

VI ENCONTRO INTERNACIONAL

ISSN 2448-4210



TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA ESPERANÇA

Comissão de Organização:

Antonia de Abreu Sousa | Elenilce Gomes de Oliveira
Eneas Arrais de Araújo Neto | Francisca das Chagas Silva Lima
Francisco José Lima Sales | Jerciano Pinheiro Feijó
Marcia Gardênia Pires Lustosa | Maria José Barros Pires Cardozo
Océlio Jackson Braga | Roberto Kennedy Gomes Franco
Tânia Serra Azul Machado



realize
Editora

Antonia de Abreu Sousa | Elenilce Gomes de Oliveira
Eneas Arrais de Araújo Neto | Francisca das Chagas Silva Lima
Francisco José Lima Sales | Jerciano Pinheiro Feijó
Marcia Gardênia Pires Lustosa | Maria José Barros Pires Cardozo
Océlío Jackson Braga | Roberto Kennedy Gomes Franco
Tânia Serra Azul Machado
(Organizadores)

ANAIS DO ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

1ª Edição



**Fortaleza - CE
2019**

Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: Educação como prática da esperança

Organizadores:

Antonia de Abreu Sousa
Elenilce Gomes de Oliveira
Eneas Arrais de Araújo Neto
Francisca das Chagas Silva Lima
Francisco José Lima Sales
Jerciano Pinheiro Feijó
Marcia Gardênia Pires Lustosa
Maria José Barros Pires Cardozo
Océlio Jackson Braga
Roberto Kennedy Gomes Franco
Tânia Serra Azul Machado

Comitê Editorial:

Antonia de Abreu Sousa
Elenilce Gomes de Oliveira
Eneas Arrais de Araújo Neto
Francisca das Chagas Silva Lima
Francisco José Lima Sales
Jerciano Pinheiro Feijó
Marcia Gardênia Pires Lustosa
Maria José Barros Pires Cardozo
Océlio Jackson Braga
Roberto Kennedy Gomes Franco
Tânia Serra Azul Machado

GOMES DE OLIVEIRA, ELENILCE;

Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: Educação como prática da esperança / ELENILCE GOMES DE OLIVEIRA, Antonia de Abreu Sousa, Eneas Arrais de Araújo Neto, Francisca das Chagas Silva Lima, Francisco José Lima Sales, Jerciano Pinheiro Feijó, Marcia Gardênia Pires Lustosa, Maria José Barros Pires Cardozo, Océlio Jackson Braga, Roberto Kennedy Gomes Franco, Tânia Serra Azul Machado (Organizadores) . Fortaleza-CE: Realize Editora, 2019.

3083 f. : il

Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>

ISBN: 978-85-61702-59-5

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Formação de trabalhadores. I. , . II. Título.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98



REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristides Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração: Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL: EM FOCO A DIDÁTICA¹

Sônia Ferreira de Jesús² | Andrea Maturano Longarezi³

Resumo: Tendo como objeto a formação didática do professor, o presente texto, de cunho bibliográfico, procura sistematizar alguns conceitos fundantes de uma perspectiva desenvolvedora do humano, alicerçada numa compreensão de totalidade do processo didático-formativo. O texto visa, portanto, corroborar com educadores e pesquisadores no sentido de ampliar os conhecimentos que possuem dentro dessa vertente. No início, traz considerações a respeito da Didática e da formação do perfil do professor; em seguida, explora-se sobre a Teoria Histórico-cultural e os encaminhamentos por uma proposta formativa nessa perspectiva. Por fim, faz considerações relativas à Didática Desenvolvimental, trazendo alguns conceitos inerentes a uma proposta de formação que permita ao educador o domínio do conceito científico e o desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência, isso considerando as unidades formativas no processo: unidade motivo-objeto, conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento. Conclui-se que o conteúdo da formação docente, portanto, imprescindivelmente, necessita abranger a formação teórica e epistemológica, mediadas pelo método, para que se consiga concretizar processos desenvolvimentais para o professorado e conseqüentemente para o alunado.

Palavras-chave: Formação docente; Didática desenvolvimental; Teoria Histórico-cultural.

