
Formação continuada de professores: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Clínica da Atividade

Fábio Brazier¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9226-1640>

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha²

 <https://orcid.org/0000-0002-6001-1292>

Resumo

A pesquisa objetivou analisar contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Clínica da Atividade para a formação continuada de 12 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre março de 2018 e junho de 2019. Neste artigo, atemo-nos a um recorte específico, focalizando as transformações nas práticas pedagógicas de duas professoras, com objetivo de examinar mudanças em sua abordagem didática, reflexões sobre a própria atuação e apropriações conceituais ao longo do processo formativo. Fundamenta-se na concepção do desenvolvimento humano pela via do trabalho e das ações mediadoras em processo formativo, viabilizada pela constituição de um grupo de formação, que incluiu (co)análise do trabalho pela Autoconfrontação Simples. Os resultados evidenciam que fundamentos teóricos cotejados com a realidade prática viabilizam tomadas de consciência sobre aspectos não percebidos no cotidiano, potencializam transformações nas práticas pedagógicas e promovem o desenvolvimento dos participantes do grupo formativo.

Palavras-chave: Professores de Ensino Fundamental. Clínica da Atividade. Autoconfrontação. Intervenção.

Continuing Teacher Education: Contributions by Cultural-historical Theory and Activity Clinic

Abstract

The study aimed at analyzing contributions of Historical-Cultural Theory and Activity Clinic to the continuing education of 12 teachers in the early years of Elementary School, between March 2018 and June 2019. In this paper, we focus on a specific section, focusing on transformations in pedagogical practices of two teachers, examining changes in their didactic approach, reflections on their own performance and conceptual appropriations throughout the training process. It is based on the concept of human development through mediating work and activities during the educational process, made possible by creation of an educational group, which included Simple Self-Confrontation to (co)analyze their practices. The results show that foundations, compared with practical reality, enable awareness of aspects non-observed in everyday life, boosting transformations in pedagogical practices and promoting the development of participants in the educational group.

Keywords: Elementary School Teachers. Activity Clinic. Self-confrontation. Intervention.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Machado: fabio.brazier@ifsuldeminas.edu.br.

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: silrocha@uol.com.br.

Introdução

O tema da formação de professores é atravessado por vários desafios, dentre os quais ainda pesam o enfrentamento de modelos que dicotomizam os aspectos da teoria e da prática, como se possível fosse pensá-los de modos isolados e estanques. Outro desafio é pensá-lo em modelos/propostas formativas que desconsideram seus sujeitos, em suas dimensões pessoais, singulares em seu fazer real e histórico, que os caracterizam em sua dimensão profissional e humana.

Nesse sentido, tomamos como ponto de partida o pressuposto de que tratar das questões sobre a formação de professores é tratar do próprio desenvolvimento humano, considerando que ele é multideterminado por aspectos que envolvem as relações sociais, com especial relevância para as que ocorrem na escola, no processo de ensino-aprendizagem. Neste texto, problematizamos a formação continuada de professores, desenvolvida no espaço escolar, a partir da constituição de um grupo conduzido pelo pesquisador (primeiro autor deste artigo), focalizando especificamente as transformações nas práticas pedagógicas de duas professoras, com objetivo de examinar mudanças em sua abordagem didática, reflexões sobre a própria atuação e apropriações conceituais ao longo do processo formativo. São tomados como aportes teóricos pressupostos e conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Clínica da Atividade (CA)³.

A Teoria Histórico-Cultural, a Clínica da Atividade e a formação de professores

Pensar os processos de formação continuada de professores na perspectiva da THC significa considerar a formação como um processo humanizador, isto é, como processo que possibilite aos professores espaços, modos de apropriações e criações tipicamente humanas, considerando que é a partir do conhecimento historicamente construído pela humanidade que decorre o seu desenvolvimento. Nessa direção, assumimos como correto o pressuposto de que a essência humana, ou seja, aquilo que nos torna verdadeiramente humanos, não nos é dada ao nascermos. Em outras palavras, não é um conjunto de atributos inatos; pelo contrário, nossa

³ Este trabalho é fruto de tese defendida em 2020, escrita pelo primeiro autor, sob orientação da segunda autora (Brazier, 2020).

essência constitui-se por um processo de apropriação dos aspectos materiais e simbólicos da cultura, por meio de relações que vão além da imediaticidade das coisas e dos fenômenos.

Ao assumir essa perspectiva teórica, consideramos que nossas habilidades, capacidades e atributos se desenvolvem na relação com o outro, ou seja, na interação com outras pessoas, conseguimos reproduzir as atividades desenvolvidas por elas, em um processo dialético. Sob essa perspectiva, Marx e Engels (2007) afirmam que se pode diferenciar o ser humano dos animais por vários fatores, como a consciência ou até mesmo a religião, mas o ser humano de fato se diferencia dos outros animais quando inicia a produção de seus meios de vida. O ser humano produz, “indiretamente sua própria vida material” (Marx; Engels, 2007, p.87). Para Marx (2004, p. 36),

[...] o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O trabalho configura-se como elemento fundante do ser humano, determinando suas relações com a natureza e com os outros homens. O trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano” (Engels, 2004, p. 13).

Segundo Leontiev (1978, p. 70), “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do ser humano, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos”. Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento humano é regido não por leis biológicas, mas por leis sócio-históricas. Por meio da ação intencional do homem pelo trabalho, o indivíduo apropria-se dos elementos da cultura, (re)constituindo em novas bases sua atenção, percepção, memória, linguagens e imaginação, desenvolvendo o controle do próprio comportamento e sua personalidade.

Martins (2013) afirma que, ao tomar o trabalho como gênese do psiquismo complexo, Vigotski, Luria e Leontiev conferiram novos rumos às investigações psicológicas, tendo em vista a elaboração de uma teoria que superasse as inúmeras vertentes que:

a) desgarram o desenvolvimento psíquico de suas bases concretas, isto é, sociais e históricas; b) pressupõem a formação das estruturas psíquicas complexas como consequência natural do desenvolvimento de estruturas simples; c) preterem a existência dos fenômenos psicológicos em suas intervinculações e interdependências priorizando análises por decomposição; d) identificam o desenvolvimento psíquico com a maturação de suas bases orgânicas (Martins, 2013, p. 06).

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo objetivo, ações e operações realizadas conscientemente pelo professor na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. O trabalho do professor é contribuir para a humanização dos alunos. No entanto, por se tratar de um processo complexo, esse trabalho requer a definição de objetivos claros, que estejam ancorados em práticas pedagógicas que considerem os alunos como sujeitos ativos. Sob essa perspectiva, retomamos os preceitos de Vigotski, de que o ensino deve estar pautado na transformação dos sujeitos e na superação da lógica de que o indivíduo deve ser passivo do processo de aprendizagem. É a concepção do aluno como ser constituído por uma organização psíquica complexa.

É nessa perspectiva que a THC pode fundamentar propostas de formação continuada de professores, objeto de nosso estudo, uma vez que se configuram como o próprio trabalho do professor. Atualmente, verificamos que as políticas de formação continuada, em especial da rede pública, estão pautadas em um paradigma *organismo-meio*; logo, sob uma lógica em que o essencial é que o professor se adapte ao meio.

