

O papel da vivência na pesquisa com formação de professores formadores de professores: reflexões iniciais

The role of experience in research with teacher training teacher educators: initial reflections

Isabel Cristina Fernandes FERREIRA¹
Michelle de Freitas BISSOLI²
Rita Esther Ferreira de LUNA³

Resumo

Este artigo apresenta reflexões preliminares sobre o papel da vivência na pesquisa com formação, desencadeadas por pesquisas de Doutorado em Educação cujo objeto de estudo foi a formação de professores formadores de professores para/da Educação Infantil. Tem suas bases nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, funde-se com as reflexões realizadas ao longo dos processos investigativos e das discussões no grupo de pesquisa, cujos materiais e dados foram selecionados, sistematizados e analisados. Acreditamos que as vivências podem assumir papel fundamental na constituição de pesquisas engendradas com o processo formativo e que com ele se estruturam, fortaleçam e se ampliem.

Palavras-chave: Pesquisa com formação. Vivência. Formação de Professores Formadores. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

This article presents preliminary reflections on the role of experience in research with training, triggered by Doctoral research in Education whose object of study was the training of teachers who train teachers for/in Early Childhood Education. It is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory, it merges with the reflections carried out during the investigative processes and discussions in the research group, whose materials and data were selected, systematized and analyzed. We believe that experiences can play a fundamental role in the constitution of research created with the training process and that with it they are structured, strengthened and expanded.

Keywords: Research with training. Experience. Training of Teacher Trainers. Historical-Cultural Theory.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI/UFAM). Pesquisadora do grupo de pesquisa Subjetividades, povos amazônicos e processos de desenvolvimento humano (FAPSI/UFAM). Pesquisadora do PROCAD/Amazônia-CAPES no projeto “Os significados das trajetórias de jovens estudantes Amazônidas”. Pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia (GEPEV/UFAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527241349294798>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8470-9460>. E-mail: isacris29@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Campus de Marília). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Líder do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia (CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8731672923902328>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2570-4392>. E-mail: mibissoli@ufam.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAM). Pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia (GEPEV/UFAM) e integrante do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3807042671218885>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9815-6027>. E-mail: ritaestherluna10@gmail.com

Introdução

Este artigo objetiva apresentar reflexões preliminares sobre o papel da vivência na pesquisa com formação. Fundamentamos nossos argumentos com base em pesquisas de Doutorado em Educação de duas autoras deste texto, sob orientação da terceira⁴. As pesquisas que subsidiam nossas reflexões neste manuscrito tiveram como objeto a formação de professores formadores⁵ de professores⁶ para/da Educação Infantil, em instituições vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e à Universidade. Sustentam-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vigotski⁷, delineados sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (DELARI JR, 2015; KOSIK, 2002; MARTINS, 2015; NAGEL, 2015), rigorosamente discutidos em nosso grupo de pesquisa.

A formação de professores formadores de professores para/da Educação Infantil emerge como um problema social relevante para as pesquisas comprometidas com a formação humano-genérica, possível pela apropriação, pelos sujeitos, do grau máximo de desenvolvimento alcançado até o momento pela humanidade (DUARTE, 2013). Quando falamos de Educação Infantil no Brasil, estamos a tratar de um campo em que tanto a formação de professores quanto a docência recebem, ainda, tratamentos indefinidos e nem sempre coerentes com os discursos e com a própria legislação que a orienta. Isso decorre da pluralidade de sentidos atribuídos socialmente para a formação e para as atividades docentes na primeira etapa da Educação Básica, ainda em consolidação como campo de atuação e de pesquisa, embora muito já tenhamos alcançado nos dois âmbitos, pela luta aguerrida de profissionais e de movimentos da sociedade

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas- FAPEAM.

⁵ Utilizamos neste texto o termo ‘professores formadores’ para designar os profissionais responsáveis pela organização dos processos formativos de outros professores, seja na Universidade (acadêmicos/graduandos), seja na Rede Pública de Ensino (professores que trabalham na Educação Infantil), em virtude de serem os sujeitos das pesquisas aqui delineadas.

⁶ Utilizamos neste trabalho os termos professor e professores para designar o professor e a professora, os professores e as professoras como uma opção para não deixar a leitura do texto cansativa em virtude da quantidade de vezes em que os termos são utilizados.

⁷ O nome de Vigotski é grafado de várias formas, mas nós a utilizaremos neste artigo conforme a tradução feita para a língua portuguesa (Vigotski). Entretanto, em se tratando de citações, o manteremos conforme a obra original.

civil em prol da garantia dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em nosso país. Tal pluralidade de sentidos em disputa engendra desprofissionalização, culpabilização, precarização; desqualificação excludente, descontinuidade dos processos formativos iniciais e continuados; desintelectualização e secundarização do conhecimento, concretizando-se em políticas públicas sustentadas por princípios neoliberais (DANDOLINE; ARCE, 2009; FREITAS, 2012, 2014; GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; GHEDIN, 2009; LIBÂNEO, 2015).

Esse conjunto de fatores provoca sérias consequências nos resultados dos processos formativos dos professores e, em decorrência disso, na educação das crianças, visto que nas formas alienadas de formação e atuação docentes, os sentidos pessoais ficam dissociados dos conteúdos das atividades que caracterizam as especificidades da docência em creches e pré-escolas, ao estarem atrelados a outras situações que não o compromisso com a apropriação da genericidade humana (BOTH, 2016). A ruptura entre o significado social e os sentidos pessoais atribuídos ao ser docente na/da Educação Infantil cerceia o desenvolvimento da individualidade⁸ do professor, visto que o distancia do núcleo do trabalho que desempenha (DUARTE, 2004; LEONTIEV, 1978b).

