

“POR QUE CONTINUO PROFESSORA?”: A SIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Julia Gardini dos Anjos¹, Edilson de Araújo dos Santos²,

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais³

Resumo

Neste artigo expomos uma investigação que tem como objetos o sentido e o significado da atuação docente, em busca de evidenciarmos os motivos geradores de sentidos sobre a permanência na docência de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Na pesquisa temos como objetivo compreender o movimento de significação da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificarmos como os processos de formação continuada influenciam na atividade de ensino dos professores. A pesquisa é fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, pois esta possibilita compreendermos a formação da subjetividade dos indivíduos, partindo da formação da consciência humana e do modo como ela relaciona-se com a atividade. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, na qual são descritas e analisadas teses e dissertações, publicadas entre os anos de 2013 e 2023, a respeito dos sentidos e significados atribuídos por professores sobre sua atuação docente, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados são organizados em duas categorias: forma e conteúdo, na qual a forma corresponde aos espaços de aprendizagem sobre a docência e o conteúdo é de ordem conceitual e pedagógica. Desse modo, como resultado concluímos que, mediante um processo de formação continuada, os professores ressignificam sua atuação, o que permite que, em momentos de estudos e reflexões a respeito da atividade docente, o sujeito seja colocado em atividade formativa, possibilitando a mobilização de novos motivos geradores de sentido.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; histórico-cultural; sentido e significado.

“WHY DO I KEEP BEING A TEACHER?” THE SIGNIFICATION OF TEACHING IN CONTINUING EDUCATION

Abstract

In this article, we present an investigation into the meaning and significance of teaching, to highlight the reasons that generate meaning about the permanence of teachers who work in the early years of primary education, specifically

¹ Licenciada em Pedagogia e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFGD).

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).

teachers with a degree in Pedagogy. The aim of this research is to understand the meaning of teaching in the early years of primary school, to identify how continuing education processes influence teachers' teaching activities. The research is based on the principles of Historical-Cultural Theory, which enables us to understand the formation of individuals' subjectivity, starting from the formation of human consciousness and how it relates to activity. We conducted a bibliographical survey in which we described and analyzed theses and dissertations published between 2013 and 2023 on the senses and meanings attributed by teachers to their teaching work, available in the CAPES Catalogue of Theses and Dissertations. The results are organized into two categories: form and content, in which the form corresponds to learning spaces about teaching; and the content is conceptual and pedagogical. In this way, as a result, we conclude that, through a process of continuing education, teachers re-signify their work, allowing them to be placed in a formative activity during moments of study and reflection on their teaching activity, making it possible to mobilize new motives that generate meaning.

Keywords: Continuing Teacher Education; Cultural-Historical; Sense and Meaning.

1 Introdução

Diferentes debates e soluções são pensados no tocante à atuação docente, e, em contextos nacional e internacional, o abandono e o esvaziamento da profissão de professor são temáticas presentes em produções científicas, relatórios de organizações e notícias.

Como exemplo, ao nos depararmos com os dados a respeito da falta de profissionais da educação, o principal motivo apontado é a ausência de atratividade para a docência, junto às precarizadas condições de trabalho, estresse e salários baixos. Como resposta a essas demandas, constatamos recomendações quanto ao aumento no investimento nas áreas de formação, sendo uma delas a formação continuada. Diante disso, nos colocamos a refletir sobre a possibilidade de que, a partir do investimento em educação, em especial, na formação continuada aos docentes, sejam possíveis alterações nos sentidos atribuídos pelos professores à atuação docente.

Assim, nesta pesquisa, assumimos como objetos de investigação o sentido e o significado da atuação docente, em busca de evidenciarmos os motivos geradores de sentidos sobre a permanência na docência dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente docentes licenciados em Pedagogia. Os princípios da Teoria Histórico-Cultural são adotados como fundamento da pesquisa, cujo referencial se justifica pela compreensão sobre o trabalho docente como central na educação escolar e no processo de tornar-se humano. Além disso, por esses princípios teóricos, acreditamos ser possível compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua atuação docente.

Ao considerarmos esses aspectos e em busca de aprofundarmos nossa compreensão sobre o objetivo, neste artigo objetivamos compreender o movimento de significação da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificarmos como os processos de formação continuada influenciam na atividade de ensino dos professores. O questionamento reside na hipótese de que, mediante um processo de formação continuada, os professores ressignifiquem sua atuação, ou seja, ao serem possibilitados momentos de estudos e reflexões sobre docência, o sujeito em atividade formativa tem a possibilidade de mobilizar motivos geradores de sentido.

Com base nas ideias expostas, realizamos uma pesquisa bibliográfica, na qual o referente analisado são teses e dissertações a respeito dos sentidos e significados atribuídos por professores sobre sua atuação docente, entre os anos de 2013 e 2023, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os descritores utilizados foram Histórico-Cultural; Significação; Formação de Professores; Teoria da Atividade; e Sentido e Significado. Ressaltamos que os descritores foram organizados com diferentes combinações, com a finalidade de abrangermos o maior número de trabalhos possíveis.

2 Sentido e Significado: contribuições da teoria histórico-cultural

Nesta pesquisa, utilizamos como referencial os princípios da Teoria Histórico-Cultural, isso porque esse referencial possibilita compreendermos a formação da subjetividade dos indivíduos, partindo da formação da consciência humana e do modo como ela relaciona-se com a atividade. Diante disso, nesta seção temos como objetivos explicar introdutoriamente a respeito da teoria e discorrer sobre os conceitos de sentido e significado a partir da Teoria Histórico-Cultural, utilizando como referencial autores como Asbahr (2014), Leontiev (1975, 2004), Luria (1986), Martins (2013), Prestes (2010a, 2010b), Vigotski (2000) e outros.

Ao discutir sobre a origem da Teoria Histórico-Cultural, Prestes (2010b) afirma que o surgimento dela ocorre entre os anos de 1920 e 1930, oriundo dos estudos do grupo conduzido por Lev Vigotski, o que ocasiona alteração no modo de compreensão da consciência humana, sendo entendida como uma forma de organização do comportamento, fundamentando-se no social, na História e na cultura.