É comum identificarmos formações em que a tônica dos discursos se baseia em subsidiar os professores sobre *o quê* e *como* fazer, parecendo compreender que o meio não deve/não precisa ser transformado. São formações que não incentivam os professores a tomarem consciência de sua ação e do potencial de seu trabalho. Sob esse viés, as formações continuadas caracterizam-se essencialmente pela adaptação e por caminhos desumanizadores, o que significa a busca de domínio da técnica pela técnica, através do treino pelo treino. Em nossa concepção, não é qualquer projeto de formação continuada e/ou projeto pedagógico que é capaz de criar as

condições favoráveis para que essa transformação aconteça. É preciso, segundo Vigotski (2000), uma formação docente e, conseqüentemente, um ensino que incida no avanço das capacidades dos sujeitos, de forma a potencializá-las para funções mais elaboradas, sobretudo pelo trabalho com o conhecimento científico.

Corroborando com essa ideia, Saviani (2011, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa concepção considera o problema da seleção dos conteúdos humano-genéricos necessários à formação e ao desenvolvimento do educando inserido em um contexto social, bem como a problemática das formas, métodos que facilitarão o processo de aprendizagem.

Uma formação pautada na perspectiva da THC deve ser desenvolvida colocando o professor como agente do processo, sujeito transformador em/de seu contexto social e de si próprio. O ensino que promove o desenvolvimento necessita da participação ativa dos envolvidos, sobretudo do *parceiro mais experiente*, no caso do nosso estudo, do professor-formador. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento acontece a partir das mediações estabelecidas entre os parceiros, cabendo ao professor a direção desse processo educativo. O professor, como parceiro mais experiente, deve assumir papel essencial como mediador, agindo sob as funções ainda em formação, constituindo-as e favorecendo seu desenvolvimento.

O trabalho educativo torna-se uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. A partir dessa perspectiva, é necessário compreender as características da formação do educador que objetiva o estabelecimento de uma relação consciente com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda.

É nesse contexto que pensamos a formação continuada, pois ao afirmarmos que o ser humano se torna homem a partir das apropriações, podemos declarar que o professor precisa se apropriar de vários conhecimentos, e além disso, sistematizá-los e ter consciência deles, a fim de que possa desenvolver(-se) (n)o trabalho pedagógico. De acordo com os princípios da THC, a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão e no conhecimento científico; essa fundamentação é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações

do trabalho educativo no contexto da prática social e as possibilidades de desenvolvimento humano.

A Clínica da Atividade (CA) é uma abordagem sobre o trabalho humano que tem foco na experiência vivida pelo trabalhador, isto é, na atividade profissional e seu modo de agir em situação concreta de trabalho. A abordagem da formação continuada de professores sob essa perspectiva não tem como objetivo o engessamento das ações docentes. Em outras palavras, não se trata de um receituário pronto a ser ensinado aos professores e a ser replicado junto aos alunos.

Nessa direção, Clot (2007) nos ajuda a pensar possibilidades de transformação do trabalho realizado pelo professor, uma vez que é a partir da intervenção com os trabalhadores que se produzem conhecimentos. Trata-se de uma análise de caráter clínico e científico que visa a aumentar o poder de agir dos trabalhadores em seu meio profissional. Clot (2007) ressalta que apenas pela observação direta de um observador externo não é possível acessar o *real da atividade* do trabalhador, nem o desenvolvimento de seu modo de agir. Nas palavras de Clot (2007, p. 107), a CA configura-se como um recurso para que “os protagonistas da observação e da interpretação se transformem. Os operadores, os trabalhadores, transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores”. Desse modo, evidencia um princípio fundamental para pensarmos a formação continuada como elemento transformador dos professores. Para o autor, as transformações no trabalho não ocorrerão a partir da presença de um especialista externo, que avalia o trabalho do professor de fora e tenta dizer o que ele deve ou não fazer; para a CA, as transformações duradouras só acontecerão na medida em que os trabalhadores forem protagonistas dos processos de formação.

Isso coloca a formação continuada dos professores sob outra perspectiva. A análise do trabalho docente pela CA vem trazendo contribuições importantes. Ao investigar a atividade de um grupo de professores, Clot (2007) observa uma *metamorfose dos gêneros* profissionais. Segundo o autor, a transformação acontece a partir da construção de um estilo profissional, o qual, por sua vez, “depende da relação do sujeito com sua própria atividade” (Clot, 2007, p. 196).

Clot (2007), apoiado em conceitos da THC, afirma que o homem está pleno em cada minuto de possibilidades não realizadas, e a CA permite ao trabalhador compreender-se nesse contexto como um ser em processo de transformação e desenvolvimento. Destaca-se a

metodologia da formação do profissional na qual o trabalho é analisado sob o ponto de vista da atividade, tomada como complexa e caracterizada pela plasticidade e inacabamento.

O conceito de atividade compõe-se pelos de *trabalho prescrito* (antecipado, organizado conforme determinados fins e objetivos prévios), *trabalho real* (o trabalho realizado em situação concreta, tensionado pelas variabilidades do meio) e pelo *real da atividade* (as múltiplas possibilidades não realizadas no decorrer da ação) do trabalhador. Assim, tomar o trabalho como atividade que potencializa a transformação nos conduz a uma aposta metodológica em que a pesquisa e a intervenção não se separam. É nessa perspectiva que delineamos o método e os procedimentos com os quais desenvolvemos a pesquisa.

Descrevemos, na próxima seção, o método e, posteriormente, passamos às análises de alguns episódios referentes às relações entre trabalho docente, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Metodologia

O método fundamentou-se nos pressupostos epistêmicos, teóricos e metodológicos da THC (Vigotski, 2000) e da CA de Yves Clot (2007, 2010). Ancorados nesses pressupostos, objetivamos criar possibilidades de desenvolvimento e (trans)formação mediante apropriação de conceitos teóricos.

Para tal, realizamos, entre março de 2018 e junho de 2019, um processo de investigação em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais, situada no município de Machado, no mesmo estado. Para a condução do contato com o campo de investigação e para o desenvolvimento dos protocolos de pesquisa, seguimos os procedimentos solicitados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), bem como as diretrizes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisas (CONEP).

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do CEP, sendo aprovado com o parecer número 2.606.292 CAAE 82979417.3.0000.5481, cumprindo todos os requisitos regimentais e éticos para o seu desenvolvimento. Os instrumentos para a produção do material empírico também foram apresentados e validados, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tendo como base critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa, eles foram convidados e informados acerca dos objetivos e procedimentos a serem realizados, bem como

dos compromissos de preservação da integridade de cada um, mediante a garantia de anonimato.

A investigação foi organizada em três movimentos: (i) mapeamento diagnóstico da realidade e das necessidades formativas; (ii) intervenção por meio do grupo de formação; e (iii) análise e avaliação de transformações nas práticas. Essa divisão teve caráter didático e orientador das ações, uma vez que o movimento dialético permitiu/exigiu que os três acontecessem a todo tempo.

A etapa de diagnóstico foi iniciada em março de 2018, com a análise documental do Projeto Pedagógico e a aplicação de questionário aos gestores e professores da escola. O questionário permitiu um panorama geral da opinião dos participantes a respeito dos processos de formação continuada. Em síntese, apontavam a necessidade de processos formativos nos quais pudessem participar ativamente e que as temáticas abordadas não se distanciassem daquilo que vivenciavam na prática.

A etapa de intervenção foi realizada pelo grupo de formação. Um dos pilares do trabalho com o grupo foi a proposição do pesquisador-formador de superar a cisão entre a teoria e a prática, a partir de estudos teóricos e diálogos sobre as práticas vivenciadas.