1 Artigo resultado de pesquisas realizadas no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga no Instituto Federal de Goiás.
E-mail: soniaferreiradejesus@gmail.com

3 Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Docente do PPGED/FACED, na Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

Introdução

O fracasso escolar no Brasil reflete a proposição de que os estudantes não conseguem apropriarem-se dos conhecimentos ensinados; tem-se constituído um desafio para educadores e ocorre em consequência de inúmeros fatores, sejam os relacionados à dificuldades de aprendizagem (problemas internos ao sujeito) ou à dificuldades de escolarização (problemas externos aos sujeitos). No que concernem aos impasses que se situam na dimensão externa ao sujeito do conhecimento, pensar-se-á nos empecilhos de ordem estrutural, pedagógica, social, cultural, econômica e outros. Ao se referir às questões pedagógicas, muitas vezes, a didática é alvo de debates, críticas, apontamentos e/ ou necessidades de reconfigurações. Em nosso entendimento, perspectivas que separam aspectos internos e externos no processo de ensinar e aprender são reveladoras de um modo dicotômico e fragmentado de compreender e delinear o processo de ensino-aprendizagem.

Ao falar da Didática, sabe-se que essa área é balizadora de instrumentos para a prática pedagógica, no que concerne aos objetivos, conteúdos e métodos. Tendo em vista essas considerações, enfatiza-se que o professor é preparado com princípios teóricos e metodológicos em sua formação inicial e/ou continuada que não se encontram alinhados a uma perspectiva de materialidade do objeto e conseqüentemente, docentes e discentes não conseguem compreender as dimensões que compõem os objetos e não desenvolvem o pensamento teórico em relação aos conceitos científicos. Isso já é revelador de que os problemas não são somente de ordem interna, tampouco restringem-se aos aspectos externos do processo.

Considerando o ressaltado, é de suma importância educadores e pesquisadores abrirem o debate a respeito dessa temática e dialogarem sobre as necessidades formativas na área educacional. No caminho de contribuir nesse sentido, o presente texto, de cunho bibliográfico, procura sistematizar alguns conceitos relevantes para uma compreensão de totalidade do processo didático, desenvolvidor, quando tomado o ensino e a aprendizagem enquanto unidade. O texto visa, portanto, corroborar com educadores e pesquisadores no sentido de ampliar os conhecimentos que possuem dentro dessa vertente.

No início, traz considerações a respeito da Didática e da formação do perfil do professor; em seguida, explora-se sobre a Teoria Histórico-cultural e os

encaminhamentos por uma proposta formativa nessa perspectiva. Por fim, faz considerações relativas à Didática Desenvolvimental, trazendo alguns conceitos inerentes a uma proposta de formação que permita ao educador o domínio do conceito científico e o desenvolvimento do pensamento teórico, isso considerando as unidades formativas no processo: unidade motivo-objeto, conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento.

Perspectivas de formação docente no Brasil

Diversos pesquisadores desenvolvem investigações no que tange a formação de professores com o intuito de tentar responder às indagações em torno das necessidades instrumentais do professor para cumprir o seu papel de oferecer meios e fins para a consolidação do processo de ensinar-aprender.

Ao pensar na formação docente e sua finalidade lembrar-se-á de Contreras (2002) que apresenta três tendências para se pensar a respeito da profissionalização de educadores que foi se constituindo e ainda estão impregnadas em cursos de formação docente e supõem formas de entender o trabalho de ensinar: um modelo dominante foi o da racionalidade técnica em que estabeleceu toda a ideologia do profissionalismo docente. A racionalidade técnica consiste na solução instrumental de problemas por meio da aplicação de instrumentos/técnicas baseados no conhecimento científico para alcance de resultados na prática, sustentados pela concepção positivista. Esse modelo é problemático a medida que os contextos educativos não são estáveis. Surge então um outro modelo que tem premissa a reflexão na ação e contribui para o entendimento de situações problemáticas vivenciadas. Assim, de acordo com o autor uma abordagem que entende a prática como reflexiva, a racionalidade prática, emerge por entender que certos impasses não podem ser visionados por um olhar da racionalidade técnica, e que muitas vezes se aprende resolvendo-os. Assim o conhecimento está na ação; ou a reflexão está na ação. E no movimento diário de novos desafios, por meio da reflexão, abroham novos conhecimentos para além do repertório técnico que se possui. Mas, nesse formato, os professores não conseguem visionar o ensino condicionado por fatores estruturais mais amplos, tanto institucionais, como políticos e ideológicos em que se está assentada a educação. É nessa base que surgiu o outro modelo para pensar a autonomia no trabalho docente, o de vislumbar o professor como

