



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ALINY DE MARIA OLIVEIRA BARBOSA VIEIRA

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA
TRANSFORMADORA PRODUZIDAS EM CONTEXTO DE PESQUISA-
FORMAÇÃO**

TERESINA, 2021

ALINY DE MARIA OLIVEIRA BARBOSA VIEIRA

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA
TRANSFORMADORA PRODUZIDAS EM CONTEXTO DE PESQUISA-
FORMAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para titulação de mestre em educação.

Orientador: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

TERESINA, 2021

Aliny de Maria Oliveira Barbosa Vieira

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA
PRODUZIDAS EM CONTEXTO DE PESQUISA-FORMAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Piauí – UFPI, como requisito parcial
para titulação de mestre em educação.

Aprovada em: 31/05/2021

Banca



Examinadora



Profa. Dra. Silvia Maria Costa Barbosa – POSEDUC/UERN-
RN



Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira – PPGED/UFPI

TERESINA, 2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

V657s	Vieira, Aliny de Maria Oliveira Barbosa. Significações sobre a atividade pedagógica transformadora produzidas em contexto de pesquisa-formação / Aliny de Maria Oliveira Barbosa Vieira. -- 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2021. "Orientação: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques". 1. Prática pedagógica. 2. Atividade pedagógica transformadora. 3. Significações de professores. 4. Pesquisa-formação. 5. Educação. I. Marques, Eliana de Sousa Alencar. II. Título. CDD 372.3
-------	--

Elaborada por Rigoberto Veloso de Carvalho - CRB-3/988

*Para meu esposo Jeffter, por seu
companheirismo, amor e compreensão que me
fazem feliz todos os dias.*

*Para minha mãe Nájela, meu padrasto Ricarte,
minha irmã Sabrina, e toda a minha família,
incansáveis em mediar condições para que eu
possa realizar os meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

À Deus primeiramente, por ser a condição primeira e fundamental para que todas as possibilidades se constituíssem realidade em minha vida. Sem ele, nem as possibilidades existiriam!

Ao meu esposo Jeffter, companheiro de vida, de lutas, alegrias e tristezas. Sem sua cooperação, paciência e amor não conseguiria chegar até aqui. Te amo! Obrigada!

À minha família. Minha mãe e Ricarte, por todo o apoio e esforço realizado para que eu possa sempre realizar minhas conquistas. À minha irmã Sabrina, por ser uma alegria diária que faz a minha vida mais feliz. Aos meus avós, por serem exemplo de honestidade, generosidade, amor e compreensão, que me fazem querer ser uma pessoa melhor todos os dias. Aos meus tios, pela força e alegria fundamentais para mim. Ao meu pai, por sempre me incentivar a seguir o caminho do estudo, e me apoiar nesse caminho.

À minha família de coração, meus sogros, cunhados, concunhados, e sobrinhos, pelo carinho, respeito e apoio que me motivam nas minhas conquistas.

À minha orientadora, professora doutora Eliana de Sousa Alencar Marques, por desenvolver uma atividade pedagógica transformadora, que produziu em mim transformações em nível pessoal e profissional. Sua orientação ética e compromissada produziu um novo em mim, que me fez redimensionar meu pensar, sentir e meu agir enquanto docente. Todos os nossos encontros foram alegres, e se constituíram potentes para meu desenvolvimento. Obrigada!

Às professoras Cristiane de Sousa Moura Teixeira e Silvia Maria Costa Barbosa, pela leitura atenta e compromissada deste trabalho, e pelas considerações que o fizeram avançar e se concretizar.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana -NEPSH, condição imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho. Em especial aos meus companheiros Michelande, Dilly, Lays, Magnólia e Jean, pelo apoio em todo o percurso de desenvolvimento desta pesquisa, pelo carinho e companheirismo na partilha de angústias, alegrias e muitas risadas. Sem vocês, esse trabalho não teria cor. Essa trajetória foi mais feliz com vocês!

À 30ª turma de mestrado em educação da UFPI, pelos momentos vividos e pelos conhecimentos compartilhados. Em especial, meu agradecimento à minha companheira de estudos Dijé, que tem a minha mais alta estima, sem você esse processo não seria tão feliz. Muito, muito obrigada!

Às professoras Francisca Cunha, Hilda Mara Lopes Araújo e Hilda Maria Martins
Bandeira, pelo incentivo e apoio para o meu ingresso no mestrado, mediação para que eu
pudesse chegar nesse momento.

Enfim, á todos aqueles que de alguma maneira colaboraram para este momento,
obrigada!

VIEIRA, Aliny de Maria Oliveira Barbosa. **Significações sobre a atividade pedagógica transformadora produzidas em contexto de pesquisa-formação**. 2021. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

A pesquisa em tela intitulada “Significações sobre a atividade pedagógica transformadora produzidas em contexto de pesquisa-formação”, realizada em nível de mestrado, vincula-se ao projeto de pesquisa Práticas pedagógicas transformadoras em diferentes contextos educativos, inscrito na linha de pesquisa Formação humana e processos educativos do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. A pesquisa tem como problema de investigação: como se constituem as significações produzidas pelos professores em contexto de pesquisa-formação acerca da atividade pedagógica transformadora na escola? Partindo desse problema, o objetivo geral é analisar as significações produzidas pelos professores em contexto de pesquisa-formação acerca da atividade pedagógica transformadora na escola, e como objetivos específicos: 1) desenvolver ações formativas que mediem a produção de significações pelos professores sobre a atividade pedagógica transformadora; 2) analisar os elementos que mediam a objetivação da atividade pedagógica transformadora; 3) Apreender os desafios enfrentados pelos professores na objetivação da atividade pedagógica transformadora. É uma investigação que se orienta pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Metodologicamente, trata-se de pesquisa-formação, vinculada ao projeto de extensão realizado desde 2018 em parceria entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana - NEPSH e uma escola filantrópica, situada em um bairro periférico da zona leste da cidade de Teresina/PI. Participam da pesquisa 20 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola. Em função do isolamento social ocasionado pela pandemia do Covid-19, que gerou a necessidade da suspensão das aulas presenciais em todo o Brasil, os dados foram produzidos por meio de oficinas formativas e pela escrita do memorial reflexivo, ações desenvolvidas por via remota com uso de plataformas digitais. A análise e interpretação dos dados se deu a partir da proposta metodológica denominada núcleos de significação. Os resultados revelam significações produzidas pelos professores acerca dos aspectos que mediam e constituem a atividade pedagógica transformadora, ademais essas significações reverberam no modo de pensar e sentir em relação a atividade pedagógica, podendo se estabelecer como possibilidade para que o agir docente esteja voltado para a realização de uma atividade pedagógica transformadora. Outro aspecto importante a ser destacado é que a pesquisa-formação é uma modalidade de pesquisa que favorece a produção de significações que mediam a transformação de professores e pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Pedagógica Transformadora. Significações de Professores. Pesquisa-Formação.

VIEIRA, Aliny de Maria Oliveira Barbosa. **Meanings about the transformative pedagogic activity produced in context of training-research**. 2021. 165f. Dissertation (Masters in Education) – Federal University of Piauí, Teresina, 2021.

ABSTRACT

The research on screen titled “Meanings about the transformative pedagogic activity produced in context of training-research”, executed in master’s degree level, linked to the research project Transformative pedagogic practices in different training contexts, registered in the line of research Human formation and educative processes of Graduate program in education of the Federal University of Piauí. The research has the research problem: How are the meanings produced by teachers in context of research-training about the transformative pedagogic activity at school constituted? From this problem, the general objective is to analyse the meanings produced by teachers in context of training-research about the transformative pedagogic activity at school. And it has as specific objectives: 1) To develop training activities that mediate the production of meanings by teachers about transformative pedagogic activity; 2) To analyse the elements that mediate the accomplishment of the transformative pedagogic activity; 3) To learn the challenges faced by teachers in the achievement of the transformative pedagogic activity. It is an investigation that is guided by the theoretical and methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. Methodologically, it is training-research, linked to the extension project performed since 2018 in partnership between the Historical-Critical Study and Research Center in Human Education and Training - NEPSH and a philanthropic school, located in a peripheral neighborhood on the eastside of the city Teresina/PI. There are 20 teachers participating in the research that work in the early years of the elementary school of the mentioned school. Due to the social isolation caused by the Covid-19 pandemic, which generated the need to suspend face-to-face classes throughout Brazil, the data were produced by training workshops and the writing of the reflective memorial, activities developed remotely with use of digital platforms. The analysis and interpretation of the data happened from the methodological proposal called: Signification Core. The results reveal meanings produced by the teachers about the aspects that mediate and constitute the transformative pedagogic activity, furthermore, these meanings reverberate in the way of thinking and feeling in relation to pedagogic activity, being able to establish itself as a possibility to the teaching act be focused on the realization of a transformative pedagogic activity. Another important aspect to be highlighted is that training-research is a research modality that favors the production of meanings that mediate a transformation of teachers and researchers.

KEYWORDS: Transformative Pedagogic Activity. Meanings of Teachers. Training-Research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição da primeira oficina formativa	55
Quadro 2 – Descrição da segunda oficina formativa	58
Quadro 3 – Descrição da terceira oficina formativa	60
Quadro 4 – Seleção dos pré-indicadores de Harry Potter	66
Quadro 5 – Seleção dos pré-indicadores de Harry Potter	67
Quadro 6 – Seleção dos pré-indicadores de Harry Potter	67
Quadro 7 – Seleção dos pré-indicadores de Pequeno Príncipe	68
Quadro 8 – Seleção dos pré-indicadores de Pequeno Príncipe	69
Quadro 9 – Seleção dos pré-indicadores de Pequeno Príncipe	70
Quadro 10 – Seleção dos pré-indicadores de Alice	71
Quadro 11 – Seleção dos pré-indicadores de Alice	72
Quadro 12 – Seleção dos pré-indicadores de Alice	73
Quadro 13 – Seleção dos pré-indicadores de Dorothy.....	74
Quadro 14 – Seleção dos pré-indicadores de Dorothy	75
Quadro 15 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos – Harry Potter	77
Quadro 16 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos – Pequeno Príncipe	80
Quadro 17 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos – Alice	83
Quadro 18 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos – Dorothy	87
Quadro 19 – Da aglutinação dos conteúdos temáticos à identificação dos indicadores	90
Quadro 20 – Aglutinação dos indicadores e constituição dos núcleos de significação	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO, CONSCIÊNCIA HUMANA E ATIVIDADE PEDAGÓGICA	26
2.1 Educação e processo de humanização.....	26
2.2 Significado e sentido mediando a consciência humana	30
2.3 A atividade pedagógica transformadora mediando a formação humana.....	34
3 MÉTODO E METODOLOGIA DE PESQUISA	42
3.1 Princípios teórico-metodológicos orientadores da pesquisa	42
3.2 Tipo de pesquisa: pesquisa-formação.....	45
3.3 Contexto empírico de desenvolvimento da Pesquisa-formação	48
3.4 Interlocutores da pesquisa-formação.....	49
3.5 A produção dos dados da pesquisa-formação	51
3.6 Organização, sistematização e análise dos dados produzidos na pesquisa-formação	61
4 MOVIMENTO CONSTITUÍDO NA ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES OBJETIVADAS NAS OFICINAS FORMATIVAS	62
4.1 Apresentação do corpus empírico produzido nas oficinas formativas	62
4.2 Seleção de pré-indicadores, identificação e nomeação dos conteúdos temáticos	72
4.3 Aglutinação dos conteúdos temáticos e articulação e nomeação dos indicadores	84
4.4 Da aglutinação dos indicadores à constituição dos núcleos de significação	92
5 SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA PRODUZIDAS EM CONTEXTO DE PESQUISA FORMAÇÃO.....	94
5.1 Atividade Pedagógica Transformadora: o quê, como e para quê?	95
5.2 Os elementos mediadores da atividade pedagógica transformadora	122
5.3 Realidade e Possibilidade na objetivação da atividade pedagógica transformadora.....	133
5.4 Movimento de articulação internúcleos revelando as significações produzidas pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora	145
6 A PESQUISA-FORMAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS HUMANA: possibilidade de transformação da consciência de interlocutores e pesquisadores	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES.....	157
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	158
APÊNDICE B – Plano de Oficina Formativa do dia 31.10.2020.....	161
APÊNDICE C – Plano de oficina formativa do dia 07.11.2020.....	163
APÊNDICE D – Plano de oficina formativa do dia 21.11.2020.....	165

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta da necessidade de compreender acerca das condições que viabilizam a objetivação, pelos professores da educação básica, de atividades pedagógicas que favoreçam aos estudantes melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento na escola. A literatura atual aponta que esse tipo de atividade pedagógica possui uma qualidade diferenciada, podendo ser considerada como atividade pedagógica transformadora, porque em tese, é um tipo de atividade específica que promove por parte dos estudantes a apropriação de funções psicológicas superiores que medeiam seu pleno desenvolvimento em sociedade. Estas necessidades investigativas foram geradas a partir da nossa relação social e histórica com a realidade objetiva através de processos formativos.

Destacamos como alguns desses processos, experiências particulares vivenciadas na graduação, no curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Entre elas, estão a participação no Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) do ano de 2016 a 2017 e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2018. As vivências experienciadas no seio destes processos foram marcantes, pois, foi através do desenvolvimento de pesquisas realizadas em tais processos, que tivemos os primeiros contatos com a temática da atividade pedagógica transformadora.

No programa de Iniciação Científica Voluntária, com o desenvolvimento da pesquisa, intitulada “Práticas Pedagógicas Transformadoras à luz do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, debruçamo-nos em compreender como um dos principais documentos oficiais que medeiam o desenvolvimento da atividade professoral no contexto da Educação Infantil (RECNEI), auxiliava os professores a objetivarem as referidas práticas. Já na realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nos voltamos em compreender os impactos das práticas pedagógicas transformadoras no processo de ensino aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Compreendemos que o desenvolvimento destas pesquisas se constituiu como condição necessária para que pudéssemos realizar o estudo presente. Pois, nos possibilitaram apreender nexos sobre a realidade educacional relacionados às referidas práticas, que culminaram na produção de significados e sentidos sobre estas, pelos quais produziram-se novas necessidades investigativas acerca deste fazer docente transformador. Necessidades estas que se figuram em

questionamentos, como: o que leva os professores a realizarem uma atividade pedagógica transformadora? Como possibilitar o desenvolvimento de tal atividade?

Tais necessidades investigativas mediarão a produção de motivos para que adentrássemos no curso de mestrado em educação. O qual nos possibilitou participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH). A participação no NEPSH e as diversas experiências formativas vivenciadas no curso de mestrado nos têm possibilitado compreender que o desenvolvimento de qualquer atividade humana é determinado por mediações histórico - sociais. Nesse sentido, consideramos que as atividades desenvolvidas pelos professores no contexto educacional, como toda atividade humana, ocorrem através de mediações que determinam o seu desenvolvimento.

Diante dessa compreensão, é salutar o seguinte questionamento: quais mediações contribuem para que os professores desenvolvam atividade pedagógica transformadora? E assim, elucidamos que o aprofundamento acerca do entendimento da atividade exercida pelo professor requer a análise das mediações que possibilitam o desenvolvimento desta. Porquanto, esta não é natural, destituída de mudança, mas, é produção sócio-histórica, produto do contexto social, desenvolvida por mediações que implicam se ela irá ou não se constituir em atividade pedagógica transformadora.

A atividade pedagógica transformadora se constitui como uma atividade mediadora de formação humana em contexto escolar. Destarte, o seu caráter transformador se apresenta na possibilidade de promover processos formativos humanizadores, pelos quais os alunos alcançam pleno desenvolvimento mediado pela transformação das suas funções psicológicas elementares em superiores, através da relação destes com o social pela apropriação das produções que constituem a genericidade humana objetivadas sócio-historicamente.

Bernardes (2009, p. 238) esclarece que esta atividade é “uma particularidade da práxis que se constitui numa atividade coletiva e transformadora das relações sociais originadas das relações educacionais no contexto escolar”. A elucidação da autora denota que, como uma particularidade da práxis, o social tem lugar de destaque no desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora, pois, este se apresenta como instrumento e produto da mesma. Como instrumento, porque, as relações educacionais objetivadas no processo formativo mediado por esta atividade devem estar voltadas para apropriação das funções psicológicas produzidas histórico-socialmente, pelas quais os alunos alcançam uma formação que garanta sua natureza humana.

O social se estabelece como produto, pois, a formação humana conferida nos processos formativos mediados por esta atividade, incide nas relações objetivadas por estes alunos em

sociedade, favorecendo a estes, condições para que estabeleçam relações mais humanas com o contexto social, guiadas pelo senso de responsabilidade social, criticidade e reflexividade, produto das significações produzidas por eles no bojo das vivências educativas mediadas pela atividade pedagógica transformadora.

