

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

*CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS AND THE CULTURAL-  
HISTORICAL THEORY: A BIBLIOGRAPHIC ANALYSIS*

*LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE Y LA TEORÍA  
HISTÓRICO-CULTURAL: UN ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO*

FÁBIO BRAZIER<sup>I</sup>

MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA<sup>I</sup>

<sup>I</sup>Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), Campinas/SP – Brasil

**RESUMO** Este estudo busca identificar o que revelam as pesquisas realizadas no período entre 2000 e 2018, sobre a formação continuada de professores, com fundamentação teórica na abordagem histórico-cultural. Para alcançar esse objetivo foi feita pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio do levantamento realizado foi possível mapear tendências de apropriações teóricas no campo da formação de professores, identificando elementos que caracterizem os processos formativos adotados, quais as temáticas abordadas, segmentos pesquisados e os principais conceitos teóricos utilizados para tratar a questão formativa. A análise aponta para a presença de ações formativas baseadas na abordagem histórico-cultural, com predominância de estudos envolvendo práticas pedagógicas, no segmento do Ensino Fundamental. No entanto, essas ainda necessitam de uma elaboração teórica mais adensada especificando os conceitos teóricos assumidos, bem como a compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico, cultural e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO DOCENTE; VIGOTSKI; PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.

**ABSTRACT** This study seeks to identify what the research carried out in the period between 2000 and 2018 on the continuing education of teachers reveals, with theoretical foundation in the cultural-historical approach. In order to achieve this objective, a bibliographic search was carried out using the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Through the survey carried out it was possible to map trends in theoretical appropriations in the field of teacher training, identifying elements that characterize the training processes adopted,

which themes were addressed, segments researched and the main theoretical concepts used to address the training issue. The analysis points to the presence of training actions based on the cultural-historical approach, with a predominance of studies involving pedagogical practices, in the Elementary School segment. However, these still need a more extensive theoretical elaboration specifying the assumed theoretical concepts, as well as the understanding of human development as a historical, cultural and social process.

**KEYWORDS:** TEACHER TRAINING; VYGOTSKY; BIBLIOGRAPHIC RESEARCH.

**RESUMEN** Este estudio busca identificar lo que revela la investigación realizada en el período 2000-2018 sobre la formación continua del profesorado, con fundamento teórico en el enfoque histórico-cultural. Para lograr este objetivo se realizó una búsqueda bibliográfica en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD). A través de la encuesta realizada fue posible mapear tendencias en las apropiaciones teóricas en el campo de la formación docente, identificando elementos que caracterizan los procesos formativos adoptados, qué temas fueron abordados, segmentos investigados y los principales conceptos teóricos utilizados para abordar el tema formativo. El análisis apunta a la presencia de acciones formativas basadas en el enfoque histórico-cultural, con predominio de estudios que involucran prácticas pedagógicas, en el segmento de Educación Primaria. Sin embargo, estos aún necesitan una elaboración teórica más extensa que especifique los conceptos teóricos asumidos, así como la comprensión del desarrollo humano como un proceso histórico, cultural y social.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN DEL PROFESSORADO; VIGOTSKI; INVESTACIÓN BIBLIOGRÁFICA.

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte dos resultados de uma investigação realizada que teve como objetivo mapear o estado do conhecimento sobre a utilização e apropriação do aporte teórico da abordagem histórico-cultural nos processos de formação continuada de professores, na produção acadêmica brasileira, que compõe o acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e que foram produzidas entre 2000 e 2018. O referido marco temporal justifica-se pelo intuito de mapear as últimas duas décadas de produção científica. A referida investigação insere-se em um contexto maior, relacionado aos estudos desenvolvidos no âmbito de uma pesquisa de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP.

Entendemos que a análise de tendências em dado período histórico pode abrir caminhos para melhor compreender os modos e espaços de produção do conhecimento como elementos que se caracterizam de forma dialética, ou seja, sendo determinados e, ao mesmo tempo, determinantes de novas e possíveis investigações e práticas.

Nos últimos anos, a temática da formação continuada de professores tem se tornado tema emergente e recorrente nas questões que constituem o *corpus* do campo educacional (ANDRÉ; ENS, 2005). Tais produções evidenciam que a formação de professores tem sido alvo de estudos e discussões, principalmente com objetivo de aperfeiçoar essa formação em virtude de recorrentes críticas.

Na visão de Gatti (2011) a formação continuada de professores ganha força na pauta educacional mundial a partir da década de 1990. Segundo a autora, dois movimentos colaboraram para essa ocorrência, a saber: as pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a constatação, pelos sistemas governamentais, dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Com efeito, essa dimensão da formação docente ganha relevo nos debates educacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas em curso, por ser concebida como um meio para mudança das práticas pedagógicas do professor, contribuindo, assim, para a transformação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para nós, a temática apresenta-se como um campo em construção, com características singulares sendo definidas em cada contexto em que se realiza. No meio acadêmico-científico, essas questões reverberam por meio da constatação do crescente número de publicações científicas na área, tomadas a partir de distintos pressupostos teóricos, e identificadas pelo aumento do número de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação, do país e de outros, preocupados em discutir e elucidar as questões que perpassam a temática.

No âmbito da escola, local onde as políticas públicas se materializam, é possível constatar forte incremento de ações voltadas aos professores, promovendo cursos, palestras, oficinas. No entanto, não podemos deixar de dizer que muitos dos discursos que supervalorizam a formação continuada para legitimá-la, o fazem, sobretudo, com o intuito de validar o “mercado da formação”.