intelectual crítico, que questione a natureza com que o ensino foi socialmente construído e o modo como se relaciona com o social. Desse modo, o que move a reflexão crítica a emancipação. A reflexão crítica liberta e emancipa as visões acríticas e permite aos professores um processo e transformação na prática pedagógica a partir da sua transformação como intelectuais críticos. Assim o professor intelectual crítico se preocupa com a potencialização da sua prática e busca os aspectos que não possui na sua ação educativa, tanto pessoais, como organizacionais e sociais, em um processo de oposição ao já inscrito institucionalmente para o papel docente. Nesse formato, a autonomia dos professores se inscreve num processo contínuo de transformações e descobertas.

Apesar dessas colocações a respeito dos vários perfis docentes que foram se constituindo ao longo dos anos, os avanços são incipientes, pois a didática não perdeu sua essência de base tecnicista, positivista e não ganhou reconhecimento dentre os outros campos da ciência. A reflexão a perseguir é em relação ao lugar ocupado pela didática em determinados cursos de universidades brasileiras. É afirmativo que a didática é abordada de diferentes formas, em etapas, geral (ministrada por docente da Pedagogia) e específica (ministrada por professores das áreas específicas). Em alguns casos, é trabalhada somente na dimensão específica ou com redução da carga horária. Em outras situações, a abordagem da didática é feita em forma de seminários (SGUAREZI, 2011). O currículo é fragmentado e há uma dissonância entre projeto pedagógico e estrutura do conjunto das disciplinas e ementas e falta articulação entre as áreas de formação. Tendo em vista isso, há a necessidade de uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos, pois a formação de professores para a educação básica tem que partir de um campo de prática e é preciso ter currículos articulados (GATTI, 2010). Repensar o currículo de formação e esclarecer sobre as questões epistemológicas do conhecimento e implicação na prática pedagógica pode ser o caminho para estruturação da formação docente, pois ensinar exige saberes relativos à construção histórica do conhecimento científico. Outro problema se instala na formação continuada, realizada em serviço e instituída em forma de treinamentos como os cursos rápidos e intensivos, descontextualizados da localidade de atuação dos professores (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001).

Pelo pressuposto, a reflexão se insere nas propostas de formação docente e suscita a construção de direcionamentos em torno das políticas

de formação de professores, mais especificamente acerca do currículo, pois a Didática precisa ser tratada com o seu devido grau de importância.

Sforni (2015) faz uma análise, considerando a unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento e suas relações, num olhar apontado pela Teoria Histórico-Cultural, e afirma a precisão da articulação dessa Teoria com a Didática para emergir possibilidades de instrumentalizar o professor na atividade de ensino. Porém, para a autora, essa articulação ainda pequena, tanto no ensino como em pesquisas realizadas. Em vista disso, refletindo sobre os fundamentos da Teoria Histórico cultural e princípios orientadores para uma boa Obutchéne⁴, a autora levanta o seguinte apontamento:

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

Tais abordagens parecem controversas, conforme Sforni (2015) já que os questionamentos se vinculam diretamente à Didática, e não são foco de desdobramentos das investigações de pesquisadores do campo da Didática. A resposta para isso está na especificidade do contexto em que a Teoria Histórico-Cultural chegou ao Brasil, em meio a ditadura militar em que a educação era configurada para atender as demandas do crescimento econômico, com ênfase na organização da prática pedagógica, na eficiência, na racionalização e na operacionalização dos recursos. Nesse ínterim, os