As transformações produzidas por essa atividade ocorrem no movimento de apropriação e objetivação pelos alunos do/no social. O qual acontece da seguinte maneira:

para que os indivíduos dominem os sistemas de referências próprios do contexto em que vivem, as objetivações humanas constituídas historicamente precisam ser apropriadas e, assim, os sujeitos têm a possibilidade de objetivarem-se como sujeitos ativos e participantes das transformações desse contexto (BERNARDES e MOURA, 2009, p.469).

Dessa forma, além de transformações intrapessoais, produzidas pela apropriação dos alunos das formas de comportamento superiores constituídas historicamente em sociedade, esta atividade se configura como mediadora de transformações sociais, uma vez, que ao possibilitar a transformação dos alunos, produz condições para que estes se objetivem como agentes sociais transformadores do contexto social.

Diante destas considerações, elucidamos que este estudo tem como *objeto de investigação a atividade pedagógica transformadora*, por entendermos sua importância na promoção de processos formativos humanizadores que possibilitam aos alunos um grau máximo de desenvolvimento, conferindo-lhes condições para que se objetivem como agentes transformadores da sociedade.

Para tratar desta atividade, ocupamo-nos particularmente, em compreender as condições que possibilitam o desenvolvimento destas. Pois, entendemos que diversas mediações incidem na atividade desenvolvida pelos professores, e entre tais mediações, destacamos as condições que possibilitam que estes desenvolvam suas atividades professorais. Porque são as condições objetivas e subjetivas que os professores dispõem para desenvolver suas atividades, que determinam o tipo de atividade a ser desenvolvida (MARQUES, 2015).

Diante disso, em vista de atribuirmos legitimidade teórica quanto à produção da discussão do fenômeno abordado neste estudo, buscamos, por meio de levantamento bibliográfico em bancos de pesquisas, produções que tratem ou tenham temática aproximada acerca da atividade pedagógica transformadora, a fim de compreender como este tema vem sendo tratado no campo das pesquisas.

Com isso, em vista da necessidade de compreendermos o que as pesquisas têm revelado acerca do nosso fenômeno de estudo, realizamos um levantamento de trabalhos em bancos de

pesquisas que contemplam produções como teses, dissertações e artigos científicos. Os bancos escolhidos foram: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); dois sites que disponibilizam produções em formato de artigo: o Scielo e o Google Acadêmico. A escolha por estes justifica-se por se tratarem de bancos digitais que agregam trabalhos de pesquisas produzidos no país inteiro.

Para a realização do levantamento nesses portais, utilizamos os seguintes descritores: atividade pedagógica transformadora; práticas pedagógicas transformadoras; práticas para a formação humana na educação; práticas bem sucedidas na educação; práticas de sucesso na educação. A escolha pelo termo prática, em lugar de atividade na elaboração dos descritores, se deu, por percebermos que, em muitas produções, tem-se usado esse termo como sinônimo de atividade.

Dentre os trabalhos verificados, escolhemos 08 para objetivar a análise aqui desenvolvida, entre eles estão 04 artigos e 04 dissertações. Destacamos que, dos trabalhos lidos, os que não foram trazidos para análise, foram excluídos, porque não convergiam para a discussão proposta acerca da atividade pedagógica transformadora.

Iniciamos as análises pelo trabalho de Peneluc, Pinheiro e Moradillo (2018), intitulado “Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a educação ambiental crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica”, que se refere a um artigo no qual os autores discutem sobre o desenvolvimento da educação ambiental pautada no Materialismo Histórico Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Os autores buscam evidenciar que embasada no Materialismo Histórico-Dialético, a Educação Ambiental potencializa o desenvolvimento de atos pedagógicos transformadores, críticos e emancipadores, que apresentam potencial heurístico em desvelar os aspectos ideológicos e político-ecológicos da crise sócio-ambiental.

E desvelam a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica na proposição de uma práxis de ensino que se utilize dos conhecimentos científicos par a promoção do processo de humanização dos alunos, em vista da transformação das relações objetivadas por estes com o social, com os outros seres humanos, e com a natureza, caracterizando como o objeto deste processo educativo desvelado pela educação ambiental, a relação homem-natureza. Desenvolvem a discussão do trabalho, amparados pelas produções objetivadas pelos autores que investigam acerca das bases teóricas citadas, tais como: Saviani (2009, 2015), Duarte (2007, 2013, 2016), Lucács (2010), entre outros.

Amparados por esses autores, desvelam toda a discussão, voltados para a perspectiva de que a matéria-prima da educação deve ser o saber objetivo produzido historicamente, e que o desenvolvimento da atividade dos professores deve estar voltado para a socialização desses saberes, em vista da formação humana dos alunos, de maximizar as possibilidades desta formação.

Por isso, chamam atenção para a necessidade de os professores conduzirem os alunos para a superação dos conhecimentos espontâneos em vista dos conhecimentos sistematizados; para isso, apresentam ser necessário que os professores tenham uma formação que lhes possibilite a organização e objetivação desses conhecimentos, em vista de promover uma atividade professoral organizada, eficaz, dirigida para a humanização dos alunos.

Compreendemos que este estudo possui relevância para a nossa pesquisa, pois objetiva uma discussão que desvela como se constitui o desenvolvimento de atividades pedagógicas transformadoras que visam à formação humana dos alunos, sob a mesma perspectiva que partilhamos, e a partir da mesma base teórica, na qual nos fundamentamos, subsidiando-nos na compreensão e aprofundamento acerca desta atividade pedagógica específica sob a luz das teorias que nos apropriamos.

A produção nos alerta acerca da importância da formação dos professores para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica que objetive a formação humana dos alunos; no entanto, como não se aprofunda sobre esse aspecto, instigou-nos em compreender, como devem se consubstanciar essa formação? Resaltamos que os autores falam acerca da formação inicial, que esta deve estar organizada para que possa possibilitar aos professores o desenvolvimento desta atividade humanizadora. Mas, nos questionamos acerca do papel na formação contínua para o desenvolvimento desta atividade, como esta pode contribuir para que o professor a desenvolva?

O estudo intitulado “A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar” desenvolvido por Freire e Bernardes (2017) trata-se de um artigo, objetivado a partir de uma síntese de uma pesquisa de mestrado, que desvela discussões sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar, a partir da mediação do conhecimento teórico-filosófico, no contexto do ensino de filosofia.

Este trabalho nos possibilita aprofundar nossa compreensão acerca da importância dos conteúdos escolares no desenvolvimento da atividade pedagógica que visa promover a humanização dos alunos. Isto porque as autoras delineiam com clareza a discussão sobre a importância do desenvolvimento de uma atividade de ensino dirigida, organizada, que favoreça

a produção de motivos pelos alunos para estarem em atividade de aprendizagem que os conduza a genericidade humana.

As autoras pelo desenvolvimento da pesquisa demonstram que a apropriação pelos estudantes dos conteúdos escolares, compreendidos como produtos da cultura, provoca mudanças no psiquismo dos mesmos que possibilitam também transformar suas condutas. Este movimento de transformação na consciência provoca transformações no modo como esses se relacionam com a escola, com sua atividade enquanto alunos, incidindo assim, na superação de manifestações do fracasso escolar.

A apreensão deste estudo nos possibilitou apreender a importância do desenvolvimento da atividade pedagógica está orientada para a objetivação de conteúdos escolares que favoreçam a produção de motivos que mobilizem os alunos a estarem em atividade de estudo, na qual é possível a transformação dos seus psiquismos. Mas, também nos fez questionar, é necessário ao professor vivenciar processos formativos humanizadores, para que possa estar consciente da importância do desenvolvimento de atividades pedagógicas direcionadas para a humanização dos alunos? Como se constitui tal processo?

O trabalho de Barbosa (2004) se configura como uma dissertação de mestrado, que tem como título “O Papel da Escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora”, e objetiva uma discussão acerca do papel que tem a escola na promoção de uma educação transformadora. A autora enfatiza na discussão a importância da atuação do professor no papel da escola para a transformação. A supracitada reitera que a prática do professor para uma educação transformadora deve se abrir para um aspecto essencial na educação do aluno, que é desenvolvê-lo para a transformação da realidade.

A autora demonstra que esta é uma realidade diferente da que encontramos nas escolas no cenário brasileiro. Pois estas valorizam ainda a educação tradicional, na qual há um fechamento pedagógico nos programas elaborados para guiar a atividade desenvolvida pelo professor. Estes programas se distanciam dessa perspectiva transformadora. Assim, a escola e os professores encontram desafios para desenvolver uma educação transformadora.

Diante disso, olhando para o contexto atual que vivenciamos, apreendemos que ainda que este tenha sido um trabalho desenvolvido há 15(quinze) anos, a realidade nas escolas ainda permanece sem muitos avanços quanto ao emprego de uma perspectiva transformadora de educação. Podemos relacionar este fato ao cenário que encontramos com este levantamento bibliográfico, pelo qual averiguamos que ainda poucas pesquisas realizadas no campo educativo discutem acerca de uma atividade pedagógica promotora de transformações objetivas. O desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática fortalece a discussão e o conhecimento sobre

a mesma, favorecendo o desenvolvimento de uma educação escolar que assegure condições objetivas e subjetivas para que os professores possam desenvolver atividades pedagógicas transformadoras.

Nesse sentido, a pesquisa de Barbosa (2004) nos chamou a atenção para a necessidade de aprofundarmos discussões no que se refere à discussão acerca das contradições do cenário educacional que implicam em uma não promoção da atividade pedagógica transformadora. Que mediações fazem com que a realidade da educação escolar permaneça da forma que a autora apresenta? Como é possível superar essa realidade?

O texto dissertativo de Teixeira (2015), intitulado “Boas Práticas Pedagógicas: Dilemas e Transformações de Educadores e Educandos do Projovem urbano”, versa a discussão sobre atividades professorais consideradas como “boas práticas”, desenvolvidas no contexto do programa PROJOVEM. Destacamos que, ainda que sua pesquisa esteja voltada para o PROJOVEM, sua discussão nos favorece, pois fornece um parâmetro acerca do que tem sido considerado como transformador, em “boas práticas” empreendidas por professores. Para tanto, a autora apresenta os fatores que possibilitam essa transformação. Vale ressaltar o entendimento de que, aquilo que a autora atribui como “boas práticas” são ações operações desenvolvidas pelos professores no desenvolvimento de sua atividade professoral.

No entanto, isso não desmerece ou desqualifica a eficácia da discussão, pois estas ações apontam para a compreensão de que a atividade dos professores exercida através destas promove o desenvolvimento de suas “boas práticas”. Estas ações visam objetivar o desenvolvimento de um processo formativo pautado na criticidade e autonomia.

A primeira prática elencada pela autora foi o desenvolvimento de assembleias que envolviam os educadores e alunos, as quais possibilitavam um diálogo entre eles, em que os alunos tinham voz para apontar que conteúdos tinham mais dificuldades e como estes poderiam ser trabalhados, configurando-se como sujeitos ativos no seu processo de formação.

Outra prática apontada pela autora se refere ao docente assumir a figura de professor-orientador. A autora afirma que esta prática contribui para que os alunos tenham um melhor relacionamento com o professor, pois favorece uma relação dialógica com estes.

A terceira prática sinalizada é a vivência de três dimensões no processo de ensino-aprendizagem: estética, epistemológica e política. Nesta prática, a relação dos alunos com essas três dimensões acontece por meio do planejamento e execução de atividades e projetos que se objetivam mediados pela articulação destas, isso possibilita aos alunos estabelecer relações com conhecimentos curriculares e sociais, tendo em vista que estes projetos são desenvolvidos através de ação social prática. Consideramos que esta produção nos possibilita conhecer

algumas ações e operações que podem mediar o desenvolvimento da atividade de ensino dos professores.

O trabalho de Cardozo (2018), intitulado ““Escolas de Qualidade” da Rede Pública Municipal de Educação de Belém/PA Segundo o IDEB: que qualidade é esta?” trata-se de uma dissertação de mestrado, na qual a autora traz uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas consideradas de qualidade pelo IDEB. A supracitada busca compreender do que se trata essa qualidade. Para isso, discute qual o parâmetro estabelecido pelas avaliações de grande escala como o IDEB, para definir uma prática como de qualidade, e conferir este título às escolas que realizam. A autora aponta que nem sempre essas práticas bem avaliadas, consideradas “de qualidade” por essa avaliação, configuram-se assim efetivamente, isto porque, muitas vezes o cenário real no qual estas práticas são desenvolvidas destoam de padrões que propiciariam efetivamente o desenvolvimento de práticas de qualidade.

A autora demonstra esse descompasso, trazendo a fala dos protagonistas no desenvolvimento destas práticas, os professores da escola. Estes afirmam que a apreensão sobre uma escola como de qualidade deve envolver um conjunto de coisas, entre elas, as condições nas quais as práticas dos professores são desenvolvidas, aspecto que não é contemplado nesta avaliação, e ainda destacam, que a qualidade da educação está na garantia do acesso ao aluno a um processo formativo centralizado na aprendizagem efetiva dele.

Frente a isso, a autora elucida que este cenário demonstra a tentativa do sistema capitalista em crise, de regular a educação na busca de reafirmar sua estruturação. Esta afirmativa e a discussão proposta pela autora revelam as contradições emergentes de um sistema que se utiliza da educação, que deveria ser mediadora de desenvolvido humano para os alunos, como forma de perpetuar-se, estabelecendo parâmetros de “qualidade” que regulem o ensino que está desenvolvido para atender seus anseios.

Cardozo (2018) também expõe que muitas das escolas categorizadas como de qualidade pelo IDEB, apresentam efetivamente uma qualidade real, escolas que desenvolvem práticas pedagógicas colaborativas, guiadas por um projeto educativo compromissado com a aprendizagem do aluno. Assim, entendemos pela discussão suscitada pela autora, que a qualidade real da educação se efetiva através de condições objetivas e subjetivas para que esta aconteça. Frente a isso, questionamos quais as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora?

No trabalho de Leitão (2015), uma pesquisa de mestrado, intitulada “A Prática Pedagógica Docente na Perspectiva da Humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda”, a autora busca compreender como se caracterizam as práticas professorais entendidas como

práticas pedagógicas que tem como objetivo a superação de modelos educativos tradicionais, embasadas nos princípios de humanização de Paulo Freire.

A autora elenca alguns princípios de humanização que guiam práticas voltadas para emancipação dos sujeitos e assim para uma transformação em nível social, e aponta que as práticas que perspectivam esses objetivos, estão pautadas em princípios, entre os quais destaca: o de *participação e criticidade* dos alunos no desenvolvimento de sua formação, reconhecendo que o ser humano é capaz de atuar de maneira crítica frente aos desafios que se apresentem na realidade, ocasionando a transformação desta e de si.

Outro princípio elencado é o de *estímulo à curiosidade e à pesquisa*, pelo qual os alunos buscam superar o conhecimento imediato, analisando os significados atribuídos a determinados temas. Bem como a *dialogicidade e amorosidade*, pelos quais é incentivada a fala e a escuta entre professores e estudantes como maneira de desenvolver o exercício de saber ouvir e respeitar a singularidade do outro. O *respeito às singularidades*, que se objetiva no contexto escolar, no respeito aos diferentes ritmos de aprendizagens, tendo em vista que cada um possui diferentes necessidades educacionais, bem como o *respeito às diferenças*, como forma de superar preconceitos.

O trabalho de Kolbow (2015) é um artigo, intitulado “As Relações de Ensino e Aprendizagem no Processo de Formação Humana na Escola Municipal Professor Jurandir Liberino de Mesquita - SINOP-MT”. O autor visa analisar as relações humanas inerentes ao processo de ensino aprendizagem de uma escola municipal, que também como o trabalho anteriormente referido atende à modalidade da EJA.

Apesar de se tratar de uma modalidade educacional específica, compreendemos que a discussão de Kolbow (2015) é pertinente para a compreensão das práticas de professores em qualquer âmbito da educação, isto porque traz um contraponto em relação às práticas empreendidas para a formação humana e transformação social, e as práticas voltadas para uma educação utilitarista que apenas reproduz ideais impostos pelo sistema capitalista.

A autora evidencia que a educação é um meio que pode contribuir para a formação de sujeitos ativos, críticos, transformadores do social, ou para a formação de sujeitos passivos que reproduzam o modelo de sociedade apregoado pela classe dominante, e destaca que a prática do professor vai determinar o tipo de processo de ensino-aprendizagem no qual o aluno vai estar envolvido: voltado para ação ou passividade.