A esse respeito, Lapo e Bueno (2003) constatam que, no contexto atual, a formação continuada é mais do que um projeto de formação: é um projeto econômico. Muitos programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo, transformando a formação continuada em um grande negócio. Também Freitas (2007) discute essa perspectiva. Segundo a autora, essa concepção e forma de encarar a formação continuada faz parte de uma “nova política” de formação de professores, na qual, paradoxalmente, ela se torna uma prioridade postergada.

Retomando a perspectiva apresentada por Gatti (2011), ressalta-se que a ênfase na formação continuada não é gratuita, pois ela está baseada nos desafios da sociedade contemporânea relacionados ao ensino, ao currículo, ao crescente acolhimento de crianças e jovens no sistema educacional, às dificuldades diárias enfrentadas por gestores e professores. Problemas esses que, constatados pelas pesquisas, levaram à criação do discurso da necessidade de atualização e de renovação dos professores e, conseqüentemente, na ascensão do que chamamos de mercado da formação.

Segundo André (2009) esse cenário sobre o qual a formação continuada de professores vai sendo constituída deriva de certa dificuldade em dar respostas conceituais e práticas às demandas do processo de ensino e aprendizagem, que sejam adequadas ao momento que vivemos, marcado por rupturas sociais e de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Frente ao exposto, compreendemos que sobre a formação continuada ainda pesam diferentes paradigmas, dentre os quais se podem citar o fato de que, para muitas abordagens adotadas, a premissa formativa ainda se fundamenta na ideia de que ao se acrescentar algo novo à prática pedagógica desenvolvida pelos professores, isso se torna capaz de mudança na ação prática docente.

Ainda sobre as questões paradigmáticas, é possível compreender um delineamento histórico-social de concepções socioepistemológicas da formação continuada de professores, dentre os quais destacamos o paradigma da racionalidade técnica entendendo-a como treino, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, individualismo e o paradigma da prática-reflexiva, do professor como crítico-reflexivo.

Nesse aspecto, já há décadas, Pérez Gómez (1992, p. 98) afirmou que: “a maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental”. Nessa perspectiva apresentada pelo autor, o ensino assume o papel de intervenção tecnológica, a investigação se fundamenta no paradigma processo-produto, e o professor passa a ser assumido como um técnico, que tem a sua formação por competências e indicadores.

A partir dessa concepção teórica podemos afirmar que há uma dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos, sendo feita de maneira intencional a sobreposição dos saberes práticos sobre os acadêmicos. Nesse sentido, Pérez Gómez (1992), já afirmava que a maior parte dos programas de formação de professores que se baseia no modelo de racionalidade técnica ou instrumental utiliza-se de dois componentes:

1 - componente científico-cultural, tendo como objetivo garantir o conhecimento do conteúdo a ensinar; 2 - componente psicopedagógico, este se apresenta em duas fases, na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98).

Tendo como aparato teórico a racionalidade técnica, esses processos de formação continuada tendem a assumir um caráter reducionista, buscando, fundamentalmente, ensinar atividades para a aplicação da teoria. Em contraponto à concepção apresentada acerca da racionalidade técnica, alguns modelos propostos para a formação continuada procuram questionar e, ao mesmo tempo, propor alternativas, a fim de superar a até então predominante concepção da dicotomia entre teoria e prática. Autores como Schön (2000), Nóvoa (1991), Pérez Gómez (1992), Giroux (1997), dentre outros, defendem a racionalidade prática e constroem modelos formativos a partir do conceito de professor reflexivo.

Pesquisadores como Duarte (2001) e Arce (2001) esclarecem que o paradigma de professor reflexivo se tornou uma espécie de ideal a ser conquistado para que os problemas educacionais fossem resolvidos. De acordo com os autores, esses princípios revelam intrínsecas relações entre a abordagem e uma ordem político-econômica de caráter neoliberal, cuja preocupação principal é com a apresentação de resultados que nem sempre estão de acordo com as urgências e necessidades dos professores. Os autores ainda ressaltam que há uma série de dificuldades de ordem prática, político-econômica, conceitual e metodológica relacionadas ao paradigma do professor reflexivo, que antes se impõem como obstáculo à percepção das urgências educacionais do que auxiliam em sua resolução e/ou questionamento.

Ao discutir sobre a formação continuada de professores e a mudança nas práticas Gatti (2011) argumenta que os conhecimentos a que os professores têm acesso, através dos

processos de formação continuada são incorporados mediante complexos processos, não estritamente cognitivos, mas também, socioafetivos e culturais. Assim, pensar a formação continuada de professores para nós, significa pensá-la como processo que viabiliza (novas) significações para a realização da ação educativa que envolve o ser humano em suas dimensões. Nessa perspectiva, os âmbitos profissional e pessoal estão intrinsecamente relacionados e refletem numa educação comprometida com aqueles que se dedicam ao ensino.

Premissas essas que nos remetem a afirmar a não concordância com a concepção de que os processos formativos devem contemplar disciplinas relacionadas a conceitos teóricos educacionais advindos de diferentes teorias, buscando a todo o momento unificá-las, associá-las, sob a compreensão de que ao abordar “superficialmente” o maior número de vertentes teóricas, a formação do professor será enriquecida. Consideramos que é preciso avançar na concepção de formação continuada, construindo novos paradigmas de desenvolvimento docente, considerando e concebendo o professor como sujeito histórico, imerso nas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Isso, conseqüentemente, demanda mudança no foco das ações formativas, partindo de uma concepção assentada na certificação, atualização, conformação, para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano.

