissional de estudo, correspondendo à idade de onze a doze anos até os 15 anos de idade (ELKONIN, 1960). Essa última idade é denominada de transição.

Com essas premissas, nossa pesquisa foi intencionalmente direcionada aos professores que atuam com os estudantes que se encontram justamente na transição da idade média para a idade avançada, no processo que antecede a mudança da primeira para a segunda etapa do EF. A atividade-guia do estudante, definida como atividade de estudo, na periodização do desenvolvimento psicológico, é o foco da atividade de instrução dos professores nessa etapa de ensino.

Lamentavelmente, essa caracterização do ensino dirigido ao 5º ano do EF, fundamentada em concepções advindas da Teoria Histórico-Cultural, não foi indicada

pelos participantes. Possivelmente, em razão dessa concepção teórica não ser trabalhada com esses professores em seus processos formativos. Consequentemente, não é compreendida, nem implementada na prática pelos professores pesquisados, pois nem mesmo é por eles reconhecida. Esses professores, possivelmente, em momento algum, foram colocados em contato com esses pressupostos teórico-práticos.

Em relação às práticas pedagógicas dos professores, desenvolvidas nas atividades de instrução do ensino dirigidas aos estudantes do 5º ano do EF, percebemos, no decorrer das respostas do questionário: dificuldade dos participantes em descrever suas práticas, contradições em suas respostas quando indicam teorias opostas e limitação do questionário, que não disponibilizou, explicitamente, uma questão específica sobre conceitos da teoria histórico-cultural, para que pudéssemos explorar este referencial com os professores.

No que diz respeito às dificuldade em relatarem, ainda que sucintamente suas práticas, destacamos os seguintes depoimentos:

> *"Me avalio todos os dias, sempre procuro melhorar, trazer novas idéias, buscar novos conhecimentos para melhorar a aprendizagem dos nossos educandos"* (Aeroclube).
>
> *"Minha atuação é muito boa, sempre estou me atualizando nos conhecimentos"* (Bairro novo).
>
> *"As aulas de didáticas"* (Bela Vista).
>
> *"[...] quando assumir a turma do quinto ano, procurei da melhor forma buscar o tempo perdido, incentivando ela na leitura e no diálogo em grupo, buscando tirar as dúvidas um dos outros"* (Aeroclube).
>
> *"Atividades lúdicas"* (Eletronorte).
>
> *"Projetos interdisciplinar*" (Escola de Polícia).
>
> *"Minha base teórica sempre foi Paulo Freire, como base"* (Bairro novo).
>
> *"A realidade dos alunos*" (Nacional).
>
> *"Adoto práticas norteadoras para formação de sujeitos que pensam a sociedade de forma coerente dos preceitos do ser mais"* (Marcos Freire).
>
> *"O professor como mediador, aluno como sujeito e interação com a família"* (Belvederes).
>
> *"Formar cidadãos críticos e pensantes, fazendo com que o aluno possa confiar em si, acreditando que a realidade vivida por eles hoje pode mudar*" (Castanheira).

> *"Trabalho de forma transparente, em que procuro desenvolver minhas habilidades dentro do contexto social, cultural e sempre valorizando o educando"* (Cidade do Lobo).
>
> *"Procuro trabalhar de maneira a dispertar uma reflexão pautada sempre na possibilidade de se alcançar um processo de ensino-aprendizagem significativa e diversificada, onde o professor é fundamental para o desenvolvimento de projetos que contribuam de modo qualitativo no ambiente de aprendizado"* (Cidade Jardim).
>
> *"Um aprendizado baseado no respeito e dedicação entre professor e aluno. Considerando os conhecimentos prévios dos alunos. Segundo Paulo Freire o professor não deveria somente transmitir saberes, mas sim instigar o pensamento crítico e a criação, pelos alunos, de seus próprios*" (Esperança da Comunidade).

As contradições na adoção de teorias conflitantes, como enfatizado por Duarte (2010), foram percebidas nos relatos e na indicação de demandas de formações que auxiliam suas práticas, como demonstra o relato do participante Bairro Novo – que afirmou que sua base teórica é Paulo Freire, todavia, ele expressa o seguinte ao caracterizar o ensino voltado para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental: *"É de suma importância, pois tem embasamento de acordo com a BNCC"*.

Como destacado, ao analisarmos o Gráfico 4 desta dissertação, a base teórica concebida pelo educador Paulo Freire é dialógica, e a educação é um ato político na concepção deste autor. Sendo, portanto, contrária ao que é proposto (imposto) pela BNCC, que tem sua base fundamentada em competências e habilidades pré-determinadas a diretores, professores e estudantes. Isso evidencia a contradição nos registros do participante Bairro Novo ao revelar sua "base teórica".