4 Segundo Prestes (2010), não há na língua russa um termo correspondente para aprendizagem, pelo que considera inadequado o uso da palavra obutchénie. Por sua vez, a russa Yulia Solovieva, naturalizada mexicana, doutora em Psicologia Pedagógica pela Universidade de Moscou (1993), pós-doutora em Neuropsicologia (Sevilha, Espanha, 1999), colaboradora de Nina Talizina durante uma década e tradutora, afirma que a tradução da palavra aprendizagem para o russo é ucheniye ou obutchenie. O tradutor deve tomar a decisão a respeito. A palavra obucheniye também pode significar ensino, pelo que o termo obutchenie inclui tanto ensino quanto aprendizagem (PUENTES ;LONGAREZI, 2013, p. 271).

cursos de Didática assumem a perspectiva tecnicista, com treino de habilidades e ensino programado. Porém, mais adiante, na década de 1980, a disciplina Didática, caracterizada por essa racionalidade técnica “passa a ser questionada acerca da sua contribuição na formação de um professor que tenha visão política do ato educativo. Esse questionamento, ao tocar naquilo que lhe caracteriza como disciplina, provoca uma crise de identidade e a sua especificidade como área (p. 92)”. Nesse período surge um movimento para o redimensionamento desse campo do saber.

Ao relatar a formação com base na perspectiva histórico-cultural, Gimenes (2012) lembra que o enfoque da mesma é no materialismo histórico-dialético, bem como nos pressupostos de Marx, em que algumas categorias provenientes do materialismo histórico fundamentam a psicologia histórico-cultural de Vigotski, no que tange as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. A partir daí as contribuições da Psicologia, principalmente das obras de Vigotski adentraram o campo educacional em pesquisas e contextos educativos; isso trouxe consequências, como o entendimento equivocado dos postulados desse teórico.

Categorias como mediação, zona de desenvolvimento proximal, atividade, sentido, significado e instrumentos foram transportadas para o contexto escolar, acreditando que estes seriam elementos diferenciais diante de outras abordagens até então utilizadas dentro das escolas, mais especificamente na prática pedagógica (GIMENES, 2012, p. 120)

Diante do exposto, infere-se que vários autores pelo Brasil vêm desenvolvendo estudos na perspectiva histórico-cultural, inclusive sobre a formação docente, de modo a apontar princípios norteadores dessa vertente e dentre eles, o conceito de atividade. De acordo com Gimenes (2012) os processos formativos como acontecem, seja inicial ou continuado não têm avançado e tem sido marcado por limitações, como, por exemplo, o formato com participação passiva dos docentes no processo; mas, do contrário se for desenvolvido nos princípios da Teoria histórico-cultural, traz contribuições, tais como, participação ativa, formação pela atividade e da personalidade e concepção do professor como um sujeito histórico e social, produtor de cultura. No mais, considerando o processo formativo nessa abordagem, conforme a autora,

(...) se o professor não concebe a atividade formativa como uma necessidade, não atribuindo motivos para dela participar efetivamente, possivelmente ela não acarretará desenvolvimento, pois para gerá-lo é preciso que os motivos coincidam com o objetivo da atividade, e às vezes, esta, nem sempre parte da necessidade do professor (GIMENES, 2012, p. 122).

A compreensão a partir de Pereira e Ratto (2008) é pautada no quão é interessante olhar para as produções que são utilizadas pelas agências de formação de professores e analisar o quanto esses dispositivos podem servir como uma forma de opressão aos educadores e uma maneira de inculcar ideias de se trabalhar ao invés de realmente estruturar uma mudança de pensamento e práticas que provoquem a transformação de si e das realidades. Sabe-se que os cursos de formação de professores se baseiam nos referenciais produzidos na área educacional e outras, e se estes são impregnados de ideais que não colaboram para a profissionalização docente, mas somente sinalizam procedimentos a trilhar desvinculados dos sentidos, significados e necessidades da docência, eles tendem a desvanecer. A maneira como os cursos são estruturados e sistematizados causam certa aversão na participação efetiva do professorado, além de não provocar mudanças significativas na atuação docente. E mais, conforme os esclarecimentos de Duarte (2003) a problemática se instala também ao falarmos dos fundamentos epistemológicos utilizados nas produções que são usadas como referenciais teóricos nos cursos de formação. O autor alerta sobre a "necessidade de análises rigorosas dos fundamentos filosóficos dos autores que vêm sendo largamente adotados pela intelectualidade da educação brasileira" (DUARTE, 2003, p. 623).