Com esse compromisso, a presente pesquisa dialoga com estudos que buscaram compreender o processo de formação continuada, suas origens e finalidades, as possíveis lacunas e as contribuições para a transformação dos sujeitos participantes e o desenvolvimento humano. Desse modo, do caminho epistemológico percorrido, vislumbramos a Teoria Histórico-Cultural (THC) como fundamentação teórica capaz de alicerçar nossa compreensão fundante do processo educativo/formador, com especial interesse no desenvolvimento de docentes em sua condição de pertencimento à categoria de trabalhadores da educação, em uma perspectiva que avança sobre a compreensão prática do processo, articulada, permanentemente, com sua dimensão teórica.

## **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

No contexto brasileiro, a introdução da THC, de acordo com Mainardes (1998), aconteceu a partir do final da década de 70 do século XX e se deu “[...] principalmente por meio de professores que retornavam de cursos de pós-graduação realizados no exterior”. Nos anos 1980, gradualmente ocorre uma difusão dessas ideias em território nacional, sobretudo, a partir da formação dos primeiros grupos de estudo em torno dessa abordagem, ampliando sua abrangência na academia e começando sua entrada nas redes de ensino, ainda que lentamente, dado que na década de 1980 predominava, largamente, a teoria construtivista piagetiana, sobretudo via a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (MAINARDES, 1998, p. 56).

A THC pode ser considerada como um aporte teórico fértil para subsidiar reflexões sobre a própria concepção de formação continuada docente. Desse modo, pode contribuir para que os professores possam rever conceitos sobre desenvolvimento humano, compreendendo a sua gênese a partir de suas múltiplas dimensões, sobretudo a histórica e social, e, conseqüentemente, compreender a aprendizagem como decorrência do ensino e como condição para o desenvolvimento.

Em linhas sintéticas, essa teoria se propõe a analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores a partir da internalização conhecimentos disponibilizados em práticas sociais específicas. Portanto, cabe afirmarmos que, de acordo com essa perspectiva teórica, o desenvolvimento dos sujeitos ocorre por meio da aprendizagem, que se dá a partir de processos culturalmente organizados, dentre os quais tem especial importância aquele que acontece de modo singular no contexto escolar. Para Mello (1999) a THC oferece as bases para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola. Outros autores analisam distintos aspectos também relevantes para a intersecção entre as áreas da Psicologia e da Educação, o que possibilita uma clara visão da potencialidade da abordagem.

Desses estudos, destacam-se alguns que analisam a potencialidade da abordagem histórico-cultural, sendo eles, Libâneo (2004), discutindo as questões da aprendizagem e da didática do pensar; Chaves (2014), ao abordar a questão da formação contínua e práticas educativas como possibilidades humanizadoras; Martinez (2017), enfocando o lugar do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento humano; Melo e Lugle (2014), discutindo as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Serrão (2014), apresentando considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural e Facci (2004) enfocando o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos pressupostos teóricos fundantes é possível afirmar que apenas com a educação viabiliza-se que o sujeito internalize as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade por meio da educação escolar e das relações sociopolíticas e culturais, ampliando, dessa forma, suas potencialidades de desenvolvimento. Esses aportes dizem respeito aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que permeiam a vida de todas as pessoas. São, porém, também muito pertinentes quando se coloca em destaque a formação continuada de professores.

A formação nutrida pelos aportes da THC é compreendida como “construção de conhecimentos a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos” (MARTINS, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, o papel da teoria é nuclear, fazendo frente e opondo-se, radicalmente, à desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais e historicamente sistematizados a que se assiste na contemporaneidade, em múltiplas versões: na designação sobre o que os professores devem ensinar nas escolas, como e para quê.

Se a escola tem “compromisso político com a formação dos indivíduos emancipados, maximamente desenvolvidos, que possam contribuir com a transformação social, objetivando a superação do modo de produção capitalista” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 103) e se é função inarredável dos professores trabalhar com seus alunos nessa direção, eles – os docentes - precisam ser preparados em seus cursos de formação (inicial e continuada) para tal. Precisam ter acesso a programas formativos que lhes permitam não só apropriações dos conhecimentos científicos de mais alto nível, como também compreensões mais e mais acuradas sobre a complexidade e as responsabilidades de seu trabalho.

Nessa perspectiva, nos cursos de formação de professores é preciso ultrapassar os conhecimentos empíricos, de senso comum, acessíveis nas partilhas cotidianas e eleger a sistematização de relações explicativas sobre a realidade que permitam (re)significá-la e transformá-la. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). Só a unidade teoria e prática possibilitará

sínteses explicativas sobre as múltiplas e recíprocas determinações entre esses dois âmbitos e viabilizará superações em ambos, pela produção de novos conhecimentos.