Participaram dos encontros, de forma voluntária, 12 professores. Foram realizados 12 encontros com carga horária média de 2h30 minutos cada. A cada encontro realizava-se um estudo teórico, seguido de debate e reflexões, em esforço permanente de interrelações teoria e prática. Os temas trabalhados foram: desenvolvimento humano; trabalho docente em uma perspectiva humanizadora; e o desenvolvimento das funções psíquicas, com destaque para as questões que envolvem a memória mediada e o pensamento conceitual.

A etapa de análise e avaliação ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro, ao término dos encontros formativos, com um grupo focal, a partir da perspectiva de Gatti (2005), que preconiza a existência de um roteiro ou pauta previamente elaborados e que, no nosso caso, foi construído objetivando compreender e levantar as percepções dos participantes sobre todo o processo investigativo.

O segundo, objeto do presente artigo, aconteceu entre os meses de fevereiro a junho de 2019 pelo acompanhamento das práticas em sala de aula de duas professoras, visando ao registro da rotina escolar com a implementação de um sistema externo de representação e constituição da memória mediada, que foi definido pelo grupo de formação e pesquisador como

uma das derivações práticas dos estudos teóricos presentes no cotidiano do trabalho pedagógico de todos. A participação dessas professoras foi definida pelo próprio grupo, atendendo, inicialmente, ao desejo manifesto por elas.

As rotinas desenvolvidas em sala de aula foram videogravadas. As filmagens focalizaram momentos de uso de sistemas externos de representação tipicamente relacionados à memória mediada: construção de quadro da rotina, leitura do silabário e calendário. Durante esse período, acompanhamos o trabalho pedagógico, posicionando-nos sempre ao fundo da sala; registros no diário de campo também foram feitos. As filmagens foram transcritas seletivamente, elegendo episódios mais produtivos para reflexões em conjunto.

Em seguida, sob inspiração⁴ da CA, desenvolvemos o procedimento da autoconfrontação simples, assumindo, no entanto, alteração de certos aspectos do método elaborado por Clot (2007, 2010), com o objetivo de adequá-la ao escopo de nossa pesquisa e às situações de trabalho analisadas.

A autoconfrontação caracteriza-se pela videogravação de uma atividade desenvolvida por um trabalhador, e se decompõe em outra etapa, na qual o trabalhador, nesse caso, os professores, são confrontados com a imagem do próprio trabalho, estimulados a fazerem comentários sobre essa situação e a responderem a questionamentos do pesquisador. O princípio é fazer da atividade vivida objeto de outra experiência, provocando o sujeito a ressignificá-la (Clot *et al.* 2001).

Para o autor, a análise do trabalho precisa ser inseparável de sua transformação; o procedimento de autoconfrontação associa concepções de linguagem e analisa a descrição que o trabalhador faz de sua atividade, permitindo-lhe, dessa forma, observar sua própria atuação a partir dos vídeos.

Assim, o desenvolvimento da atividade e seus impedimentos podem ser analisados, interpretados pelo próprio trabalhador a partir de métodos indiretos⁵. Essa metodologia posiciona o sujeito na condição de observar a própria prática e, ao mesmo tempo, acompanhar

⁴ Respaldados em Anjos (2013, p. 61), optamos por **inspiração** nos princípios da metodologia da CA. Para a autora “a escolha da palavra inspiração é também um modo de respeitar o trabalho realizado na clínica da atividade”, mas conscientes dos limites do trabalho realizado e de que aquilo que realizamos não se trata de pura aplicação de em método, mas sim de sua compreensão ativa.

⁵ Segundo Clot (2011), Vigotski faz a defesa por métodos indiretos, preconizando que a observação direta não é suficiente para a investigação. Métodos indiretos consistem em reorganizar a duplicação da experiência vivida.

os posicionamentos de colegas que exercem a mesma função no trabalho. Na pesquisa, foram realizados três momentos de autoconfrontação simples com as professoras Cattleya e Rosa⁶. Esses encontros foram novamente filmados, transcritos e analisados.

Cattleya tem 41 anos, é licenciada em Pedagogia e especialista em educação inclusiva, e iniciou sua atuação profissional há 4 anos na instituição onde a pesquisa foi realizada. Atualmente seu vínculo é provisório, sendo contratada a cada início de ano letivo. Tem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, considerando outros vínculos em outras instituições. No momento da pesquisa, atuava com a 2ª série do Ensino Fundamental, no diurno, sendo a única professora da turma. Já Rosa tem 49 anos, é licenciada em Pedagogia e atua há 18 anos na educação. Desses, 16 são nessa escola com vínculo permanente, após aprovação em concurso público. Tem uma jornada de trabalho de 48 horas semanais, considerando outros vínculos em outras instituições. No momento da pesquisa, atuava com a 2ª série do Ensino Fundamental, no vespertino, sendo a única professora da turma.

Partindo do princípio de que o trabalho realizado corresponde a apenas uma parte do trabalho real, ou seja, àquilo que é visível, na CA, argumenta-se que a observação direta de um observador externo não é suficiente para compreender o real da atividade, ou seja, as razões pelas quais o que se fez foi feito e tudo que não foi feito, mas poderia ter sido (Clot, 2010).

Nossa escolha também se sustenta em uma concepção de trabalho, nesse caso, as práticas pedagógicas e formativas como um processo coletivo e singular, de criação e recriação da história de um ofício e da atividade de trabalho como processo de produção não só de coisas ou serviços, mas também de subjetividades que mobilizam pensamento, ação e desenvolvimento.

Resultados e discussão

Apresentamos, a seguir, as análises realizadas a partir das observações da rotina pedagógica das professoras no período de fevereiro de 2019 a junho de 2019 e dos diálogos produzidos como (co)análise do trabalho, desenvolvimento e mudança deflagrados em duas sessões de entrevistas em autoconfrontação com as professoras Rosa e Cattleya.

⁶ Cada participante escolheu seu nome fictício.

A opção que se fez pelas abordagens teóricas e inspirações metodológicas da CA foi fundamentada em uma concepção de homem como um ser em movimento, capaz de imprimir algo de singular naquilo de que participa, também capaz de intervir em sua própria história. Desse modo, em contato com sua imagem e em diálogo com o outro, o sujeito tem a possibilidade de construir “[...] vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito, ou ainda, o que seria a refazer” (Clot, 2010, p. 240).

Para o procedimento, selecionamos episódios nos quais as professoras desenvolviam atividades a partir do uso de sistemas externos de representação, relacionados à memória mediada. Durante a autoconfrontação, realizada na própria escola, propusemos um conjunto de indagações, visando a provocar, nas professoras, a almejada reflexão sobre a atividade de trabalho em foco. Conforme apontam Silva, Barros e Louzada (2011), os questionamentos podem alcançar as discrepâncias entre o trabalho realizado e o real da atividade, entendê-las e ressignificá-las.

Ao realizarmos a autoconfrontação com a professora Rosa, é preciso registrar o quanto a relação com a professora nos deixava apreensivos. Durante todo o percurso, receamos como a professora compreenderia os questionamentos e os pontos sobre os quais lançávamos luz para a discussão.