A teoria iniciou o que futuramente seria essencial para a constituição dos fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas utilizados nas áreas de psicologia e pedagogia e deu início a uma investigação acerca da “condição social da gênese da consciência do indivíduo” (Prestes, 2010a, p. 36), de modo que um novo entendimento a respeito das “estruturas das funções psíquicas superiores” (Prestes, 2010a, p. 36) foi fundamentado, diferindo-se drasticamente da psicologia idealista dominante na época.

Um dos fatores mais importantes durante a elaboração da Teoria Histórico-Cultural está vinculado à compreensão da natureza social das funções psíquicas

superiores da humanidade, pois a psique humana “é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psique podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano” (Prestes, 2010b, p. 36).

A Teoria Histórico-Cultural foi utilizada como fundamento para nossa pesquisa, que buscou compreender os sentidos e significados atribuídos por esses professores dos anos iniciais do ensino fundamental I a respeito de sua atuação docente e de que modo as formações continuadas apresentavam impacto em suas vivências em sala de aula.

Ao compreendermos que essa teoria apresenta conceitos que se complementam, no caminho escolhido para discorrermos sobre sentido e significado utilizamos a relação existente entre pensamento e palavra, pensamento e linguagem, abordados, principalmente, nas obras de Leontiev (1975, 2004), Luria (1986) e Vigotski (2000).

Para que seja possível a compreensão dos conceitos sentido e significado, é necessário o entendimento da relação existente entre pensamento e palavra, considerada por Vigotski a chave para a compreensão da consciência humana (Asbahr, 2014). Segundo Vigotski (2000), a relação existente entre pensamento e palavra constitui-se no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo concebida como produto e não como uma condição da formação do homem. Vigotski (2000), ao pautar-se no método de análise por unidade, afirma que é encontrada, no significado da palavra, a unidade entre o pensamento e a linguagem, dessa forma, sendo compreendida como uma unidade indecomponível dos fenômenos da linguagem e do pensamento, pois “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (Vigotski, 2000, p. 398).

Nesse momento, o autor realiza uma comparação e trata os termos generalização e significado da palavra como sinônimos, pois, segundo ele, “Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (Vigotski, 2000, p. 398), logo, o significado da palavra pode ser entendido como um fenômeno de pensamento, no entanto tal relação só é possível se for materializado. Para o autor, toda palavra pode ser uma generalização, sendo vista como a primeira forma de caracterizar a realidade na consciência, por isso na palavra estão sintetizadas ações do homem, uma vez que aquela comporta a máxima generalização das ações deste (Asbahr, 2014).

A relação existente entre pensamento e palavra é compreendida por Vigotski (2000, p. 409) como um processo, “é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento [...] O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Desse modo, é concebido como um processo em desenvolvimento funcional, transitando por diversas fases e contemplando mudanças, pois todo pensamento busca constituir uma relação entre coisas, sendo, conseqüentemente, repleto de movimentos e repercussões. Diante disso, o significado não é algo imutável, pelo contrário, pois se acredita que se

transforma junto à criança durante todo o processo de desenvolvimento desta (Asbahr, 2014).

Luria (1986), ao abordar as questões previamente trabalhadas por Lev Vigotski, retoma uma relação estabelecida por ele relativa ao significado das palavras e à apropriação destas, estando ligada tanto à estrutura quanto ao sistema de processos psíquicos, realizando duas divisões: o desenvolvimento semântico do significado da palavra e sistêmico da palavra. O primeiro compreende que, durante o desenvolvimento infantil, a referência da palavra em relação ao objeto e codificações relativas a ele não permanece imutável, logo se modificando conforme o amadurecimento da criança. Por outro lado, ao abordar o desenvolvimento sistêmico da palavra, Vigotski compreende que o significado desta sofre alterações não apenas em sua estrutura semântica, mas da mesma forma ocorrem mudanças em sua estrutura sistêmica psicológica. Desse modo, Vigotski relaciona o desenvolvimento da palavra ao da consciência, de modo que, a partir da evolução da criança,

muda o significado da palavra, quer dizer que também muda o reflexo daqueles enlaces e relações que através da palavra, determinam a estrutura de sua consciência [...] elas estabelecem que nem o significado da palavra nem sua estrutura psicológica mantêm se invariáveis no processo de desenvolvimento da criança e que mudam radicalmente, não só a estrutura da palavra, mas também a estrutura da consciência, seu caráter sistêmico (Luria, 1986, p. 44).

Ao trabalhar com os conceitos de significado, Leontiev (1986) utiliza o termo significação, para além do mundo dos fenômenos objetivamente históricos, mas como parte da consciência individual do homem social-histórico. Moura (2017) compreende que o termo abarca a ideia de dinamismo e movimento em relação às práticas sociais, uma vez que tanto a ciência quanto a linguagem são vistas como sistemas de significação, ligação e relação para o autor. Com base nisso, a significação é entendida como “a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade” (Leontiev, 2004, p. 100).

Diante disso, o homem estaria concomitantemente munido e limitado pelas representações de conhecimento do seu período histórico e da sociedade em que está envolto, de tal forma que a abundância de conhecimento presente em sua consciência não se restringe apenas à sua experiência individual. Desse modo, o homem compreende e interpreta as experiências das gerações anteriores, apropriando-se delas no movimento de significação, logo, significação é compreendida, por Leontiev (2004), como o modo com que o homem interpreta e assimila a experiência humana generalizada e refletida, de modo que é concebida como um dos mais importantes formadores da consciência humana (Leontiev, 1975). Assim, a compreensão pessoal a respeito de um objeto pode demonstrar divergências com a significação denominada por

sua área de conhecimento, uma vez que as significações apresentam diferenças ao se realizar comparações entre o geral e o particular, no entanto um conceito não deixa de ser quando se torna o conceito de um indivíduo. Leontiev (2004, p. 102) apresenta um exemplo a respeito:

A minha consciência não reflete uma folha de papel apenas como um objeto retangular, branco, quadriculado ou como uma certa estrutura, uma certa forma acabada. A minha consciência reflete-a como uma folha de papel, como papel. As impressões sensíveis que percebo da folha de papel refratam-se de maneira determinada na minha consciência, porque possuo as significações correspondentes; se não as possuísse, a folha de papel não passaria para mim de um objeto branco, retangular etc. Todavia, e isto tem uma importância fundamental, quando eu percebo um papel percebo este papel real e não a significação do “papel”.