A formação continuada de professores, como um processo de educação, deve, portanto, contribuir para a apropriação de conceitos teóricos. A THC tem se constituído como uma perspectiva possível para isso, na medida que permite aos sujeitos o adensamento da relação entre aspectos da teoria e prática.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, bibliográfica, tipificada como Estado de Conhecimento/Estado da Arte e realizada por meio de revisão sistemática. Adotamos a concepção de Estado de Conhecimento fundamentados em (FERREIRA 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006). Para as autoras, o objetivo ao utilizar esse método é fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produziu sobre um tema, levando em consideração aspectos importantes, tais como: áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios para novas investigações.

Nesta perspectiva, a pesquisa bibliográfica se constitui como uma metodologia valiosa para a compreensão de avanços, retrocessos, saltos, rupturas e concepções de um determinado campo do conhecimento. Desse modo, a partir desses estudos, torna-se possível o mapeamento das ideias em debate e do conjunto de perspectiva do conhecimento que estão em construção.

A partir dos pressupostos apresentados, fomos movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido sobre o tema formação continuada de professores, e com intuito central de evidenciar também o que ainda não foi feito. Para tal, buscamos nas fontes investigadas evidências do que se tem produzido nos últimos anos a fim de contribuir com o avanço do conhecimento ligado ao tema. Assim, com o levantamento de material empírico a fim de compreender o contexto em que os pesquisadores e as produções científicas, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado tem se valido para discutir a questão da formação continuada vinculada aos preceitos teóricos da Teoria THC, problematizamos: como tem se dado a apropriação da THC pelos pesquisadores que se propõe a investigar a formação continuada de professores? Que vinculação há entre os preceitos teóricos basilares da referida teoria e a investigação desenvolvida?

Sob esse contexto, algumas questões norteadoras foram consideradas: O que as pesquisas realizadas revelam acerca da temática da formação continuada de professores? Quais os procedimentos de pesquisa foram mais utilizados? As pesquisas estão focadas no espaço escolar como lócus da formação continuada ou também em outros espaços? Quais os segmentos educacionais: Educação básica, Ensino superior foram (mais frequentemente) investigados? Quais os conceitos teóricos abordados para se discutir a questão?

A pesquisa foi realizada, entre os dias 03 e 10 de Abril de 2018, tendo como fontes as dissertações e teses que compõem a base de dados da BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, em três buscas distintas, sendo parametrizada pelos descritores; 1º “Formação Continuada Professores” e “Histórico-Cultural”, 2º “Formação Continuada Professores” e “Sócio Histórico”, 3º “Formação Continuada Professores” e “Sócio Cultural”. A tabela 1, apresentada a seguir, detalha os resultados encontrados.

**Tabela 1 - Relação descritor/quantidade.**

<b>Descritores utilizados</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>	<b>Trabalhos duplicados</b>	<b>Total</b>
“formação continuada de professores” e “histórico-cultural”	151	1	150
“formação continuada de professores” e “socio histórico”	61	35	26
“formação continuada de professores” e “socio cultural”	72	36	36
<b>TOTAL:</b>			212

**Fonte:** elaboração dos autores a partir do material empírico levantado.

Na etapa subsequente, o material encontrado foi sistematizado em uma planilha do Microsoft Excel, construída particularmente para esta pesquisa, na qual se categorizaram os trabalhos por: i) descritor de busca; ii) título do trabalho; iii) autor; iv) ano de defesa; v) nível da formação; vi) instituição; vii) região/estado; viii) palavras-chave; ix) tipificação da pesquisa; x) instrumentos e procedimentos; xi) segmento educacional pesquisado; xii) referenciais teóricos; xiii) conceitos balizadores e xiv) atuação do pesquisador quanto à formação dos professores.

O trabalho de identificação realizado foi assim sistematizado: a partir de um universo de 212 trabalhos, incluindo teses e dissertações, iniciou-se a leitura e análise dos resumos dos trabalhos, bem como dos aspectos teóricos-metodológicos, por meio da leitura dos capítulos referentes ao referencial teórico e metodológico de cada trabalho. Identificou-se nesse processo ser necessário o estabelecimento de critérios de filtragem a fim de se atentar para o objetivo principal da pesquisa.

Dessa forma, os trabalhos que não sugeriram vinculação com os aspectos histórico-culturais e sociais a partir da perspectiva dos autores Vigotski, Luria e Leontiev, foram excluídos. Em um universo de 212 trabalhos, passamos à análise de 70 publicações, das quais 37 constituídas por dissertações e 33 teses, que foram lidas na íntegra a partir da perspectiva interpretativa, visando compreender as vinculações teóricas e metodológicas que delinearão os trabalhos desenvolvidos.

A terceira e última fase da investigação foi dedicada à análise propriamente dita. Nessa fase, após levantamento e sistematização do material encontrado, passamos detidamente ao movimento analítico, ou seja, compreendendo as questões norteadoras da pesquisa como lentes para se compreender os dados encontrados. Identificados os 70 trabalhos, optamos por elencar elementos que favorecessem a caracterização, tais como: ano de publicação, regiões brasileiras e universidades nas quais as pesquisas foram desenvolvidas, modalidades (teses ou dissertações), classificação em pesquisa empírica, de revisão da literatura ou ambas, segmento focalizado, entre outros aspectos que serão apresentados a seguir.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira organização do material encontrado buscou a sistematização da produção por ano de publicação e pela tipificação do trabalho (teses ou dissertação). Portanto, após o processo de refinamento dos dados levantados, passamos a trabalhar com o universo de 70 trabalhos, dos quais identificamos que 54,2% (38 trabalhos) eram dissertações e 45,8% (32 trabalhos) eram teses. A tabela apresentada a seguir aponta de modo cronológico os números a que estamos nos referindo:

**Tabela 2** - Relação ano/produção acadêmica.

Ano	Dissertações	Teses	Total de produções
2000	0	0	0
2001	0	0	0
2002	0	0	0
2003	2	1	3
2004	0	1	1
2005	1	1	2
2006	2	1	3
2007	2	1	3
2008	1	1	2
2009	2	1	3
2010	4	4	8
2011	2	3	5
2012	2	0	2
2013	3	5	8
2014	6	3	9
2015	4	5	9
2016	6	6	12
2017	0	0	0
2018	0	0	0
<b>TOTAL:</b>	<b>37</b>	<b>33</b>	<b>70</b>

**Fonte:** elaboração dos autores a partir do material empírico levantado.

As informações apresentadas evidenciam que ainda são esparsas as pesquisas que vinculam diretamente o referencial da Teoria Histórico-Cultural à formação de professores; contudo, podemos identificar no período pesquisado que houve relativo aumento das pesquisas entre os anos de 2013 a 2016.

Realizada essa análise, prosseguimos com as categorias de sistematização, que consistiram em: a) Contexto da pesquisa, b) Temáticas abordadas, c) Procedimentos de pesquisa, d) Segmentos educacionais, e) Conceitos teóricos abordados.

No que se refere ao contexto geográfico das pesquisas, identificamos que a Região Sudeste é onde se concentram o maior número de pesquisas; em contrapartida, na Região Norte, a partir dos descritores utilizados, não encontramos nenhuma pesquisa nessa perspectiva teórica alinhada ao objeto de pesquisa: formação continuada de professores, conforme pode ser evidenciado a seguir.

**Tabela 3 - Região/produção acadêmica.**

Região	Dissertações	Teses	Número de pesquisas
Centro- Oeste	8	4	12
Nordeste	3	3	6
Norte	0	0	0
Sudeste	19	22	41
Sul	6	5	11
<b>Total</b>			<b>70</b>

**Fonte:** elaboração dos autores a partir do material empírico levantado.

A tabela 4, apresentada a seguir, amplia as informações, nos permitindo visualizar a distribuição das pesquisas em cada região do país e nas universidades situadas nestes territórios.

**Tabela 4 - Produção acadêmica por região e instituição de ensino.**

Região Centro-Oeste	Nº de Trab.	Região Nordeste	Nº de Trab.	Região Norte	Nº de Trab.	Região Sudeste	Nº de Trab.	Região Sul	Nº de Trab.
PUC-GO	3	UFRN	5			PUC-CAMP	4	UEL	5
UFG	2	UFPB	1			PUC-SP	6	UFRGS	2
UFMS	1					UFES	5	UFSC	3
UNB	6					UFJF	1	UTFPR	1
						UFMG	1		
						UFSCAR	2		
						UFU	6		
						UNESP	6		
						UNICAMP	2		
						UNINOVE	1		
						USP	7		
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>Total</b>	<b>11</b>

**Fonte:** elaboração dos autores a partir do material empírico levantado.

Evidenciamos pelas informações que, no período investigado, a Universidade de São Paulo (USP), foi a que mais desenvolveu as pesquisas (7 trabalhos) com o foco analítico em questão, e na sequência com 6 trabalhos cada, a Universidade de Brasília (UNB), Universi-

dade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi possível identificar também que no período destacado não foi possível identificar pesquisas desenvolvidas na Região Norte.

No que se refere aos programas nos quais as pesquisas foram desenvolvidas foi possível identificar que a maior parte, ou seja 67,14% (47 trabalhos), realizou-se em programas de pós-graduação cuja área de concentração é a Educação, conforme registrado na tabela 5.

**Tabela 5** - Produção acadêmica por região, instituição de ensino e programas de pós-graduação.

Região	Universidade	Programa de Pós-Graduação	Nº de Trabalhos
Região Centro-Oeste (12 trabalhos)	PUC-GO	Educação	3
	UFG	Educação	1
		Química	1
	UFMS	Educação	1
	UNB	Educação	3
Psicologia		3	
Região Nordeste (6 trabalhos)	UFRN	Educação	5
	UFPB	Educação	1
Região Norte (Não apresentou nenhum trabalho)			
Região Sudeste (41 trabalhos)	PUC-CAMP	Educação	3
		Psicologia	1
	PUC-SP	Educação	2
		Linguística Aplicada	4
	UFES	Educação	5
	UFJF	Educação	1
	UFMG	Educação	1
	UFSCAR	Educação	2
		Educação	4
		Ensino	1
	UNESP	Psicologia	1
		Docência	1
	UNICAMP	Educação	5
		Linguística Aplicada	1
	UNINOVE	Educação	1
		Gestão e Práticas Educacionais	1
USP	Educação	5	
	Interunidades em Ensino de Ciências	2	
Região Sul (11 trabalhos)	UEL	Estudos da Linguagem	3
		Educação, Arte e História	2
	UFRGS	Educação	2
	UFSC	Educação	2
		Linguística	1
UTFPR	Desenvolvimento Regional	1	
Total			70

**Fonte:** elaboração dos autores a partir do material empírico levantado.

Pela tabela acima, podemos ainda destacar que o segundo maior número de pesquisas se refere a realizadas em programas ligados às áreas da Linguística Aplicada e de Estudos da Linguagem que juntas correspondem a 12,85% (9 trabalhos) do total investigado, seguidas da área da Psicologia que congrega 7,14% (5 trabalhos).