A respeito dos modos a serem implementados para a formação de professores, ressalta-se ademais as pesquisas de intervenção, que podem ser realizadas por meio da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), coletiva (ALVARADO PRADA, 2006), participante (BRANDÃO, 1990), colaborativa (IBIAPINA, 2008) e intervenção didático-formativa (LONGAREZI 2014, 2018; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; COELHO, 2016; SOUZA, 2016, 2017; FERREIRA, 2017; MARRA, 2018; FEROLA, 2016, 2017). Nessas vertentes de formação com base interventiva, o que precisa estar claro é que diante de tal empreendimento, não é fácil tal feito, inserir o professor neste tipo de projeto, pois tem que haver participação efetiva do mesmo; a mudança de

visão não pode ser apenas momentânea, quando a ação está sendo concretizada, mas as transformações precisam ser enraizadas nas práticas, ou seja, o processo formativo necessita estar imbricado nas ações e práticas diárias do professor participante, após a efetivação do processo formativo/interventivo. Assim, ao desenvolver pesquisas nesse formato, há de se verificar se pensamentos e concepções de práxis estão sendo legitimados pelos envolvidos.

Formação docente na perspectiva desenvolvimental

A formação didática do professor é de outra qualidade quando com foco no desenvolvimento de novas formas de pensamento, e uma das vertentes firmada na proposta dialética e desenvolvedora é enunciada pela didática desenvolvimental que tem como premissa o ensino por unidades formativas: imitação-criação; motivo-objetivo; conteúdo-forma; ruptura-desenvolvimento (LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018) o, pois "se faz vital a prática social por unidades" (LONGAREZI, 2017, p. 188), isso em todas os contextos de vivências dos sujeitos, já que a constituição humana e social se faz na totalidade enquanto unidade homem-cultura nos determinados contextos históricos repletos de elementos simbólicos-mediadores. É sabido que o desenvolvimento do homem ocorre em paridade com o desenvolvimento da cultura, pelas relações recíprocas que se efetivam na comunicação, em que a materialidade se dá pela educação (na forma mais ampla) pelos processos de apropriação-objetivação (LONGAREZI, 2017).

É necessário aprofundar estudos sobre princípios e fundamentos do Ensino Desenvolvimental (Lembrando que a origem da Didática Desenvolvimental pode ser localizada no interior da Teoria da Atividade, que tem bases da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por V. V. Davidov e A. N. Leontiev, seus colaboradores e seguidores, embasados no teórico L. S. Vigotiski), tendo em vista o formato tradicional de ensino pautado na transmissão do conhecimento científico e não na formação de conceitos. Portanto, propõe-se a atividade pedagógica enquanto unidade de ações docente e discente. O professor, nesse formato, não tem papel informativo, e sim, é o organizador das condições objetivas e subjetivas que possibilita a formação conceitual pelo estudante. Olhando por esse ângulo, a escola precisa superar a dimensão meramente reprodutiva do saber culturalmente produzido. Ao pensar nisso, determinados grupos de pesquisas no Brasil,

referenciando experiências efetivadas na antiga União Soviética por didatas e psicólogos, têm realizado investigações pautadas no experimento formativo como procedimento metodológico. Contudo, no Brasil, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade Federal de Uberlândia (GEPED/UFU), os pesquisadores (LONGAREZI, 2012, 2014, 2018; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; COELHO, 2016; SOUZA, 2016, 2017; FERREIRA, 2017; MARRA, 2018; FEROLA, 2016, 2017) compreenderam que tal procedimento apresenta limites em relação a escola pública brasileira: por ser uma pesquisa interdisciplinar, com presença de psicólogos e pedagogos e no Brasil não há o profissional psicólogo na maioria das instituições públicas; o contexto e necessidades históricas, políticas e culturais do Brasil são diferentes de outros países em que o método foi utilizado. Por isso, no país tem-se construído a metodologia da Intervenção Didático-Formativa, assumida enquanto ação investigativo-formativa visando uma intervenção no contexto educacional e que consiste na formação didática do professor e, simultaneamente, na formação dos estudantes, com a criação de condições para o processo formativo-desenvolvimental.