Desse modo, a significação acontece de modo inconsciente, demonstrando o que é percebido ou pensado, logo, é compreendida como um reflexo da realidade de modo independente da relação pessoal ou individual da pessoa, uma vez que, para Leontiev (2004), o homem depara-se com um sistema de significações construídas histórica e socialmente, sendo elas mediadoras das relações do homem com a sociedade em que ele vive, cabendo a este se apropriar, em diferentes graus, dessas significações, transformando-as em algo significativo para si. Uma vez que, para Leontiev (1975), os significados são as interpretações do mundo a partir da consciência humana, eles representam um modelo ideal de existência no mundo objetivo, demonstrados a partir da prática social modificada e oculta na linguagem.

Vigotski (2000), ao introduzir a ideia de sentido, pautando-se em Paulham, refere-se diretamente à palavra, sendo primordial para a compreensão desta, ao considerar que o sentido será fundamental para o entendimento do que está sendo dito, uma vez que, ao se alterar o contexto em que foi utilizada, a palavra modifica facilmente seu sentido. Dessa forma, Vigotski (2000, p. 465-471) afirma que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. [...] a palavra é bem mais carregada de sentido [...] ela é uma espécie de coágulo concentrado de sentido.

O significado é visto como uma das diversas zonas de sentido que uma palavra pode apresentar em um contexto específico, sendo esta uma zona mais estável e fixa, logo, conforme a mudança de situações, a palavra altera o seu sentido. Luria (1986) apresenta o conceito de sentido como um significado individual da palavra, fundamentado a partir das relações construídas com a palavra naquele momento ou situação. Desse modo, Vigotski (2000)

compreende o sentido da palavra como algo inconstante, podendo demonstrar sentidos diferentes ao ser utilizada em momentos diversos, ou seja, o sentido da palavra é inesgotável, por outro lado, o significado é visto como o oposto, por ser imóvel e imutável, por não alterar o sentido da palavra ao sofrer mudança no contexto em que está sendo utilizada.

Luria (1986) demonstra que uma palavra apresenta um significado constituído historicamente, no entanto, junto ao significado da palavra, aponta um sentido que se altera a partir das vivências afetivas do sujeito. Dessa forma, “Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (Vigotski, 2000, p. 465).

A partir disso, é possível compreendermos a alteração do significado da palavra ao modificarmos o contexto em que está sendo usada: ao utilizar uma palavra em uma música, o autor transforma o sentido comumente dado àquela palavra, que se torna compreensível ao ser colocada junto à obra, para que ele consiga transparecer o sentimento almejado. A partir do exemplo apresentado acima, é possível compreendermos quando Vigotski (2000, p. 466) diz que

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionado àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Segundo Asbahr (2017), para Leontiev, o sentido é desenvolvido a partir da relação objetiva entre o motivo da ação e o fim desta. Nesse momento, o sentido pessoal explica a relação existente entre motivo e fim, uma vez que, para que seja possível a compreensão do sentido pessoal, é importante se descobrir o motivo correspondente. Dessa forma, não existem sentidos puros, ou seja, todo sentido advém de algo, é baseado em uma significação. Os significados são vistos como mais estáveis, enquanto, por outro lado, os sentidos se constituem e se modificam diversas vezes com a vida da pessoa, demonstrando a relação do sujeito com os fenômenos e vivências conscientizados.

Ao abordarmos o sentido com base em Leontiev (2017), é importante que os motivos da atividade sejam discutidos. Segundo o autor, o homem apresenta necessidades, sendo elas muitas vezes essenciais para a sobrevivência deste, no entanto elas podem manifestar-se como desejos ou tendências. Essas necessidades mostram simultaneamente o aparecimento ou a satisfação dessa demanda e os ajustam à atividade do homem, podendo ser em forma de estímulo do aparecimento ou desaparecimento da necessidade. Para que ocorra uma atividade, é fundamental, mais do que uma necessidade, que haja um objetivo que, ao ser atingido, responda a uma necessidade que será utilizada como o estímulo para atuar, um fim.

Dessa forma, segundo Leontiev (2017), o motivo da atividade é tudo aquilo que impulsiona o homem a agir e realizar uma ação, buscando satisfazer uma necessidade, podendo essa ação apresentar resultados imediatos ou prolongar-se por meses ou até anos, como, por exemplo,

Um dia, com um tempo muito ruim, um excursionista que sente muito frio tem necessidade de aquecer-se. Ele sente que tem frio e quer se esquentar. Olha ao seu redor, mas não vê nenhum lugar habitado e continua andando para adiante. De repente, vê uma fogueira um pouco separada do caminho. Então, o calor da fogueira, que ele pensa poder esquentar seu corpo, incita-lhe a interromper seu caminho (é como se a fogueira o movesse) e torna-se o motivo de sua conduta. O viajante, então, dirige-se para a fogueira (Leontiev, 2017, p. 46).

O exemplo anterior esboça uma situação de ação com retorno imediato. Ao sentir a necessidade de aquecer-se, a motivação do excursionista torna-se encontrar algo que possa ajudá-lo, logo, o motivo de sua conduta configura a busca pela fogueira. No entanto, o mesmo motivo pode ser fonte de mais de um ato, apresentando fins distintos, da mesma forma que atos iguais podem ser motivados por diferentes razões.

A partir disso, segundo Leontiev (2017), existe uma vasta diversidade de motivos da atividade humana que se diferem uns dos outros, primeiramente com base na necessidade que buscam satisfazer. Para que um motivo ocasione uma atividade, é necessário que existam condições que permitam ao indivíduo se organizar e planejar qual o fim almejado e, conseqüentemente, como atingi-lo. Desse modo, o motivo apresenta um resultado real, pois, ao não ofertar as devidas condições para que haja um planejamento do fim do motivo, torna-se não efetivo para desenvolver a atividade capaz de satisfazer a necessidade.

Assim, Leontiev (2017) apresenta dois tipos de motivos, sendo eles divididos entre eficazes e ineficazes ou geral e amplo e particular e estreito. O primeiro motivo é visto como constante e normalmente sua atuação é longa, não dependendo de situações casuais para sua ocorrência, por outro lado, o tipo particular e estreito diz respeito a atuações de curto prazo e depende diretamente de circunstâncias diretas. Ainda é possível que os motivos atuem concomitantemente, criando um sistema único, no qual cada um dos motivos apresenta um papel específico, determinando um sentido para a ação e estímulos à ação de modo imediato.