Buscando identificar em quais segmentos as pesquisas estão dedicadas, encontramos a predominância no Ensino Fundamental, no qual 54,3% (38 trabalhos) foram desenvolvidos, seguidos de 25,7% (18 trabalhos) desenvolvidos na Educação Infantil; 10% (7 trabalhos) no âmbito do Ensino Médio, e finalizando 10% (7 trabalhos) no Ensino Superior.

Quando buscamos compreender o contexto em que a formação continuada de professores é discutida pelos pesquisadores, identificamos que do universo total de pesquisas, 90% (63 trabalhos) tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas adotadas nas escolas e 10% (7 trabalhos) abordam a temática a partir de programas de formação considerados na perspectiva das políticas públicas, desenvolvidos em outros espaços.

No entanto, quando analisadas em seu conjunto total, identificamos que apenas 35,7% (25 trabalhos) são proposições formativas, desenvolvidas no espaço escolar com a intervenção do pesquisador. O que mostra que muito se discute sobre a formação continuada de professores e ainda pouco se intervém nessa prática.

Acerca das temáticas abordadas nos processos formativos identificamos a predominância de trabalhos que discutem as temáticas relacionadas ao ensino de língua materna, nas quais, 24,2% (17 trabalhos) tratam das questões de alfabetização, letramento e ensino de língua materna; em seguida, em termos de frequência, encontram-se trabalhos sobre a educação inclusiva e especial, com 18,57% (13 trabalhos), 17,2% (12 trabalhos) tratam das questões do gestão escolar, coordenação e trabalho pedagógico por agentes externos a sala de aula; e por fim 14,3% (10) trabalhos, nos quais se discutem as questões dos jogos e da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. A tabela a seguir evidencia todas as temáticas que foram identificadas.

**Tabela 6 - Temáticas abordadas.**

Áreas temáticas abordadas	Percentual	Quantidade de trabalhos
Alfabetização, Letramento, Linguagem e Língua	24,2%	17
Educação Inclusiva e Temas de Educação Especial	18,5%	13
Gestão escolar, coordenação e trabalho pedagógico por agentes externos a sala de aula	17,2%	12
Jogos e Ludicidade	14,3%	10
Tecnologia, Educação a Distância e Inovação	7,1%	5
Matemática	7,1%	5
Ciências da Natureza e biológicas	5,7%	4
Ensino Superior	2,9%	2
Ciências Humanas	2,9%	2
<b>Total:</b>		70

**Fonte:** elaborado pelos autores a partir do material empírico levantado.

Outro aspecto analisado diz respeito aos procedimentos de pesquisa adotados nas investigações, nos quais foi possível identificar que as pesquisas desenvolveram-se, segundo seus autores, a partir de: Estudos de Caso em 37,1% (26 trabalhos); Pesquisa-ação em 21,5% (15 trabalhos); Pesquisa Interventiva–Colaborativa em 14,5% (10 trabalhos); Pesquisa bibliográfica em 7,1% (5 trabalhos); Pesquisa documental em 5,7% (4 trabalhos); Pesquisa Etnográfica em 4,2% (3 trabalhos) Pesquisa Participante em 1,4% (1 trabalho); e 8,5% (6 trabalhos) nos quais não foram identificados os procedimentos nominalmente.

Acerca dos conceitos teóricos abordados para a discussão do tema temos: 28,5% (20 trabalhos) abordam o conceito de Mediação; 25,7% (18 trabalhos) abordam os conceitos de Sentido e Significado; 17,1% (12 trabalhos) discutem o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal; 14,2% (10 trabalhos) refletem sobre o conceito de Atividade; 5,8% (4 trabalhos) discutem o conceito de Linguagem; 4,2% (3 trabalhos) abordam os Conceitos Científicos e Espontâneos; 3% (2 trabalhos) referem-se ao conceito de Afeto, 1,5% (1 trabalho) aborda o conceito de Funções Psicológicas Superiores.

É inegável o lastro teórico que se construiu no âmbito educacional fundamentado na THC, que, embora não seja uma teoria pedagógica, oferece muitas ferramentas conceituais para os educadores pensarem e refletirem sobre aspectos educacionais; consideramos que isso se deve ao fato de que a teoria problematiza, discute e aclara as ideias sobre o desenvolvimento humano e, dessa forma, fomenta a compreensão dos processos educacionais na medida em que esses são considerados como elementos imprescindíveis para se promover o desenvolvimento.

No entanto, a análise detalhada das pesquisas identificadas nos permite afirmar que ainda prevalece apropriação aligeirada, fragmentada e, por vezes, indevida de postulados histórico-culturais nas propostas de formação de professores. Tal afirmativa se justifica na compreensão assumida sobre o que consideramos ser uma formação continuada de professores fundamentada na THC, ou seja, reiterando o que discutimos anteriormente sobre o lugar que ocupa a teoria no centro da formação e sobre a compreensão de que o professor é um ser em desenvolvimento e que tem esse desenvolvimento potencializado a partir das relações que estabelece, neste caso, relações profissionais possibilitadas por espaços formativos intencionalmente planejados.