Rosa foi uma participante muito ativa no grupo de formação, muitas vezes demonstrando não concordância com aspectos teóricos e, por vezes, com ideias que geraram conflitos, desestabilizaram o grupo e provocaram acaloradas discussões. Rosa tendia a ter uma visão mais naturalizada de aprendizagem, dicotomizada entre alunos que aprendem e não aprendem, em relação aos quais pouco os professores poderiam fazer, já que as razões para aprenderem ou não se encontram em dimensões inalcançáveis para mudanças: as características inatas de cada um e as características das famílias. Apesar disso, sempre se mostrou disposta a participar e esteve presente em todos os encontros.

Episódio I: 19 é ímpar ou par?

Duração: 15 minutos

Breve descrição e contextualização: o episódio a seguir apresenta a professora Rosa atuando em sua turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma aula no dia 19/11/2018. Nesse dia estavam presentes todos os 26 alunos. O objetivo da atividade desenvolvida era o trabalho com o calendário. O

episódio recortado e apresentado à professora para a sessão de autoconfrontação teve a duração de 15 minutos.

A professora, organizando o começo da aula, pergunta para os alunos como foi o final de semana, o feriado. Na sequência, faz uma oração e os alunos repetem. Comunica para a turma a presença do pesquisador. Informa que irão trabalhar com o calendário. A professora se aproxima do calendário e pergunta o que aconteceu na semana passada. As crianças não respondem. A professora insiste e pergunta por que não teve aula. Os alunos respondem porque foi feriado. Os alunos respondem sem olhar para o calendário. A professora pergunta se foi feriado, foi o que no calendário? Os alunos não respondem, ficam olhando para a professora. Nesse momento, a professora começa a apontar para o calendário. Ela começa dizendo que o calendário está errado, porque o último dia que fizeram alteração foi no dia 15 de novembro. Ela faz a mudança no calendário e diz que hoje é dia 19 de novembro. Na sequência, ela pergunta: 19 é ímpar ou par? Os alunos não respondem. Ela insiste por ainda três vezes: 19 é ímpar ou par? O aluno Victor Hugo diz para ela que é segunda-feira. A professora diz: 19 é ímpar ou par? Os alunos respondem: ímpar. Depois ela pergunta quais são os números ímpares de 1 a 20. Apenas os alunos Marcos e Júlia respondem. A professora demonstra irritação, retira o calendário do mural e segue trabalhando questões do conteúdo da matemática, não estabelecendo nenhuma relação com o calendário.

Sessão de autoconfrontação

Pesquisador: *O que houve? Que cara é essa? [professora estava muito séria]*

Rosa: *Estou pensando em tudo que vi. Me ver me fez refletir em muita coisa.*

Pesquisador: *Como por exemplo?*

Rosa: *Eu sempre fui uma professora muito tradicional, eu sei disso. Mas eu nunca fui ensinada a ser diferente. Participar desse curso foi uma tentativa de mudar. Mas abandonar o que nos dá segurança não é fácil. Eu pensei em desistir [da formação] várias vezes.*

Pesquisador: *Por quê?*

Rosa: *Eu me sentia um peixe fora d'água. Você ia falando sobre as mudanças e eu me vendo.*

Pesquisador: *E o que te fez continuar?*

Rosa: *Primeiro foi a **vontade de me transformar**, depois foi o modo como você conduzia os encontros. Mesmo eu discordando de algumas coisas, **você me respeitava**.*

Pesquisador: *Que bom que você não desistiu. Vamos falar sobre a filmagem que assistimos?*

Rosa: *Antes de você começar, eu já quero dizer que embora pareça que estou perdendo tempo nesse começo de aula, eu acho que precisa acontecer esse momento de organização. Você percebe que eu não começo a aula enquanto isso não acontece, não percebe? Se você começa a falar sem que eles tenham se organizado, eles não prestam atenção. Isso é um ponto bom da minha prática.*

Pesquisador: *Por que você acredita que eu vou pensar que você está perdendo tempo?*

Rosa: *Ah, se alguém olhar de fora vai ver que eu fiquei muito tempo quieta esperando eles se organizarem. [A professora se refere ao fato de ter cruzado os*

braços na frente da sala esperando os alunos se organizarem nas carteiras]. **Eu inovei. Eu não fiquei gritando.**

Pesquisador: Você acredita que essa seja a melhor forma?

Rosa: Tem dias que eu fico muito brava. Mas nesse dia estava gravando. Então...

Pesquisador: Então?

Rosa: Então a gente tenta outros recursos para não parecer tão tradicional [risos].

Pesquisador: O que é ser tradicional para você? E ser tradicional é ruim?

Rosa: É. Não é? Ou você não acha? Ninguém quer parecer tradicional, apesar que acho que todo mundo é um pouco. **Eu quis trabalhar um pouco essa coisa do social que aprendemos. De organizar o ambiente. De ser social mesmo.**

Pesquisador: Isso depende da concepção que cada um tem do que é ser, de fato, tradicional. Existem coisas tradicionais que são excelentes. Nós não falamos de tradições. Voltemos aqui para a sua aula.

Rosa: Olha, antes de você falar alguma coisa, quero que perceba que eu peço sempre o retorno. Você observou que eu pergunto o tempo todo: Podemos? O que eu estou querendo é que eles aprendam a se organizar. [A professora retoma o fato de, ao chegar à sala de aula, ela cruza os braços diante da turma e aguarda até que eles se organizem. Ela não fala nenhuma outra coisa que não seja: podemos, em tom interrogativo. Ela chega a repetir 12 vezes essa pergunta].

Pesquisador: Você lembra de quando discutimos as práticas amparadas na THC? Uma das características que colocamos lá estava direcionada à ação: a organização do espaço e o envolvimento dos alunos. Vamos pensar agora no uso do calendário?

Rosa: Eu sei que o que estudamos diz respeito a uma organização com finalidade. [Altera o timbre da voz e gesticula]. Faça essas intervenções. Vou ajudando-os no processo. **Você está me achando tradicional?**

Pesquisador: Ajudando de que forma? Fale mais sobre isso.

Rosa: **Você está me achando tradicional?**

Pesquisador: Vamos falar sobre as suas intervenções.

Rosa: Na verdade, eu definindo... Acho que olhando aqui, na gravação, eu vou determinando. Vou apontando os dias no calendário. Vou fazendo a leitura do calendário com eles. **Você está me achando tradicional? Você está me achando tradicional? Por favor, me diga com sinceridade.**

Pesquisador: Percebemos que essa sua condução não deixa espaços para que ocorra a participação dos alunos e isso nós discutimos bastante, ou seja, é preciso envolvê-los.

Rosa: **Você está me achando tradicional? Por favor, me diga! Não quero ser uma professora tradicional.**

Pesquisador: Antes de eu responder, vamos fazer um exercício. Assista novamente e você vai me responder de acordo com o que você considera tradicional, se você está ou não está tradicional [retornamos à gravação].

Rosa: Estou sim. **Não precisa nem responder. Mas, vou te falar, eu luto contra isso. Eu tento não fazer assim. Estou tentando não me apoiar nessas ideias. Essa formação me fez pensar e perceber o quanto eu ainda preciso mudar.**

O diálogo estabelecido com Rosa durante a autoconfrontação permitiu a ela compreender que tornar-se sujeito em desenvolvimento significa refletir sobre as próprias ações simbólicas ou instrumentais, entender as contradições e transformar-se como resultado de um processo de conscientização mediado por apropriações conceituais. Essas considerações resultam, sobretudo, da verbalização da professora: *“Eu sempre fui uma professora muito tradicional, eu sei disso. Mas eu nunca fui ensinada a ser diferente. Participar desse curso foi uma tentativa de mudar”*.