Para a realização de algumas atividades, torna-se imprescindível a existência de motivos, uma vez que os motivos gerais e constantes não retiram a necessidade da constituição de motivos suplementares que estimulem a ação. A atividade que não apresenta um motivo geral e amplo torna-se sem sentido para o sujeito, configurando-se em algo realizado a partir de imposições. Leontiev (2017) afirma que um dos principais problemas pauta-se no não conhecimento dos motivos que estimulam os atos desse indivíduo. Ao tornar-se

consciente de seus motivos, o sujeito passa a valorizar os atos realizados, sendo capaz de alterar sua conduta, caso necessário.

2 Permanecer professor: o que a formação continuada possibilita?

2.1 Conteúdo e Forma: possibilidades de reflexão sobre a formação continuada de professores

Neste tópico, temos como objetivo apresentar as categorias de análise adotadas na pesquisa sobre sentido e significado relacionados à formação continuada de professores, que se configura como fenômeno investigado. Aproximamo-nos do Materialismo Histórico-Dialético como método de investigação e exposição, e as categorias utilizadas para explicarmos o fenômeno são conteúdo e forma.

Martins e Lavoura (2018, p. 228) descrevem que as categorias são “[...] elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas”. Nessa direção, pelas categorias, o pesquisador busca expor a essência do processo investigativo, ademais, Cheptulin (1982, p. 2) descreve que “[...] as categorias da dialética desempenham uma função gnoseológica. Sua assimilação permite um desenvolvimento da faculdade cognitiva, da capacidade de pensar com exatidão”. Assim, ao nos referirmos às categorias do materialismo histórico-dialético em uma investigação conceitual sobre a formação continuada de professores, buscamos revelar como, em essência, os processos formativos podem ser reveladores dos sentidos e significados sobre a permanência na docência.

Para Cheptulin (1982), existem diferentes leis e categorias para a explicação de um objeto ou fenômeno da realidade objetiva, mas nesta pesquisa utilizamos as categorias de conteúdo e forma. O autor afirma que, por meio dessas categorias, é possível transformar o objeto ou fenômeno de investigação em “dois aspectos contrários, organicamente ligados e que se mudam um no outro e incluem o ser da coisa” Cheptulin (1982, p. 263), isto é, são indissociáveis e se retroalimentam:

A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. [...] Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia (Cheptulin, 1982, p. 268).

Por conteúdo compreendemos o “conjunto dos processos próprios à coisa” e por forma, a manifestação estável “entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo” (Cheptulin, 1982, p. 265). Isso significa que o conteúdo consiste na interação dos aspectos que constituem o objeto ou

fenômeno de investigação, e a forma é a materialização, em determinado momento, da organização ou estruturação do conteúdo.

Ademais, como isso está relacionado à pesquisa sobre a formação de professores? Na pesquisa de Esteves (2016), ao pontuar a relação entre conteúdo e forma na investigação sobre a formação de professores, a pesquisadora descreve que, “ao pensarmos na organização do ensino pelo professor, ela pode ser a forma da atividade de ensino, mas também pode ser seu conteúdo se a considerarmos como objeto em uma atividade de formação”. Portanto, a forma pode tornar-se conteúdo, à medida que se transforma em objeto de estudo.

Todavia, em nossa pesquisa situamos as duas categorias para explicitar nosso fenômeno investigado, visto que conteúdo e forma estão em unidade. As categorias são espaços de aprendizagem sobre a docência e conteúdo da formação continuada de professores. Os espaços de aprendizagem constituem a forma de organização dos processos formativos, e o conteúdo da formação se refere às temáticas escolhidas pelos coletivos para direcionarem a aprendizagem docente. Diante disso, nos próximos tópicos discorreremos sobre as categorias e sua vinculação às pesquisas descritas na seção anterior.

2.1.1 Espaços de aprendizagem sobre a docência

Os espaços de aprendizagem docente, segundo Cedro (2004), são os locais em que ocorre a efetivação da aprendizagem dos sujeitos orientados por uma ação intencional do docente, de modo que, ao focalizarem nos professores, espaços de aprendizagem se constituem como lugares gestados por um coletivo de professores em formação inicial e/ou continuada, cujo conteúdo é a atividade pedagógica. Desse modo, espaços de aprendizagem tornam-se essenciais para que o sujeito seja colocado em atividade, permitindo-lhe compartilhar significados. Nessa direção, Moura (2021) sistematiza que os espaços de aprendizagem sejam organizados a partir do conceito de atividade. Para o autor,

Atividade que é realizada a partir da consciência da relevância da vivência da atividade pedagógica em espaços de formação concebidos com esse fim nos centros de formação de professores. Nestes, é vivenciado o modo de realização da atividade pedagógica e colocadas em movimento as ações que busquem a satisfação da necessidade motivada. É por isso que não basta só a ação. Essa, para ser formativa, deve proporcionar a apropriação de conceitos e o modo de utilizá-los na solução de problemas autênticos e socialmente relevantes (Moura, 2021, p. 19).

Mas, o que é esse conceito de atividade? Nos estudos de Alexei Leontiev, é compreendido como o processo que envolve a relação criada entre o homem e o mundo à sua volta, que satisfará as suas necessidades, ou seja, sua principal característica é a motivação que o sujeito colocará sobre o exercício que será

desempenhado, agindo com base em sua necessidade (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011).

Para que seja possível que uma atividade seja fundamentalmente humana, ela deve ser dotada de intencionalidade, por ser compreendida como uma resposta a uma necessidade. Desse modo, baseando-nos na Teoria Histórico-Cultural, a socialização é vista como primordial para o desenvolvimento e formação do indivíduo, uma vez que se faz presente desde o início da vida (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011).