Nesse sentido, uma formação continuada requer aspectos sólidos, que somente uma fundamentação teórica, alicerçada em bases que compreendam o desenvolvimento humano em uma abordagem histórico-cultural é capaz de promover. É imprescindível uma organização sistematizada, embasada que permita compreender o fenômeno da educação, o trabalho do professor, o aluno, o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento, este último não como condição inata, mas modificado por forças e meios externos da cultura.

Portanto ao afirmarmos o aligeiramento da formação, a fragmentação e os postulados indevidos, estamos afirmando que os pressupostos anteriormente mencionados não são encontrados nas investigações analisadas. E que por vezes os aspectos denunciados de modelos formativos, fundamentados em modelos de racionalidade técnica e instrumental são repetidos e reforçados nas intervenções realizadas. Trataremos dessas questões críticas a partir dos trabalhos de Rocha (2013), Linhares (2013), Linhares e Bittar (2013) e Silva e Davis (2004), apresentados a seguir.

Nessa direção, Rocha (2013) assinala que é bastante comum encontrarmos projetos pedagógicos de instituições escolares amparados nos pressupostos da THC, trazendo, especialmente, elementos conceituais da teoria a serem aplicados à educação, além de indicações de obras de autores deste modelo teórico, dentre as quais as de Vigotski costumam ocupar lugar de destaque.

Na investigação empreendida pela autora, as análises apontam para uma ênfase na difusão de expressões como “desenvolvimento cultural”, “o professor como mediador de conhecimentos”, “zona de desenvolvimento proximal”, “mediação”, dentre outras, que em síntese demarcam intenções e produzem efeitos de fundamentação teórica (ROCHA, 2013, p. 100).

Outras pesquisas que se detiveram a analisar a influência dos conceitos da THC foram realizadas por Linhares (2013), Linhares e Bittar (2013) e Silva Davis (2004). Segundo os resultados apresentados, não é incomum encontrarmos propostas pedagógicas desenvolvidas na escola sob a pseudoafirmação de estarem amparadas teoricamente nos aspectos histórico-culturais desenvolvidos por Vigotski.

De acordo com Linhares e Bittar (2013) encontramos nos textos escolares dessas propostas a justificativa de que buscam incentivar a interação entre os alunos, enfocam os aspectos mediadores da relação professor e aluno, bem como atuam sobre a “zona de desenvolvimento proximal”. No entanto, as autoras identificam que a apropriação desses conceitos não se concretiza de modo coerente com os aspectos teóricos basilares da THC. Nas palavras das autoras “nos últimos tempos a apropriação da obra vigotskiana nos projetos escolares tem se configurado como um modismo no cenário educacional brasileiro” (LINHARES; BITTAR, 2013, p.3).

Para Silva Davis (2004) isso pode ser explicado a partir de dois fatores; o primeiro, pela forma aligeirada como tratam o referencial teórico, buscando aproximações com outros aportes teóricos; o segundo, não menos importante, se deve às produções que são tomadas predominantemente como referência, as obras “Formação social da mente” e “Pensamento e linguagem”.<sup>1</sup>

Desse modo, consideramos que embora esses conceitos estejam presentes nas propostas pedagógicas e nas escolas, ainda existe grande hiato entre a sua aplicação, compreensão, materialização e a apropriação que os professores têm sobre eles. Ou seja, ao professor cabe a execução de uma proposta com fundamentação teórica sobre a qual o mesmo, geralmente, não tem domínio.

Do conjunto de pesquisas que analisamos, identificamos em Gamba (2009), Roehrig (2016) e Souza (2008) o estabelecimento, como foco de análise, dos resultados da aprendizagem do aluno, o que ainda evidencia a preocupação com os produtos e não com os processos; embora resultados também importem, é necessário lembrar o que Vigotski assumiu como premissa de pesquisa, ou seja, o estudo dos processos e não dos produtos fossilizados.

Outra questão evidenciada por nós diz respeito ao distanciamento teórico assumido na condução e fundamentação dos processos de formação continuada. Identificamos nos

---

<sup>1</sup> Duarte (2001) é um dos autores que alertam para o fato de que essas obras não foram traduzidas na íntegra, apresentando, portanto, modificações que provocaram distorções no pensamento de Vigotski. O autor ainda afirma que os textos resumidos não contribuem para a compreensão dos escritos do autor, uma vez que descharacterizam a essência marxista da obra vigotskiana.

trabalhos, Pimentel (2004), Souza (2014), Soares (2007), que embora anunciem a vinculação à THC desenvolvem os processos formativos a partir de outras perspectivas, tomando conceitos como mediação ou zona de desenvolvimento proximal, mas de modo isolado, diferentemente no proposto por Vigotski.

Pela incursão nas pesquisas encontradas na busca realizada fomos constatando a necessidade de processos formativos que estabeleçam vínculos teóricos mais robustos com a abordagem histórico-cultural. Essa questão pode ser exemplificada por meio dos trabalhos de Octaviani (2003), Jacobucci (2006), Grande (2010), que introduzem suas discussões a partir da constatação da necessidade de formação e amparo nos pressupostos histórico-culturais, mas ao final buscam em outros referenciais balizadores para as respectivas análises; não identificamos, portanto, articulação dos achados de suas pesquisas com os elementos teóricos previamente propostos.