De que forma as vivências como núcleo da pesquisa com formação (LUCENA, 2018; FERREIRA; LUNA; BISSOLI, 2020; FERREIRA, 2020; LUNA, 2020) poderiam contribuir para a ampliação da compreensão e da atuação sobre este estado de coisas? Entendemos a pesquisa com formação como prática reflexiva, crítica e potencializadora da transformação dos seus sujeitos e, por consequência, mediadamente da realidade social em que eles atuam, a partir de um processo educativo intencionalmente organizado, em que as vivências assumem papel importante na humanização e na emancipação das pessoas nela envolvidas.

Compreendendo a vivência como a relação dialética entre o meio e o sujeito, que engendra os sentidos possíveis ao segundo em relação ao

⁸ Embora Leontiev (1978a) distinga os conceitos de individualidade (característica pertencente a todos os homens, características biológicas que distinguem um ser humano de outro – a integridade e particularidade) e personalidade (constitui uma formação integral, formação psicológica não condicionada biologicamente, que é produzida na e pela transformação da atividade do sujeito e transforma as características individuais), não realizaremos essa diferenciação ao longo do texto, assim como Duarte (2013).

primeiro, tomamos este conceito vigotskiano (VIGOTSKI, 2018) como elemento fundante da organização da pesquisa com formação.

Nesse sentido, o conceito de vivência foi por nós tomado como a forma específica pela qual cada professor formador e sujeito da pesquisa se relaciona com a sua própria formação e com seu trabalho, no momento em que participa do processo investigativo. Ao rememorar fatos marcantes de sua biografia (vida, formação e profissão), em situações organizadas para promover diálogos e reflexões, mediadas por signos que colaborem para a criação de espaços de diálogo, de autorreflexão e de metarreflexão, cada sujeito tanto desvela – para si mesmo e para o grupo – quanto atualiza os sentidos que atribui aos processos vividos.

Acreditamos que a vivência na/da/pela pesquisa com formação, que se debruça sobre a formação de professores formadores, assume um papel fundamental para a constituição de um novo olhar para a pesquisa e para o seu potencial formativo. Outrossim, como prática social comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos, contribui para a superação da restrição à satisfação de necessidades nas esferas da vida cotidiana, ampliando-as para as da vida não-cotidiana (HELLER, 1987) à medida que possibilita o acesso dos seus participantes a objetos culturais (como a música, as artes visuais, os poemas) que se tornam mediadores de outras formas, mais complexas, de refletir sobre a realidade vivida.

Com essa perspectiva, a partir dos pressupostos teórico-epistemológicos em que o método é a espinha dorsal do trabalho (VYGOTSKI, 2012a), idealizamos os procedimentos constitutivos da pesquisa, considerando concretude, materialidade e historicidade dos sujeitos, da formação, da atuação profissional e da pesquisa, buscando constituí-la como espaço de compartilhamento de vivências.

É importante compreender que o conceito de vivência, na Teoria Histórico-Cultural, explicita a relação dialética, única, entre indivíduo e meio e a integralidade entre afeto e cognição, em que a “[...] vivência é uma unidade [...] união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 686). Sob a égide deste conceito, a compreensão do processo histórico-cultural de constituição do professor formador de professores para/da Educação Infantil requer que a pesquisa se consolide como um espaço em que a biografia dos sujeitos seja considerada como fonte dos sentidos atribuídos à vida e à profissão, influenciando a forma como cada

qual se posiciona frente à realidade e ao trabalho de formar outros professores.

Assim, ao nos propormos o desafio da pesquisa com formação, assumimos o compromisso com a reflexão, mediada por objetivações genéricas para si (HELLER, 1987), sobre as biografias e os sentidos atribuídos pelos professores formadores à sua formação e atuação docentes. Do mesmo modo, os sentidos atribuídos ao próprio processo de participação na pesquisa foram também objeto de reflexão pelos sujeitos. Buscamos, pois, trabalhar com/como sujeitos históricos para possibilitar, ainda na pesquisa, processos de humanização, com o intuito de contribuir para a superação do distanciamento entre os sujeitos e suas biografias, sua profissão e a historicidade das relações sociais de exploração/emancipação em que se forjaram como professores formadores.

Este texto organiza-se a partir da discussão do conceito de vivência, de sua importância para a formação humanizadora e emancipadora na pesquisa com formação, apresentando aspectos relevantes do percurso construído, em busca de uma relação coerente entre o método, o objeto e os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Como uma objetivação coletiva, expressa, ainda, possibilidades para o vir a ser.

O conceito de vivência na obra de Vigotski e sua relação com a pesquisa comprometida com a formação humanizadora e emancipadora dos sujeitos

A partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, é possível compreender que, no desenvolvimento humano, as leis biológicas são substituídas por leis sócio-históricas que passam a definir as condições de existência do sujeito como ser social sem, contudo, eliminar “[...] o desenvolvimento natural e orgânico de cada pessoa no processo de desenvolvimento individual [...]” (RUBINSTEIN, 2017, p. 116).

Vygotski (2013) estuda o homem concreto (ser humano inserido em uma realidade histórica e objetiva) em que o próprio psiquismo é uma realidade objetiva que pode vir a ser conhecida, a partir de uma abordagem científica e objetiva da consciência humana. Sob seu ponto de vista, o psiquismo humano (o reflexo subjetivo da realidade objetiva que se desvela

na formação de funções psíquicas superiores, conscientes e intencionais, como atenção voluntária, pensamento verbal e reflexão, dentre outras) tem como fonte de desenvolvimento os processos históricos e culturais em que “[...] a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura [...]*” - num movimento do intersíquico para o intrapsíquico (VIGOTSKI, 2000, p. 27, grifos do autor).