Ao conceber que toda pessoa apenas se efetua como humano a partir do processo de apropriação da cultura produzida pelos homens, Leontiev defende que a relação constituída entre a criança e os objetos do mundo, sendo essa relação organizada por outros seres humanos, lhe possibilitará internalizar obras humanas e, conseqüentemente, humanizar-se, sendo esse processo denominado de educação (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). Assim, compreendemos que o processo de escolarização é uma forma de humanização, e corroboramos Leontiev (2004, p. 282 283) ao pontuar que

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições 40 naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Esse processo de colocar-se sobre as conquistas das gerações anteriores ocorrerá mediante uma relação de ensino e aprendizagem, gestada por sentidos e significados atribuídos aos objetos e fenômenos da realidade, e essas conquistas são possibilitadas a partir da coletividade. Nessa direção, quando relacionamos esses princípios à formação de professores, corroboramos Moura (2022) quando este defende que, nos espaços de formação, ou melhor, nos espaços de aprendizagem docente,

[...] os formadores devem proporcionar a vivência de atividades modelares para as suas futuras práticas. Defendemos que ali se desenvolva a aprendizagem de um modo geral de realização da atividade pedagógica, nos mesmos preceitos de qualquer atividade humana: a que possibilita compreender o objeto e o modo como lidar com ele de forma a aprimorá-lo constantemente (Moura, 2022, p. 71).

Os espaços de aprendizagem identificados a partir do levantamento descrito na seção anterior foram escolas e grupos de pesquisa. Destacamos que, no caso das pesquisas desenvolvidas em escolas, que, pela sua estrutura, já são um espaço de aprendizagem, ganha foco a docência ao ser modelado para tal, isto é, formadores buscam refletir sobre as minúcias que envolvem a

organização do ensino, como exemplo, as pesquisas localizadas focam em planejamento; inclusão; escrita e reescrita de textos; adição e subtração; avaliação formativa; ensino remoto.

Assim, para que o conteúdo das formações seja apropriado pelos sujeitos na atividade de formação, são necessários espaços de aprendizagem que viabilizem esse movimento. Nesse sentido, os espaços de aprendizagem constituem-se em mais que lugares físicos, mas a estrutura formativa é pensada pelos formadores ou coletivo, permeada com ações que direcionam as significações dos professores sobre os objetos estudados.

Volpin (2016), ao pensar a respeito dos espaços de aprendizagem, desenvolveu sua pesquisa em uma cidade do interior de São Paulo. A escolha se deu por aquele compreender a realidade da escola e as questões envoltas ao planejamento. As reuniões em grupo tinham o objetivo de possibilitar a percepção do modo como as relações de trabalho atingem a atividade docente, desse modo, cada reunião apresentava uma temática e um roteiro planejado anteriormente. A autora relata que as participantes, em diversos momentos, apresentaram falas de ocorridos durante as reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que acabaram se tornando momentos esvaziados e com ideias inconclusivas ao invés de serem utilizadas como um momento de discussão e reflexão acerca das ações de planejamento ou eram empregadas como um espaço para diálogos que não auxiliariam na melhoria do ensino dos alunos.

Em espaço semelhante, Nascimento (2021) também realizou sua pesquisa em escolas. O momento coletivo ocorreu após a realização das entrevistas, quando todos os docentes estavam presentes e compartilharam um pouco sobre sua percepção do modo como deveria ocorrer o processo de inclusão. Ao pensar a respeito dos espaços de aprendizagem, para a autora, foi perceptível certa similaridade na fala de alguns professores ao expressarem a importância da formação de professores para a inclusão nas escolas, ressaltando a relevância da escuta das necessidades dos professores, reiterando o valor de espaços, como o oportunizado na pesquisa, nos quais existe a possibilidade de escuta e de partilha em um círculo narrativo de histórias de vida. Foi pontuado, pelas docentes, que a maioria das formações continuadas realizadas por elas era a partir de sua própria procura, pois os cursos ofertados para os sistemas de ensino não eram consistentes ou específicos para a área da educação inclusiva.

Diferentemente das pesquisas anteriores, o espaço de aprendizagem da investigação de Brito (2017) foi o Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância (GEPEAMI). Desse modo, as intervenções realizadas foram criadas com o intuito de produção de sentido, motivo e necessidade coletivos, de forma que as ações eram pensadas e desenvolvidas coletivamente; segundo a autora, o coletivo possibilita a mediação da atividade em busca de um objeto em comum. Logo, ao se criar um coletivo que oportuniza locais para discussão e reelaboração, a tomada de consciência e as atribuições de sentidos pessoais sofrem alterações, estabelecendo uma relação proporcional entre o coletivo criado e as significações das docentes, de modo que estes se tornam mais conscientes do produto de seu

trabalho, criativos e com a possibilidade de romperem com a alienação presente em seu dia a dia.

Vendrame (2021) realizou sua pesquisa em uma escola. Os encontros formativos apresentaram diversas temáticas relativas à escrita e reescrita de textos, totalizando 80 horas de formação, divididas entre encontros e leituras e reflexões acerca do tema trabalhado. Durante as formações, as docentes foram instigadas a apresentar relatos e questionamentos pessoais relativos a temáticas abordadas, para que fosse possível proporcionar reflexões relevantes às suas ações pedagógicas. A autora ressalta a importância da implementação de práticas pedagógicas que instiguem a interação dos alunos com a linguagem, expandindo a linguagem utilizada em sala de aula para locais e vivências dos alunos. Tais conhecimentos tornam-se possíveis ao se oportunizar, ao docente, uma formação continuada elaborada de modo intencional e sistematizada a partir das necessidades expressas por ele.

Kuster (2022) realizou sua formação a partir de um curso pautado nos conceitos de adição e subtração, com carga horária de três horas de encontro e complementado com momentos de estudo dos textos ou preparação de materiais, de modo que totalizaram, ao final do curso, 80 horas. A formação foi realizada com professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um ambiente virtual, em razão período da pandemia da Covid-19. Durante a formação, os participantes eram contemplados com estudos teóricos, oficinas pedagógicas, interações via mensagens, para compartilharem experiências referentes ao curso, e diálogo virtual a respeito de adaptações em tarefas dos livros didáticos. Cada integrante contribuía com o seu conhecimento individual, expandindo-o ao compartilhar com o coletivo, desse modo, durante as reuniões, os docentes eram instigados a realizar atividades e refletir acerca do modo como estas eram abordadas, trabalhando, junto a Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA) e Jogos e Histórias Virtuais, os conceitos de adição e subtração. Os docentes evidenciaram a importância de existirem momentos de discussões coletivas a respeito de suas ações, de modo que demonstraram alteração no modo de pensar a respeito dos livros didáticos, observando lacunas deixadas entre os conteúdos nestes. Da mesma maneira, foi perceptível a mudança no comportamento dos professores, ao expressarem maior motivação e necessidade de prosseguirem no processo de formação continuada.