Ela também destaca que o processo de ensino-aprendizagem (tendo em vista a realidade que nos está posta, na qual as determinações sociais provém da lógica capitalista), precisa promover a formação dos alunos na busca de superar as determinações de exploração impostas

por esse sistema. Para isso, é salutar ao professor compreender a necessidade de superar atividades pedagógicas voltadas para um processo formativo utilitarista, que apenas reproduz ideias de dominação, pois, sem isso, os professores apenas reproduzem os interesses dominantes, e se mantém acríticos da necessidade de empreender práticas que ultrapassem essa configuração.

O trabalho de Ferratti, Salles e González (2009), intitulado “Globalização, trabalho e formação humana: notas para a problematização da educação escolar” é um artigo que aborda uma discussão acerca de como as práticas escolares estão relacionados com a globalização, trabalho e a formação humana. Os autores apontam que a globalização, o trabalho e a perspectiva de formação humana empregada no contexto escolar, influenciam as práticas escolares.

Eles destacam a influência da globalização na educação, pois esta na atualidade é configurada por uma política pública que é influenciada pela economia política da globalização, e que isto tem possibilitado a dominação dos ideais capitalistas sobre a educação. Quanto ao trabalho, este é compreendido enquanto prática humana que possibilita dupla transformação, tanto da realidade quanto do homem que a transforma, e seria um mediador da educação escolar para a formação humana dos sujeitos. No entanto, com as contradições do modelo capitalista, este tem sido caracterizado como meio de reprodução social.

Os autores destacam que as práticas educativas voltadas para a formação do indivíduo atualmente, restringem-se a uma perspectiva de formação humana em um limite prático, utilitário, eficaz, eficiente, imediato, voltados para adaptação dos sujeitos ao social, incidindo na conformação, naturalização e perpetuação da organização social capitalista, e alertam que as práticas que realmente visam promover a formação humana dos alunos, devem estar voltadas para a emancipação e não para a conformação dos sujeitos. Nesse sentido, a discussão desenvolvida pelos autores converge para o estudo do nosso fenômeno de pesquisa, pois nos possibilita ampliar a compreensão acerca do sentido para o qual uma atividade pedagógica transformadora deve estar voltada, para a emancipação dos sujeitos, subsidiando o desenvolvimento de uma consciência crítica, transformadora.

As produções elencadas revelaram o interesse da comunidade acadêmica em compreender os fenômenos educativos em essência, isto porque, nos apresentaram uma leitura do real para além da aparência, do imediatismo, mas, demonstram as relações que constituem o social posto.

Diante disso, tais produções nos possibilitaram um salto na compreensão acerca da atividade pedagógica transformadora, nos permitindo sair do concreto caótico ao concreto

pensando no que se refere ao entendimento do desenvolvimento desta atividade. Porquanto constituem-se como possibilidades reais de apreensão das relações objetivadas para o desenvolvimento desta atividade.

Assim, as experiências formativas elencadas anteriormente e a apreensão destas produções, nos possibilitaram constituir um entendimento mais aprofundado quanto à atividade pedagógica transformadora. Mas, destacamos que a elaboração do fenômeno de estudo proposto para esta pesquisa, culmina ainda da participação em um projeto de extensão que nos possibilitou integrar atividades de formação que mediaram nosso entendimento quanto à importância dos processos formativos no desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora.

A participação no NEPSH nos possibilitou integrar as atividades desenvolvidas pelo grupo, dentre elas, o projeto, “Universidade e escola: um diálogo necessário na constituição do professor pesquisador”. Um projeto de extensão universitária promovido pelo NEPSH junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, com o objetivo de desenvolver ações formativas colaborativas na escola de educação básica que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional de professores que atuam na escola, a constituição da identidade de discentes do curso de Pedagogia e o desenvolvimento de pesquisa formação de pós-graduandos em educação.

A participação no referido projeto nos possibilitou entender a pesquisa-formação como sendo uma importante mediação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, por favorecer o desenvolvimento de suas consciências, já que a estrutura da consciência humana está diretamente ligada às atividades que os seres humanos realizam (LEONTIEV, 1978).

Assim, o conteúdo das atividades formativas vivenciadas pelos professores no contexto da pesquisa-formação tem o potencial de propiciar o desenvolvimento de novas significações acerca do contexto social, educativo, e de sua atividade enquanto profissional educador, agente no processo de humanização dos alunos. Tais significações promovem o desenvolvimento de suas consciências lhes possibilitando a transformação destas em consciências críticas, emancipadas.

Esta transformação na consciência dos professores ocasiona desenvolvimento em nível pessoal e profissional, pois afeta suas formas de pensar, sentir e o seu agir, possibilitando a estes o redimensionamento de suas atividades professorais em atividades pedagógicas transformadoras, porque toda atividade humana se desenvolve duas vezes, primeiro intrapsicologicamente e depois no plano da realidade material (MARQUES; CARVALHO, 2015). Assim, se os processos formativos vivenciados pelos professores lhes possibilitam o

desenvolvimento de consciências críticas, emancipadoras, em suma, transformadoras, suas atividades enquanto docentes também terá esse cunho de transformação.

Diante disso, partimos do pressuposto de que a pesquisa-formação de professores em serviço é uma atividade concreta que possibilita a produção de significações sobre a educação e sobre as atividades pedagógicas. Essa atividade social tem o potencial de mediar o desenvolvimento da consciência crítica dos professores, condição necessária para a objetivação da atividade pedagógica transformadora na escola.

Assim neste estudo, nos debruçamos em compreender a produção de significações sobre a atividade pedagógica transformadora mediada pela pesquisa-formação como condição necessária para o desenvolvimento desta atividade. Pois, entendemos a pesquisa-formação como processo formativo capaz de mediar o desenvolvimento da consciência dos professores, possibilitando-lhes desenvolver tal atividade pedagógica, tendo em vista seu caráter formativo favorecedor de reflexão, que se apresenta como meio promotor de desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos (LONGAZREZI; SILVA, 2013).

Diante de tais considerações, esse estudo partiu do seguinte problema: *como se constituem as significações produzidas pelos professores em contexto de pesquisa-formação acerca da atividade pedagógica transformadora na escola?*

Em vista do problema proposto, delineamos para o desenvolvimento da pesquisa o seguinte objetivo geral: *analisar as significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação acerca da atividade pedagógica transformadora na escola.*

Partindo da realidade concreta sabemos que a dinâmica social, e assim, a objetivação das atividades educativas, tem sido modificada no contexto brasileiro, em vista da pandemia que tem assolado o Brasil e o mundo. Esta pandemia se consubstancia na disseminação do vírus denominado “corona vírus”, o qual tem ocasionado a morte de milhares de pessoas pelo mundo.

Em vista de conter a disseminação do vírus, foram criadas estratégias de proteção à população que incidiram em mudanças significativas na dinâmica social. Com isso, a educação enquanto um complexo social (Lucács, 2010), também passa por mudanças que implicam na reelaboração das atividades educativas, isto porque com o isolamento social, estratégia de contenção do vírus, as relações objetivadas no processo de ensino aprendizagem foram modificadas.

Neste contexto de isolamento, “professores e alunos matriculados em cursos antes presenciais, migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos [...]” (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 209).

Compreendemos que neste cenário a atividade pedagógica transformadora ganha outra configuração, pois, destas mudanças emergem contradições que implicam em novos desafios para o desenvolvimento da mesma.

Em vista disso, elaboramos para o desenvolvimento da pesquisa os seguintes objetivos específicos: *1) desenvolver ações formativas que medeiem a produção de significações pelos professores sobre a atividade pedagógica transformadora; 2) analisar os elementos que medeiem a objetivação da atividade pedagógica transformadora; 3) Apreender os desafios enfrentados pelos professores na objetivação da atividade pedagógica transformadora.*

Destacamos que este estudo possui relevância acadêmica e social porque se constitui como produção sócio-histórica, pela qual buscamos ultrapassar uma compreensão imediata sobre a pesquisa realizada no ambiente escolar, apreendendo esta não apenas como espaço de coleta de dados, mas como lócus de produção de conhecimento colaborativo entre participantes e pesquisadores, desvelando a relação homem-realidade constituinte da subjetividade humana.

Nesse sentido, esta pesquisa se constitui relevante, pois, abrange a importância de desenvolver processos formativos com professores, que lhes possibilite o desenvolvimento de atividades pedagógicas guiadas pela responsabilidade humana e social, que favoreça o desenvolvimento pleno dos alunos para a transformação social.

Além disso, a pesquisa em tela visa fornecer subsídios teóricos e metodológicos para discussões e pesquisas futuras nestes campos de estudo. Teoricamente, através do panorama e análise das pesquisas encontradas na revisão de literatura, bem como na discussão das teorias que norteiam nosso pensamento para a compreensão do nosso objeto e na análise dos resultados desta. E metodologicamente, através da apresentação da pesquisa-formação realizada com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores para que estes possam desenvolver atividades pedagógicas transformadoras.

O trabalho está organizado em seis seções. A primeira seção se circunscreve nesta introdução, na qual contextualizamos a temática, apresentando o que é a atividade pedagógica transformadora, e demonstrando porque consideramos a pesquisa-formação como condição necessária para o desenvolvimento desta atividade. Para isso, ressaltamos o movimento que nos levou à elaboração do fenômeno proposto, destacando as atividades formativas e a revisão de literatura que possibilitaram tal movimento.

A segunda seção se configura como o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, a qual intitulamos “Educação, consciência humana e atividade pedagógica”. E está organizada nas seguintes subseções: “Educação e processo de humanização”, na qual tratamos acerca da

educação enquanto processo mediador do desenvolvimento da consciência humanizada, e assim, da constituição do gênero humano.

Na segunda subseção, intitulada “Significado e sentido mediando a consciência humana”, tratamos acerca da produção dos significados e sentidos como processo promotor do desenvolvimento da consciência humana. A terceira subseção “A Atividade pedagógica transformadora mediando a formação humana” traz a discussão acerca da educação escolar que tem como objetivo promover processos formativos humanizadores, mediada por uma atividade pedagógica que possibilita transformações na consciência dos alunos.

A terceira seção, intitulada “Método e metodologia de pesquisa”, consiste na proposta metodológica elaborada para a objetivação da pesquisa. Nela, esclarecemos que esta pesquisa é produzida no contexto de um projeto de extensão, no qual realizamos atividade de pesquisa-formação, modalidade de pesquisa escolhida para o desenvolvimento deste trabalho. Também elucidamos o contexto e os participantes da pesquisa, bem como desvelamos acerca das oficinas formativas que possibilitaram a promoção da pesquisa-formação proposta, e o método de análise utilizado para chegarmos aos resultados da pesquisa.

A quarta seção, denominada “Movimento constituído na análise das significações dos professores objetivadas nas oficinas formativas”, se refere ao movimento objetivado para realização da análise do corpus empírico produzido nas oficinas formativas realizadas com os professores na pesquisa-formação.

A quinta seção, “Significações sobre a atividade pedagógica transformadora produzidas em contexto de pesquisa-formação”, concerne às análises realizadas sobre as significações apreendidas dos professores acerca da atividade pedagógica transformadora no contexto da pesquisa-formação.

Na sexta e última seção, tratamos acerca das considerações finais deste estudo. Na qual apresentamos as transformações objetivadas sobre professores e pesquisadores no contexto da pesquisa-formação desenvolvida.

2 EDUCAÇÃO, CONSCIÊNCIA HUMANA E ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Esta seção objetiva tratar acerca do processo de constituição do homem em humano mediado pela educação. Nos propomos a discutir esta temática, que abrange a relação entre formação humana e educação, a partir da assertiva de que “o homem não nasce homem. Ele forma-se homem” (SAVIANI, 2007, p.154). Tal prerrogativa denota a perspectiva de homem como produtor das particularidades que o constituem enquanto humano, que não é dada, mas, produzida, única e exclusivamente na relação com o social. Diante disso, problematizamos: como isso acontece? Como nos tornamos humanos na relação com o social?

Leontiev (1978) esclarece que é pelo processo de apropriação e objetivação dos produtos da cultura humana que vamos desenvolvendo nossa humanidade, vamos nos apropriando do gênero humano. Vigotski (1991) também nos ajuda a compreender que nos tornamos humanos à medida que desenvolvemos nossa consciência. Para esse teórico, a consciência é produto histórico que o humano desenvolve em atividade significada com o mundo natural e social. Isso quer dizer que quanto mais os seres humanos vivenciam processos sociais em que lhes é possibilitado a apropriação e objetivação dos produtos da cultura humana, sejam materiais, sejam simbólicos, mais essa consciência se desenvolve.

Trazendo essa discussão para o contexto na nossa pesquisa, compreendemos que para conhecermos a fundo o processo de transformação da consciência dos professores que atuam no ensino fundamental, ao ponto de conseguirem realizar atividade pedagógica transformadora, precisamos entender como se dá o processo de significação da atividade vivenciada por estes profissionais. Isto é, precisamos entender como a significação é constituída em atividade e como se torna conteúdo da consciência humana.

Nesta seção, discorreremos sobre a educação como atividade social que forma o ser humano. Em seguida, discorreremos sobre o processo de significação da atividade como conteúdo da consciência humana. Finalizamos esta seção com as análises acerca do que vem a ser atividade pedagógica transformadora e das situações sociais que professores precisam vivenciar para desenvolver consciência acerca de como realizar atividade pedagógica transformadora.

2.1 Educação e processo de humanização

Retomamos a assertiva de que não nascemos humanos, assim nos tornamos à medida que entramos em relação com o social. É na relação com o mundo humano-social que desenvolvemos nossa humanidade. Nesse processo, a educação cumpre uma função essencial,

ou seja, a educação é atividade humana que confere aos seres humanos qualidades essenciais ao seu desenvolvimento histórico. Como isso acontece?

Iniciamos por destacar o processo de humanização dos seres humanos, sobre o qual encontramos em Marx e Engels (2009, p. 24) a seguinte asseveração:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

A asseveração dos autores nos resguarda o entendimento de que o processo que confere ao homem sua humanidade é fruto dele próprio, não em uma perspectiva maturacional ou naturalista, mas, como resultado da produção por este ser dos seus meios de subsistência, fato este que lhe possibilita produzir sua própria vida material.

Tal assertiva é corroborada por Vieira Pinto (1979, p. 121), quando o autor afirma que o processo de humanização do homem é, “resultante da complexidade crescente das operações de que esse animal se mostra capaz no trato com a natureza material, e da luta a que se vê obrigado para manter-se em vida”. Extraímos do exposto, que o processo de produção dos meios de subsistência do ser humano, se deu pela necessidade deste, de lidar com a natureza para manter-se vivo de adaptar a natureza a si em vista de suprir suas necessidades, processo este que foi sendo mediado por operações que foram se tornando cada vez mais complexas.

Essa luta do homem em adaptar a natureza às suas necessidades para manter-se vivo, fez com que ele estabelecesse uma relação com ela mediatizada por sua própria ação sobre a realidade, que se estabelece no movimento de desenvolvimento da atividade humana. Esta atividade conferiu ao homem condições para produzir sua existência, pois, pela mesma ele age não só sobre a natureza, mas, sobre si mesmo, promovendo uma transformação dialética em ambos. Tal atividade especificamente humana que possibilita ao homem formar-se humano é o trabalho.

Conforme Marx e Engels (2009), o trabalho é a atividade humana pela qual o homem exterioriza sua própria vida. Esta perspectiva nos permite apreender que o trabalho constitui a própria essência do homem, é pelo mesmo que o homem exterioriza aquilo que constitui sua essência enquanto humano, pois, é no/pelo trabalho que o homem forma-se humano. Nesse sentido, o trabalho qualifica-se por:

À diferença das atividades naturais, o trabalho se especifica por uma relação mediada entre o seu sujeito (aqueles que o executam, homens em sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza, orgânica e inorgânica). Seja um machado de pedra lascada ou uma perfuradora de poços de petróleo com

comando eletrônico, entre sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um instrumento (ou um conjunto de instrumentos) que torna mediada a relação entre ambos. E a natureza não cria instrumentos: estes são produtos, mais ou menos elaborados, do próprio sujeito que trabalha (NETTO; BRAZ, 2012, p. 44).

A colocação dos autores nos remete ao entendimento de que o trabalho se singulariza em relação às atividades exercidas por outros animais por ser uma atividade mediada. É tal mediação que possibilita o salto qualitativo que promove o desenvolvimento do homem e aponta para a qualidade do ser humano em relação aos outros seres, que é produzir sua própria existência.

Essa mediação que se circunscreve no/pelo trabalho, que possibilita a relação entre o homem e a natureza para produção de sua subsistência, e que possibilitou o salto que o qualifica como humano, é a produção de instrumentos. Isto porque no processo de produção dos seus meios de subsistência o homem cria não só instrumentos materiais como machados, ou artefatos que lhe auxiliem no trato com a natureza, mas produz também instrumentos no campo psicológico.