De acordo com Longarezi (2017) a Intervenção Didático-formativa pressupõe “o desenvolvimento do professor impulsionado pela **obut-chiéne** da docência” (LONGAREZI, 2017, p. 200), pelo desenvolvimento de novas formas de pensamento, que não é espontâneo, mas compreendido na mediação teórica, num confronto com elementos estabelecidos no campo da vivência, os quais não podem ser negados, pois compõem a vida humana. É afirmativo que o professor só terá condições de realizar a atividade pedagógica desenvolvedora se ele possuir uma formação que lhe permita o domínio do conceito científico e pense cientificamente. Além disso, as condições formadoras e desenvolvedoras da formação didática do professor são impulsionadas num processo de formação que se ocorre enquanto unidades: motivo-objeto, conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento.

Em relação a unidade motivo-objeto tem-se que os motivos formadores de sentido encontram-se no objeto, e dão sentido a ação; assim, esses motivos é que estimulam a atividade e conferem sentido pessoal. Portanto, tem que haver coincidência entre motivo e objeto, e esses motivos formadores de sentido são os que garantem condições para o realizar da atividade. Sendo assim, “o que move o professor em seu processo formativo (o motivo)

precisa coincidir com o conteúdo de sua formação (o objeto)" (LONGAREZI, 2017, p. 204). A respeito da unidade conteúdo-forma, se constitui uma dimensão central a ser configurada, considerando que os conteúdos para formação didática precisam compreender princípios e fundamentos da didática desenvolvimental e o método se estabelece como uma síntese dialética entre os conteúdos. Isso implica a vivência do professor no método tendo como modo, a formação do pensamento teórico. Sobre a unidade imitação-criação, essa foi idealizada pelas concepções vigotiskianas referentes aos conceitos de imitação e criação, em que a criança aprende em colaboração com o professor e pela sua orientação. A imitação implica um processo de criação, e assim os professores formadores podem desenvolver práticas pedagógicas desenvolvimentais e seus estudantes pela via das vivências nos processos formativos e pela unidade imitação criação, poderão aprender e apreender formas didáticas do método **obutcheine**-desenvolvimento. Ao falar da unidade ruptura-desenvolvimento, lembrar-se-á da dialética, pois suas bases estão no movimento possível "de transformação do pensamento pela **obutchiéne** que provoque o confronto entre diferentes formas de conhecimento e seja propulsor, não apenas de mudanças qualitativas, mas de rupturas que permitam de fato mudanças na essência, que gere desenvolvimento" (LONGAREZI, 2017, p. 215).

Na vertente empregada numa perspectiva desenvolvimental, o professor é participativo e sujeito de atividade pedagógica; portanto a ação do professor, na forma como é realizada no Brasil, precisa ser repensada. O professor tem o papel de organizar a atividade para o aluno em ações de ensino que alcance os objetivos da aprendizagem. Ao pensar as diretrizes orientadoras da Teoria Histórico cultural, pode-se vislumbrar um caminho para arrolar políticas de formação de professores na perspectiva formativa por unidades.

Pensando então na formação inicial e/ou contínua do professor/educador, é fundamental se ater em uma organização curricular em que os princípios didáticos ocupem um lugar no processo, com base epistemológica, sem serem esvaziados de conteúdo, e que prepare o profissional e promova o seu desenvolvimento no sentido de propiciar a construção do pensamento teórico compreendido pela epistême da ciência. Isso é elemento fundamental, uma vez que capacita o educador a organizar o processo pedagógico e fornece elementos para concepção de modos de trabalhar, para que o aluno tenha a oportunidade de, pela **obutchiéne**, apropriar-se dos conceitos científicos em sua essência e relações conexas que os formam.