Sob essa perspectiva, se o objetivo inicial desse encontro era compreender a visão da professora sobre sua prática, ele foi ampliado, e o diálogo estabelecido tornou-se possibilidade para desenvolver a análise do trabalho, da professora e do nosso.

Enquanto pesquisadores, entendemos que não éramos observadores passivos. Todos, participantes e pesquisador, devem ser compreendidos como (co)participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de (trans)formação.

Quando a professora inicia o diálogo afirmando que sua participação na formação foi uma tentativa de mudança, compreendemos que estabelece uma análise crítica sobre sua própria atuação, embora ainda não mencione nenhuma de suas ações visualizadas no vídeo. Ao dizer *“abandonar o que nos dá segurança não é fácil”*, coloca-se em movimento de dúvida sobre sua prática e assume que a transformação das crenças e valores que dão forma à sua ação é necessária, embora não seja, de modo algum, tarefa fácil.

Essa afirmação nos remete à discussão realizada por Gatti *et al.* (2010) sobre essa dificuldade ser, por vezes, motivada pelo isolamento do professor em sua sala de aula, pela falta de conhecimento teórico e/ou por inadequações na compreensão de conceitos, pela dificuldade em relacionar teoria e prática e pela complexidade que caracteriza a sala de aula, espaço no qual inúmeras variáveis convivem simultaneamente e, em muitos casos, aviltam a possibilidade de movimentos reflexivos e, conseqüentemente, formativos.

Como um dos objetivos dos estudos era a verificação das implicações do uso dos sistemas externos de representação para a constituição da memória mediada, chamamos a atenção da professora sobre sua atuação nesse sentido, no episódio. Finalizado o vídeo, Rosa busca se justificar: *“embora pareça que eu estou perdendo tempo, eu acho que precisa acontecer esse momento [...] isso é um ponto bom da minha prática”*. Refere à organização inicial que estabelece com os alunos e ao fato de ficar de pé na frente da sala, sem falar quase nada até que silencie.

Esforça-se, assim, para apontar pontos positivos de sua prática, desejando assumir um padrão de comportamento que possa ser considerado por nós como inovador no sentido de se adequar aos pressupostos teóricos que foram abordados ao longo da formação. No entanto, ao buscar essa relação, faz o uso da palavra *social* com particularidades distintas do sentido conceitual na THC, assim verbalizando: *“Eu quis trabalhar um pouco essa coisa do social que aprendemos. De organizar o ambiente. De ser social mesmo”*. No uso que faz do termo, Rosa reduz o conceito à organização do ambiente, simplificando e ressaltando apenas uma das dimensões possíveis do conceito. Em sua fala, não dá pistas de reconhecer outras dimensões implicadas na importância crucial da dimensão social para o desenvolvimento humano.

Quando chamamos a atenção de Rosa quanto ao uso do calendário, ficaram evidentes indícios de insegurança pela atividade realizada (mudança no timbre da voz, gesticulação acelerada com as mãos). A professora mostra, pelo seu repetido questionamento: *“Você está me achando tradicional”*, sua grande preocupação em ser classificada dessa forma, o que para ela significa ser criticada. Ela clama por reposta, tentando validar suas ações.

Optamos por não responder ao questionamento da professora e fazê-la confrontar-se com o real de sua atividade. Desse modo, voltamos às cenas e pedimos para que ela mesma fizesse a análise. Nesse momento, em atitude bastante reflexiva, Rosa chega à conclusão que está sendo tradicional, como já temia. Questionada sobre o que é ser tradicional, a professora menciona a atitude prática centrada no seu fazer docente e no silenciamento dos alunos. Termina, afirmando: *“Não precisa nem responder. Mas, vou te falar, eu luto contra isso. Eu tento não fazer assim”*.

Para além de a professora se considerar ou não como *tradicional*, problematizamos: qual a implicação desses sentimentos para o desenvolvimento de seu trabalho? Até que ponto ela se sente perturbada pela tensão emergente entre os apelos à transformação propostos pelo curso de formação e os saberes há longo tempo postos em prática?

Esses questionamentos nos levaram a compreender que a tensão na qual a professora se insere pode ser enquadrada como um conflito identitário entre a professora que era, a que está sendo e a que tem que/quer vir a ser. Seu poder de agir encontra-se em choque entre o abandono das concepções já internalizadas em anos de atividade profissional e os apelos para agir de modo diferente, como chega a verbalizar: *“estou tentando não me apoiar nessas ideias”*.

Na perspectiva da THC, as rupturas que constituem esse conflito identitário, entre recursos psicológicos de um indivíduo e os novos recursos propostos pelo meio, funcionam como um *motor para o desenvolvimento*, impulsionam a continuar, a insistir na assunção da nova identidade em relação à profissão.

No cerne desse desenvolvimento reside o conflito ou contradição entre os conceitos consolidados, em grande parte teoricamente empobrecidos pela fragmentação e aligeiramento das formações, com os que agora estão postos no processo formativo. Essa contradição constitui zona de tensão, sobre a qual as tomadas de consciência possibilitam reestruturação de operações psíquicas nas representações sobre o mundo físico, social e subjetivo, como confirma a sua verbalização: *“Essa formação me fez pensar e perceber o quanto eu ainda preciso mudar”*.

Tomadas de consciência são parte do processo e meios que permitem o desenvolvimento. O desenvolvimento humano é, de fato, um movimento permanente de apropriações conceituais e atribuições de significações. Então, podemos compreender que a atribuição de significações ao agir docente pressupõe uma identidade profissional, construída sobretudo no e a partir do trabalho docente, aqui considerando os processos de formação continuada como uma das dimensões desse trabalho.

Apresentamos, a seguir, dois episódios do trabalho da professora Cattleya em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. O primeiro episódio, *Utilizando o calendário*, ocorreu no dia 13 de novembro. A autoconfrontação com a professora foi no dia 16 de novembro. O segundo episódio, *Quem é o ajudante do dia*, ocorreu no dia 04 de dezembro, e a autoconfrontação no dia 13 de dezembro.

Esses dois episódios permitem comentarmos as transformações entre a primeira autoconfrontação, seguida de discussões no grupo formativo; e a segunda, na qual a professora verbaliza apropriações teóricas significativas em sua maneira de pensar e agir.

Episódio I: Utilizando o calendário

Duração: 18 minutos

Breve descrição e contextualização: A professora Cattleya está recepcionando os alunos no início da aula, e de forma sistemática, organiza os materiais a serem trabalhados. A professora organiza os alunos em duplas. Durante todo o processo, é interrompida várias vezes por alunos que chegam atrasados ou por alunos que já estão na sala e fazem perguntas. Após repassar todas as regras do dia, a professora realiza a oração do Pai nosso com os alunos. Na sequência, pede que peguem seus cadernos porque iriam trabalhar com o calendário.

Enquanto vai falando com os alunos, ela se aproxima do calendário da sala que fica do lado direito do quadro. Na sequência, pergunta às crianças: Que mês nós estamos? Os alunos ficam em silêncio. Ela mesma responde. Percebemos que os alunos ainda não compreenderam o objetivo da atividade e se dispersam. Cattleya continua com as perguntas: O que teve semana passada que nós não tivemos aula? Foi dia normal? Foi o que no calendário? Alunos: feriado. A professora utiliza o calendário explorando os números, faz a leitura. Após a leitura do último número, ela pergunta: quais são os dias da semana?