Assim, ao afirmarmos que pelo trabalho o homem constitui a si mesmo, nos voltamos para a compreensão de que a formação humana ocorre pelo desenvolvimento no campo psicológico do homem mediado por esta atividade qualificada como trabalho. E tal desenvolvimento se dá em vista de que, no trabalho, o homem produz instrumentos interpsicológicos e intrapsicológicos, pois o desenvolvimento do psiquismo também é mediatizado.

As formas superiores da atividade consciente estão relacionadas a mecanismos externos, que foram produzidos historicamente pelo homem através do trabalho, estes “são meios historicamente gerados pelos homens para a organização de seu comportamento que vão determinar novas relações entre as partes responsáveis pela atividade cortical” (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p. 286-287).

Os instrumentos psicológicos são, portanto, produções artificiais, produções humanas, tratam-se de dispositivos sociais destinados a dominar processos psíquicos, assim como a técnica domina os processos da natureza (VIGOTSKI, 2004). São os instrumentos psicológicos produzidos pelo próprio homem na prática social que possibilitam o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, e assim a formação e o desenvolvimento da sua consciência.

Nesse sentido, o processo de formação humana se constitui através da aquisição pelo homem das particularidades humanas. Esta aquisição se dá por meio da apropriação pelo homem dos produtos elaborados na prática histórico-social da humanidade, ou seja, produtos

do trabalho. Estas produções são internalizadas pelas relações que os homens estabelecem uns com os outros e nas relações estabelecidas no seu campo psíquico, movimento este que se dá mediado por processos educativos.

Sobre a relação entre formação humana, trabalho, e educação, encontramos em Saviani (2007, p. 154) a asserção de que “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. A assertiva do autor nos conduz ao entendimento de que no processo de produzir-se humano através do trabalho, o homem estabelece sua formação humana, e formar-se implica um processo educativo. O autor acrescenta:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

O autor expõe que na gênese do processo de humanização do ser humano os homens já educavam-se, pois nesse processo humanizador, conferido no/pelo trabalho na lida com a natureza e na relação que estabeleciam com os outros homens, estes promoviam também processos educativos, porquanto para estabelecer sua subexistência os seres humanos vivenciavam verdadeiros processos de aprendizagem através da experiência.

Nestes processos educativos os aprendizados que eram considerados como válidos para promoção de sua existência eram preservados, para que se perpetuasse a espécie. Dessa maneira, os frutos validados pela experiência, eram transmitidos às futuras gerações, em detrimento dos que não eram validados, os quais eram inutilizados.

Destacamos que essa relação entre educação e trabalho desvelada pelo autor se deu ainda no berço de existência da humanidade, ainda em contexto das comunidades mais primitivas estabelecidas pelos seres humanos. Tal realidade instituída nessas sociedades revelam as bases fundantes da relação histórico-ontológico entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007).

O cenário exposto descortina que a relação entre educação e trabalho é ontológica, e conforme afirma Saviani (2007), é uma relação de identidade. Já que o processo de produção do homem é também o processo em que estes educavam a si e aos outros. Nesse sentido,

educação e trabalho são categorias que se relacionam dialeticamente para conferir ao homem sua formação humana.

O trabalho nesta perspectiva se constitui como processo formativo mediador do desenvolvimento da consciência humana. Porquanto confere a possibilidade pelos homens de objetivação e apropriação das produções humanas através das relações estabelecidas com o meio e com os seus pares, pelas quais seu desenvolvimento é possível.

Essa atividade humana figura-se, portanto, como a base material da consciência dos homens, e é pela mesma que se torna possível compreendermos concretamente a consciência, sobretudo, esta em movimento (MARQUES; CARVALHO, 2015). Sobre isso, encontramos nos escritos de Marx e Engels (2009, p. 31) a seguinte elucidação:

a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda com direta exsudação [...] do seu comportamento material.

Segundo Vigotski (1896-1934), isso acontece porque o desenvolvimento da consciência humana se consubstancia pelo homem em atividade, em relação com o mundo e com seus pares, e esta relação é sempre mediada por significados e sentidos. Os significados e sentidos se constituem como as grandes mediações entre o homem e a realidade, são eles que garantem ao homem a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência humanizada.

Destarte, o movimento de desenvolvimento da consciência humana se circunscreve na objetivação/apropriação dos significados sociais, generalizações, produzidas pelos homens no desenvolvimento da atividade humanizadora ao longo dos tempos, os quais junto aos sentidos, produtos das vivências e relações instituídas em atividade, possibilitam transformações psicológicas fundamentais para o desenvolvimento humano dos homens.

2.2 Significado e sentido mediando a consciência humana

A discussão acerca do papel dos significados e sentidos no desenvolvimento da consciência nos ajuda a compreender de forma concreta a formação humana como produção social na qual os homens participam na condição de sujeitos (PINO, 1993). Isto porque a produção de significados e sentidos se refere ao movimento de desenvolvimento das formas psicológicas superiores que conferem ao homem a humanidade, às quais são produzidas na relação sujeito-realidade estabelecida no desenvolvimento das atividades especificamente humanas.

Consubstanciamos esse entendimento a partir da seguinte proposição elaborada por Vigostki (1896-1934, p. 345): “a palavra representa a fase superior do desenvolvimento humano, acima da mais elevada forma de ação” [...]. “A palavra é o fim em que a ação culmina”. Esta asseveração do autor corresponde à compreensão elaborada por ele de que os signos, em especial a linguagem (palavra), produzidos através da ação do homem sobre a realidade em atividade, passam a se constituir como mediação, instrumento psicológico, que possibilita ao homem objetivar uma nova relação com o meio, de forma consciente, configurando-se como ponto factual para o desenvolvimento da consciência humana.

O teórico engendra essa asseveração em vista dos resultados produzidos nas suas investigações acerca do processo de desenvolvimento humano tendo como prisma o homem em atividade. Na produção da sua obra intitulada, *Pensamento e Linguagem*, se debruça em discutir a relação entre pensamento e linguagem como a propulsora do desenvolvimento da consciência humanizada, elaborando a compreensão de que “a atividade humana impregnada pelo signo, sobretudo o verbal, transforma-se em sua estrutura e função e configura a especificidade do humano na filogênese e na ontogênese” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 36).

Frente a esse entendimento, Vigotski (1896-1934) confere lugar de destaque à palavra em sua investigação, e se volta especialmente para o significado da mesma porque o apreende como a unidade que engendra a relação entre pensamento e linguagem. Segundo ele:

o significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. [...] É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante — uma união do pensamento e da linguagem. (VIGOTSKI, 1896-1934, p. 119).

Diante de tal compreensão, Vigotski “define o significado da palavra como uma generalização, que reflete a realidade num processo diferente daquele que envolve o sensorial e o perceptual, que prenderiam o homem às condições situacionais imediatas. Por isso, a generalização é concebida como o fundamento e a essência da palavra” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 36). Destarte, o significado se configura como aspecto culminante das transformações psicológicas que incidem sobre o desenvolvimento da consciência humana, pois, é a generalização que permite ao homem apreender a realidade concreta na consciência.

Esse movimento de desenvolvimento da consciência humana culminado pelo significado se objetiva a partir “das generalizações primitivas, o pensamento verbal vai-se elevando ao nível de conceitos mais abstratos. Não é apenas o conteúdo de uma palavra que se

altera, mas a forma como a realidade é generalizada e refletida numa palavra” (VIGOTSKI, 1896-1934, p. 120). Esse processo de elevação das generalizações produzidas pelo homem sobre a realidade, de primitivas a conceitos abstratos, é o que promove o salto transformador da consciência primitiva à consciência humanizada.

Isto porque nesse processo, as generalizações elaboradas pelo homem sobre a realidade vão se tornando cada vez mais complexas, abstratas, à medida em que vão possibilitando ao homem promover novas relações com o meio. Assim, o movimento de apropriação/objetivação humana sobre o real vai se transformando, promovendo transformações sobre a consciência humana e sobre a realidade circundante.

Nessa relação com o real o homem também produz sentidos, os quais também contribuem para o desenvolvimento da sua consciência. Para Vigotski (1896-1934, p. 144) “o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência”. Destarte, os sentidos são produções sociais que se objetivam como construções humanas pessoais ligadas aos aspectos afetivos, sendo determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos presentes em nossa consciência (MARQUES; CARVALHO, 2019).

Os sentidos se constituem como mediadores da relação afetiva do homem com o real, eles enriquecem e transformam essa relação, pois permitem ao homem subjetivar a realidade de acordo com a forma como é afetado por ela, particularizando essa relação. Isto porque, quando o homem em atividade começa a produzir generalizações sobre o real, se torna capaz de diferenciar a realidade concreta daquilo é subjetivo, interior, e esse movimento gera nele transformações que o permitem ter consciência sobre aquilo que vive e como vive, produzindo sentidos sobre isso, lhe possibilitando assim estabelecer novas relações com a realidade, com os outros e consigo mesmo, relações significadas (MARQUES; CARVALHO, 2017).

Destacamos que a produção dos significados e sentidos se perfaz no contexto das vivências humanas, situações sociais transformadoras da consciência, objetivadas na relação homem-realidade. Essa transformação da consciência se realiza no contexto das vivências, pois estas são situações sociais que se particularizam pela relação afeto e intelecto, ou seja, são sempre mediadas pela produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, afetando a quem delas participam (MARQUES; CARVALHO, 2019).

As autoras supracitadas elaboram a assertiva de que “é a relação de significação (significados e sentidos) que particulariza a situação social, produzindo alteração da nossa relação com o mundo e, por isso, altera nossa consciência sobre as coisas, as pessoas, os processos, enfim, que nos transforma” (MARQUES; CARVALHO, 2019, p.6). Diante disso, é

possível inferir que a relação homem-realidade constituída como vivência, ou seja, particularizada pela mediação dos significados e sentidos é o que promove o salto qualitativo que produz o desenvolvimento da consciência humanizada.

Destarte, elucidamos que o desenvolvimento da consciência humana “é processo, ao mesmo tempo, racional e afetivo, ligado à vida real das pessoas, ou seja, à dialética objetividade e subjetividade que expressa e determina a existência humana” (MAQUES; CARVALHO, 2019, p.4).

Voltando-nos para o contexto educacional, a referida asseveração nos ajuda a compreender que os processos educativos que visam promover a efetiva aprendizagem pelos alunos e possibilitar seu pleno desenvolvimento, devem se objetivar através da formação sócio-histórica dos mesmos. Para tanto, este processo educativo deve ser mediado por vivências, que se circunscrevam em contextos de aprendizagem que possibilite aos alunos a apropriação e objetivação de conteúdos escolares que lhes afetem de modo que os favoreça na produção de significados e sentidos que culminem no desenvolvimento das formas superiores dos seus psiquismos, no desenvolvimento de suas consciências.

A objetivação deste processo formativo humanizador dos alunos se circunscreve no desenvolvimento de atividades pedagógicas qualitativamente transformadoras, que promovam a aprendizagem dos mesmos de modo a cooperar para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Para tanto, como toda atividade humana, esta deve se objetivar na relação homem-meio, mediada pela produção de significados e sentidos que sucedem no desenvolvimento da consciência dos alunos.

Para a promoção da referida atividade, se perfaz necessário que os professores sejam conscientes sobre a mesma. Em relação a isso, Marques e Carvalho (2017, p. 4) comentam, que:

a consciência que o homem tem acerca da atividade que realiza, isto é, o que ela representa para ele; como ele a compreende, as modificações que ela engendra em sua vida, tudo isso se reflete em suas relações objetivas, no desenvolvimento da atividade, ou melhor, na significação dessa atividade, algo que se cria na vida. Estamos falando do *significado e sentido* da atividade [...].

Destarte para que os professores tenham a possibilidade de desenvolver uma atividade pedagógica transformadora, os mesmos precisam de condições objetivas e subjetivas para tanto, dentre estas condições, consideramos ser necessário que estes experienciem processos formativos constituídos como vivências, nos quais tenham a possibilidade de significar sua atividade professoral, se apropriar de significados e produzir sentidos que favoreçam o

desenvolvimento de suas consciências e assim a objetivação da atividade pedagógica transformadora.

Discorreremos mais profundamente sobre o desenvolvimento desta atividade pedagógica na seção seguinte.

2.3 A atividade pedagógica transformadora mediando a formação humana

Até aqui nos dedicamos a refletir sobre a educação enquanto atividade universal que forma nossa humanidade. Pelo exposto vimos que essa atividade se consubstancia socialmente, por meio das experiências que são compartilhadas no social. Destarte, se a educação na sua forma mais ampla promove a apropriação da cultural de modo geral, por meio das trocas sociais, na sua forma mais específica ela pode direcionar a máxima humanização dos seres humanos, isto é, o desenvolvimento de qualidades complexas que melhoram as relações dos seres humanos com o mundo natural e social. Estamos falando da educação escolar que tem como função social garantir o desenvolvimento psicológico humano na sua forma mais desenvolvida (VIGOTSKI, 1991, 2004; SAVIANE, 2015; MARTINS, 2011).

Para tanto, a educação escolar deve ser possibilitar aos indivíduos a apreensão das generalizações humanas produzidas historicamente, como forma de promover a formação da sua segunda natureza que lhes possibilita se desenvolver como humano (SAVIANI, 2015). Tal desenvolvimento se dá através do salto qualitativo que está atrelado ao desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, às quais promovem a reorganização na estrutura da consciência (VIGOTSKI, 2004).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se apresenta como “a transformação de meios de comportamento social em meios de organização psicológica individual” (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p. 289). Isto porque estas funções psicológicas surgem como necessidades do meio social, na interação entre os indivíduos, e posteriormente, passam a fazer parte do arsenal psíquico de cada um individualmente (TULESKI, 2008).

Essa assertiva nos leva à asserção de que a consciência individual humana se desenvolve a partir da consciência social, coletiva. Isto porque, o processo de internalização dos meios de comportamentos sociais, geram mudanças psicológicas através do desenvolvimento de novos sistemas psicológicos formados por relações estabelecidas entre funções que antes não se relacionavam, promovendo a reorganização destas e assim da consciência.

Assim, em vista do pleno desenvolvimento psicológico dos alunos, a educação escolar assume o papel de transmitir a estes a cultura em todos os seus aspectos (VIEIRA PINTO, 2013). Tendo em vista, que:

o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. (MARTINS, 2011, p. 212).

Nesse sentido, a educação escolar que tem como proposta a formação humana dos alunos, se objetiva através de processos educativos que possibilitem a aquisição por estes das particularidades humanas. Estas particularidades são produções sócio-históricas, que são internalizadas pela mediação do outro, nas relações estabelecidas com os professores e colegas, às quais promovem o estabelecimento de outras relações, agora no campo psíquico dos alunos, promovendo o desenvolvimento dos mesmos.

Isto porque a formação humana dos alunos se circunscreve sob a dialética subjetividade-intersubjetividade, na qual este processo formativo não pode ser estabelecido de outra maneira se não pela mediação do outro, pois um aluno “só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem” (SAVIANI, 2004, p. 16).

Diante disso, cabe ao professor como par mais desenvolvido, promover um processo formativo que medeia o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas pelos alunos, através da objetivação daquilo que é produto do gênero humano, para que os alunos dele se aproprie e possam constituir a subjetividade humana.

Assim, nesse processo formativo humanizador, o aluno deve ser considerado como sujeito concreto, que “sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2004, p. 16). Nesse sentido, quanto mais relações com o real, com as particularidades humanas forem objetivadas pelos alunos nesse processo formativo, mais potencial de humanização este processo vai ter.

Em corroboração às ideias desveladas até o presente momento, encontramos em Antunes (2018), uma produção que tangencia a discussão acerca da educação para a

emancipação humana. Lançando mão dos escritos de Marx e Engels (1985, 2007, 2012, 2013), o autor expõe a necessidade do desenvolvimento de uma educação revolucionária. Segundo ele:

Um processo formativo revolucionário precisa, dentro de suas possibilidades, confrontar não apenas a unilateralidade coisificada imediata da formação para o trabalho alienado, mas precisa, também e talvez até sobretudo, ao permitir à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento pela humanidade produzido e acumulado – mediadamente advindo de trabalho –, garantir que este acesso se dê de um ponto de vista consciente de classe (ANTUNES, 2018, p. 163).

Da exposição do autor, é possível compreendermos o caráter político e social de uma proposta educacional para a formação humana, pois, esta sinaliza para a necessidade de emancipação do homem. Emancipação esta, que se dá por uma transformação em nível pessoal e social, estabelecida através de um processo formativo revolucionário.

Esse processo formativo está pautado na busca de superar as condições reais do contexto social através do confronto à formação do homem para o trabalho alienado. O referido confronto se dá pelo acesso dos sujeitos aos conhecimentos produzidos e acumulados histórico e socialmente pelos homens, possibilitando assim, a relação dos mesmos com o que é social, histórico, com aquilo é produto e meio de produção da genericidade humana.