Essas constatações nos permitiram afirmar que se o discurso pedagógico, materializado nas propostas pedagógicas das escolas e nas pesquisas acadêmicas reconhece a THC como aparato capaz de favorecer a educação, ainda existem grandes desafios quando pensamos na aplicação teórica nos processos de formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a formação de professores, em especial, a formação continuada tem se constituído tema presente na pauta das políticas educacionais, quer sejam em nível macro, como política pública, ou no nível micro, no espaço escolar. Entretanto, apesar da grande quantidade de experiências efetivadas pelo poder público das três esferas administrativas e por iniciativas de Ongs, Fundações e empresas, pouco se sabe sobre seus resultados. Como diz Davis *et al.* (2017) em seu relatório de pesquisa realizada para oferecer subsídios às discussões do Grupo de Trabalho de Formação Continuada de Professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), “são raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos [...] (DAVIS *et al.*, 2017, p. 10). Ter informações a esse respeito é crucial para melhores tomadas de decisão nas secretarias de educação do país visando a construção de diretrizes para novas políticas de formação continuada docente.

É necessário, também, encontrar caminhos que permitam a superação de uma formação pautada em modelos essencialmente técnicos, que predominou por anos na educação brasileira. Nas palavras de Davis *et al.* (2011)

É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola. Conhecer de perto o macrocontexto em que se atua significa perceber que as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações. Conhecer as vicissitudes da escola – e empreender nela as mudanças necessárias – pode levar os professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder. (DAVIS *et al.*, 2011, p. 93).

Para isso, a adoção de novos referenciais teóricos tem lançado luz a perspectivas de formação voltadas ao desenvolvimento humano. Nesse cenário é que se inscreve a adoção da Teoria Histórico-Cultural como aporte para se pensar na formação docente.

Na investigação empreendida evidenciamos que as propostas interventivas são mais desenvolvidas nas pesquisas de doutorado. Sobre esta afirmação lançamos como hipótese a questão do tempo necessário para o desenvolvimento da intervenção/pesquisa que é maior no doutoramento. Ressalta-se também que ainda há o predomínio de pesquisas que abordam a prática pedagógica em relação às políticas públicas, o que nos permite afirmar que as pesquisas desenvolvidas têm se voltado para os espaços escolares e as relações educacionais nele desenvolvidas.

No que diz respeito à temática, identificamos o predomínio de interesse pela área de Alfabetização, letramento e ensino de língua materna, contudo, identificamos que o conceito de Linguagem é um dos que menos são utilizados. Sobre os procedimentos de pesquisa ainda é predominante a abordagem por meio de Estudos de Caso. Identificamos, contudo, grande lacuna nos trabalhos desenvolvidos a partir do conceito das Funções Psíquicas Superiores que abarcam a compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico, cultural e social e que é considerado o cerne das investigações empreendidas por Vigotski.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M A. Produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, 2009. 41-56.

ANDRÉ, M.; ENS, R. T. A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo. *In: Anais do Congresso Internacional de Educação e Trabalho*. Representações sociais, competências e trajetórias profissionais. Aveiro, Portugal, 2005. 90-104 p.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano 22 (não entendi essa parte), n. 74, p. 251-283, Campinas, abr., 2001.

CHAVES. M. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. *In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a educação escolar*. 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial. v. 1, 2014. 119-139 p.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita*, 2011. 81-165 p.



DAVIS, C. L. F; TARTUCE, G. L. B. P.; ROSSA, M.M.; ESPOSITO, Y. L.. **Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** Fundação Carlos Chagas, Relatórios Técnicos, v. 52, 2017.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigot-skiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out., 2007

GAMBA, L. M. F. **Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil.** 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez., 2011.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem.** Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANDE, P. B. de. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada.** 2010. 120f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

JACOBUCCI, D. F. C. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil.** 2006. 215f. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LAPO, F. L; BUENO, O. B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, mar., 2003. 65-88 p.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LINHARES, R. **A contribuição da psicologia histórico-cultural de Vigotski para formação de professores e educação escolar**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2013.

LINHARES, R; BITTAR, M. A psicologia histórico-cultural nos planos de curso de formação de professores da UFG. 2013. **Trabalho apresentado no XXI Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, 2013.

MAINARDES, J. Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 55-64, set., 1998.

MARTINEZ, A. P. de A. O lugar do professor e da professora em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.), **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. 51-63 p.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez., 2013.

MARTINS, L.M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessária**. Cultura Acadêmica. 2010. 13-33 p.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: UNESP Marília Publicações, 1999.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, SC, v. 14, n. 2, p. 259- 274 maio./ago., 2014.

NÓVOA, A. **Profissão docente**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

OCTAVIANI, M. I. C. **As concepções de “educar” das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural**. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1992. 353-379 p.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004. 225f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROCHA, M. S. P. M. L. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013. 99-124 p.

ROEHRIG, S. A. G. **Formação continuada de professores de física**: contradições e (im) possibilidades de transformação da atividade docente. 2016. 204f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, M. I. B. Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a educação escolar. 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial. v. 1, 2014. 101-117 p.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cad. Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, dez. 2004.

SOARES, L. S. **Formação contínua**: caminhos e descaminhos. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, E. E. P. de. **A Formação Continuada Do Professor Alfabetizador Nos Cadernos Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

SOUZA, T. C. B. de O. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

## **DADOS DOS AUTORES**

### **FÁBIO BRAZIER**

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).  
E-mail: fbbrazier@hotmail.com

### **MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). E-mail: silrocha@uol.com.br

Submetido em: 28-12-2020

Aceito em: 17-01-2022