Outra contradição é percebida no registro do participante Belvederes, que vê o professor como mediador e o estudante como sujeito ativo, mas que, em seguida, anuncia: "*Falta matérias específicos para trabalhar o SAEB com os alunos"*. Os padrões de qualidade, como exposto por Martins (2010), que corroboram com a perspectiva apresentada por Duarte (2010), alinham-se mais a intencionalidades empresariais, do que a pressupostos pedagógicos e atinentes ao desenvolvimento dos estudantes. Produzem, outrossim, material didático vinculado a ideais de órgãos internacionais sintonizados ao mercado global e um currículo direcionado a atender avaliações de larga escala. Não corresponde, tal perspectiva, desse modo, com a formação de sujeitos ativos e pensantes como expresso pelo participante Belvederes.

Os participantes Vila Princesa, Ulisses Guimarães, Vila Eletronorte, Areal e Mocambo, por seu turno, relataram utilizar métodos diferenciados em suas práticas:

> *"Método tradicional, construtivista entre outros"* (Vila Princesa).
>
> *"Linha de pensamento uso construtivismo e dependendo uso tradicional"* (Ulisses Guimarães).
>
> *"Uma mistura de construtivismo, tradicional e minhas praticas*" (Vila Eletronorte).
>
> *"Um pouco do tradicional e um pouco do construtivismo"* (Areal).
>
> *"Faço uma relação com todas as bases teóricas,apresentadas durante os 4 anos de curso,afinal a teoria e a prática... requer muita flexibilidade, atenção e comprometimento para que ambos caminhem,lado a lado,a fim que para cada situação apresentada por seu aluno dentro do contexto o qual o mesmo está inserido,requer mapear, interpretar a situação para sabermos qual melhor ação deve ser tomada"* (Mocambo).

Como exposto na Seção 4, que tratou do percurso investigativo, não foi possível estabelecer momentos de convivência entre a pesquisadora e os participantes, como almejávamos inicialmente, nem implementar uma pesquisa aplicada, do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013), desse modo tornou-se difícil identificar como de fato são desenvolvidas as atividades de instrução indicadas pelos participantes que se fundamentam em variadas teorias pedagógicas, especialmente, nos casos dos professores que afirmam utilizarem mais de uma teoria em suas atividades docentes incluindo as que inferimos como contraditórias. Ainda assim, consideramos relevante estarmos atentos aos apontamentos dos professores para futuros aprofundamentos desse estudo, em um contexto pós-pandemia – garantidas as seguranças sanitárias a todas as pessoas –, investigar *in loco* tais práticas.

Como aproximação das caracterizações apresentadas em relação à atividade de instrução empregada pelos participantes, segundo suas percepções e descrições, percebemos contradições e dificuldades ao exporem suas práticas, especialmente, quando foram instigados a relacioná-las a bases teóricas, mesmo aquelas apresentadas por eles próprios.

A **relação entre a formação e a atuação do professor**, unidade de análise deste estudo, com base nos achados e contradições evidenciadas, indica que essa relação precisa ser melhor compreendida por professores e formadores. Alicerçados em Vigotski (1934/1982), que expôs sobre a importância de se considerar as propriedades básicas em conjunto e articuladas num processo de análise, percebemos que a práxis pedagógica é fundamental nessa relação, pois ela pode favorecer aos professores, mais firmeza teórica para desenvolver com maior propriedade as atividades de instrução que colaborem com

o desenvolvimento dos estudantes.

Como superação do distanciamento da realidade diagnosticada entre a formação e da atuação docente, como possibilidade para práxis pedagógica, indicamos a partir de nosso estudo, no qual nos embasamos e apresentamos, a Teoria Histórico-Cultural, os conceitos teóricos-práticos de atividade-guia e periodização do desenvolvimento psicológico como auxiliadores ao emprego das atividades de instrução do 5º ano do EF, que pode ser expandido para as demais atuações dos professores em turmas da Educação Básica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o primeiro delineamento do presente estudo, nosso pensamento de superação de uma realidade diagnosticada mediante pesquisa aplicada, era promover atividades formativas junto aos professores de 5º Ano do Ensino Fundamental, adotando como base pressupostos histórico-culturais, especificamente, os conceitos de atividade-guia e de periodização de desenvolvimento psicológico.

Para efetivar essa finalidade inicialmente pensada, foi planejada uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013) a ser implementada e avaliada junto a um grupo de professores. Mas, em função dos desdobramentos da pandemia de COVID-19, que acarretou em uma série de restrições, impossibilitou o contato com os participantes e impediu que as etapas da intervenção pedagógica acontecessem.

Com base nessa realidade, a questão norteadora da pesquisa passou a ser: docentes que atuam em turmas do 5º Ano do EF da Rede Pública de Porto Velho/RO têm suas necessidades teórico-práticas atendidas em programas de formação inicial e continuada de professores? O objetivo definido para responder essa questão foi: investigar, em uma perspectiva histórico-cultural, como os docentes que atuam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Porto Velho/RO, percebem sua atividade de instrução e as contribuições dos processos de formação inicial e continuada no desenvolvimento da sua atuação docente. Para tanto, foi definida a unidade de análise dialética **relação entre a formação e a atuação do professor de 5º Ano do Ensino Fundamental de Porto Velho.**

De um total de 322 professores que atuavam em turmas do 5º ano do EF da rede pública municipal de Porto Velho no ano de 2021, 54 participaram da pesquisa respondendo ao questionário misto on-line, cujo foi enviado a todas as escolas vinculadas à SEMED Porto Velho. O questionário contém 23 questões, entre as quais nove perguntas abertas, doze fechadas e 2 de múltipla escolha, ficando disponível no período de 10 a 20 de maio de 2021.