Esse movimento deve ser objetivado através da apreensão pelos sujeitos das relações existentes no contexto social, das mediações que compõem a realidade, em vista de desenvolverem uma consciência crítica, e de compreender o seu papel nesse contexto em vista de superá-lo.

É salutar destacarmos que a objetivação de uma proposta educacional para a formação humana, visa formar os sujeitos para atuarem na sociedade e transformá-la. Diante disso, consideramos necessário destacar que a mesma por si só não garante “um processo revolucionário já efetivado e uma sociedade emancipada já constituída [...]” (ANTUNES, 2018, p. 165). Pois:

Uma instituição formal, por maior que seja, não engendra a partir de si um sistema social como um todo; a escola não cria o sistema do capital, e, do mesmo modo que “revoluções não se fazem por meio de leis”, tampouco ela tem possibilidade de sozinha confrontá-lo (ANTUNES, 2018, p. 165).

A afirmativa exposta chama atenção para o entendimento de que o processo formativo de uma educação para a formação humana parte da realidade concreta, ou seja, do contexto social de classes que vivenciamos, e que nesse contexto, a educação mesmo que humanizadora, por si só não dá conta de promover efetivamente a transformação social. Diante disso nos

questionamos: se a educação por si só não é capaz de promover o processo de transformação social, como é possível alcançar tal transformação?

Entendemos a educação como um complexo social designado para a promoção da formação dos sujeitos para que estes possam integrar e agir sobre a sociedade. Isto porque, são os homens que transformam a realidade, pois, são os homens que produzem suas condições materiais de vida (MARX e ENGELS, 2009). “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 1999, p.82).

A educação se ocupa em mediar a formação humana, ela medeia o desenvolvimento pleno dos estudantes produzindo condições de transformação dos mesmos. Diante de tal transformação, eles têm a possibilidade de agir sobre a realidade. Nesse sentido, a educação apresenta-se como produtora de possibilidades para a transformação social.

Entendemos que esse processo formativo humanizador tem como base a realidade material concreta, assim, nos interessa encontrar respostas para a seguinte problemática: é possível promover tal processo formativo na configuração social que vivenciamos?

Partindo da perspectiva Marxiana de incorporação do velho para a superação do mesmo em vista do novo, Antunes (2018) desvela a necessidade de incorporar as potencialidades concretas da educação promovida no presente contexto social, em vista de superá-la. Nesse sentido, entendemos que um processo formativo humanizador é possível de ser promovido no contexto que vivenciamos, através da incorporação das potencialidades apresentadas por ele, buscando estabelecer o máximo de relações possíveis com a realidade concreta, em vista de apreender as mediações que integram a mesma para compreendê-la em essência a fim de superá-la.

À luz da discussão desvelada até aqui, compreendemos que a formação humana é um processo que deve ser mediado pela educação. No entanto, não é qualquer tipo de educação que dá conta de promover efetivamente a humanização dos homens. Para tal, é necessária a promoção de um processo formativo que possibilite a relação dos alunos com o social, pois, é em relação com o mesmo que os seres humanos se desenvolvem.

Em face dessa prerrogativa, destacamos que o referido processo formativo humanizador só pode ser desenvolvido por meio de atividade humana, já que é em atividade que o homem se relaciona com o mundo e com seus pares. Já vimos que o trabalho é a atividade humana específica que possibilita tal relação e assim o desenvolvimento humano. Mas, especificamente tratando da educação escolar, consideramos que a atividade capaz de mediar a formação humana dos estudantes se caracteriza como atividade pedagógica transformadora.

A atividade pedagógica transformadora é um tipo de atividade pedagógica que tem uma qualidade diferenciada, podendo ser considerada como transformadora, porque é um tipo de atividade específica que promove, por parte dos estudantes, a apropriação de funções psicológicas superiores que medeiam seu pleno desenvolvimento em sociedade.

O objetivo desta atividade se figura, portanto, em mediar as produções humanas para a apropriação pelos alunos, em vista de que o potencial humano se objetiva nos mesmos, para que sejam a expressão das máxima potencialidades humanas, próprias do gênero humano, objetivadas na sua individualidade, apresentando-se como condição concreta para a humanização dos alunos (BERNARDES, 2014).

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, são os produtos desta atividade pedagógica, mediados pelos conhecimentos elaborados sócio-historicamente pelos homens. O desenvolvimento destas funções se objetiva na relação singular-particular-universal que é explicitada, nas ações e operações da atividade pedagógica e nas outras mediações sociais que incidem no processo educativo enquanto particular, que se constitui em condições concretas que medeiam a relação entre, o singular, o sujeito enquanto síntese das relações estabelecidas objetivamente com o real, e o universal, que diz respeito às produções que contém o potencial do gênero humano (BERNARDES, 2014).

Nesse sentido, esta atividade constitui-se como uma particularidade da práxis, pois é uma atividade transformadora das relações sociais, originadas das relações educacionais no contexto escolar (BERNARDES, 2009). Essas transformações se objetivam, pois esta é uma atividade voltada para a apropriação pelos alunos das funções psíquicas superiores próprias do gênero humano, às quais possibilitam uma transformação nos seus psiquismos, e dialeticamente impacta na transformação das suas condutas, transformando assim, a maneira como essas se objetivam sobre o real (FREIRE; BERNARDES, 2017).

O desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora se consubstancia no estabelecimento das atividades de ensino e de aprendizagem. Isto porque a unidade dialética da atividade pedagógica transformadora é o ensino e a aprendizagem, pois apresentam-se, como instrumento e produto da mesma (BERNARDES, 2009). Estas atividades constituintes da atividade pedagógica transformadora, assim como toda atividade humana, se estruturam por unidades básicas que possibilitam seu desenvolvimento.

A atividade de ensino é aquela na qual o professor organiza as ações que possibilitam a humanização dos estudantes, possibilitando a estes, acessarem os conhecimentos elaborados sócio-historicamente. Nesta atividade, o motivo, é a promoção de processos formativos que possibilitem aos alunos a apropriação da genericidade humana, e é definido a partir da

necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico-científico elaborado socio-historicamente, promovendo a humanização e a transformação dos estudantes através de ações conscientes e intencionais estabelecidas na organização do ensino (BERNARDES, 2009).

As ações e operações empreendidas pelo professor no desenvolvimento da atividade de ensino devem ser conscientes e orientadas para a formação humana dos alunos, Bernardes (2009, p. 239) destaca que: “as ações e operações do educador definem a organização do ensino que determina o conhecimento a ser ensinado e estabelece as condições mediadoras para que os estudantes venham a ter motivos para se integrarem na atividade de aprendizagem”.

Os conhecimentos objetivados na atividade de ensino, que devem mediar o desenvolvimento dos alunos, são denominados como conhecimentos objetivos ou clássicos. Os mesmos são “a representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p. 214).

Os conhecimentos objetivos se configuram, portanto, como uma síntese que representa subjetivamente com máxima fidedignidade a realidade objetiva, a apreensão da realidade concretamente, em sua essencialidade.

Diante disso, a autora elucida a importância da apreensão pelos estudantes desses conceitos para o seu desenvolvimento, pois, estes não são pseudoconceitos, frutos de pseudoconhecimentos, mas “são mediações culturais do desenvolvimento psíquico; operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade” (MARTINS, 2011, p. 216).

Assim, estes conhecimentos se constituem como as próprias funções psicológicas superiores, que apreendidas pelos estudantes promovem seu desenvolvimento enquanto humanos. Estes saberes científicos superam os saberes cotidianos, pois, a apropriação dos mesmos possibilita requalificação do sistema psíquico dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de suas consciências (MARTINS, 2011).

A autora destaca ainda que a socialização do saber científico, sistemático, para a produção de conceitos científicos pelos estudantes, não se realiza em detrimento ao saber espontâneo. Diante disso, o cerne da atividade pedagógica transformadora é ser a mediadora da superação do saber espontâneo para o saber científico, sistematizado, que promove transformações nos alunos.

Nesse sentido, os motivos para que os alunos objetivem a atividade de aprendizagem, é a apreensão daquilo que constitui a genericidade humana, e se circunscreve pela necessidade dos mesmos em se apropriar do conhecimento socio-histórico, para que possa humanizar-se.

Para tanto, Bernardes (2009) elucida que as ações e operações realizadas pelos alunos na atividade de aprendizagem, se configuram em *tarefas de estudo*, que visam a superação pelos mesmos de saberes espontâneos em vista da elaboração de saberes científicos, por isso, nestas tarefas de estudo são priorizadas reflexões que culminem na reelaboração de conhecimentos produzidos anteriormente pelos alunos.

A autora também ressalta que na atividade de ensino bem como na atividade de aprendizagem, o motivo e o objetivo de ambas, correspondem à necessidade de humanização dos estudantes através da apropriação pelos mesmos das elaborações sócio-historicamente produzidas pelos seres humanos, ou seja, com aquilo que configura o gênero humano.

Em vista da discussão exposta, reiteramos que para a promoção de uma educação escolar para a formação humana, é necessário que o processo formativo dos estudantes ocorra mediado por uma atividade pedagógica transformadora, na qual o ensino e a aprendizagem estejam voltadas em mediar a apropriação pelos alunos dos conhecimentos sócio-historicamente produzidos pela humanidade, em vista do desenvolvimento das funções psíquicas superiores que conferem a eles a particularidade do gênero humano, que é o desenvolvimento da consciência humanizada.

Para tanto, destacamos ser necessário também que os professores tenham vivenciado, ou vivenciem processos formativos capazes de promover o desenvolvimento de suas consciências, transformando-as em críticas, emancipadoras, consciências também humanizadas. Isto porque, a atividade pedagógica capaz de promover formação humana, não se dá de qualquer maneira.

Partindo do pressuposto de que qualquer atividade humana precisa de condições objetivas e subjetivas para serem desenvolvidas, nos, atemos a uma das condições mais pertinentes para o desenvolvimento de uma educação humanizadora, que é a formação dos professores que estão nessa atividade.

Tendo em vista que os professores se constituem como sujeitos ímpares no desenvolvimento de um processo educativo para a formação humana, é importante atentarmos à formação vivenciada por eles, pois, para a promoção de tal processo educativo, é necessária a formação de profissionais que possam contribuir no desenvolvimento da sociedade (CARVALHO; ARAÚJO; MARQUES, 2015).

Desta maneira, para a objetivação da atividade pedagógica transformadora é salutar que os professores vivenciem processos formativos capazes de produzir uma formação transformadora para eles. Formação esta que lhes possibilite uma relação dialética com a realidade, em vista de compreendê-la de modo sintético, pela apreensão dos nexos que

constituem a mesma, lhes favorecendo a produção de novas significações sobre esta e sobre sua atividade professoral, as quais possibilitem o redimensionamento de suas consciências em consciências humanizadas, transformadoras, para que possam se constituir como agentes sociais transformadores. Na seção seguinte tratamos mais especificamente desse processo formativo circunscrito no contexto da pesquisa-formação.

3 MÉTODO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, nos dedicamos a explicitar os princípios teórico-metodológicos que orientaram a realização desta investigação, o tipo de pesquisa objetivada, o contexto empírico de sua realização, os participantes circunscritos como interlocutores da pesquisa, e os instrumentos e técnicas que colaboraram com o processo que culminou com a produção, análise e interpretação dos dados categoriais que explicam o nosso objeto de estudo.

3.1 Princípios teórico-metodológicos orientadores da pesquisa

Em vista de assegurar a conformidade metodológica na investigação científica do objeto de estudo desta pesquisa, que se configura na significação da atividade pedagógica transformadora produzida por professores em processo de pesquisa-formação, nos apoiamos em um método que orientou nosso pensamento e ação na compreensão da realidade e fazer científico (BURLATSKI, 1987).

Escolhemos para tanto o método instrumental proposto por Vigotski (1991), o qual é desenvolvido pelo referido teórico em vista de promover investigações e análises concretas no campo da Psicologia acerca dos processos superiores do desenvolvimento humano. Concebendo tal desenvolvimento a pesquisa, se volta, sobretudo, para a investigação e análise das bases dinâmico-causais que constituem o movimento do desenvolvimento dos seres humanos.

Não desconsiderando a dimensão biológica do desenvolvimento humano, mas, dando um salto na produção de conhecimento acerca deste, Vigotski (1991, p.43) alega através de suas investigações que tal desenvolvimento também é “parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie”. Para ele não só o aspecto biológico tem implicação sobre o desenvolvimento da espécie humana, mas, este, está atrelado à relação do homem com as produções e mecanismos do social.

É no movimento de relação com o social mediado pelas produções elaboradas sócio-historicamente pelos homens, que ocorre uma reorganização no psiquismo humano. Tal reorganização incide sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, às quais promovem o salto qualitativo que particulariza o homem frente a outras espécies animais e lhe confere sua humanidade, pois, estabelecem o desenvolvimento da consciência humanizada.

Vigotski (1991) produz assim um método de investigação e análise pelo qual esclarece que o desenvolvimento ontogenético se estabelece em nível orgânico e sócio-cultural, desvelando assim, que tal desenvolvimento é gerado por indivíduos que estão em seu processo

de humanização interdependentes das condições objetivas que lhes estão postas (TULESKI; FACCI; BARROCO; 2013).

Amparado pela lógica dialética de compreensão da realidade, Vigotski (1998) elabora o método instrumental embasado na perspectiva de que um corpo só se revela em movimento, destarte, produz suas investigações e análises acerca dos processos superiores do desenvolvimento humano desvelando o movimento histórico de constituição do mesmo, pois, segundo ele, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. (VIGOTSKI, 1991, p. 46).

Diante de tal premissa, no contexto desta pesquisa nos atemos em olhar para nosso objeto em seu processo de desenvolvimento, de mudança, sob a perspectiva da lógica dialética, pois, a mesma configura-se “como doutrina do desenvolvimento em sua forma mais completa, mais profunda e mais livre de qualquer unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano que nos dá um reflexo da matéria em perpétuo desenvolvimento” (KONSTANTINOV, 1975, p. 39).

Assim, em vista de compreender o movimento de constituição das significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação acerca da atividade pedagógica transformadora nos valemos desta lógica, já que a mesma nos permitiu apreender na análise dos fenômenos, as leis que os regem e as forças motrizes do seu desenvolvimento (KONSTANTINOV, 1975), possibilitando assim, desvelarmos as mediações que incidem sobre a produção das referidas significações.

A fim de objetivarmos a lógica dialética no movimento do pensamento e metodologia que conduziram esta investigação científica para a compreensão histórica do nosso objeto, lançamos mão dos princípios do método dialético proposto por Vigotski (1991): analisar processo e não produtos; explicar e não descrever; o problema do comportamento fossilizado.

No que confere ao primeiro destes princípios que consiste em analisar os processos e não objetos, Vigotski (1991) destaca que a análise dos processos se diferencia da análise de objetos, pois os processos não são estáticos como os objetos, estes são dinâmicos e para analisá-los é necessário compreendê-los através do seu processo histórico de constituição.

No contexto dessa investigação, analisar processos e não produtos significou apreender a relação geral e particular, realidade e fenômeno, foi compreender as múltiplas relações do real existentes no movimento de produção das significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação acerca da atividade pedagógica transformadora.

Em termos objetivos, realizamos a análise do movimento que colaborou com a produção da significação acerca da atividade pedagógica transformadora, mediada pelas ações formativas

propostas na pesquisa formação. Entendemos que ao estudar os textos, ao refletir sobre as questões propostas na pesquisa formação, ao contextualizar os desafios do cotidiano, ao problematizar as situações concretas, os professores passaram a vivenciar processos de transformação de suas consciências. É este processo de transformação da consciência dos professores que foi analisado nesta pesquisa-formação, porque o que nos interessa não é a consciência transformada em si, mas, o processo de transformação.

Isso significou promover uma pesquisa-formação em que os professores fossem levados a refletir criticamente sobre a relação entre suas trajetórias de formação e atuação profissional e a realidade histórica em que essa trajetória se deu e continua se desenvolvendo. Significou fazê-los refletir criticamente sobre o desenvolvimento profissional mediado por necessidades que também são históricas; significou levá-los a compreender que o resultado do trabalho pedagógico é determinado pela articulação dialética entre as condições objetivas e subjetivas em que esse trabalho se realiza; enfim, significou levá-los à compreensão de que a realidade na qual eles atuam, no caso a educação, a escola, é produção histórico-social humana que se constitui a partir de relações dinâmico-causais que precisam ser desveladas profundamente pela mediação da reflexão crítica.