O processo de humanização e o de formação de professores, mais especificamente, resultam, portanto, de múltiplas relações dos sujeitos com a realidade material, com as pessoas e da consciência acerca delas pelos sujeitos. Nas relações que o formam, o sujeito converte as características humanas objetivadas no patrimônio histórico-cultural em suas características psíquicas e se objetiva, reproduzindo as atividades sociais impressas nos objetos da cultura material e simbólica. Nesse processo, e dependendo das condições de classe social na sociedade capitalista, podemos dizer que cada pessoa se apropria ou se distancia da genericidade humana objetivada nas formas mais elevadas das produções como a ciência, a arte, a filosofia, a política e a moral (as objetivações genéricas para si) e que disso resulta seu nível de consciência em relação à realidade. Desse modo, porque a individualidade de cada professor formador é forjada em uma sociedade desigual, ele “[...] apropria-se da genericidade humana e objetiva-se como ser genérico em diversos níveis de sua relação com os resultados da história [...]” (DUARTE, 2013, p. 112).

A partir do exposto, o modo pelo qual cada sujeito apreende os significados de sua atividade de trabalho e a ela atribui sentidos é forjado pelas condições de sua vida, formação e atuação, o que confere importância aos conceitos de sentido e significado na pesquisa e na formação de professores. Para Vygotski (2001), sentido e significado são históricos, tanto no plano social quanto no individual, mudando na medida em que dependem da unidade apropriação-objetivação intimamente relacionada ao meio, às interações e às vivências. O sentido é pessoal, único, uma formação dinâmica e complexa, com zonas de estabilidade variadas, representando o conjunto dos fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência. Já o significado é cultural, uma generalização ou conceito com uma zona mais estável, constituindo-se como uma das zonas do sentido.

Contudo, numa sociedade desigual, organizada em classes, embora o significado integre o sentido, entre ambos pode acontecer um

distanciamento quase absoluto. Quando ocorre uma cisão tão profunda entre o significado social de algo e os sentidos que os sujeitos a ele atribuem, a consciência do sujeito a respeito desse algo pode ser comprometida. Assim, por exemplo, quando embora o significado social da docência seja a formação dos sujeitos, os professores se relacionam com seu trabalho com o sentido estrito da sobrevivência, estabelece-se também um descompasso entre motivos e fins - uma mudança na estrutura interna da consciência (LEONTIEV, 1978b) a respeito do trabalho educativo. Ocorre, dessa forma, um distanciamento do professor formador em relação ao seu trabalho e aos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos da sua profissão, influenciando o planejamento, os processos de ensino e de avaliação e, sobretudo, a formação humano-genérica dos próprios professores e das crianças nas escolas.

Nessa perspectiva, o trabalho docente, que pertence às esferas não-cotidianas do conhecimento humano passa, em função dessa ruptura engendrada pelas condições materiais a que os sujeitos estão relegados em uma sociedade de classes, a ser guiado pela cotidianidade (obviedade, senso comum, imediatividade e pragmatismo, necessários para dar conta das necessidades próprias da vida cotidiana, como segurança, higiene, alimentação e locomoção) (HELLER, 1987).

Dessa maneira, como síntese de múltiplas determinações sociais, o professor formador, seus conhecimentos, capacidades, interesses, necessidades, motivos e sentidos encerram uma unidade dialética entre si e o meio. Vale ressaltar que o caráter de seu trabalho exige uma integração com as esferas da vida não-cotidiana, o que demanda um processo educativo intencionalmente organizado, com níveis elevados de conhecimento e de consciência, necessários à apreensão da essência dos objetos e dos fenômenos e à construção de uma relação consciente com a própria singularidade, com o gênero humano, com o meio e com o próprio trabalho que desempenha.

A partir da relação singular-particular-universal (LUKÁCS, 1970), as escolhas metodológicas na/da pesquisa podem contribuir para desvelar como a universalidade (do gênero humano e sua genericidade) se manifesta e se concretiza na singularidade (do professor formador) a partir das condições particulares (de vida, formação e profissão) a partir dos sentidos expressos nos enunciados dos professores formadores nos Encontros da pesquisa. Tais enunciados, concretizados nos registros orais e escritos, são

próprios da experiência discursiva formando-se na interação incessante dos sujeitos com os próprios enunciados e com enunciados dos outros participantes da pesquisa (BAKHTIN, 2012).

Assim, a complexidade intrínseca ao processo de se formar como ser humano, como professor e professor formador de professores para/da Educação Infantil destaca a vivência que, num movimento interativo consigo, com os outros e com o meio, num determinado espaço-tempo, aponta os “[...] elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente” (VIGOSTKI, 2010, p. 683).

Vygotski (2010) conceitua vivência como uma unidade

[...] na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Vivência é, portanto, uma categoria que permite compreender a formação dos professores formadores de professores dentro do próprio sistema que a gerou/gera, revelando-se na medida em que ocorre a reflexão sobre o processo de desenvolvimento histórico-cultural pelos/dos sujeitos. Explica, pois, o desenvolvimento da consciência ligado à biografia dos sujeitos, abrangendo a tomada de consciência, a relação afetiva e a construção de sentidos. As vivências, para Vygotski (2012b), representam a unidade sistêmica consciência-personalidade em que todas as funções se relacionam e, por isso mesmo, “[...] toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Porém, cada vivência é pessoal [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p. 383, tradução nossa).