Das respostas dos 54 professores, por meio do método dialético e, com base na unidade de análise delineada, seguindo os pressupostos metodológicos de Asbahr (2011), foram definidos dois eixos de análise: 1. Contexto da formação dos professores em Porto Velho e 2. Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO.

O primeiro eixo, **Contexto da formação dos professores em Porto Velho**, foi

estabelecido para alcançar informações sobre os processos formativos a partir dos próprios professores. Para problematizar as contribuições dos participantes, definimos as seguintes abstrações auxiliares: formação inicial, formação continuada, práxis pedagógica e condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

A formação inicial foi avaliada por 42 dos 54 participantes (75%) da pesquisa como positiva, congregando as respostas excelente, ótima, boa, muito boa e dentro do esperado e, para doze deles (25%), negativa somando as respostas, mediana, razoável e ruim. Essa avaliação amplamente positiva foi atribuída pelos respondentes, fundamentalmente, aos bons professores que eles tiveram na graduação, à base teórica e prática que receberam e por terem adquirido conhecimentos importantes para desempenhar a profissão docente, sendo essas as principais razões. Dentre os 42 professores que avaliaram como positiva a formação inicial, oito (15%) consideram importante dar continuidade ao processo formativo como meio de atualização profissional, justificando que os referenciais teórico-práticos não atendem na totalidade suas reais necessidades educacionais, que vão para além da formação inicial recebida. Esse resultado coaduna com os estudos de Gatti (2017), que explica que esse tipo de anseio dos participantes, após a formação inicial, já no exercício do trabalho docente, surge com as novas demandas do cotidiano escolar, advindas de contextos históricos e culturais diversificados e da necessidade de apropriação de novas abordagens pedagógicas que possam auxiliar na sua atividade docente.

A avaliação negativa dos doze participantes foi atribuída, principalmente, ao distanciamento do curso de Pedagogia da realidade educacional das escolas e à excessiva carga horária destinada ao ensino de teorias em detrimento à prática, sendo colocado por eles, teoria e prática em um contexto de concorrência. Neste aspecto, a permanente dicotomia entre teoria e prática, que tem permeado a formação inicial em nosso país (MARTINS; CARVALHO, 2017), é uma retórica também amplificada pelos professores pesquisados em Porto Velho. Para dois professores (16%), a formação técnica de nível médio, o antigo magistério, é considerada mais relevante para sua atuação docente do que a formação em nível superior, em Pedagogia, pois, na visão desses professores, atende mais às necessidades práticas em sala de aula.

O construtivismo é a base teórico-prática que 22 (41%) dos 54 participantes informaram como principal referência à atividade docente. Além do Construtivismo, seis (11%) desses 22 professores, também mencionaram o Ensino Tradicional como base teórico-prática adotada. Não conseguiram apresentar nenhum tipo de referência teórico-

prática na atividade docente 25 professores (46%), o que sugere implicar, segundo as percepções dos professores, em formações que muitos trabalham teorias e que essas teorias sequer são mencionadas pelos professores quando falam sobre suas práticas. Já os resultados que indicam amplo reconhecimento e utilização do Construtivismo corroboram com os estudos de Duarte (2010), quando este pesquisador denuncia que as pedagogias mais difundidas nas últimas décadas estão pautadas nesse referencial incidindo, ainda, sobre o direcionamento de políticas de formação, como vem sendo alertado por Saviani (1991;2005; 2008; 2009; 2012; 2015; 2017).

Destacamos que apenas um professor citou Vigotski como referência teórico-prática advinda da formação inicial. Essa limitadíssima referência dos professores participantes da pesquisa a este autor, e à Teoria Histórico-Cultural de uma forma geral, possivelmente, seja fruto da pouca atenção a esse construto teórico, tanto na formação inicial como nas ações de formação continuada, constituindo professores distantes dessa base teórica. Além dos dados da pesquisa, tal dedução fundamenta-se, ainda, na formação vivenciada por esta mestranda, habilitada em Pedagogia na UNIR e, que, em seu processo formativo inicial, não teve acesso a esse fundamento teórico.

Como parte do primeiro eixo de análise, que tratou do contexto da formação dos professores em Porto Velho, no que diz respeito à formação continuada, foram delimitadas para a presente pesquisa, aquelas ofertadas pela SEMED. Foram examinadas as contribuições que esse modelo formativo tem propiciado e que pode proporcionar, no sentido de promover conhecimentos para auxiliar nas situações concreta e imediata dos professores. Foram 44 (80%) os professores que afirmaram ter participado das formações continuadas da SEMED dirigidas às turmas que atuam, isto é, o 5º ano do EF. Apenas dez (20%), dos 54 professores pesquisados, informaram que nunca participaram de formações com esse direcionamento.