O segundo princípio concerne à explicação em contraposição à descrição, pelo qual Vigotski (1991) chama atenção para a necessidade de um objeto ou fenômeno ser explicado e não apenas descrito. As ações desenvolvidas no contexto da pesquisa-formação, instigou os professores a se voltarem para o contexto escolar com um olhar dialético, crítico e reflexivo, em vista de compreendê-lo em seu processo de desenvolvimento, de mudança, através da apreensão das relações e contradições que mediam seu movimento e o desenvolvimento de suas atividades professorais. Este cenário possibilitou a produção, pelos professores, de significações acerca da escola e do trabalho docente, favorecendo o desenvolvimento da atividade professoral de forma mais consciente.

O terceiro princípio, intitulado problema do comportamento fossilizado, consiste na assertiva de que “a forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários”. (VIGOTSKI, 1991, p. 46). Esse princípio nos orientou na superação de análises apriorísticas sobre o fenômeno estudado.

No contexto da pesquisa-formação, ações foram desenvolvidas com o objetivo de que estas possibilitassem aos professores refletirem criticamente sobre as necessidades emergentes do contexto escolar, como por exemplo, a superação de práticas mecanizadas, problemas educacionais como o fracasso escolar, entre outros. Esse movimento de reflexão os levou à apreensão das condições objetivas e subjetivas que implicam a objetivação destas necessidades,

desnaturalizando esse contexto, apreendendo-o para além de sua aparência imediata em vista da superação das necessidades produzidas.

Tendo por fundamento teórico e metodológico o método instrumental proposto por Viotski, utilizando-o como guia do nosso pensamento e ação no desvelar deste estudo, lançamos mão de uma pesquisa do tipo formação caracterizada em um processo formativo humanizador, revolucionário, favorecedor da transformação das formas de pensar, sentir e agir de professores. Desenvolvemos este tipo de pesquisa a fim de compreender o movimento de produção das significações produzidas por professores neste contexto, analisando se estas possibilitam a eles o redimensionamento de suas atividades professorais em atividades pedagógicas transformadoras. Na subseção seguinte, tratamos de explicitar mais informações acerca da pesquisa-formação.

3.2 Tipo de pesquisa: pesquisa-formação

Optamos realizar para o desenvolvimento do presente estudo uma pesquisa-formação, por se tratar de uma modalidade de pesquisa que se alinha ao objetivo deste trabalho, já que é tida como “um mecanismo favorecedor da reflexão, da problematização das dificuldades pedagógicas e da articulação entre a teoria e a prática, por a compreenderem como um meio privilegiado para a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional” (LONGAZREZI; SILVA, 2013, p. 215).

Isto se dá, porque é uma modalidade de pesquisa de cunho formativo, que é objetivada por meio de um processo colaborativo de reflexão crítica, no qual os sujeitos compartilham significados e negociam sentidos a partir das necessidades formativas emergentes da prática social, às quais se constituem como propulsoras deste processo de formação. Ela tem como objetivo a produção de conhecimentos e desenvolvimento dos indivíduos em contexto de formação contínua, ou seja, que se dá no próprio contexto da prática profissional destes, e se configura em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, pois abrange elementos do arcabouço teórico produzido e da prática social vivenciada por eles.

Por conseguinte, entendemos que a pesquisa-formação foi capaz de criar condições tanto objetivas quanto subjetivas para que os professores pudessem redimensionar sua atividade professoral em atividade pedagógica transformadora. Pois, produziu circunstâncias em que eles em um processo colaborativo puderam refletir criticamente sobre as dimensões que contemplam o contexto social, educativo, e o trabalho docente, possibilitando os seus desenvolvimentos em nível pessoal e profissional, constituído como condição para o redimensionamento de sua atividade enquanto docentes.

No que concerne à pesquisa-formação, esta é uma modalidade de pesquisa caracterizada por dois eixos que visam o desenvolvimento profissional: a pesquisa e a formação. A pesquisa aqui é compreendida como uma prática social constituída pelo homem em coletividade ao longo da história, a qual é guiada pela reflexão e criticidade (LONGAZREZI; SILVA, 2011). Ou seja, é uma prática social voltada em compreender a realidade em essência, guiada pela reflexão e criticidade.

Se configura, portanto, em um pesquisa histórico-crítica, que visa a produção do conhecimento apreendendo os nexos que compõem a realidade do fenômeno. De forma mais particular para o contexto do nosso estudo, foi a prática pela qual buscamos compreender o movimento de produção das significações produzidas pelos professores que possibilitam o desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora.

A perspectiva de formação na pesquisa-formação se circunscreve como “um processo que demanda continuidade e que, de forma articulada e coerente, abrange todo o processo de vida do professor” (LONGAZREZI; SILVA, 2011, p.4052). Os processos formativos, portanto, não são efetivados apenas na formação inicial do professor, ou desenvolvidos apenas em contextos formativos institucionais.

A formação é entendida como processo contínuo que perdura durante o exercício profissional dos professores, tendo em vista que a realidade do contexto escolar sempre implicará novas necessidades para os mesmos, e desta maneira, estes sempre necessitarão ter um olhar crítico e reflexivo acerca dos aspectos que permeiam esse contexto. Tratou-se assim, de uma formação que possibilitou o desenvolvimento da consciência dos professores, pela apreensão do real em essência através do movimento de reflexão e crítica mediado pelo pensamento, suscitando na transformação do seu pensar, sentir e do seu agir.

Em vista da importância da reflexão e criticidade para o desenvolvimento da consciência, no contexto da pesquisa formação, esses elementos se apresentam no desenvolvimento da reflexão crítica. A mesma configura-se como instrumento e resultado do questionamento incessante do que se pensa e do que faz, e tem como objetivo a produção de substrato (teórico e prático) pra entender a realidade e transformá-la (IBIAPINA, 2017).

Por conseguinte, a reflexão crítica se configurou como o meio pelo qual os professores confrontaram a realidade, suas práticas sociais, as teorias e conceitos científicos apropriados por eles, questionando de maneira constante as determinações sociais que influenciam seu pensar, sentir e suas ações, promovendo nesse movimento, uma revolução na sua consciência. Tal reflexão se configura como uma atividade mental, e assim como toda atividade, se desenvolve a partir de necessidades que produzem motivos, de objetivos que a orienta, e é

mediada pelas linguagens (signos), implicando assim na relação colaborativa com o outro (IBIAPINA, 2017).

No contexto da pesquisa-formação, a “colaboração representa negociação de significados e sentidos em que são analisadas as contradições advindas do desenvolvimento professoral” (IBIAPINA, 2017, p. 317). Foi ela, em conjunto com a reflexão crítica que permitiu que os professores reelaborassem significados e produzissem sentidos acerca da atividade pedagógica transformadora, desenvolvendo significações que se constituem como possibilidade para que possam objetivar tal atividade na sua prática social.

Franco (2005) destaca que pela pesquisa-formação ser uma modalidade de pesquisa eminentemente pedagógica, parte de princípios éticos que objetivam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos que dela participam. Assim, as dimensões, ética, política e formativa dessa pesquisa, podem ser evidenciadas na concepção de que, à medida em que os professores tiveram uma efetiva participação nas atividades que foram realizadas na pesquisa-formação, articulando a teoria com os saberes produzidos no desenvolvimento de sua própria atividade docente, estes se constituíram atores de sua própria formação.

Essa realidade contribui para a emancipação dos sujeitos, acarretando na superação da “relação pesquisa-educação-alienação” (LONGAZREZI; SILVA, 2013). Na qual, as pesquisas em educação são realizadas exteriores ao contexto escolar, e vão para este *lócus* apenas para serem apropriadas pelos professores, ocasionando assim a perpetuação do *status quo* da sociedade capitalista alienante, que gera dicotomia entre teoria e prática.

Nessa realidade, o professor não é produtor de conhecimento sobre sua própria realidade e prática social, mas apenas aplicador de conhecimentos produzidos distanciados desta, reverberando assim no desenvolvimento de uma consciência alienada, que não reflete criticamente acerca das mediações sociais determinantes sobre sua profissão.

Tal realidade implica também na própria formação dos alunos, pois, quando os professores não têm um olhar crítico sobre a realidade circundante se privam de apreender os nexos que constituem as determinações sociais que implicam sobre a mesma e sobre seu fazer enquanto docentes, o que acarreta na impossibilidade de promoverem processos formativos humanizadores. A seguir, apresentamos o contexto de realização da pesquisa-formação objetivada para a realização deste estudo.

3.3 Contexto empírico de desenvolvimento da Pesquisa-formação

A presente pesquisa-formação foi desenvolvida no contexto de um projeto de extensão universitária, intitulado: “UNIVERSIDADE E ESCOLA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR”, viabilizado pela parceria entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) e uma escola filantrópica de educação básica localizada em zona periférica de Teresina, identificada nesta pesquisa como “Escola Transformadora”.

A equipe do NEPSH que mediava a objetivação dos encontros formativos do projeto, era composta por professores pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação da UFPI. A equipe da escola era formada pelo corpo docente e pela sua equipe gestora.

O referido projeto de extensão tinha como objetivo geral desenvolver ações formativas colaborativas na escola de educação básica que favorecessem o desenvolvimento pessoal e profissional de professores que atuam na escola, a constituição da identidade de discentes do curso de Pedagogia e o desenvolvimento de pesquisa-formação de pós-graduandos em educação. O projeto de extensão teve suas atividades iniciadas no mês de agosto de 2018 e se estendeu até dezembro de 2020.

As atividades do projeto eram desenvolvidas a partir de dois eixos. O primeiro eixo da formação consistia em encontros mensais que aconteciam aos sábados, nos quais eram reunidos todos os professores da escola, um total de 52 (cinquenta e dois), com atuação no ensino fundamental e médio, além de integrantes da equipe gestora da instituição, bem como os integrantes da equipe do NEPSH. As ações desenvolvidas nesses encontros visavam superar as necessidades formativas do coletivo de professores, sempre identificadas coletivamente pela mediação de diálogos e trocas de experiências. Em contato com esse grupo maior, os mestrandos e doutorandos do NEPSH estabeleciam diálogos que possibilitavam a formação de subgrupos vinculados a seus objetos de investigação, dando vida ao segundo eixo do projeto de extensão, que é a formação de professores mediada pela participação em pesquisas que visavam a melhoria das condições de ser, pensar e agir dos professores.

Esse segundo eixo da formação consistia na realização das atividades de pesquisa-formação que aconteciam em momentos distintos, sempre formada com um grupo menor de professores, mestrandos e doutorandos. Ao serem apresentados às pesquisas, os professores aderiam voluntariamente às atividades das pesquisas-formação que passariam a ser desenvolvidas pelos mestrandos e doutorandos do NEPSH.

É importante ressaltar que os objetos de estudo das pesquisas realizadas na escola estavam sempre relacionados às necessidades formativas apontadas pelos professores nos encontros com o grupo maior. Dessa maneira, estes encontros específicos objetivados na pesquisa-formação, não se desvincilhavam da proposta maior do projeto de extensão, mas, os objetivos destas pesquisas, assim, como suas ações formativas, eram voltados para o processo formativo dos professores tendo em vista as necessidades formativas já apontadas por eles.

A escola na qual foi objetivado o referido projeto tem como público principal crianças e jovens de baixa renda em situação de vulnerabilidade social. No período de realização do projeto a escola atendia a 749 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (regular e técnicos em Recursos Humanos e Informática).

Estes alunos provinham de famílias que em sua maioria são naturais de cidades do interior do Estado. Muitas delas compostas por mães que são chefes de família, e se ocupam de atividades informais de trabalho como manicure, cabelereira, empregadas domésticas, ou pais que têm como profissão: pedreiro, artesão, ajudante de pedreiro, auxiliar de serviços gerais, mecânico. A média de renda familiar per capita destas famílias gira em torno do valor de R\$400,00 (quatrocentos reais). Valor este muitas vezes complementado por bolsas provenientes de programas assistencialistas, como o programa federal bolsa família. A seguir, tratamos dos interlocutores da pesquisa.

3.4 Interlocutores da pesquisa-formação

O grupo de docentes que aderiu às atividades da pesquisa-formação realizada para a objetivação desse estudo, constituiu num total de 20 professores, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da “Escola transformadora”, na qual foi realizado o já referido projeto de extensão, intitulado: “UNIVERSIDADE E ESCOLA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR”.

Conforme já elencamos anteriormente, tivemos a oportunidade de vivenciar experiências formativas nessa escola, mediadas pela promoção do projeto de pesquisa já supracitado. A realização deste projeto, conforme também já desvelamos, se dava em duas frentes. A primeira delas, corresponde ao grupo maior, com todos os professores da escola, a equipe gestora e os participantes do NEPSH que estavam incumbidos de realizar e auxiliar nas formações, entre eles, professores da UFPI, e alunos da graduação e Pós-graduação em Pedagogia e Educação, respectivamente.

Esta pesquisa-formação faz parte da segunda frente do projeto de pesquisa citado, circunscrita da seguinte maneira: a partir da apreensão das necessidades formativas que os professores apresentavam nos encontros formativos objetivados com o grupo maior, os alunos da pós-graduação que constituíam o projeto, iam estabelecendo seus objetos de estudo, e com isso, formavam grupos menores de formação pelos quais lhes era possível promover pesquisas-formação, onde podiam realizar seus estudos sobre seus objetos de pesquisa e a formação dos docentes tendo em vista a necessidades formativas apresentadas por eles.

Assim, como participantes desse projeto na condição de mediadores da formação realizada com os professores, tivemos a oportunidade de ir delineando o objeto de estudo desta pesquisa, através da apreensão das necessidades formativas apresentadas pelos professores da escola ao longo das formações realizadas com o grupo maior. Com isso, pudemos ir estabelecendo nosso objeto de estudo, em vista de realizar uma pesquisa-formação que possibilitasse aos professores superarem as necessidades expostas por eles acerca da promoção de uma atividade pedagógica transformadora, que mediasse o processo de ensino aprendizagem em vista do desenvolvimento dos alunos, no qual estes participassem como sujeitos da sua aprendizagem.

Diante disso, buscamos realizar uma pesquisa-formação que possibilitasse a produção de significações destes docentes acerca da atividade pedagógica transformadora, a fim de promover uma transformação no seu pensar e sentir, que mediasse a objetivação do seu agir na promoção de tal atividade. Em vista disso, organizamos uma proposta de pesquisa-formação com a referida finalidade, e apresentamos ao grupo gestor da escola, que após avaliá-la deram o aval para que a objetivássemos. Com isso, a equipe gestora da escola apresentou a proposta aos professores, e os que se interessaram aderiram voluntariamente à pesquisa-formação, formando um total de 20 professores interlocutores, que ministravam aulas nas mais diversas disciplinas escolares.

Dos vinte professores interlocutores, escolhemos para o movimento de análise e interpretação das significações produzidas por eles no contexto da pesquisa-formação, os trechos discursivos de um total de quatro professores. Estes estão identificados ao longo deste trabalho, como: Alice, Dorothy, Pequeno Príncipe e Harry Potter.

Os nomes escolhidos para identificar os professores, são referentes à famosos personagens da literatura infantil e juvenil, que vivenciaram experiências que produziram transformações sobre seu pensar, sentir e agir, assim como os professores participantes desta pesquisa-formação. Entretanto, destacamos que diferentemente dos personagens acima citados, que vivenciaram experiências transformadoras por acaso, a experiência vivenciada pelos

professores no contexto desta pesquisa-formação, se constituiu de forma planejada, intencional e voltada para um fim, de possibilitar a produção de significações por eles, que favorecessem a objetivação de suas atividades professorais em transformadoras.

3.5 A produção dos dados da pesquisa-formação

Conforme elencado anteriormente, esse estudo se integra à segunda frente que compunha o já citado projeto de extensão do qual integramos. Portanto, se caracteriza como uma pesquisa-formação que teve como ponto de partida as necessidades formativas apreendidas nos encontros do grupo maior com os professores. Destas necessidades formativas, destacamos que aquela que se apresentou como propulsora para a promoção desta pesquisa-formação, foi: constituir condições para que pudessem realizar uma atividade pedagógica que possibilitasse o total desenvolvimento dos alunos.

Tendo em vista a referenciada necessidade formativa, buscamos organizar um processo formativo que se apresentasse em um contexto de vivências, no qual os professores pudessem alcançar desenvolvimento em nível pessoal e profissional, pelo qual transformassem suas formas de pensar e sentir, se constituindo como condição para transformar seu agir, em vista da promoção de uma atividade pedagógica transformadora que medeia o desenvolvimento integral dos alunos.

A já referida necessidade apresentada pelos professores se manifestou como o ponto inicial para a organização desta pesquisa-formação, pois, a necessidade é a propulsora de toda atividade humana, ela é “o fenômeno ou acontecimento que sobrevém sem falta, sob determinadas condições [...]” (AFANASIEV, 1985, p. 169). Portanto, figura-se como produto obrigatório da vida dos homens, pois a estão sempre produzindo, emergidas sob determinadas condições que os levam a produzir motivos para estar em atividade.