Na pesquisa com formação, como as vivências abarcam tanto a relação afetiva quanto a tomada de consciência do professor formador sobre si mesmo, sobre o meio e sobre seu processo formativo, as mesmas

podem ser revisitadas e novos sentidos podem ser construídos em um percurso teórico-metodológico intencionalmente organizado. Assim, na medida em que as vivências se tornam objeto de reflexão a ser (re)visitado e (re)conhecido, “[...] inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem ao passado, presente e futuro da vida psicológica” (TOASSA, 2009, p. 28), não se limitando ao momento em que a vivência ocorreu/ocorre.

Se a vivência define/explicita a influência da relação entre indivíduo e meio no desenvolvimento da sua personalidade consciente, a reflexão, mediada pelas objetivações genéricas para si, sobre as vivências objetivadas nos registros orais e escritos dos professores formadores, produzidos nos Encontros da pesquisa, pode gerar, na/pela pesquisa com formação, necessidades cada vez mais elevadas e promover novos níveis de consciência sobre os sentidos das vivências e, a partir deles, sobre a própria formação e a formação de professores (DUARTE, 2013).

A organização de mediações, signos intencionalmente escolhidos para gerar diálogos e reflexões sobre si e seu percurso formativo e de trabalho, pensada para as atividades dos/nos Encontros, como processo dialético que viabiliza a relação entre o singular, o particular e o universal, entre o professor formador e o meio, pode promover a relação reflexiva de cada sujeito da pesquisa sobre as suas vivências, visto que a mediação não é tão-somente “[...] ponte, elo ou meio [...]” entre coisas, mas, com suas características, “[...] penetra na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas [...] é interposição e provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento [...]” (FARIAS, 2015, p. 47).

Nesse processo, a reflexão, como uma função psíquica superior, histórica e socialmente construída no curso de atividades humanas culturalmente mediadas, desempenha papel importante no desenvolvimento da consciência e da autoconsciência como um sistema e, conseqüentemente, assume relevância na pesquisa com formação. A reflexão, como habilidade humana, é “[...] a capacidade de considerar a si mesmo ou a própria ação como outro, como tema de mudança intencional. É metacognitiva, uma vez que requer pensar sobre o pensamento” (LAMPERT-SHEPEL; MURPHT, 2018, p. 2) e dessa forma buscamos materializá-la nos encontros da pesquisa.

Dessa maneira, a reflexão mediada sobre as vivências dos professores formadores, os diálogos e registros escritos, como possibilidades de atribuição de sentidos ao vivido e ao realizado, mobilizaram a construção de um percurso teórico-metodológico que possibilitou novas/outras vivências com potencial humanizador e emancipatório. Para isso, fizemos escolhas que, em nosso entendimento, contribuíram para a construção de conhecimentos sobre o objeto das pesquisas e sobre a própria atividade na/da pesquisa, aproximando-nos, assim, do concreto pensado por meio de uma postura metarreflexiva, de modo que a atividade teórica, resultante dos estudos, colaborasse com a orientação da prática, nossa e de outros professores formadores e pesquisadores, potencialmente transformadora da realidade da formação de professores e das escolas de Educação Infantil.

Na idealização dos Encontros da pesquisa, estruturados em Rodas de Conversa, havia, ainda, um desafio importante: o de que os sujeitos da pesquisa estivessem em atividade. Contudo, conforme adverte Leontiev (2017), a existência da necessidade de algo e a existência das condições para satisfazê-lo não são suficientes para que se realize uma atividade. Seria necessário, portanto, criar necessidades na medida em que ampliássemos os objetos sobre os quais refletir nos encontros com os sujeitos, ou as objetivações genéricas para si. Temas e roteiros foram, então, elaborados para que os sujeitos dialogassem, refletissem e retomassem momentos de sua biografia, a fim de constituir motivos que os mobilizassem nas atividades dos encontros e trazendo para a pesquisa a essencialidade de tomar consciência dos motivos que sustentam o trabalho de formar outros professores.

O processo das escolhas organizativas relativas aos registros orais e escritos sustentou-se na compreensão da relação complexa entre a palavra e a consciência, na medida em que não há uma relação direta entre consciências, mas uma relação mediada pelas palavras. Ao considerarmos os estudos de Vygotski (2001), a linguagem interna está para os processos intrapsíquicos como a linguagem externa está para os interpssíquicos, envolvendo, além das palavras, entonação, gestos e expressões faciais. Já a linguagem escrita é uma forma mais elaborada e completa da linguagem, como uma aquisição psicológica completa. Em vista do exposto, os registros orais e escritos, como produção autoral dos professores formadores, a partir da participação coletiva e individual, foram escolhidos

em função da necessidade de objetivação das vivências, das reflexões sobre as mesmas e da possibilidade de construção de conhecimento e elevação dos níveis de consciência sobre todo processo, pois, como afirma Vygotski (2013, p. 77, tradução nossa), “[...] a linguagem não é só um meio de se compreender os demais, mas também de compreender a si mesmo”.

A pesquisa com formação, dessa maneira, pressupõe condições para uma ação intencional sustentada por uma consciência crítica, visto que requer e promove posicionamento ético, político, social, filosófico e pedagógico, de modo a contribuir para a superação do afastamento de si, da própria biografia, dos sentidos das vivências e dos motivos da atividade pelos professores formadores. Assim,

[...] do ponto de vista específico da prática educativa, a consciência crítica implica lançar mão da filosofia, com a qual se desenvolve a contemplação, a reflexão e a crítica; da ciência, pela qual apropria-se de um método para pensar e apreender a prática inserida no contexto mais amplo da realidade objetiva; da arte que, ao apresentar, de forma intensificada, os conflitos existentes na realidade contraditória que todos os homens vivem, educa os órgãos dos sentidos para participar das benesses da cultura e dos problemas do gênero humano; da ética e da moral que ensinam valores essenciais que permitem que o processo de apropriação não se realize em benefício único e exclusivo de alguns homens ou de uma classe e em detrimento do gênero humano (MELLO, 2000, p. 108).