Sessão de autoconfrontação

Pesquisador: A partir desse episódio que assistimos, você gostaria de fazer algum comentário?

Cattleya: Esse começo da aula eu acho muito complicado. É muito tumulto. Eu sempre soube que era difícil, **mas quando a gente vê assim, do lado de fora, parece que toma outra proporção.** Você viu? Seria interessante se tivesse uma sala só para essa turma. Ou seja, que nenhuma outra turma pudesse utilizar essa sala.

Pesquisador: Sério? Por quê?

Cattleya: Porque eu poderia colocar os nominhos de cada um na carteira, e eles iam chegar e não ficariam tão perdidos. E essa chegada... Você começa e é interrompida o tempo todo, até chegar todo mundo. Eu fiquei vendo agora e não tinha essa dimensão. Porque a gente está ali, fazendo, e não consegue parar para pensar no que está acontecendo. **Se eu pudesse eu faria tudo diferente.**

Pesquisador: Você está se referindo à organização e à rotina inicial?

Cattleya: Sim.

Pesquisador: Você disse que faria tudo diferente. O que gostaria de realizar? O que você havia planejado?

Cattleya: Nossa! Nesse momento mesmo, que eu estou trabalhando o calendário, eu poderia ter mostrado o dia no calendário. **Agora, vendo, eu vejo que ficou tão abstrato.** Eu poderia...

Pesquisador: Poderia... Poderia o que?

Cattleya: Nossa, **fico pensando nas coisas que eu planejei e não consegui fazer. Tem uma diferença grande entre o que a gente planeja e o que a gente consegue fazer. Se você olhar o meu planejamento você vai ver quantas coisas eu planejei. Eu tinha pensado em pedir que eles fossem até o calendário.** Nossa, mas essa rotina inicial me atrapalhou toda. **Nem sempre o que a gente planeja a gente consegue fazer.** Acabei trabalhando só os números. Na minha cabeça estava super planejado, bem-organizado, envolveria os alunos na atividade.

Pesquisador: Observe as cenas [exibimos novamente]. Você consegue ver que as crianças não estão olhando para você e sim para o calendário?

Cattleya: Eles parecem perdidos. **Se eu pudesse fazer essa atividade novamente eu faria diferente. Eu preciso ficar do lado do calendário. E preciso identificar os números para os alunos. Acho que eu preciso retomar aquele texto que você passou.** E poderia ter pedido...

Pesquisador: Pedido...?

Cattleya: Para ver o caderno dos alunos. O tempo todo eu estou na mediação. Eu acho importante termos o retorno do aluno. Quando eu exploro o alfabeto,

eu vou pedindo a participação de cada um deles. Eu sempre faço isso. Eu gosto do retorno da sala toda.

Pesquisador: *Mediação?*

Cattleya: *Ah! Sei que você já falou que mediação não é isso. Eu compreendi. Desculpa, mas é força do hábito. Acho que vai um tempo para a gente ir internalizando tudo que a gente aprendeu. Eu falo, ou faço alguma coisa, parece que já acende aquela luz vermelha. Tipo, espere aí. Sabe, parece que algo já vem na cabeça da gente. Essa teoria é demais.*

Pesquisador: *Essa teoria é demais? Como assim? Como é essa história do pare, da luz vermelha?*

Cattleya: *Não sei se consegui explicar bem. Mas assim, com certeza que a gente já estudou muitas teorias. Nem sei se a palavra correta é estudar. **Porque estudar, foi isso que a gente fez aqui. Nós lemos os textos difíceis, nos voltávamos, debatíamos, íamos o tempo todo comparando com a nossa realidade, com a sala de aula. Isso eu nunca tive.***

Identificamos, na primeira fala de Cattleya, que ela acessou o que Clot (2010) denomina de real da atividade e identificou algumas questões que permeavam sua prática e que ainda não havia percebido. Segundo Clot (2010, p. 35), somente “a experiência vivida pode se tornar um meio de viver outras experiências”, levando a um desenvolvimento real da consciência.

Na fala retomada, o primeiro movimento que a autoconfrontação provocou na professora foi a tentativa de explicar por que a sua atividade não deu certo, passando pela contradição entre o planejado e o realizado. Ela tende a justificar a desorganização inicial, atribuindo ao fato de a sala ser utilizada no contraturno por outra turma, e não associa a desorganização à própria prática, como nos parece ser explicação possível. Ao tempo em que atribuiu as dificuldades da organização inicial ao espaço físico, Cattleya não reconhece sua responsabilidade em promover uma melhor organização da rotina de recepção dos alunos.

Por outro lado, logo em seguida, a professora parece se dar conta do seu poder de agir e verbaliza: “*se eu pudesse eu faria tudo diferente*”. Quando confrontada sobre o que faria diferente, já se insere em um movimento analítico de seu próprio trabalho, trazendo agora para a reflexão o trabalho desenvolvido com o calendário. Ao tomar consciência de sua atividade, podemos dizer que a reorganiza, ainda que mentalmente, pensa como fazê-la de outra maneira.

Nessa direção, três outros conceitos da CA nos ajudam a analisar a atividade desenvolvida. O primeiro é o conceito de *trabalho prescrito*, incluso na fala da professora: “*Se você olhar o meu planejamento você vai ver quantas coisas eu planejei*”.

O segundo conceito é o de *trabalho realizado*, aquilo que foi executado: “*Tem uma diferença grande entre o que a gente planeja e o que a gente consegue fazer*”. O terceiro é o *real da atividade*, que corresponde a duas dimensões: aquilo que o trabalhador foi capaz de realizar, “*nem sempre o que a gente planeja a gente consegue fazer*”; e ao que deveria/gostaria ter feito: “*Eu tinha pensado em pedir que fossem até o calendário*”, “*na minha cabeça estava super planejado, bem-organizado*”. Fica evidente, assim, a premissa vigotskiana de que o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas, e estas, por não serem realizadas, não são menos reais.

Confrontada com o próprio trabalho, a professora pode refletir sobre ações planejadas, executadas e não executadas. A partir do momento em que deixa de buscar justificativas para a atividade impedida e procura, em seus conhecimentos e recursos pedagógicos, alternativas para superação da própria atividade, ela amplia o seu poder de reflexão e ação sobre novas intervenções; “*se eu pudesse fazer essa atividade novamente eu faria diferente. Eu preciso ficar do lado do calendário [...] identificar os números para os alunos*”.

Pelo movimento de (co)análise via diálogos estabelecidos, potencializamos processos de (re)elaborações conceituais e busca de embasamento teórico para a prática: “*preciso retomar aquele texto que você passou*”.

Evidenciamos, portanto, o nível de desenvolvimento real relativo às questões conceituais que estavam postas e o nível de desenvolvimento iminente por meio do aprofundamento teórico a ser realizado. Aqui é possível recuperar a ideia vigotskiana da constituição do psiquismo humano por meio da transformação do interpsicológico em intrapsicológico, por meio da linguagem (diálogo). A tese de Vigotski (2000), apontando que a linguagem é um instrumento de mediação apoiada nos signos que, por sua vez, têm significados, emerge das relações sociais e serve de substrato para o desenvolvimento do pensamento, ganha corpo e forma.