Nesse sentido, o professor como qualquer agente social que está sempre estabelecendo relações com o meio e com os sujeitos que o integram, está sempre produzindo necessidades. Estas, emergem da realidade objetiva, do contexto escolar que se constitui como uma realidade particular, um contexto multifacetado, permeado de contradições que reverberam na produção pelos professores de necessidades específicas, entendidas como necessidades formativas.

As necessidades formativas são produções sócio-históricas, que se desenvolvem no contexto de atuação dos professores e possibilitam seu desenvolvimento profissional quando a compreendem como produção sócio-histórica, que emerge da sua atividade como docente, da

relação que estabelece com a realidade e com o contexto educativo (BANDEIRA; IBIAPINA, 2015).

Bandeira e Ibiapina (2015, p. 36) ainda afirmam que “compreender necessidades formativas é fundamental na libertação das enunciações de sofrimento, de lamentações e de opressões”. Diante disso, buscamos através da pesquisa-formação objetivada, possibilitar aos professores a compreensão sobre suas necessidades como produções emergentes das contradições da realidade objetiva, e da realidade particular circunscrita no contexto escolar, como mediadoras da possibilidade de seu desenvolvimento pessoal e profissional em vista de uma nova objetivação da sua atividade professoral.

A partir disso, nos esforçamos em realizar uma pesquisa-formação circunscrita em encontros formativos, os quais se estabeleceram no contexto de oficinas formativas, que se apresentaram como o nosso primeiro instrumento de produção de dados da pesquisa.

As oficinas formativas se caracterizam em encontros formativos que se constituem em contextos de diálogos, na busca de conhecer as subjetividades dos professores por meio de relatos dos fatos vividos que afetaram positivamente ou negativamente os mesmos (MARTINS, 2019). Assim, no contexto das oficinas formativas buscamos promover a participação efetiva dos professores no processo formativo, que se circunscreveu em contexto colaborativo, sobre a emergência das necessidades formativas, a reflexão crítica, e a produção do conhecimento, elementos estes que propiciam mudanças, transformações e emancipação deles, tornando-os sujeitos do seu agir (FERREIRA, 2017).

Planejamos para a promoção das oficinas formativas, ações que fossem realizadas de forma presencial, conforme já vinham acontecendo em outras pesquisas-formação realizadas com os professores da escola por outros pós-graduandos integrados ao projeto, bem como com os encontros formativos realizados com o grupo maior. Entretanto, com o estabelecimento do contexto pandêmico vivenciado pelo país em vista da disseminação do vírus denominado coronavírus, culminante da COVID-19, tivemos de reorganizar o desenvolvimento desta pesquisa-formação.

As mudanças consubstanciadas por conta do contexto pandêmico, se situaram na promoção das oficinas formativas, que seriam realizadas de forma presencial, mas, pela necessidade de isolamento social tiveram de ser objetivados de forma remota, através de uma plataforma digital denominada “teams”. Assim como sobre as ações formativas destas, as quais tiveram de ser replanejadas de maneira que pudessem ser desenvolvidas de forma remota. Nos quadros a seguir, apresentamos como se constituiu a objetivação dessas oficinas formativas que

mediaram a pesquisa-formação. Tratam-se de três quadros referentes às três oficinas formativas (encontros formativos) realizadas com os professores.

Quadro 1 - Descrição da primeira oficina formativa

OFICINAS FORMATIVAS						
DATA E HORÁRIO	LOCAL	OBJETIVO DA OFICINA	RECURSOS DIDÁTICOS MEDIADORES DA OFICINA	MATERIAL TEÓRICO MEDIADOR DAS DISCUSSÕES	AÇÕES FORMATIVAS	QUESTÕES NORTEADORAS
31.10.2020 - 08h às 10h	Plataforma “teams”	1) Refletir acerca do significado de atividade pedagógica transformadora numa perspectiva humanizadora; 2) Analisar as mediações que favorecem o desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora; 3) Refletir sobre a relação afeto e intelecto no desenvolvimento humano e seus reflexos na formação humana; 4) Discutir acerca das manifestações afetivas dos estudantes no desenvolvimento da atividade pedagógica e sua importância para a aprendizagem.	- Computador - Internet - Slides	MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. Obutcheni e: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, p. 1-25, 2019. DOI https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563	Disponibilização do texto e do plano da oficina antes do dia de sua realização; - Socialização de slides contendo os principais tópicos abrangidos no texto; - Discussão do texto indicado para leitura; - Reflexão acerca do significado social da atividade pedagógica transformadora; - Reflexão acerca da relação afetividade e aprendizagem no desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora; - Reflexão acerca das mediações que possibilitam a objetivação da atividade pedagógica transformadora; - Pedido para a produção dos	O que é uma atividade pedagógica transformadora? O que a atividade pedagógica deve transformar para mediar o desenvolvimento humano? Quais as implicações da relação afeto e intelecto para o desenvolvimento da consciência? O que sabemos sobre a relação afeto e intelecto e suas implicações para o desenvolvimento humano? É possível potencializar a relação afeto e intelecto no sentido de colaborar com o pleno desenvolvimento

					Memoriais Reflexivos; - Socialização de dúvidas e informes.	de nossos alunos na escola? Quais as manifestações afetivas (vestígios) que eu percebo na relação com meus alunos no desenvolvimento da atividade pedagógica?
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: produção da autora

O quadro exposto é referente à primeira oficina formativa desenvolvida com os professores. Os objetivos desta oficina foram: 1) Refletir acerca do significado de atividade pedagógica transformadora numa perspectiva humanizadora; 2) Analisar as mediações que favorecem o desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora; 3) Refletir sobre a relação afeto e intelecto no desenvolvimento humano e seus reflexos na formação humana; 4) Discutir acerca das manifestações afetivas dos estudantes no desenvolvimento da atividade pedagógica e sua importância para a aprendizagem.

Diante de tais objetivos, tínhamos a finalidade de mediar a produção de significações pelos professores, acerca da atividade pedagógica transformadora como aquela que se circunscreve em uma perspectiva humanizadora referente a apropriação pelos alunos das particularidades humanas que constituem seu pleno desenvolvimento, bem como sobre as mediações constitutivas dessa atividade, dentre elas mais especificamente a relação afeto e intelecto, que promove a produção de motivos e sentidos para que os alunos entrem em atividade de aprendizagem.

Para subsidiar o desenvolvimento das reflexões a serem implementadas na oficina formativa, os professores recebiam com antecedência o plano descrito no quadro acima, seguido dos materiais bibliográficos indicados para consulta. Os textos eram escolhidos tendo em vista os objetivos estabelecidos para a oficina. Tal discussão do material teórico se deu a partir da nossa mediação, pela qual iniciamos a introdução da discussão do tema desvelado no texto, com questionamentos referentes a ele, movimento este que aconteceu em todas as oficinas formativas realizadas.

Com as discussões sobre o texto, procuramos suscitar junto aos professores, em um contexto colaborativo, o movimento de reflexão crítica acerca do tema nele abordado, e sobre

a realidade objetiva concernente ao ambiente escolar, e também mais especificamente sobre suas práticas. Após as discussões e reflexões realizadas, fizemos os encaminhamentos para a finalização da oficina solicitando aos professores a realização do memorial reflexivo do processo formativo, sugerindo como eles poderiam produzi-lo. Convém destacar nesse momento, que o referido memorial se constituiu como nosso segundo instrumento de produção de dados da pesquisa.

Segundo Martins (2019, p. 127), o Memorial Reflexivo do Processo Formativo (MRPF) “é uma forma de registro escrito reflexivo de formação, um instrumento de produção de dados que se utiliza da escrita como forma de expressão das experiências e vivências do ser humano”. Assim, a escolha do MRPF justifica-se, pois através do mesmo os professores puderam elucidar as experiências vivenciadas por eles, inclusive na formação, nos possibilitando compreender as significações produzidas pelos mesmos acerca da atividade pedagógica transformadora, neste processo.

Este movimento se constituiu importante, pois na elaboração do memorial, os professores refletiram acerca de suas vivências, e isso pôde criar a possibilidade de os mesmos alcançarem um nível de consciência crítica sobre seus atos (MARTINS, 2019). Ou seja, pôde contribuir para o efetivo desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

O objetivo do MRPF é contemplar as experiências vivenciadas pelos professores no seu contexto de atuação profissional, ou seja, no desenvolvimento de sua atividade particular enquanto docentes assim como as vivências experienciadas no processo da pesquisa formação. Esse movimento nos possibilitou apreender as significações produzidas no processo formativo acerca da atividade pedagógica transformadora, revelando assim, os impactos da pesquisa-formação sobre os professores. Os memoriais foram produzidos e enviados ao fim de cada oficina formativa para nós.

O quadro a seguir, se refere à segunda oficina formativa realizada para a objetivação da pesquisa-formação.

Quadro 2 - Descrição da segunda oficina formativa

OFICINA FORMATIVA						
DATA E HORÁRIO	LOCAL	OBJETIVO DA OFICINA	RECURSOS DIDÁTICOS MEDIADORES DA OFICINA	MATERIAL TEÓRICO MEDIADOR DAS DISCUSSÕES	AÇÕES FORMATIVAS	QUESTÕES NORTEADORAS
07.11.2020 - 08h às 10h	Plataforma “teams”	1) Refletir acerca da atividade	- Computador -Internet	BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho.	Disponibilização do texto e do plano da oficina	O que é práxis?

		pedagógica transformadora como <i>práxis</i> humana. 2) Refletir acerca do ensino e aprendizagem como unidade dialética que compõe a atividade pedagógica transformadora. 3) Analisar como se constituem as atividades de ensino e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora. 4) Refletir acerca das condições necessárias para a objetivação das atividades de ensino e aprendizagem mediadoras da formação humana dos alunos.	- Slides	Ensino e aprendizagem m como unidade dialética na atividade pedagógica. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf.>	antes do dia de sua realização; - Socialização de slides contendo os principais tópicos abrangidos no texto; - Discussão do texto indicado para leitura; - Diálogo sobre as experiências vivenciadas pelos professores no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas (como eles têm promovido suas atividades de ensino, e como compreendem que os alunos estão realizando suas atividades de aprendizagem); - Reflexão acerca da atividade pedagógica como <i>práxis</i>; - Reflexão acerca de como as atividades de ensino e de aprendizagem são desenvolvidas na atividade pedagógica transformadora; - Pedido para produção dos memórias reflexivos; - Socialização de dúvidas e informes.	É possível a atividade pedagógica se configurar como <i>práxis</i>? Como se constitui a atividade pedagógica transformadora para que seja <i>práxis</i>? Como se constitui o ensino e a aprendizagem na atividade pedagógica transformadora? Quais as condições necessárias para a objetivação das atividades de ensino e aprendizagem que medeiam a formação humana dos alunos?
--	--	---	----------	---	---	--

Fonte: produção da autora

Para esta oficina formativa, tínhamos como objetivo: 1) Refletir acerca da atividade pedagógica transformadora como *práxis* humana; 2) Refletir acerca do ensino e aprendizagem

como unidade dialética que compõe a atividade pedagógica transformadora; 3) Analisar como se constituem as atividades de ensino e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora; 4) Refletir acerca das condições necessárias para a objetivação das atividades de ensino e aprendizagem mediadoras da formação humana dos alunos.

Com tais objetivos, buscávamos mediar a produção de significações pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora como uma atividade que se constitui enquanto práxis, na qual se estabelece um processo de ensino aprendizagem particular, objetivado pela unidade dialética das atividades de ensino (desenvolvida pelo professor) e de aprendizagem (desenvolvida pelos alunos), bem como sobre as condições necessárias para a objetivação deste processo.

Para a concretização do exposto, realizamos ações formativas concernentes à: disponibilização antecipada do material teórico que mediará nossa discussão sobre o conteúdo da oficina e do plano de formação desta; discussão de um texto que tratava sobre a constituição da atividade pedagógica enquanto práxis humana; reflexão sobre o conteúdo do texto relacionando às vivências dos professores na objetivação da sua atividade professoral, de forma colaborativa, onde os professores iam fazendo suas colocações frente às falas dos colegas. Após esse movimento fizemos os encaminhamentos de finalização da oficina, requeirindo aos professores a produção dos memoriais reflexivos e compartilhando informes e dúvidas. A seguir apresentamos um quadro expondo como se deu a objetivação da terceira e última oficina formativa.

Quadro 3 - Descrição da terceira oficina formativa

OFICINA FORMATIVA						
DATA E HORÁRIO	LOCAL	OBJETIVO DA OFICINA	RECURSOS DIDÁTICOS MEDIADORES DA OFICINA	MATERIAL TEÓRICO MEDIADOR DAS DISCUSSÕES	AÇÕES FORMATIVAS	QUESTÕES NORTEADORAS
21.11.2020 - 08h às 10h	Plataforma "teams"	1) Refletir acerca da importância da produção de sentidos pelos alunos sobre a atividade de aprendizagem na objetivação de uma	- Computador - Internet - Slides	Asbahr, F. D. S. F., & Souza, M. P. R. D. (2014). "Por que aprender isso, professora?" Sentido	Disponibilização do texto e do plano da oficina antes do dia de sua realização; - Socialização de slides contendo os principais tópicos	O que é o Sentido Pessoal? Como os alunos produzem sentidos sobre a atividade de aprendizagem?

		atividade pedagógica transformadora. 2) Refletir acerca do papel dos motivos e objetivos na produção de sentidos pelos alunos para entrarem em atividade de aprendizagem. 3) Compreender como os professores estavam significando a pesquisa-formação;		pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Estudos de Psicologia (Natal), 19(3), 169-178.	abrangidos no texto; - Discussão do texto indicado para leitura; - Reflexão acerca da importância das significações no processo de ensino aprendizagem de uma atividade pedagógica transformadora; - Reflexão acerca do papel dos motivos na produção dos sentidos de aprendizagem pelos alunos; - Pedido para produção dos memórias reflexivos; - Socialização de dúvidas e informes.	É possível a transformação, pelos alunos, de motivos compreensíveis em motivos eficazes, para a objetivação da atividade de aprendizagem? Como? Qual o papel do professor na objetivação das ações de estudo que promovem a transformação dos motivos de aprendizagem dos alunos?
--	--	---	--	---	---	---

Fonte: produção da autora

Para o desenvolvimento da terceira oficina, nossos objetivos foram: 1) refletir acerca da importância da produção de sentidos pelos alunos sobre a atividade de aprendizagem na objetivação de uma atividade pedagógica transformadora; 2) refletir acerca do papel dos motivos e objetivos na produção de sentidos pelos alunos para entrarem em atividade de aprendizagem; 3) compreender como os professores estavam significando a pesquisa-formação.

Tais objetivos estavam voltadas em mediar a compreensão pelos professores acerca da importância dos motivos no desenvolvimento de qualquer atividade humana, e particularmente a importância destes na realização pelos alunos da atividade de aprendizagem, bem como na produção dos sentidos destes, sobre tal atividade. Tal movimento se encaminhava para a produção de significações que possibilitassem a promoção por eles de uma atividade pedagógica voltada para a produção de motivos de aprendizagem pelos alunos que os afetassem de maneira a querer entrar em atividade. Buscamos também entender de que maneira os

professores estavam significando o processo formativo vivenciado por eles na pesquisa-formação em curso.

As ações formativas que mediarão esse movimento se circunscreveram na disponibilização do material que mediará as discussões do conteúdo da oficina e do plano de formação, antecipadamente aos professores; bem como a discussão e reflexão crítica sobre o texto proposto, de forma colaborativa. Como se tratava da última oficina formativa a ser realizada, separamos também um momento para a reflexão sobre a pesquisa-formação objetivada, no qual os professores expuseram as contribuições desta para eles, pela qual pudemos apreender as significações destes referentes a tal atividade formativa.

Ao fim da oficina, fizemos uma fala de agradecimento aos professores e à equipe pedagógica da escola, e logo após, relembramos os professores da produção do último memorial reflexivo.

À guisa de esclarecimento, gostaríamos de destacar que as discussões desenvolvidas no contexto de todas as oficinas formativas objetivadas, foram mediadas por questionamentos, os quais foram suscitados a priori (questão norteadoras), ou no decorrer das oficinas. Tais questionamentos puderam ser respondidos tanto no momento das Oficinas, ou para além das mesmas, na produção dos memoriais reflexivos do processo formativo pelos professores (MARTINS, 2019).

Acerca das leituras dos textos, constituídos como material teórico que mediou o desenvolvimento das três oficinas formativas, ensejávamos com eles, possibilitar aos professores a apreensão e compartilhamento de conceitos científicos acerca da atividade pedagógica transformadora, favorecendo por meio das discussões propostas em grupo, o processo de reflexão crítica em contexto de colaboração, em vista da produção de significações por estes, acerca da referida atividade pedagógica.