No mesmo sentido, Mendonça (2017) desenvolveu sua pesquisa em uma escola, junto às professoras participantes do Programa de Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID). Os docentes participaram de grupos de estudos e discussões sobre as práticas de ensino da linguagem escrita usadas pelas professoras em suas práticas docentes. Dessa forma, os encontros formativos ocorriam mensalmente, com duração de duas horas cada, e práticas de ensino, estudos teóricos e organizações de ensino eram realizados. Durante as formações, as professoras foram instigadas a realizar planos de aula que trabalhassem o ensino da palavra escrita, além de apresentação de atividade e conceitos fundamentados em textos e estudos, estudo de textos e planos de ensino reescritos. Ao final dos encontros, foram perceptíveis diferentes formas de apropriação dos conceitos trabalhados, no entanto o trabalho desenvolvido

sucedeu-se em uma mobilização das concepções dessas professoras relativas ao processo de ensino da escrita, fazendo com que sentissem a necessidade de repensar a forma e o conteúdo desenvolvido em suas atividades de ensino.

2.1.2 O conteúdo da formação continuada de professores

Ao considerarmos que os espaços de aprendizagem devem potencializar a atividade de ensino dos professores, tal afirmação está associada ao conteúdo dos processos formativos, isso porque, como pontua Bernardes (2006, p. 305), “há de se considerar a necessidade da apropriação de conhecimentos específicos por parte do educador que relacionem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa dimensão histórica”.

Esses conteúdos da atividade de ensino são descritos por Santos (2024) como de ordem conceitual, isto é, os conhecimentos científicos das áreas específicas que serão apropriados pelos estudantes e os conhecimentos próprios da pedagogia que viabilizam um modo geral de ação para a organização do ensino, ou seja, conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, da didática, dos fundamentos, entre outros.

Volpin (2016) aborda o planejamento como seu conteúdo para a formação, buscando compreender o esvaziamento dessa ação prática no trabalho docente. A autora compreende que a necessidade do ato de planejar está intimamente relacionada à atividade do professor, de forma que, após as discussões realizadas com o grupo, percebeu-se que o planejamento se torna alienado, esvaziado e sem sentido pessoal quando não se aproxima do contexto em que o docente está inserido. Desse modo, a necessidade do planejamento e o sentido pessoal atribuído devem corresponder ao significado da atividade de ensino, evitando traços de alienação do ambiente escolar, ou seja, o planejar do ensino deve ser assumido pelo professor para que este se liberte das alienações envoltas no processo, aproximando, assim, o sentido do trabalho de seu significado social.

Ao realizar sua pesquisa em uma escola, Nascimento (2021) propõe como conteúdo a inclusão, buscando conhecer mais a fundo os sentidos desta acerca da educação inclusiva. Ao final, foi possível perceber que os sentidos atribuídos pelas professoras estavam relacionados com a falta e o que deveria ser melhorado, principalmente no que tange às formações de professores, como a demanda de formações que apresentem o envolvimento de todo o corpo docente focalizando uma educação efetivamente inclusiva, uma vez que as docentes sentem a necessidade de formações que consigam englobar tanto os aspectos práticos quanto teóricos de modo contextualizado à realidade vivida por elas. Dessa forma, os sentidos atribuídos pelas professoras apresentaram evidentes marcas do local no qual estavam inseridas, da mesma forma ocorre com os significados culturais em relação à educação inclusiva.

Brito (2017) focalizou o conteúdo de suas intervenções no conhecimento matemático, ou seja, não focou em um conteúdo específico da matemática, mas possibilitou que, a partir das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem

(SDA), as docentes encontrassem soluções que permitiriam a elaboração de novos conhecimentos. Dessa forma, foi perceptível, para a autora, que, após a participação no Gepeami, as docentes conseguiam desenvolver suas SDAs de modo mais confiante e inovador, logo, houve uma forma de alteração na ordenação dos motivos a partir dos MGAD, demonstrando novos motivos geradores de sentidos para as profissionais da educação. A partir desse movimento, as intervenções pedagógicas desenvolvidas no grupo possibilitaram a criação de sentidos, motivos e necessidades coletivas, de forma que as docentes se apropriaram dos conhecimentos produzidos, materializaram e atribuíram sentido pessoal à sua práxis.

Vendrame (2021) utiliza como conteúdo de sua formação a escrita e reescrita de textos para compreender como as formações continuadas influenciam no entendimento das orientações para o processo de ensino e aprendizagem. Ao final da pesquisa, mesmo que as docentes não tivessem conseguido se apropriar de todos os temas trabalhados, elas foram mobilizadas a colocar-se em atividade de estudo, para que os planejamentos e estudos realizados durante a formação pudessem ser utilizados em sala de aula, possibilitando que os alunos refletissem a respeito de suas escritas e que descobrissem novos motivos, sentidos e significados para o processo de escrita e reescrita de seus textos.

Como forma de compreender e desenvolver o que foi apresentado na formação, Vendrame (2021) propôs às docentes que desenvolvessem em conjunto uma sequência didática com os alunos, contemplando o ensino da escrita e reescrita de textos. As docentes demonstraram-se determinadas a propor algo que conferisse sentido e significado às práticas de ensino com os estudantes, fugindo de um ensino apenas pautado em orientações teórico-metodológicas, designadas por documentos oficiais.

Mendonça (2017) aborda a organização do ensino, contemplando a organização da atividade e a linguagem escrita como conteúdos de sua formação, por buscar compreender se as ações formativas auxiliam nas alterações na atuação do professor alfabetizador. Dentre os diversos momentos, os docentes relataram a dificuldade existente em formações que apresentavam orientações voltadas para as necessidades da alfabetização, sendo uma delas o desencontro existente entre prática de ensino, organização e aprendizagem do aluno. Diante disso, o pesquisador compreende que a formação de professores possibilita uma análise e reflexão especialmente a respeito de suas práticas, de forma que a apropriação dos conceitos, trabalhados em sala de aula, presente nos planos de trabalho das docentes, demonstra as diferentes apropriações ocorridas antes e após as formações, proporcionando que os professores atribuam sentido à sua atividade de ensino.