Pela linguagem, o ser humano apropria-se da produção social, transforma-a em novas significações. Nesse sentido, situamos o grupo de formação como um elemento mediador da zona de desenvolvimento iminente da professora, por meio do pensamento conceitual, como ela mesmo verbaliza: “*porque estudar foi isso que a gente fez aqui. Nós lemos os textos difíceis, nos voltávamos, debatíamos, íamos o tempo todo comparando com a nossa realidade, com a sala de aula. Isso eu nunca tive*”.

Após a primeira autoconfrontação, continuamos a registrar as atividades da professora Cattleya, porque identificávamos movimentos de transformação em seu pensar e agir. Apresentamos um último episódio em que essas questões de fato se evidenciam:

Episódio II: *Quem é o ajudante do dia?*

Duração: 10 minutos

Breve descrição e contextualização: Este episódio é um recorte das ações desenvolvidas pela professora no início da aula. Nesse dia, após fazer a chamada nominal de cada aluno, faz a leitura do silabário, realiza as atividades do calendário, retomando dias da semana, meses do ano e feriados do mês. Ao anunciar que irão desenvolver uma atividade de Língua Portuguesa, Cattleya é interrompida por Davi:

Davi: Tia, antes da atividade a senhora precisa dizer quem é o ajudante do dia!

Cattleya: Verdade, Davi. E quem será o ajudante do dia?

Nesse momento, parte dos alunos volta o olhar para o alfabeto, parecendo procurar algo que os fizesse lembrar. A professora Cattleya questiona novamente:

Cattleya: Quem é o ajudante do dia?

Nesse momento, o aluno Vitor levanta a mão e responde:

Vitor: Tia, sou eu.

Cattleya: Quem é o ajudante do dia? [Faz a pergunta voltando-se para toda a turma].

Todos os alunos se voltam novamente para o alfabeto afixado no lado direito da sala.

Cattleya: Vamos ver, então. Ontem quem foi?

Vitor: Ontem foi a Sara, e hoje sou eu. Olha lá o marcador.

Havia um marcador (prendedor de roupas) na letra S indicando a inicial do ajudante do dia.

Sessão de autoconfrontação

Pesquisador: Selecionei esse episódio por nele conter elementos importantes do que estamos discutindo. Você consegue perceber para onde os alunos estavam olhando?

Cattleya: Sim. Isso é mágico, não é? Você que viu que tem um prendedor lá que marca a letra de quem foi o ajudante no dia anterior? **A partir do que eu aprendi, essa foi uma forma que eu achei de ajudar a minha memória, porque antes eu precisava ficar escrevendo, e agora eu percebi que ajudou a memória deles também.**

Pesquisador: Isso daqui é a materialização do que discutimos ao longo da formação. Quando o Davi pergunta quem é o ajudante do dia, ele realmente não sabe, mas outro aluno, o Vitor, se lembra que existe um recurso na sala que pode mediar a sua memória, de modo que ele saiba quem é o ajudante daquele dia. Você percebe a diferença?

Cattleya: Sim. Inclusive **eu passei usar essa mesma lógica para trabalhar com questões do meio ambiente. Sobre os passos para preservação ambiental. Eu aproveito para trabalhar duas questões ao mesmo tempo, o meio ambiente e**

as questões de alfabetização, como por exemplo, ordem alfabética. Peguei essa lógica para trabalhar com outros conteúdos.

Pesquisador: Isso é importante.

Cattleya: Mas eu quero dizer mais uma coisa. Quando você me chamou a atenção para o fato de que todos os alunos olharam para lá, eu não tinha percebido. A gente não consegue ver isso na hora. Essa coisa de filmar a nossa aula é muito legal. No começo eu até fiquei com vergonha, mas depois eu percebi que era bom. É enriquecedor, isso que a gente está fazendo aqui. Eu estou achando fantástico. Porque a gente estudou a teoria, desenvolveu a prática e agora estamos aqui podendo refletir sobre tudo isso. Mostra o quanto a gente precisa disso. Eu só estou vendo essas coisas por causa do vídeo.

Pesquisador: Realmente. Aqui estamos analisando o trabalho desenvolvido. Reavaliando práticas. Observando o uso de um signo. Mas isso vai ocorrer o tempo todo com cada aluno na sala de aula. Você consegue entender que o processo de memorização acompanha o desenvolvimento dos alunos. No começo das nossas discussões, era entendimento do grupo que, para lembrar, não era possível utilizar nenhum recurso.

Cattleya: Lembro. Eu mesmo achava que memória era quando falava e eu já trazia essa informação de cara. Falou e eu puxava aqui dentro da cabeça.

Pesquisador: Sim, existe esse tipo de memória. Mas ela é construída por um processo de internalização. Por exemplo, se eu perguntar o seu endereço, na maior parte dos casos você vai dizer sem precisar retomar nada. Passamos por um processo inicial, de anotar o endereço, o número da casa, mas depois vamos internalizar, e nesse sentido, não vamos mais precisar da anotação. Percebe, um processo de internalização.

Cattleya: Hoje eu vejo que é possível intervir na memória. Antes eu achava que não. Através das nossas conversas, eu pude entender que mesmo que eles tenham dificuldades de aprendizagem, isso não significa que eles não aprenderam nada. Não memorizaram nada. Hoje eu vejo que ele aprendeu.

Pesquisador: A utilização de signos é uma estratégia que funciona como elemento mediador da memória. Isso já colocamos. A sala está cheia de sistemas, mas se eles não forem explorados, eles serão apenas instrumentos potenciais, mas que sozinhos, ou pela simples existência, dificilmente poderão ser mediadores de aprendizagem. Essa ideia foi bastante colocada em nossos encontros, da intencionalidade da ação planejada.

Cattleya: Eu vi muito isso com as letras que eu ia introduzir, porque eles ainda estão aprendendo a escrever. Então eu uso imagens para que eles possam conhecer e lembrar a grafia correta das palavras.

Pesquisador: Perfeitamente. Porque o uso associado de desenhos e palavras indica que, mesmo que a criança não saiba ler, pode se beneficiar do recurso semiótico.

Cattleya: Isso para mim é muito visível. Se eu dou uma atividade para fazer no caderno, eu vejo que eles já ficam procurando na sala para encontrar algo que ajude a responder a atividade. Eles começam a olhar, a pensar. Parece que eles estão refletindo.

Pesquisador: Muito importante, isso.

Cattleya: Que mágica é essa que você fez? [risos]

Pesquisador: Como assim?

Cattleya: Olha aí nessa cena. Essa sou eu? Não pode ser, acho que mudei minha forma de trabalhar depois dessa formação.

Elegemos esse episódio para a autoconfrontação por implicar questões teóricas acerca da memória discutidas com o grupo. Acompanhamos, aqui, o movimento de (trans)formação da professora em relação à sua forma de *pensar*.

A partir das apropriações conceituais que faz da THC, Cattleya evidencia a superação de um modo de pensar espontâneo em direção ao pensamento conceitual; destacamos suas falas, especialmente: *“hoje eu vejo que é possível intervir na memória. Antes eu achava que não”*.

Também há transformações em seu modo de agir, confirmando, assim, a premissa: o pensamento e a ação estão inextricavelmente ligados. Ao pautar suas práticas pelo pensamento conceitual sobre memória para discutir outras temáticas, a professora mostra modos de compreensão do princípio que pretendíamos desenvolver ao longo do curso de formação, ou seja, nosso intento formativo não visava a circunscrever-se na utilização de calendários ou novos modos de contação de histórias, apenas. Pelo contrário, a formação buscava transformar modos de *pensar e agir*, ou seja, teóricos e práticos.