Nessa perspectiva, o compromisso com a desnaturalização dos processos investigativos e formativos desnuda que a atividade de se formar e formar outros professores está diretamente vinculada às condições concretas de produção de vida e, portanto, da própria produção da genericidade humana.

Partimos, então, do entendimento de que o professor formador, para poder efetivar sua atividade, precisa estabelecer com ela uma relação consciente, assim como com o seu papel na formação de outros professores para/da Educação Infantil e na (re)produção da vida social, refletindo sobre por que, para que, com quem, para quem, onde, quando e como investe na sua formação e desenvolve seu trabalho. Em vista disso, o desafio da organização intencional do percurso na pesquisa com formação é a

produção da humanização dos mesmos, na medida em que se geram necessidades não-cotidianas, tanto pela mediação como pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para si, para que possam, então, produzir a humanização dos professores que formam e também das crianças (HELLER, 1987; DUARTE, 2001).

A relação entre o método, o objeto da pesquisa e os princípios da Teoria Histórico-Cultural

Ao planejarmos nossas pesquisas, levamos em conta que: a) como pesquisadoras, também somos professoras-formadoras em formação; b) os sujeitos da pesquisa somos nós e os professores formadores que, por sua vez, organizam processos formativos de outros professores para/da Educação Infantil que, igualmente, estão em formação; e, c) as condições concretas e contraditórias dessas atividades humanas (pesquisa com formação e formação de professores) são tecidas na história e em íntima relação com as condições também contraditórias e concretas da formação humana, estando o processo e seus resultados atrelados às vivências dos sujeitos (professores formadores e pesquisadoras) antes e durante a investigação.

Ao considerarmos, ainda, o meio como fonte de desenvolvimento das características especificamente humanas, o processo de humanização cobra a existência, na pesquisa, das formas mais desenvolvidas de reflexão mediada, que se deverão ser atingidas ao final do processo formativo, pois essas o influenciam e indicam a sua direção, bem como de interações de qualidade com essas formas ideais para que cada sujeito possa delas se apropriar e as transformar em aquisições suas (VIGOTSKI, 2010).

Desse modo, como pesquisadoras-formadoras, assumimos a função de organizadoras do percurso da pesquisa com formação, entendida como possibilidade de um novo caminho teórico-metodológico que considerou a estreita relação entre método e objeto, reconhecendo a necessidade de novos procedimentos e técnicas de investigação para o novo problema que estávamos evidenciando e pondo sob análise (VIGOTSKI, 2018).

Nesse sentido, o percurso teórico-metodológico das pesquisas por nós realizadas foi organizado em Encontros⁹, estruturados em Rodas de Conversa, por acreditarmos ser necessário o encontro dialógico entre os sujeitos e de cada sujeito que conhece com o objeto a ser conhecido, assim como com os enunciados gerados em suas atividades e com o contexto em que foram elaborados. As escolhas garantiram a unidade (em cada Encontro e entre os Encontros) e favoreceram a produção dos dados a partir das atividades temáticas roteirizadas.

O momento da Roda de Conversa, para nós, foi crucial no desenvolvimento da pesquisa, pois entendemos que

[...] conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc., e tudo de uma maneira muito dinâmica e conjunta. Mas é preciso diferenciar o conversar de um preenchimento do espaço da relação com falas. Trata-se sim da construção de sentidos, refiro-me à qualidade da fala, do que ela retorna para cada um dos interlocutores. É partilha, construção de significados (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Ao realizarmos o planejamento, utilizamos um roteiro, que norteou a condução/fluxo das atividades e nos ajudou na organização e sistematização dos dados. Esse roteiro contou com: o detalhamento das informações gerais (dia, hora de início e término, local e participantes); os instrumentos de coleta dos dados produzidos, isto é, se os registros seriam feitos sob a forma de fotos, atividades escritas, caderno de campo/pesquisa, vídeos, áudios e/ou outros; a identificação dos signos que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, são “[...] estímulos artificialmente criados, destinados a influenciar a conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano” (VYGOTSKI, 2012a, p. 85, tradução nossa), como, por exemplo, músicas, poemas, fotografias, imagens de pinturas, curtas-metragens e textos (as objetivações genéricas para-si); o(s) objetivo(s) da pesquisa a ser(em) atingido(s); os temas e os roteiros dos

⁹ Os Encontros ocorreram ao longo do ano de 2018, com uma média de 18 Encontros por pesquisa.

Encontros. Esse detalhamento tornou-se muito importante, tendo em vista que nos indicava possibilidades de novos caminhos no desenvolvimento da pesquisa.

Na sequência, alicerçadas no princípio da apreensão do concreto pela mediação do abstrato, trabalhamos o movimento do/no pensamento para a elaboração de conceitos (KOSIK, 2002), propondo atividades que favoreceram o exercício que vai do interspíquico (significado social, estabelecido nas relações entre os sujeitos, na coletividade, nas Rodas de Conversa) ao intraspíquico (sentido pessoal dado ao processo formativo, configurando-se em reflexões próprias de cada sujeito) (VYGOTSKI, 2012a). Esse movimento, por sua vez, dividia-se, didaticamente, em três momentos:

1º. Momento: Ponto de partida – a partir dos objetivos propostos, roteirizamos as Rodas de Conversa, utilizando-nos de questões norteadoras relativas aos objetivos e ao Tema de cada Encontro. Elas colaboraram com a reflexão dos professores formadores sobre seus próprios processos formativos, incluindo, dentre outros, suas vivências na infância e como professores para/da infância. Para isso, servimo-nos de músicas, fotografias e poemas como elementos mediadores.