Em relação às formações continuadas que mais contribuíram para atuação docente dos professores pesquisados, segundo suas respostas, as organizadas no modelo metodológico de oficinas pedagógicas e outras atividades formativas que se assemelham a essa configuração foram citadas por onze professores (10%). Temáticas sobre o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática foram consideradas importantes por dois professores (4%) e três (5%) são as formações em Matemática. A BNCC foi referendada por oito participantes (14%) como importante contribuição para o desenvolvimento de suas atividades de instrução. A BNCC foi uma temática trabalhada durante todos os anos de 2019 e 2020 nas formações continuadas ofertadas pela SEMED, atendendo à estratégia

do MEC de implementar a nova proposta de organização curricular, aprovada no ano de 2017, e que embasou a reformulação do Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) no ano subsequente, assim como aconteceu nos demais estados e municípios da federação brasileira. Por todo o investimento do poder público e tempo dedicado às formações com base na BNCC, acreditávamos que essa temática poderia ser citada por mais participantes, o que não se evidenciou na pesquisa. Essa temática, inclusive, é apresentada por apenas um (1.8%) dos 54 professores pesquisados como demanda necessária à formação continuada futura, levando-nos a inferir que esse tema não apresenta mais relevância para os demais 53 professores, o que, possivelmente, é resultado de tamanho empenho da SEMED em formações voltadas a essa temática.

A maior expectativa apresentada pelos professores em relação a processos de formação continuada, aproximando-se de suas de suas reais necessidades, evidenciada por oito professores (15%), foi o desejo de ingressarem no Curso de Mestrado em Educação. Oito professores (15%) gostariam de participar de formações em Educação Especial e oito (15%) mencionaram formações voltadas para o uso pedagógico de tecnologias. Essas indicações formativas demandadas por 24 professores (45%) muito se diferem ao que tem sido ofertado pela SEMED, segundo minha experiência trabalhando atuando neste órgão.

O contexto socioeconômico também pode ser um fundamento para compreendermos tais indicações. O Curso de Mestrado em Educação, em Porto Velho, por exemplo, passou a ser valorizado pela SEMED no momento em que foi ampliado o incentivo dessa formação *Stricto sensu*, a partir do ano de 2020, passando de 20 para 40% o valor da gratificação para os professores que obtiverem essa titulação. Esse incentivo profissional é reconhecido e valorizado atualmente pelos professores em Porto Velho, para além do aperfeiçoamento profissional. Essa realidade diagnosticada em Porto Velho ratifica a tese de Facci (1998), que enfatiza a importância da permanente relação dialética entre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, não permitindo que as condições objetivas limitem o acesso, a efetivação e a qualidade dos processos formativos dos professores da Educação Básica.

A política de inclusão, que assegura o ingresso de pessoas com necessidades especiais, sem distinção de turmas especiais, tem permitido o ingresso cada vez maior de estudantes com necessidades especiais ao ensino formal. No entanto, a implementação de políticas que favorecem o atendimento mais apropriado a esses estudantes permanece limitada e, por consequência, a formação do professor para essa demanda educacional

também não vem acontecendo da maneira que os professores demandam, pois, se exige cada vez mais repertório ao atendimento e ao ensino voltado a esses estudantes, como pontuado pelos professores na pesquisa enquanto necessidade formativa.

O isolamento social, adotado como estratégica pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em razão da pandemia causada pelo Coronavírus, foi assumido também no município de Porto Velho. Com isso, as aulas presenciais foram suspensas e o ensino passou a ser remoto, mediado por ferramentas tecnológicas. Momento em que os professores foram obrigados a fazer uso de artefatos culturais tecnológicos emergentes (CASTRO, 2020), percebendo a necessidade não só de acessar essas tecnologias, mas de utilizá-las didaticamente em suas atividades de instrução. A importância desta urgente apropriação também foi expressada pelos participantes, certamente, em grande medida, devido às implicações de um contexto histórico de pandemia vivenciado.

No segundo eixo de análise da pesquisa, denominado **Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO**, desenvolvido com base nas abstrações auxiliares "atividade de instrução" e a "atividade-guia", foram identificados os achados que pontuamos na sequência.

A dificuldade em caracterizar o ensino voltado ao 5º ano do EF foi evidenciada nas análises, tendo em vista, que 22 (41%) dos 54 professores tiveram dificuldade em responder a questão 22 do questionário: "como você caracteriza o ensino voltado para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental?". Percebemos que, embora 44 professores (80%) tivessem afirmado anteriormente já terem participado de formações direcionadas a turma que atuam, os mesmos não souberam caracterizar as turmas de estudantes com as quais trabalham ou como desempenham sua atividade docente nesta etapa de ensino. Apesar dessa evidência, consideramos oportuno destacar que 14 professores (26%) revelaram ter preocupações sobre os conteúdos que os estudantes precisam se apropriar para conseguirem acompanhar, com sucesso acadêmico, as etapas seguintes de ensino. Somos conscientes que esses professores, ao enfatizarem essa preocupação, não a estão relacionando ao conhecimento científico, como concebido por Vigotski (1928-1933/2021), pois, como já destacado, essa concepção teórica não foi evidenciada pelos professores na pesquisa. É mais provável que essas preocupações estejam relacionadas ao programa curricular a ser cumprido na etapa do ensino e que os estudantes já chegam com defasagens em termos de conteúdos no 5º ano.