Cattleya, ao dizer, *“passei a usar essa mesma lógica para trabalhar com questões do meio ambiente [...] para trabalhar [...] o meio ambiente e as questões de alfabetização, como por exemplo, ordem alfabética [...] peguei essa lógica para trabalhar com outros conteúdos”*, confirma a tese da (trans)formação nas práticas, mediada pelo pensamento conceitual.

A apropriação conceitual coloca em ação, com crescente autonomia, a criação de outros mecanismos de mediação da memória que a prática cotidiana vai lhe exigindo: *“a partir do que eu aprendi, essa foi uma forma que eu achei de ajudar a minha memória, porque antes eu precisava ficar escrevendo. E agora eu percebi que ajudou a memória deles também”*. Essas verbalizações com referência ao marcador que utilizam, mostram formas pelas quais a professora e alunos exploram novos mediadores para se lembrarem da sequência dos ajudantes. Um prendedor em uma cartolina, recurso aparentemente tão simples, é produto e produtor de elaborações com tão grande importância.

Essas constatações fortalecem e corroboram nossa defesa acerca da potencialidade do percurso formativo sobre as formas de pensar e agir dos professores, como podemos identificar na verbalização de Cattleya, que ilustra e encerra os diálogos estabelecidos nesta seção: *“Essa sou eu? Não pode ser, acho que mudei minha forma de trabalhar depois dessa formação”*.

Considerações finais

As análises dos episódios formativos apresentados corroboram a ideia de que a formação de professores é processo que se constrói a partir de concepções sobre a escola, sobre o ensino e a aprendizagem, e sobre a identidade da profissão de maneira histórica, mas também pessoal, isto é, considerando a individualidade de cada sujeito a partir de sua história de vida, de formação e contextos nos quais, profissionalmente, se constitui e se insere. Tal afirmação encontra respaldo quando analisamos e acompanhamos os diferentes modos de elaboração, aceitação, distanciamento e desenvolvimento das professoras Rosa e Cattleya.

A análise dos episódios de Autoconfrontação Simples (AC) revelou transformações significativas nas práticas pedagógicas das professoras Rosa e Cattleya, demonstrando como a formação continuada, baseada na Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Clínica da Atividade (CA), impactou sua maneira de pensar e agir em sala de aula.

No caso da professora Rosa, observou-se um conflito identitário marcante. Inicialmente, ela demonstrava resistência às mudanças, sustentando uma visão naturalizada da aprendizagem, na qual os alunos eram classificados entre aqueles que aprendiam e os que não aprendiam, sem que houvesse muito o que o professor pudesse fazer. Durante a AC, ao assistir sua própria prática, Rosa deparou-se com a pouca participação dos alunos em suas aulas e com a rigidez de sua condução pedagógica. Essa experiência provocou um processo reflexivo que a levou a reconhecer a necessidade de transformar sua atuação. Embora tenha verbalizado dificuldades em abandonar práticas tradicionais que lhe davam segurança, a professora revelou disposição para mudanças, compreendendo a importância de tornar o ensino mais dinâmico e envolvente para os alunos.

Já a professora Cattleya demonstrou um processo de apropriação conceitual progressivo, que se refletiu diretamente em sua prática. Na primeira AC, percebeu a discrepância entre o que planejava e o que conseguia realizar, identificando dificuldades na organização da rotina de aula e na mediação dos conteúdos. Com o avanço das formações e discussões no grupo, começou a implementar novas estratégias pedagógicas, utilizando sistemas externos de representação, como o marcador para sinalizar quem seria o ajudante do dia, o que ajudou os alunos a desenvolverem autonomia e memória mediada. Na última AC, Cattleya verbalizou explicitamente as mudanças em sua forma de ensinar, destacando que os alunos passaram a

utilizar os recursos disponíveis na sala como apoio para suas aprendizagens. Essa transformação evidenciou um ensino mais ativo e intencional, resultado do aprofundamento teórico promovido pela formação continuada.

Essas descobertas estão diretamente ligadas ao objetivo da pesquisa, pois demonstram como a formação continuada impulsionou mudanças na prática docente das professoras. A análise dos episódios de AC revelou que a reflexão sobre a própria atividade, mediada pela teoria, foi essencial para a ressignificação de suas ações pedagógicas, potencializando o desenvolvimento profissional e promovendo práticas mais coerentes com a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem.

No que diz respeito à formação continuada dos professores, a experiência aqui relatada confirma nossas hipóteses iniciais, respaldadas em um viés crítico sobre o processo de formação de professores, ou seja, a necessidade de espaços de formação continuada desenvolvidos na escola. No entanto, cabe ressaltar que não se trata simplesmente de se pensar no espaço por si, mas na construção que se faz no seu interior, isto é, na potencialidade de experiências (co)participativas centradas na intervenção; no papel do formador do conhecimento sobre os modos de pensar dos participantes; sobre a escolha conjunta dos temas que estabelecem relação entre teoria e prática; sobre a organização conjunta de um cronograma, bem como sua flexibilidade para se adequar às demandas do trabalho e da rotina escolar e, por fim, sobre o não apressamento das discussões instituídas.

Essa formação, enquanto atividade de trabalho, deve contemplar dimensões de natureza didática, política, econômica, sociais e culturais, de modo a permitir aos seus participantes uma atuação ativa. Em outras palavras, propiciar-lhes condições de problematizarem, revisarem e reconstruírem concepções que têm sobre si, sobre suas práticas, sobre o seu trabalho e sobre os alunos que almejam formar.

Não há dúvidas de que nos momentos de formação continuada de professores devam ser trabalhados os conhecimentos científicos que são inerentes à formação. No entanto, a experiência vivenciada nos permite realçar que, além desses conhecimentos, os momentos formativos também devem cotejar a prática e a análise da prática. Ao incidir no desenvolvimento da prática e não apenas no seu funcionamento, o processo formativo segue na direção de transformar para compreender.

Na relação com o outro, mediada por processos intencionais construídos no interior dos movimentos formativos, a atividade em si se transforma em atividade dirigida, e “[...] transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência”, sobretudo porque a análise da atividade não a deixa no mesmo lugar, mas ajuda a desenvolvê-la (Clot, 2007, p. 140). A partir da (co)análise, os professores podem caminhar para a transformação de suas próprias atividades, de singulares e individuais para atividades coletivas, de natureza social em sua mais potente significação.

Referências

- ANJOS, D. D. *A profissão docente em questão: Gênero de atividade, gênero do discurso e habitus*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- BRAZIER, F. *Formação continuada de professores e a Teoria Histórico-Cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2020.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade. *Fractal: Revista da Psicologia*, v. 22, n.1, p. 207-34, jan.-abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000100015>
- CLOT, Y. et al. *Clínica do trabalho, clínica do real*. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. *Le journal des psychologues*, n. 185, mar. 2001.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecaum, 2010.
- ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global Editores, 2004.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (org.) *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão popular, 2004.

MARX, K; ENGELS F. *A Ideologia Alemã*. Boitempo Editorial, SP, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, O.; BARROS, C. M. E. B.; LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, P.F. SOBOLL, L.A.P (org.) *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Submissão: 29.03.2024.

Aprovação: 31.03 2025.