Silva (2022, p. 106) utiliza como conteúdo de sua pesquisa a avaliação formativa, com as temáticas “conceitos e princípios; avaliação formativa na organização do trabalho pedagógico; procedimentos e instrumentos de avaliação; registros descritivos e notas; avaliação informal e análise de dados de avaliação para planejamento de intervenções avaliativas”, por buscar compreender os aspectos que são norteadores das avaliações formativa como

um elemento importante da organização do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a autora considera que as formações ofertadas aos professores não devem dissociar o pensar do fazer, afastando a relação teoria e prática, de modo a tornar as formações voltadas para modelos e instruções “facilitadores” para os docentes. Diante disso, os momentos voltados para a formação continuada são resgatados pelo sentido desenvolvido com base nos significados e vivências desses professores, com estes buscando, assim, apoiar-se nas práticas pedagógicas vinculadas aos saberes científicos, culturais e históricos para ressignificar sua práxis.

Miyano (2022) apresenta o ensino remoto e os cursos ofertados durante esse momento como seu conteúdo, por investigar o modo como a formação continuada ocorreu durante a implementação do ensino remoto no período da pandemia de Covid-19. A autora relata que houve redução no número de formações, especialmente as voltadas para as demandas dos professores durante o ensino remoto. Todavia, foi relatado que os conteúdos abordados na Jornada Especial Integral de formação (JEIF) foram definidos em um coletivo pelos próprios professores, compreendendo suas demandas. Ao final, foi revelado que as formações continuadas ofertadas aos professores foram um instrumento que os auxiliou em seu desenvolvimento e que, ao serem bem conduzidas e estruturadas, proporcionam reflexões e trocas essenciais para o aprimoramento do trabalho docente; ao desenvolver ações que possibilitam satisfazer a necessidade apresentada, o docente torna-se consciente da relação existente entre ação e motivo.

2.2 Conteúdo e forma no processo de significação da formação continuada de professores

Neste tópico temos como objetivo sintetizar as categorias adotadas na pesquisa e sua relação com nosso objeto de investigação, isto é, sentidos e significados relacionados à formação de professores. Assim, extraímos, enquanto conteúdo, as temáticas formações (ou propriamente o conteúdo das formações) que estiveram tanto relacionadas a aspectos das áreas específicas dos conhecimentos escolares como também dos processos de ensino.

Conforme exposto, para Cedro (2004), os espaços de aprendizagem são configurados como os locais em que ocorre a efetivação da aprendizagem, dessa forma, a partir de uma ação intencional, os indivíduos são colocados em atividade, o que lhes permite conseguir desenvolver sentidos para a sua ação. Com isso, ao se desenvolver uma formação continuada para professores, é necessário que exista um local que proporcione as condições necessárias para a aprendizagem sem que se torne um momento esvaziado.

Nas pesquisas de Volpin (2016) e Miyano (2022), são perceptíveis as dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação às formações continuadas. Por diversos momentos estas perdem o seu caráter formativo e tornam-se apenas um momento de encaminhamentos aos docentes, retirando a proposta de oportunizar um espaço em que conhecimento, discussão e reflexão estejam

em foco. Ao associarmos esses resultados aos estudos por nós desenvolvidos, podemos inferir que a atividade do sujeito deve ter uma necessidade a ser impulsionada por um motivo. Assim, nas formações relatadas pelas pesquisadoras, a atividade idealizada é a de ensino, a necessidade dos professores é aprimorar-se, e o motivo que impulsiona a agir busca sanar as questões particulares do dia a dia ou da comunidade escolar. Aliado a isso, corroboramos Leontiev (2017) ao pontuar que, para que uma atividade aconteça, são imprescindíveis uma necessidade e, conseqüentemente, um objetivo a ser atingido.

Ao considerar a necessidade de aprimoramento dos sujeitos, Nascimento (2021) demonstra como as formações ofertadas em diversos momentos não permitem aos docentes alcançarem o seu objetivo formativo, por não abrangerem as demandas destes, logo, não satisfazendo suas necessidades. Concordamos com Leontiev (2017) ao dizer que o motivo visa a um resultado, neste caso, o aprimoramento profissional, e, ao não serem ofertadas as devidas condições para que se cumpra o objetivo final, torna-se insuficiente para que a atividade seja capaz de satisfazer a necessidade. Desse modo, o docente, ao ser contemplado com formações que não respondem às suas demandas, é impulsionado a gerar novos motivos para a busca de uma formação que seja capaz de sanar as necessidades dele.

Ao retornar às pesquisas de Miyano (2022) e Volpin (2016), é notável a dificuldade em se mobilizar os espaços necessários para que os professores consigam entrar em atividade sem que o propósito da formação seja alterado e direcionado para questões paralelas e cotidianas da instituição. Como defende Moura (2021, p. 18), esses espaços devem possibilitar a formação da atividade pedagógica, na qual

O professor em atividade pedagógica deverá tomar consciência de que suas ações promovem mudanças e que, coordenadas, propiciarão o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem. O conceito de atividade dá unidade a essa perspectiva de formação. É na atividade que se propicia as condições para o trabalho colaborativo ao se partir da necessidade do grupo e, por meio de acordos coletivos, empreender ações que, ao serem desenvolvidas, poderão gerar novos saberes e conseqüentemente, dar nova qualidade àquele que os adquire.

Em suas pesquisas, Brito (2017) e Kuster (2022) compreendem e demonstram a importância de se proporcionar condições para que ocorram o trabalho colaborativo e as possibilidades de significações das docentes, ao propiciar, a partir de sua pesquisa, a vivência de um coletivo de estudos e aprimoramento, na qual é ofertado aos docentes um espaço para trocas e novas formas de significações. Moura (2021) afirma que, a partir de acordos coletivos, novos saberes podem ser adquiridos, impactando diretamente no fazer docente. Concordamos com o autor pois as alterações sentidas pelas professoras, ao serem expostas a um espaço de aprendizagem envolto em intencionalidade e

coletividade, tornam-nas mais criativas, confiantes. A partir de atividades desenvolvidas em coletivo, há compartilhamento de conhecimento e de vivências que possibilita alterações em seu modo de pensar, consequentemente, novos motivos e sentidos são produzidos pelos docentes.