Embora os participantes não tenham feito relação da Teoria História-Cultural à sua atividade docente, nem tampouco, especificamente, ao conceito de periodização de

desenvolvimento psicológico, vislumbramos, em suas respostas, uma possível aproximação com essas bases teóricas, pois as relações das fases de desenvolvimento, explicadas por Vygotsky (1934/1982), indicam que a formação do pensamento teórico, nesse período (quando os estudantes se encontram no 5º ano do EF), ainda está em processo de desenvolvimento, vindo a se constituir, plenamente, apenas na adolescência.

Em conformidade com a perspectiva da periodização do desenvolvimento psicológico, o conhecimento teórico é o conteúdo da atividade de estudo que é a atividade-guia na etapa da vida escolar do estudante do 5º ano do EF, que se encontra finalizando a época da Infância e em transição para o período da pré-adolescência (ELKONIN, 1960; DAVYDOV, 1988). É com o estudo, na educação escolar, que acontece a apropriação de novos conhecimentos, em que a criança entra em contato com o acúmulo de conhecimentos sistematizados pela sociedade e, fundamentalmente, a partir dessa atividade, ocorre o seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1928-1933/2021).

Defendemos que, se levado ao conhecimento dos professores, este pressuposto teórico que estuda a reorganização psicológica interna dos estudantes, é possível, em nossa avaliação, que auxilie na caracterização do ensino para essas turmas que os professores atuam e, ainda, na estruturação mais apropriada da atividade de instrução – tendo como referência a atividade-guia, que mobiliza o desenvolvimento dos estudantes e gera neoformações em determinada época e período, conforme prevê a sistematização da periodização do desenvolvimento psicológico (YIGOTSKI, 1931/1996; ELKONIN, 1960; DAVIDOV, 1988). Lamentavelmente, como identificado nas análises, esses referenciais teóricos não têm sido acessados pelos professores.

Uma dificuldade que encontramos nas análises desse segundo eixo, percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO, foi identificar com mais clareza as práticas pedagógicas empregadas pelos professores no 5º ano do EF – que são materializadas nas atividades de instrução dirigidas aos estudantes. Reconhecemos que o instrumento de pesquisa limitou uma análise mais próxima das práticas empregadas pelos professores. Primeiro, porque os professores apresentaram sucintas respostas e, segundo, porque não elaboramos uma pergunta específica sobre a Teoria Histórico-Cultural e sobre possíveis relações de alguns conceitos desse referencial com suas atividades de instrução. Avaliamos, ainda, que a vivência com os professores em sala de aula permitiria maior aproximação com a realidade desses profissionais, o que implicaria na coleta de dados mais condizentes com suas práticas pedagógicas cotidianas e análises mais aprofundadas. Apesar dessas limitações, identificamos contradições nas respostas que são relevantes e

merecem destaque.

No momento em que os professores necessitaram pontuar as teorias por eles adotadas em suas práticas percebemos que elas se diferenciam da avaliação positiva das formações continuadas, citando como importantes temáticas ou demandas contrárias às concepções teóricas apontadas, como é o caso da base teórica concebida pelo educador Paulo Freire, que é dialógica, e a BNCC, pautada em competências e habilidades.

A unidade de análise estabelecida na **relação entre a formação e a atuação do professor**, com base em achados e contradições que expusemos em nosso estudo, indica que essa relação, indecomponível, precisa ser melhor compreendida pelos professores. A práxis pedagógica, tão importante na formação e na atuação desses profissionais, poderia estar melhor equilibrada, isto é, entre a teoria e a prática, situação bastante reforçada pelos professores participantes da pesquisa. Comungamos da tese de Gatti (2017; 2020) quando esta educadora defende que, para superação do distanciamento da formação e da atuação docente, a teorização deve estar embebida de sentidos que se realizam nas múltiplas relações pedagógicas. Na mesma linha de pensamento, Saviani e Duarte (2012) sustentam que, no processo de formação de professores, os conteúdos curriculares de sua área de profissão também sejam aqueles próprios ao domínio dos processos, das formas, do conhecimento didático-pedagógico. Entendemos ser fundamental que os processos formativos estejam sintonizados com as realidades de professores e estudantes, com o papel da Educação escolar, com as necessidades do trabalho docente, com a organização e estruturação de atividades de instrução, planejadas e fundamentadas teoricamente em diálogo com as demandas advindas da prática.