Esse momento foi propício para confrontarmos o fazer pedagógico do professor formador com suas reminiscências e, por intermédio da relação singular (os professores formadores de professores para/da Educação Infantil) – particular (sua formação, os locais de trabalho, seus contextos e modos de trabalhar os processos de formação) – universal (as possibilidades de implantação e implementação de novos processos de formação desses sujeitos: o vir a ser) iniciávamos as conversas/reflexões, que serviram de base conceitual, disparadoras de novas reflexões sobre os processos de formação dos professores formadores para/da Educação Infantil, sua pessoa e sua profissionalidade. Nessas conversas/reflexões, era comum percebermos a emoção dos professores formadores em dar-se conta do quanto determinada vivência os tinha influenciado positiva ou negativamente em suas representações, (des)valorizações, atitudes e escolhas em relação à Educação Infantil, à compreensão das especificidades da mesma e da complexidade de formar professores para favorecer o processo de humanização da(s) infância(s).

2º. Momento: Estudo coletivo – diante das bases conceituais evidenciadas no primeiro momento, foram selecionadas algumas temáticas

para leitura e discussão com os professores formadores. Os textos escolhidos como mediadores levaram em consideração a centralidade do processo formativo, pautando-se nas relações entre a pessoa e a profissionalidade do professor formador e as especificidades da Educação Infantil a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, as quais puderam nos indicar possibilidades de análises (abstrações) e sínteses (generalizações) provisórias, estabelecidas no processo da pesquisa com formação. Alguns professores formadores, inclusive, em uma das pesquisas, construíram um dicionário dos conceitos desconhecidos, na tentativa de deles se apropriarem e, assim, tiveram melhores condições de participar, refletir e se colocar no processo investigativo-formativo. O estudo do referencial teórico possibilitou o movimento teoria-prática-teoria, desafiando todos os sujeitos a compreender a própria prática, enxergando formas de transformá-la e teorizá-la (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

3º. Momento: Autorreflexão – configurou-se no registro escrito dos processos internos dos professores formadores, ou seja, o que outrora tinha sido discutido oralmente, na coletividade, agora, por meio da apropriação de novos conceitos, passou a ter um sentido pessoal para cada um dos sujeitos envolvidos na/com a pesquisa, ao ser registrado. Nesse processo, as atividades temáticas roteirizadas provocaram nos professores formadores a reflexão sobre suas vivências, frutos de suas experiências¹⁰ na formação, nas atividades docentes e nos/dos Encontros da pesquisa. Refletiram, igualmente, sobre os sentidos dessas experiências e vivências e sua influência na atividade de organizar processos formativos de outros professores, objetivando nos registros o quanto as vivências influenciaram a pessoa e o profissional que se tornaram e o quanto refletir sobre as mesmas possibilitou novas vivências e novas propostas de trabalho, sendo esse processo, ele mesmo, uma nova vivência.

Ao valorizarmos os registros autorreflexivos das vivências, realizados em cada Encontro e, ao retomá-los, tanto no início do seguinte, sistematicamente, como ao final de cada um, promovemos outras possibilidades para o dar-se conta do vivido e dos sentidos construídos, porque, numa relação dialética, sujeito e meio mudam e, com isso e por isso, mudam as relações, as interações e os sentidos (VIGOTSKI, 2010) a

¹⁰ A experiência constitui a parte objetiva da vivência dos sujeitos, já a vivência expressa como cada um se relaciona com as experiências ao longo da vida, constituindo a unidade entre o sujeito e o meio. Para aprofundamento do tema, indicamos os estudos de Prestes (2012).

eles atribuídos. Nas atividades realizadas, colocamos em relação passado, presente e futuro; o eu e o nós; o que fomos, o que somos e o que podemos vir a ser. Esse movimento de ir e vir constante, em nosso entendimento, descortinou possibilidades formativas e autoformativas aos sujeitos envolvidos na/com a pesquisa. Nessa dinâmica, puderam ser considerados novos modos de ser professor formador de professores para/da Educação Infantil, bem como puderam ser construídos novos percursos e dados para a pesquisa.

Dessa maneira, observamos que a organização intencional do espaço-tempo nos/entre os Encontros, o questionamento de si e do(s) outro(s), as relações estabelecidas com/entre os sujeitos e os registros promoveram vivências que possibilitaram tanto a apropriação-objetivação e elevação dos níveis de consciência acerca dos sentidos existentes, quanto a construção de novos/outros sentidos sobre a própria formação e a atividade de formar outros professores, evidenciando as unidades subjetivo-objetivo, afetivo-cognitivo e sujeito-objeto do conhecimento.

Outro aspecto importante a ser destacado foi a busca, ao longo do percurso da pesquisa, de uma ambientação relacionada ao Tema de cada Encontro (organização da sala, dos recursos, recepção e lanche), a construção de um clima agradável, a apresentação da proposta do Tema e a elaboração dos combinados necessários para promover confiabilidade e segurança em virtude da importância da afetividade e da participação ativa nas atividades propostas.