Considerações finais

O conteúdo da formação docente, portanto, imprescindivelmente, necessita abranger a formação teórica e epistemológica, mediado pelo método, para que se consiga concretizar processos desenvolvimentais para o professorado e conseqüentemente para o alunado. Esclarece-se que o conteúdo da formação não é o conteúdo de ensino, e sim os princípios orientadores para a vivência do método, que podem ser na perspectiva do Ensino Desenvolvimental ou outra, desde que prepare o educador teórico e epistemologicamente para o exercício da profissão. A formação e profissionalização do educador hoje ainda é vislumbrada na grande maioria pela transmissão/informação, o que dificulta até mesmo o profissional perceber necessidades e ter motivos para mudanças em seu trabalho já que, em sua concepção, já foi formado e preparado com o conteúdo das ciências e ficam as lacunas na dimensão didática.

Referências

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 15 n. 28 p. 99-118, Maio/ago. 2006

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18, p. 1-19.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COELHO, Grasiela M. de Sousa, **A felicidade em ser docente**: vozes que ressoam no Campus Amíl Ferreira Sobral. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa).2016.

CONTRERAS, José Antônio. Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente. **A autonomia de professores**. Tradução sandra Trabucco Valenzuela, revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, São Apaulo, Cortez, 2002. p. 87-188.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>. Acesso em: 03de mai. de 2017.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**. Campinas. São Paulo, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

FEROLA, Bianca de Carvalho. **Contribuições para a Didática Desenvolvimental no Ensino Médio**: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em

Biologia. 2016. 74f. Monografia. (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2016.

FEROLA, Bianca de Carvalho. **Sistema zankoviano de ensino e suas implicações para uma didática na perspectiva histórico-cultural** no contexto educacional brasileiro. Uberlândia: Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Mestrado. 2017.

FERREIRA, Ione Mendes. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Didática Desenvolvimental**. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Doutorado. 2017.

FRANCO, Patrícia Lopes. Jorge. **O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira**. 2015. 363f. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13690/1/DesenvolvimentoMotivosFormadores.pdf>>. Acesso em 23 de jan. 2019.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança**: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora

luz da teoria histórico-cultural. 2016. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GIMENES, Olíria Mendes. **Significados da formação docente e os sentidos atribuídos em pesquisas de intervenção**: um estudo das teses e dissertações defendidas na região centro-oeste. 2012. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. p. 106-135.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Didática Desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira**: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/ 2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Didática Desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior**. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma didática Desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. **Obutchénie. Revista de didática e psicologia Pedagógica**. GEPEDI/Uberlândia: EDUFU, 2017, vol. 1, p. 187-230. Disponível em <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20(18).pdf> Acesso em: 06/07/2018.>. Acesso em 06 de jul. 2018.

LONGAREZI, Andréa M.; DIAS DE SOUSA, Waleska Dayse. Unidades possíveis para uma **obutchénie** dialética e desenvolvidora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília: UNB, vol. 24, 2018, p. 453-474. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815/20635> Acesso em: 26 de fev.19.

MARRA, José Bartolomeu Jocene. **Formação de formadores de professores para e por um ensino desenvolvimental de línguas**: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique. 2018. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.305>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PEREIRA, Marcos Villela; RATTO, Cleber Gibbon. Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v.11, n.2, maio/ago. 2008, p. 127-134.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Escola e didática desenvolvimental**: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 247-271 | mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982013000100012&script=sci_abstract&tlng=p>. Acesso em 16 de maio de 2019.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Trajetória da didática no Brasil e sua (des) articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p.87-109, mar.2015. Disponível em <<file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/8640516-11076-1-PB.pdf>> acesso em 29 de ago. 2018.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. As abordagens da didática em cursos de licenciatura. In: LONGAREZI, Andréa Maturano ; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas. São Paulo: Papirus, 2011, p. 51-71.

SOUZA, Leandro M. de A. **A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, Leandro M. de A. **Princípios didáticos para um Ensino Desenvolvimental da atividade**. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Doutorado. 2017.