Apesar das limitações da pesquisa e, como já mencionamos, da necessidade de readequar toda a proposta inicial, acreditamos que o (novo) objetivo da pesquisa foi alcançado, uma vez que foram reveladas e problematizadas importantes contribuições para avançar no debate sobre a relação entre a formação (inicial e continuada) e a atuação do professor. Todavia, defendemos que é possível (e necessário) manter e intensificar debates e estudos dentro dessa temática. Do mesmo modo, reforçamos a importância de realizar um programa formativo, de intervenção pedagógica, utilizando fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de um grande desafio a apropriação de tais fundamentos teóricos pelos docentes da Educação Básica do município de Porto Velho. Mas entendemos que o conceito de atividade-guia, por exemplo, possui potencial para se tornar uma referência relevante à atividade de instrução do professor de 5º Ano do EF, pois permite a esse profissional integrar um referencial teórico basilar a suas ações no

cotidiano escolar em consonância com desenvolvimento dos estudantes. Consideramos fundamental discutir, no processo de formação do professor, esse e outros conceitos que ajudam a compreender os processos de desenvolvimento de nossos educandos.

É possível, diante do referencial teórico que apresentamos, a Teoria Histórico-Cultural, o professor observar como ocorre o desenvolvimento dos estudantes em suas etapas correspondentes. Para tal, é importante que esse profissional perceba que a formação do indivíduo acontece por meio da Educação, num processo dialético em que estruturas psicológicas vão se desenvolvendo mediante novas formações que se relacionam a atividade-guia formada socialmente, pela cultura em um determinado momento histórico. Contudo, esse referencial é pouquíssimo ou nada abordado ao longo dos processos formativos desses professores, o que, a nosso ver, compromete essa perspectiva didático-profissional, que defendemos ao longo desta Dissertação como potente para o trabalho docente.

Um processo formativo baseado nesses preceitos teóricos pode vislumbrar, no professor, possibilidades de empregar atividades de instrução mais pertinentes, a ele próprio e aos estudantes, vindo a efetivar a desejada práxis pedagógica. Por isso, acreditamos e defendemos, ainda, que as contribuições desse estudo apresentam elementos importantes a serem adotados em processos de formação (inicial e continuada) a esse profissional: meios para repensar seu papel na construção do trabalho pedagógico e de desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas vivências e circunstâncias sociais com vistas à sua plena humanização e emancipação.

7. Referências

AMARAL, N. F. G. do. **Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura.** Editora: Linha D'Água, São Paulo, 2012.

ANJOS, R. E. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar. **Revista Conexão (AEMS)**, v. 9, p. 94-108, 2012.

ANJOS, R. E**. O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si:** aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. 2013.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escola**r: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 198f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **"Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 219f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia. São Paulo. 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Idade escolar e atividade de estudo. Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais**. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 19, n.44, abr. 1998.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: 2020

CASTRO, Rafael F. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância:** uma intervenção histórico-cultural. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas, 2014.

CASTRO, Rafael F. de. Tecnologias Emergentes e Formação de Professores: o que as grades curriculares de cursos de Pedagoga sinalizam? **Múltiplos Olhares sobre a Formação de Professores no Brasil.** (Orgs.) SILVA, Marijâne S.; PEDROSA, Neide B.; ISOBE, Rogéria M. R. Porto Velho: EDUFRO, 2020.

CASTRO, Rafael F; SILVA, Epifânia Barbosa. Processos formativos mediados por tecnologias emergentes no estado de Rondônia em tempos de pandemia: o que dizem os professores? In. CASTRO, Rafael F; SILVA, Epifânia Barbosa; BENTO, Selau (Orgs.). Desafios e limites pedagógicos em tempos de COVID19: contribuições para pensar formação e processos educativos em contextos pandêmicos na Amazônia Legal. **Revista Educar.** Mais Dossiê. V. 5, 2021.

COLL SALVADOR, César (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COSTA, M. de O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 159-179, jan./abr. 2019.

DAMIANI, Magda F.; Rochefort, Renato S.; CASTRO, Rafael F. de; DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, Silvia S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação.** v. 45, n. 1, 2013, p. 57-67.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo. UNESP, 2010.

EIDT, Nadia Mara. TULESKI, Silvana Calvo. **A periodização do desenvolvimento psíquico. Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores**. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

ELKONIN, D. B. **Desarrollo psíquico de los ninõs**. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progresso, 1987.
ELKONIN, D. ***Psicologia do jogo***. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. ***Obras escogidas*. Tomo IV**. Madri,Visor:1996.

FACCI, Marilda. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FICHTNER, B. A escola histórico-cultural e a teoria da atividade: importância na pedagogia moderna. **Caderno de Pesquisas**. Santa Maria: editora UFMS, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, RJ, 1987.

FREIRE, P. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 2. ed. Petrópolis:Vozes,1989.

GADOTTI, Moacir (Org.). **PAULO FREIRE**: uma biobibliografia. Ed. Cortez, São Paulo, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **A Concepção Dialética de História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4ª. Edição, 1981.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana.** 4.ed. Barcelona: Peninsula, 1994.

IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010, Rio de Janeiro: IBGE, 2020

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/. Acesso em: 14 jan. 2020.