A terceira etapa do percurso teórico-metodológico desenvolvido consistiu no debruçar-se sobre a análise dos enunciados (novas construções afetivo-conceituais), revelados nas diversas objetivações como possibilidade de atitude consciente do professor formador. Para tal, a linguagem, tanto oral (gravada em áudio e transcrita) quanto escrita, ao permear todo o trabalho investigativo, desempenhou papel fundamental no processo de autoconhecimento e de conhecimento da formação, da profissão e da realidade, pois é por meio dela que a consciência opera e se expressa materialmente de forma mais complexa, como afirma Vygotski (2001).

Os enunciados demonstraram que alguns professores formadores indicavam dificuldades no processo de planejamento, organização e sistematização de novos conceitos; outros, no início dos Encontros, pouco participavam, tamanho o envolvimento com a rotina de trabalho; e, havia

ainda, aqueles que conseguiam ver melhor os processos formativos do(s) outro(s), em detrimento dos seus próprios. Entretanto, à medida que as atividades propostas iam se adensando, percebemos o compromisso de cada um em transformar os próprios processos de formação durante a pesquisa, contribuindo com os processos formativos de seus pares.

Destacamos que, ao nos debruçarmos sobre o movimento investigativo-reflexivo-formativo na/da pesquisa, observamos que os sujeitos objetivaram suas vivências (selecionando o que e como vivenciaram) e as reflexões sobre as mesmas em seus enunciados, mobilizando tanto significados compartilhados socialmente como sentidos pessoais (VYGOTSKI, 2012b); destacaram as mudanças provocadas em suas necessidades humanas nos/pelos Encontros da/na pesquisa; evidenciaram o quanto isso foi formativo e importante para ser utilizado com os professores em formação; ressaltaram a compreensão da sua própria formação e das mudanças de percepção e consciência ao longo da pesquisa, além de mostrarem entender a formação como um processo ininterrupto e histórico, ou seja, passível de transformação.

As vivências e as reflexões dos professores formadores, expressas em seus registros, abarcaram, também, a sua relação afetiva consigo mesmos, com os pares, com a sua biografia (vida, formação e profissão), explicitando que cada circunstância relatada nas Rodas de Conversa, mesmo com pontos em comum, resultou num quadro singular, uma vez que “[...] possui uma influência diferente sobre o desenvolvimento de cada um” (VIGOSTKI, 2010, p. 685). Seus enunciados revelaram a compreensão de que as condições em que se deu a própria formação, ao longo de suas biografias, condicionaram/condicionam a sua formação como professores e vice-versa, por que atuam e como atuam na formação de professores formadores para/da Educação Infantil, dando-se conta, nessas escolhas, das suas concepções e de que essas contribuem, em diferentes níveis, para a educação das crianças nas escolas.

Entendemos que esse movimento estabeleceu as forças motrizes para o desenvolvimento dos sujeitos; indicou possibilidades de humanização e emancipação; evidenciou, dialeticamente, a formação de professores formadores como constituinte da formação humana e da realidade como uma totalidade concreta (KOSIK, 2002); visibilizou a formação como continuidade e possibilidade a partir das experiências sociais que estabeleceram/estabelecem ao longo das biografias

(LEONTIEV, 1978b), tornando-nos únicos nesse processo e corresponsáveis porque históricos.

Ao longo do percurso, observamos, ainda, a nós mesmas como pesquisadoras e aos professores formadores, sujeitos da pesquisa, como produtos/produtores da prática histórica, expressão das determinações existenciais e das relações sociais das quais participamos. Assumimos que é possível (re)encontrar sentidos, construir novos/outros sentidos, transformar a formação de professores e nos transformar quando todos desempenhamos papéis ativos, temos a prática como critério de verdade e engendramos na pesquisa a sua potencialidade formativa e emancipadora (DELARI JUNIOR, 2015; MARTINS, 2015; PINTO, 1969; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Como organizadoras desse processo formativo que constituiu a própria pesquisa, em espaços-tempos intimamente articulados, entendemos que a pesquisa com formação é e possibilita vivências porque se relaciona ao que impacta o sujeito, o (trans)forma e muda sua relação com a realidade, com a pesquisa, consigo mesmo e com a profissão no processo vivido. Além disso, destacou a atividade como condição essencial para o desenvolvimento e a elevação dos níveis de consciência, como uma relação ativa de compreensão e de conhecimento (TOASSA, 2009) e evidenciou o potencial humanizador, emancipatório e crítico do investimento na construção do trabalho como uma trama, em que se explicitou a produção de sentidos únicos para cada participante (VIGOTSKI, 2010).

Assim, a pesquisa com formação como vivência, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, trouxe o desafio de trabalhar com/como sujeitos históricos para concretizar a finalidade emancipatória da educação humanizadora; revelou que a formação e a atividade dos professores formadores de professores são afetadas pelo contexto histórico-cultural, pelas relações que estabeleceram/estabelecem com este contexto e pelos sentidos atribuídos. Sentidos estes que podem/foram revisitados e (des/re)construídos nas interações estabelecidas nos/entre os Encontros da pesquisa.

Considerações provisórias: a vivência e seu potencial humanizador e emancipatório na pesquisa com formação

Assumirmo-nos pesquisadoras, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, significou entendermos a pesquisa como uma atividade humana, social, ética, estética, política, dialética e dialógica que objetiva a construção de um novo conhecimento e a (trans)formação dos sujeitos envolvidos, bem como da própria formação de professores formadores e da pesquisa com formação. Significou, ainda, entendermos o nosso inacabamento e a necessidade de um contínuo processo de formação e autoformação; acreditarmos nas múltiplas possibilidades de emancipação e reafirmarmos o compromisso com a formação humanizadora de professores e crianças.