Leontiev (2017) aponta para um dos principais problemas relativos aos motivos. Concordamos com ele quando pontua que o não conhecimento dos motivos que levam o indivíduo a estar em atividade dificulta que o sujeito esteja consciente de seus motivos. No momento que é oportunizada a ele uma formação que supra a suas demandas, fazendo com que ele se sinta ouvido e com um local para realizar reflexões e trocas, ele torna-se consciente e passa por um processo de valorização de seus atos, o que o habilita a alterar suas práticas docentes. Mendonça (2017) abarca essa questão ao demonstrar a importância de formações de professores que levem estes à análise e reflexão acerca de suas práticas pedagógicas. O apropriar-se dos conceitos trabalhados na formação foi possível aos professores que compreendiam os seus motivos de atuação e atribuíam um sentido à sua atividade de ensino.

Ao considerarmos a formação focalizada na avaliação formativa realizada por Silva (2022), é ressaltada a essencialidade de um trabalho pedagógico que impulse a relação existente entre teoria e prática, ou seja, não dissociando o pensar do fazer e fugindo de formações pautadas na exposição de modelos e instruções para os docentes. Ao pensarmos a respeito da dissociação da teoria e da prática nas formações, podemos realizar uma analogia com os conceitos de palavra e significado, propostos por Vigotski (2000). Segundo ele, a palavra, ao tornar-se alheia ao significado, dissociando-se, torna-se vazia, uma vez que o significado é essencial para a constituição dela. Nesse sentido, ao se propor formações que não vinculam os conceitos teóricos e didáticos, aquelas se tornam vazias de significado, de conteúdo, por não oportunizarem o conhecimento integrado entre os conceitos teóricos a serem desenvolvidos e as práticas pedagógicas.

3 Considerações Finais

Apreendemos que o conceito de significado, apresentado por Vigotski (2000) e Leontiev (1975), pode ser visualizado como as interpretações do mundo a partir da consciência humana. Desse modo, abarcando a ideia de dinamismo e movimento, o significado por ser constituído a partir das práticas sociais, históricas e culturais, uma vez que o sujeito, ao adentrar uma sociedade, é munido de todas as representações de conhecimento desenvolvidas historicamente. Dessa forma, o sujeito apropria-se dos significados para que lhe seja possível desenvolver seus sentidos relativos ao objetivo em questão. O sentido, por sua vez, é concebido como algo inconstante e mutável, pois a compreensão do sujeito a respeito de um objeto pode demonstrar diversos sentidos, alterando-se com o espaço em que está sendo utilizado, ou seja, os sentidos atribuídos a algo são pessoais e inesgotáveis.

Para que seja possível desenvolver um sentido, é essencial que exista, em um primeiro momento, a necessidade, que se tornando um motivo que impulsiona o homem a agir e suprir sua necessidade, ou seja, é necessário que exista um motivo para colocar o sujeito em atividade. Nesse sentido, Leontiev (2017) pontua a existência de dois tipos de motivos que impulsionam o homem: o primeiro é considerado algo constante e de longa duração, não se alterando com ocorridos momentâneos; o segundo é concebido em curta duração e depende de circunstâncias diretas para a sua existência. Leontiev (2017) pontua a essencialidade da existência de ambos os motivos, podendo estes ser vistos como suplementares para a ação.

Ao apresentarmos e sintetizarmos as categorias de análise utilizadas na pesquisa junto ao objeto de investigação, ou seja, relacionar os conceitos de sentido e significado à formação de professores, foram perceptíveis, nas pesquisas, as dificuldades enfrentadas pelos docentes de encontrar formações que propiciassem um espaço que efetivasse sua aprendizagem, oportunizando um local de escuta, de compartilhamento de conhecimento e de reflexão sobre o fazer docente. Para além disso, foi exposto, nas pesquisas, que, a partir das formações continuadas, tornou-se possível que os professores compreendessem suas motivações para a atuação docente, o que atribuiu um sentido à sua atividade, principalmente às formações que vincularam conceitos teóricos e didáticos, integrando-os nas práticas pedagógicas.

Em síntese, considerando o estudo realizado, confirmamos nossa hipótese inicial, segundo a qual, mediante um processo de formação continuada, os professores ressignificam sua atuação, pois, ao lhe serem possibilitados momentos de estudos e reflexões sobre docência, o sujeito em atividade formativa tem a possibilidade de mobilizar motivos geradores de sentido. Isto é, as formações gestadas em espaços de aprendizagem para docência e os conteúdos de formação (em suas dimensões conceitual e pedagógica) viabilizam o processo de significação da atividade pedagógica.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, p. 265-272, 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **"Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2017.

BRITO, Karina Daniela Mazzaro de. **A constituição do coletivo e o processo de significação docente**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CEDRO, Wellington Lima. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de matemática**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.



CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CONECTANDO SABERES. **O futuro da docência: desafios e percepções atuais sobre a carreira de professor**. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://conectando.saberes.org/wp-content/uploads/2023/03/Relatorio-Futuro-da-Docencia-7-min.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

ESTEVES, Anelisa Kisielewski. **Conteúdo e forma na atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande, 2016.

KUSTER, Zleinda. Schultz. **Movimento formativo com professoras de anos iniciais sobre conceitos de adição e subtração**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 1975.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andrea Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental: antologia: Livro 1**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 43-50.

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

MENDONÇA, Fernando Wolff. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MIYANO, Luciana. **Significações atribuídas por professores da rede municipal de ensino de São Paulo para a formação continuada realizada em tempos de pandemia**. 2022. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.

MORETTI Vanessa Dias.; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira.; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria

histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 23, n 3, p. 477-485, 2011

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade de formação em espaço de aprendizagem da docência: o Clube de Matemática. **RIDPHE – Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 7, p. 1-22, e021026, 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Formar e formar-se em espaços de significação da atividade pedagógica. In: LIBÂNEO, José Carlos.; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rossa (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 71-84.

NASCIMENTO, Romária de Menezes do. **Significações sobre educação inclusiva: formação, práticas e trajetórias de professoras da rede pública municipal de Sobral/CE**. 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

NOVAES, Laura Rechdan Ribeiro. **As significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2010a.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b.

SANTOS, Edilson de Araújo dos. **A oficina pedagógica de matemática e a formação do pensamento teórico de professores como atividade**. 2024. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

SILVA, Luana Rosa de Araújo. **Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados**. 2022. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

VENDRAME, Cristiane Batistioli. **Escrita e reescrita de texto: concepções de professores e formação continuada em serviço**. 2021. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

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

VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo. **O significado e o sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

Recebido em: 08 de fevereiro de 2025.

Aceito em: 03 de junho de 2025.

Publicado em: 25 de junho de 2025.