KOSIK, Karel - **Dialética do Concreto**, 2 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRAVTSOV, G.G.; KRATSOVA, E. E. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs. e tradução). **VIGOTSKI, L. S. Psicologia, Educação e Desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Expressão popular. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho**

científico: projetos de pesquisa / pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural.**São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, A. **Las necesidades y los motivos de la actividad**. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1960.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, K. R. de S; MARTINS, A. S. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquista Filho. Faculdade de Ciências e Letras Araraquara, SP. 2016.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes.** 1995.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L.M. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. In: MARTINS, LM; DUARTE, N. (Orgs) **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L.M.; CARVALHO, Bruna. Formação de professores: superando o dilema

teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017

MARTINS, L. M.; LAVOURA, Tiago, Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boi tempo, 2010.

MARX, Karl. **O Manifesto Comunista**. São Paulo, Paz e Terra, 19° Edição, 1998.

MARX, K. **O Capital -** Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003.

MEDEIROS, E. L. de. **A história da evolução sócio-política de Rondônia**. Porto Velho: Rondoforms. 2004.

MARTINS, Lígia Marcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. In. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, B. A; SILVA JÚNIOR, A. C; PAGOTTO, M. D. S; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54, 2013.

MORRETI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. Psicologia e Política**. vol.10 n.20, São Paulo dez. 2010

NETO, Paulo, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, 2011.

NETTO, J. P; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PASQUALINI, Juliana, C. **A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético**. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

PERONI, V. M. V. **A privatização do público: implicações para a democratização da educação.** In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PORTO, Kaira Moraes; MARTINS, L. M. Formação de sistemas conceituais e o desenvolvimento do pensamento para educação escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.4-22, Set./Dez., 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Imaginação e Criação na infância. UFRJ, **Revista GIS**, n. 11, 2008, p. 23-36.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

PRESTES, Zóia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben**. Lev Semionovitch Vigotski:** um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural.In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática Série Ensino Desenvolvimental. V. 1. Editora da Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

PRESTES, Zoia.Zero-a-seis. Entrevista concedida a Giselle Silva Machado de Vasconcelos, Márcia Buss Simão e Sonia Cristina Lima Fernandes. **Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância,** Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, jul-dez, 2014.

PRESTES, Zóia; SILVA, Lucrécia Ramos; NAMORA, Fernando Cristina Fernandes**.** Hora do banho de sol e a escolarização da brincadeira de faz de conta.In. RAAD,Ingrid Lilian; PRESTES, Zóia (Orgs.). **Olhares e reflexões sobre Psicologia e Educação**, UniCEUB, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. **Atividades cotidianas e o pensamento conceitual**. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. **Rev**. **psicopedag**. vol.33 no.100 São Paulo 2016

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Educação. **Educação**. Santa Maria, v. 30. n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.**Escola e democracia**. Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D.; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SAVIANI, D. **Marxismo, educação e pedagogia**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59- 85.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013, 2017.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Indicadores Educacionais/Departamento de Políticas Educacionais. Porto Velho, 2021.

SILVA, Rosália, Aparecida; AMARAL, Nair, Ferreira, Gurgel. Cená(Rio)s que fazem a historicidade rondoniense**. Revista Brasileira de Ciência da Amazônia.** 2020

SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipatória. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

STOER, Stephen R. Sociologia da Educação e formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 26, 2008, 71-84.

TEIXEIRA, M. A. D.; FONSECA, D. R. **História Regional (Rondônia).** Porto Velho: Rondoniana. 2001

TEIXEIRA, M. A. D. **Destemidos pioneiros**. Entrevista concedida a Superintendência Estadual de Comunicação (SECOM). Portal do Governo do Estado de Rondônia**,** Porto Velho, 22 de dez, 2015.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, v. 24, n. 1, 2019

TULESKI, Silvana. **Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana**. In.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Escola de Vigotski:** contribuições para a psicologia e a educação. Maringá-PR.: EUDEM, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro: E-Papers, 1928-1933/2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Org. e tradução Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Expressão popular.

1928-1933/2021.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento)**. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1925/1991b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje).**Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)**. Madri: Visor, 1931/1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo IV (Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición).** Madrid: Visor Press, 1931/1996.

VYGOTSKI, Lev S**. Obras escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1926/1997.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

HistCult
Grupo de Pesquisa UNIR histcult.unir.br

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO MISTO

Pesquisa referente ao Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Linha de pesquisa científica de Formação de Professores

BLOCO A - Dados sobre os participantes

1. Nome
2. Data de nascimento
3. Sexo
   ( ) Masculino
   ( ) Feminino
   ( ) Outro
4. Escola que trabalha
5. E-mail de uso frequente
6. Telefone/WhatsApp
7. Escolaridade
   ( ) Médio (Magistério)
   ( ) Superior

BLOCO B – FORMAÇÃO

8. Especifique a habilitação em Ensino Superior
9. Pós graduação Lato Sensu (especializações): Caso possua, especificar a formação.
   ( ) Mestrado
   ( ) Doutorado
   ( ) Não possuo essa formação
10. Pós-graduação Stricto Sensu
11. Especificar a formação Stricto Sensu

12. Como você avalia a sua formação inicial para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
13. Qual base teórico-prática da sua formação inicial que você adota em sua prática pedagógica (em suas atividades de instrução)?
14. Como você avalia sua formação inicial para a atuação como docente?