Ao refletirmos sobre os estudos da Teoria Histórico-Cultural e os resultados das pesquisas com formação, constatamos o quanto é importante que as necessidades dos sujeitos sejam consideradas nas relações (entre pesquisadoras-professores formadores, professores formadores-professores em formação e professores das escolas de Educação Infantil-crianças) para promover o estar em atividade. Para isso, foi importante partirmos do que já haviam construído nas suas vivências anteriores, com especial atenção ao lugar de cada um nesse processo, por meio do (re)encontro com os sentidos nas/das vivências, de forma que suas construções afetivo-conceituais fossem (re)conhecidas, superadas e enriquecidas em diferentes níveis.

Sermos pesquisadoras e professoras formadoras em formação nos exigiu, e aos demais sujeitos da pesquisa, a compreensão da historicidade e da responsabilidade com as próprias biografias, considerando os diferentes contextos e as outras pessoas que as integraram/integram. Só assim, no encontro com as práticas sociais e os seus motivos, foi possível perceber de que forma fomos nos constituindo e construindo os processos formativos e autoformativos e como queremos dar continuidade aos mesmos, em consonância com nossas condições de vida e formação.

O movimento investigativo-reflexivo-formativo, sustentado pela Teoria Histórico-Cultural, exigiu-nos coerência entre necessidades, motivos, concepções, afetos, posturas e procedimentos teórico-metodológicos para a produção e análise dos dados, a construção do texto

e as possibilidades teórico-práticas dele decorrentes. Além disso, possibilitou o acesso aos sentidos das vivências nas biografias (vida, formação e profissão), bem como aos sentidos das vivências na/da pesquisa com formação e favoreceu a compreensão da complexidade da pesquisa com formação e da formação de professores formadores.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa que se preocupa com a formação humanizadora precisa, necessariamente, se ocupar com as vivências, visto que são a unidade sistêmica da vida consciente, e com os sentidos a elas atribuídos. Contudo, as apropriações-objetivações são singulares e os sentidos são únicos. Por isso, a pesquisa constituiu-se também como única para cada sujeito e, ao indicar (trans)formações na pessoa e em sua profissionalidade, também pôde transformar os rumos do processo investigativo-reflexivo-formativo, já que homem e mundo se constituem dialeticamente.

O percurso da pesquisa com formação nos fez reconhecer a necessidade de estabelecermos uma nova relação com a pesquisa, desnaturalizando a nossa postura para a de alguém que não deve se colocar fora das relações que a constituem.

Acreditamos que, apesar do quão desafiador se apresenta, em nossa sociedade, efetivar processos formativos humanizadores e emancipatórios, é possível elaborar propostas de formação continuada sustentadas na pesquisa com formação. Tais propostas exigem que pesquisa e formação se entrelacem às vivências dos sujeitos, concretizando-se, elas mesmas, como vivências, na medida em que considerem, em seu percurso, a unidade entre os elementos constituintes dos sujeitos e os da pesquisa, buscando compreender como cada um com ela se relaciona, como é afetado por esta relação, quais sentidos foram/são construídos e de que modo impactam a intencionalidade formativa da pesquisa. Nesses termos, a pesquisa é, em si mesma, vivência(s).

Referências

- BOTH, I. I. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- DANDOLINE, R. M.; ARCE, A. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 51-91.
- DELARI JUNIOR, A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural**: método e metodologia da pesquisa. Maringá, Pr: EDUEM, 2015. p. 43-82.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- FARIAS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.
- FERREIRA, I. C. F. **Formação de professores formadores e construção de sentidos**: uma meta-análise sobre o processo formativo. 2020. 305f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FERREIRA, I. C. F.; LUNA, R. E. F. de; BISSOLI, M. de F. Pesquisa com formação: construir (auto)conhecimento sobre a formação de professores formadores. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 61, p. 246-257, abr./jun. 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. Conferência de Abertura. *In: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*. Londrina: Universidade estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconfereenciaabertura.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

LAMPERT-SHEPEL, E.; MURPHY, C. Aprendendo a refletir: domínio pelos professores e desenvolvimento de meios mediacionais e ferramentas psicológicas da prática reflexiva (Tradução Suely Amaral Mello). **Journal of Cognitive Education and Psychology** (Official Publication of the International Association for Cognitive Education and Psychology), Nova York, v. 17, n. 3, p. 128-152, 2018, DOI: 10.1891/1945-8959.17.3.278.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun., 2015.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre: 1978a.

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

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: Antologia. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LUCENA, A. M. S. de. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de língua portuguesa**. 2018. 250f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1970.

LUNA, R. E. F. de. **Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural**. 2020. 225f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia da pesquisa**. Maringá, Pr: EDUEM, 2015. p. 29-42.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília, SP: UNESP Marília Publicações, 2000.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia da pesquisa**. Maringá, Pr: EDUEM, 2015, p. 19-28.

PINTO, Á. V. O significado ideológico da pesquisa científica e a formação do pesquisador. *In*: PINTO, Á. V. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969. p. 299-321. (Série Rumos da cultura Moderna, 20).

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campina, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).

RUBINSTEIN, S. L. O problema da educação. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, R. V. (Org.). Tradutores: Ademir Damazio [et al.]. **Ensino desenvolvimental: livro 1**. Uberlândia, Minas Gerais: Ed. UFU, 2017. p. 123-130. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 4).

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Tradução María Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ Clasco. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – II**. Tradução José María Bravo. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – III**. Tradução Lydia Kuper. Madrid, A. Machado Libros, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. *In*: VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas - IV**. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Esgogidas - I**. Madrid: A. Machado Libros, 2013.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001.

Recebimento em: 05/04/2022.

Aceite em: 21/09/2022.