BLOCO C – TRABALHO DOCENTE

15. Tempo que atua na Educação Básica
16. Tempo que atua no 5º ano do Ensino Fundamental
17. Quais as atividades de formação continuada ofertadas pela SEMED você avalia que mais contribuíram para a sua prática?
18. Quais as atividades de formação continuada que você gostaria de participar?
19. Você já participou de atividades de formação continuada relacionadas com seu trabalho docente com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental?
20. Como você avalia a forma como são organizadas as atividades de formação continuada pela SEMED (carga horária, método(s) de ensino, conteúdos etc.)?
21. O que você mudaria nas atividades de formação continuada de professores ofertadas pela SEMED para atender suas necessidades como professor (a) de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental?
22. Como você caracteriza o ensino voltado para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental?
23. Informe o tempo que você levou para responder o questionário.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
Nome do participante: _____(Professores do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da rede municipal do município de Porto Velho - RO)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: PROCESSOS FORMATIVOS E ATUAÇÃO DOCENTE POR PROFESSORES DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO ÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

2) PESQUISADOR RESPONSÁVEL: EPIFÂNIA BARBOSA DA SILVA

3) DURAÇÃO DA PESQUISA: Setembro de 2020 a maio de 2021

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.ª) está sendo convidado para participar da pesquisa: "PROCESSOS FORMATIVOS E ATUAÇÃO DOCENTE POR PROFESSORES DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO ÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL", de responsabilidade da pesquisadora EPIFÂNIA BARBOSA DA SILVA**,** mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu*em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma intervenção pedagógica com Professores do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da rede municipal do município de Porto Velho – RO

Objetivo geral: investigar como os docentes que atuam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental (EF), da rede pública municipal de Porto Velho/RO, percebem suas atividades de instrução em sala de aula e as contribuições dos processos de formação inicial e continuada para sua atuação docente.

Objetivos Específicos:
a) examinar como os professores que atuam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Porto Velho/RO, identificam suas atividades de instrução;
b) analisar as concepções teórico-práticas presentes nos processos formativos, iniciais e continuados, dos professores que atuam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Porto Velho/RO;

c) suscitar, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, conceitos que podem contribuir para o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores que atuam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental;
d) problematizar as percepções dos docentes que atuam em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Porto Velho/RO, sobre seus processos de formação inicial e continuada, bem como sobre suas necessidades de fundamentação teórico-prática a suas atividades de instrução e;
e) estabelecer relações entre os processos formativos e as atividades de instrução de professores que atuam com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Porto Velho/RO.

Dessa forma convém esclarecer que:

1) O(a) Sr.(Sr.ª)foi convidado(a) a participar desta pesquisa, que investiga, como os docentes que atuam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental (EF), da rede pública municipal de Porto Velho/RO, percebem suas atividades de instrução em sala de aula e as contribuições dos processos de formação inicial e continuada para sua atuação docente2) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário misto, compostopor perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas com sequência pré-determinada, relativa aos dados dos participantes, a formação docente e atuação docente.

3) Caso O(a) Sr.(Sr.ª)tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, O(a) Sr.(Sr.ª)é livre para retirar seu consentimento,basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;

5) A guarda dos arquivos do questionário, dos textos produzidos a longo da pesquisa e dos demais materiais produzidos ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.

6) O(a) Sr.(Sr.ª) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a) A qualquer momento, O(a) Sr.(Sr.ª)pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos.

a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.
b) É garantido o anonimato do participante.

8)O(a) Sr.(Sr.ª)não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.

9) Fica esclarecido que durante a pesquisa poderão ser realizados registros fotográficos dos participantes.

10. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo,consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo ( ) Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco:A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados**: o instrumento de coleta de dado seráo questionário misto *on line* utilizando o aplicativo do *Google Forms*. Portanto, há **possibilidade do seguinte risco**: É possível que os participantes não tenham equipamentos eletrônicos, acesso a internet e não tenham tempo disponível para responder todas as questões.Portanto, foram adotadas as seguintes **medidas de prevençãoe providências para minimizar o risco**: encaminhamento do formulário aos dirigentes escolares para que eles encaminhassem aos professores e disponibilizassem equipamento da escola para facilitar o preenchimento do formulário e tivemos o cuidado para que as questões do questionário fossem curtas e não ocupasse muito tempo dos professores. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O participante tem a livre escolha em recusar a colaboração com a pesquisae sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O(a) Sr.(Sr.ª) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no

sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre as possibilidades de aproximação entre a formação continuada de professores e sua atividade de instrução em uma perspectiva Histórico-Cultural, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional.Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Epifânia Barbosa da Silva; Celular/*Whatsapp*: (69) 9 9211-0101; E-mail:epifaniab@gmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª http://www.ppge.unir.br/ | E-mail:mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa **“**FORMAÇÃO CONTINUADA E ATIVIDADE DE INSTRUÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE PROFESSORES DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PORTO VELHO/RO” **e concordo em participar.** O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço:Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800.Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto,** também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, dos textos produzidos ou doregistro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Porto Velho (RO), ___ de _____de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa	Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador

GRUPO DE PESQUISA
"HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS"
(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)
http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347