Entendemos que este movimento se constituiu eficaz na produção de significações pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora, pois, a reflexão crítica e a colaboração realizada em contextos de formação, são componentes formativos que objetivam criar condições para que haja o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores através da produção de significações acerca da sua prática social.

No contexto das oficinas formativas, a reflexão crítica precisou ser planejada, pois, como toda atividade humana, tais atividades não ocorreram de forma natural. Dessa maneira, foi necessário produzir as condições para que esta se desenvolvesse. Segundo Ibiapina (2017, p. 316):

No contexto educacional, portanto, produzir as condições para que a reflexão crítica possa acontecer implica criar espaço-tempo de colaboração em que o professor tenha a oportunidade para esclarecer, para ele mesmo e para os seus parceiros, o que faz, como faz, porque faz e quais são as referências usadas para orientar o seu agir, isto é, demonstre estar consciente da relação sócio-histórica existente entre o seu agir, o agir de outros professores, o agir dos alunos, o que almeja a instituição escolar e a sociedade propriamente dita, isto é, significa ter condições para estabelecer relações com as teorias, com os seus pensamentos e com o seu agir professoral.

Destarte, para que a reflexão crítica ocorresse, foi necessário criar condições de espaço-tempo colaborativos, nos quais os professores foram oportunizados a confrontar as mediações sociais (teorias, experiências de vida, organização social) que incidiam sobre a produção da sua própria consciência, sobre o contexto escolar e sobre sua atividade professoral. Este movimento possibilitou aos professores ter clareza sobre esses aspectos, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica, que incide em desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos.

Nesse sentido, o objetivo do desenvolvimento das Oficinas formativas foi, através de situações de contradição desenvolvidas pela unidade entre a teoria que foi estudada e a realidade que circunda o contexto de atuação do professor, promover contextos de reflexão crítica e de produção de conhecimentos sobre a atividade pedagógica transformadora, a fim de que estes produzissem significações acerca desta, e pudessem objetivá-la no seu fazer docente (MARTINS, 2019).

Destacamos também que os já referidos instrumentos utilizados para a concretização da pesquisa-formação: oficinas formativas e memorial reflexivo do processo formativo, foram escolhidos em vista de possibilitar o desenvolvimento da narrativa como técnica de pesquisa. Isto porque, a narrativa figurou-se como essencial para a promoção desta:

[...] por possibilitar a pesquisadora acompanhar a trajetória de vida do pesquisado, de forma a se criar terreno fértil para analisar e interpretar o objeto de estudo por meio das significações produzidas pelas partícipes da pesquisa formação. Esta técnica de pesquisa cria contexto favorável de escuta das experiências e vivências dos pesquisados capazes de revelar angústias, desejos, sentimentos e necessidades (MARTINS, 2019, p. 113).

Por conseguinte, a narrativa nos possibilitou conhecer e compreender as mediações que incidem na constituição do professor enquanto profissional e na sua prática social, pois, esta técnica possibilitou a produção de um contexto favorável ao partilhamento de significados, sentidos e experiências vivenciadas pelos professores no seu contexto de vida, e assim na sua atividade professoral. Possibilitando também a reelaboração e produção de novos significados e sentidos acerca do seu fazer docente, apresentando-se assim como condição favorável à produção de novas significações sobre sua atividade docente.

Tal movimento viabilizou o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho formativo, pois, consubstanciou a concreta participação dos professores durante desenvolvimento de todo o processo formativo. Dessa maneira, escolhemos os instrumentos referidos anteriormente, a fim de que estes nos possibilitassem desenvolver a narrativa, como técnica que nos deu condições de realizar a pesquisa-formação, ou seja, produzir dados e analisar o objeto em essência, bem como promover a formação dos professores. Na subseção seguinte, apresentamos como se constitui o movimento de organização e análise dos dados da pesquisa.

3.6 Organização, sistematização e análise dos dados produzidos na pesquisa-formação

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas através da proposta metodológica denominada núcleos de significação. Produzida por Aguiar e Ozella (2006, 2013), esta proposta em consonância aos pressupostos da Psicologia Sócio Histórica (PSH), concebe o homem como sujeito histórico cultural, que se desenvolve em relação com o meio, relação essa que é significada, e desse modo, capaz de promover o desenvolvimento de sua consciência.

Assim, esta proposta visa conferir ao pesquisador a possibilidade de apreender o processo de constituição das formas de significação produzidas pelos sujeitos para além do empírico, permitindo-lhe passar da aparência das palavras (significado) para sua dimensão concreta (sentidos) (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Com isso, a utilizamos em vista de chegarmos ao concreto, aos sentidos produzidos pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora no contexto da pesquisa formação. Para tanto, realizamos as etapas que medeiam esse processo de apreensão, elas são: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação, às quais serão melhor esclarecidas na seção seguinte.

4 MOVIMENTO CONSTITUÍDO NA ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES OBJETIVADAS NAS OFICINAS FORMATIVAS

Neste capítulo, elucidamos o movimento instituído para realização da análise do corpus empírico produzido nas oficinas formativas realizadas com os professores na pesquisa formação. Por tal movimento, foram constituídos os núcleos de significações que revelam as significações produzidas pelos professores sobre a atividade pedagógica transformadora em contexto de pesquisa-formação. É importante esclarecer que devido ao volume excessivo de dados produzidos, escolhemos para compor o corpus empírico a ser analisado neste relatório as significações oriundas das narrativas produzidas nas oficinas formativas. Não serão analisados neste relatório as significações produzidas nos memoriais reflexivos.

Realizamos tal movimento, mediado pela proposta analítica de núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA, 2006; 2013), pela qual promovemos o movimento de análise a partir de três procedimentos: seleção dos pré-indicadores e identificação dos conteúdos temáticos referentes a eles, aglutinação dos conteúdos temáticos e identificação dos indicadores, articulação dos indicadores, organização e nomeação dos núcleos de significação.

Organizamos esta seção em quatro subseções. A primeira consiste na apresentação do corpus empírico do qual destacamos os pré-indicadores, apresentados do quadro 4 ao 14. Na segunda seção, trazemos novamente os pré-indicadores selecionados, pelos quais identificamos e apresentamos os conteúdos temáticos, nos quadros 15, 16, 17 e 18. Logo após, na terceira subseção, aglutinamos os conteúdos temáticos e articulamos e nomeamos os indicadores, movimento este, exposto no quadro 19. A última subseção, consiste na articulação dos indicadores para a organização e nomeação dos núcleos de significação, apresentada no quadro 20.

4.1 Apresentação do corpus empírico produzido nas oficinas formativas

O corpus empírico exposto a seguir, consiste nos pré-indicadores apreendidos em trechos de falas objetivadas pelos professores interlocutores da pesquisa, no contexto das oficinas formativas que mediarão esta pesquisa-formação. Estes trechos são conteúdos discursivos que nos apontam acerca das significações que os professores produziram acerca do conteúdo da pesquisa-formação proposta, a atividade pedagógica transformadora.

Para a produção deste corpus empírico, realizamos após o desenvolvimento de todas as oficinas formativas, a transcrição das falas empreendidas por todos os professores no contexto

destas. Em seguida, executamos sucessivas leituras aprofundadas e atentas sobre elas, em vista da apreensão dos significados e sentidos constituídos pelos professores no contexto de tais oficinas, acerca da atividade pedagógica transformadora. Com isso, selecionamos destas falas, trechos discursivos referentes às significações produzidas pelos professores sobre a constituição da referida atividade, ou seja, que revelassem o que eles compreenderam ser esta atividade, como ela se objetiva, as mediações que a constituem, e as dificuldades e desafios concernentes à sua objetivação, bem como as possibilidades para sua promoção.

Em vista disso, expomos dos quadros 4 ao 14, o corpus empírico apreendido das três oficinas formativas objetivadas com os professores, do qual destacamos em negrito os pré-indicadores correspondentes às significações produzidas por eles acerca da atividade pedagógica transformadora.

Quadro 4 – seleção dos pré-indicadores de Harry Potter

Pré-indicadores
E... assim... o... a... primeira impressão que eu tive, depois de ler o texto, sobre essa atividade pedagógica transformadora, é que é uma atividade que vai causar algum impacto sobre o aluno, né? É uma atividade que deve ser estruturada não somente com o propósito de passar um conteúdo, fazer com que o aluno esteja ali envolvido, em... em... produzir alguma coisa. Mas, é uma atividade que vai criar uma vivência que cause impacto, seja um impacto positivo para o aluno, ou às vezes até mesmo negativo, mas, que vá trazer essa ligação, né? Mas, que vá trazer o afeto do aluno junto com a prática, não somente uma coisa mecânica, automática, de você tá ali respondendo atividades, não! Algo que envolve o aluno dentro do processo e faz com que ele tenha uma reação a isso, né? Pelo texto, pela introdução e pelo exemplo que tem com o professor, foi basicamente isso, essa conceituação que ficou pra mim sobre atividade pedagógica transformadora. [...] primeiramente o texto ele é muito instigante, pelo menos pra mim na reflexão, né... toda aquela parte inicial teórica, ela confronta mesmo a gente em entender e ressignificar a palavra vivência, foi assim pra mim, uma coisa totalmente nova, do mesmo jeito que foi quando a gente começou a estudar sobre necessidade e o impacto ali já foi imediato pelo início. E aí fazendo, lendo, lendo o texto me lembro que a Carol falou, né, que a gente, como quando a gente está dando aula, não é somente ali, dá aula daquele conteúdo e só, acabou, né? E como eu tenho formação em língua estrangeira somente, né, a gente a nossa formação nossa formação toda centrada em.. ao redor de metodologias para o ensino da língua, esse é o ponto principal, então, agente já tá bem limitado dentro de um círculo, vamos dizer assim... Quando eu cheguei na, na, no ensino regular, que normalmente a gente vai, ir pra uma escola de línguas, ou então, outras situações que deixam a gente só ensinando aquele pontinho, e aí quando tá no ensino regular, principalmente com crianças a gente tem que pensar em muitas mais coisas do que somente passar aquele conteúdo. E aí como a Carol falou, a gente quer contribuir pra instigar habilidades que são necessárias que eles aprendam de acordo com sua idade, mas também instigar que novas sejam é.. ali iniciadas, né, que eles aprendam a conviver entre si, que eles aprendam a fazer as coisas, ter atitude de iniciar, é, de, assim, de, até uma extensão, poder tomar autonomia no próprio estudo. Então, essa atividade pedagógica que transforma, ela vêm isso, ela tem, ela entrega pro aluno conhecimento, mas ela também instiga ele a ir à frente, a refletir, a ter senso crítico. [...]É ... diante dessa pergunta...me lembrou,... eu já estava, durante as outras partilhas e durante a apresentação pensando que depois da casa, a escola é o segundo momento, é o segundo lugar que o aluno vai construir estas primeiras relações tanto afetivas e intelectuais.

E no caso da escola, elas vão estar bem andando de mãos dadas mesmo que os professores, a escola ou até mesmo os alunos, eles não tenham consciência disso e aí **a implicação que isso tem é que a partir daquelas primeiras experiências, ali o aluno vai começar a construir uma forma de ver e entender... compreender o que é o aprender, o que é o estudar.** Se a gente for pensar é, nós como professores, aqui viemos de uma geração antes de 2000? A gente teve um tipo de educação voltado por um ...por certos valores que hoje em dia eles cada vez mais provam que não se aplicam mais a essa geração há muito tempo. Não se aplicava a nós, mas a gente ainda conseguiu, é ...é estudar, se formar enfim, **mas uma vez que a gente toma consciência disso e sabe que essa relação afeto e intelecto ela é muito importante e contribui para a consciência do aluno, então a gente vai ter aí, como professor, vai conseguir compreender qual o melhor caminho a seguir. E para que o aluno, realmente, se torne um ser humano consciente no...consciente do que ele está fazendo, do porquê que ele está estudando, do papel dele na escola, do papel dele na sociedade, então vai sendo uma construção durante esses anos que ele vai passar dentro do sistema educacional de uma instituição.**

Fonte: corpus empírico produzido na oficina formativa do dia 31.10.2020

Quadro 5 – Seleção dos pré-indicadores de Harry Potter

Pré-indicadores
É que mesmo quando a gente tá no início da, da nossa atividade docente mesmo, é.. quando a gente vai para a prática né, trabalhar como professor, a gente pode até usar alguns conhecimentos teóricos que nós temos. Mas também nós usamos, hã.. como é que posso falar? Outras, formulações né, de hipóteses ou mesmo teorias próprias que a gente foi pegando pela observação de professores que foram nossos modelos, além das nossas próprias concepções do que seria é.. o mais correto usar em sala de aula pra atingir aquele tal objetivo, né? Isso pensando em um professor de início de carreira ainda. Aí eu acho que a prática, a práxis né, essa teoria e prática ela sempre vai tá envolvida, a gente só não vai saber conceituar direito porque a gente tá colocando ali na.. na nossa ação pedagógica, mas, sempre tem algo que sempre embasa o que a gente faz, mesmo que pode não está totalmente.. é.. correto, não sei se a palavra correto é a mais apropriada, mas mesmo que não seja a mais ideal, você tem sim um embasamento ali mesmo que mais profundo ou um pouco mais raso, né.

Fonte: corpus empírico produzido na oficina do dia 07.11.2020

Quadro 6 – seleção dos pré-indicadores de Harry Potter

Pré-indicadores
É.. eu sou professor de inglês e a questão do sentido ela é um ponto super, super importante, crucial quando a gente está planejando nossas aulas por conta de que a gente está ensinando uma língua estrangeira e com essa língua tem traços culturais, coisas que fazem muito mais sentido se você estivesse num contexto de fala da língua em um país que falasse. E Aí você pensa assim: "Ah ! Estamos em Teresina uma cidade que não é tão turística". Então, como trazer essa importância de aprender uma língua pros alunos? Então a gente pensa em várias situações. Principalmente, situações que estejam bem próximas da vivência do aluno, de que eles façam a conexão quando estiverem no dia a dia deles. Ou seja, a gente busca muito atrelar o uso da língua com o próprio dia a dia deles... hã... eu dou aula pro primeiro ano e é a série inicial mesmo da ESAR e lá os meninos chegam para aprender inglês, para ter a primeira experiência mesmo deles com a língua inglesa. Então eles ainda... posso dizer que até o final do ano os motivos que eles vão criando e produzindo ali pra aprender inglês, vão mudando muito. Às vezes eles gostam muito por conta das dinâmicas, dos materiais por assim dizer. O material de inglês ele é bem chamativo, tem muitas imagens, trabalha muito com as imagens, com música. [...] Mas por conta mesmo dessa parte estética mesmo do material de inglês ou então dos artefatos que a gente usa, eles vão se atrelar primeiro isso. Depois eles vão descobrindo outras coisas, é... hã, que eles gostam da aula, gostam

do professor, gosta daquele momento, de fazer ou então alguns já vem de casa. É bem surpreendente quando tem algum aluno que já teve algum contato com a língua inglesa. Aí já tem ali outras concepções e motivos pra aprender, né. "Ah ele quer aumentar o conhecimento". Apesar de que eles não sabem bem expressar isso em palavras. Quando vou, aí, quando chega no segundo ano, esse ano, **os meninos do ano passado pra cá, eles já começaram a encontrar novos motivos,** motivos que já não estão mas só ali no âmbito escolar... alguns já começaram a ouvir bandas, grupos em, em inglês e são fãs mesmo. [...] **Então, ali o significado já foi uma coisa meio que totalmente diferente de um ano pro outro. Aí com a expectativa é que quanto mais eles cresçam mais eles vão encontrando motivos, sentidos pra estar aprendendo, porém a gente como professor, na nossa prática, a gente vai tentando muito trazer isso,** essa esfera mesmo do uso cotidiano e ainda esfera mesmo do pessoal dos familiares dos alunos pra, é, uso da língua inglesa. [...] **Fora que também nesse contexto aqui de aula remota, a questão de você ter um motivo forte, para estar por aprendendo, para está nas aulas, ela vem assim com muita ênfase, porque senão eles poderiam simplesmente dizer " ah, não, não vou assistir negócio de aula ao vivo, vou assistir à gravação, porque essa é uma possibilidade.** [...] Então, quem participa, por eles serem crianças, eles têm sim o papel, não a influência dos motivos, as significações que a família dá pra educação, mas a gente vê que eles já estão ali criando motivos a partir de toda essa experiência de pandemia, eles estão criando motivos para estarem ali, interagirem, participarem.

Fonte: corpus empírico produzido na oficina formativa do dia 21.11.2020

Quadro 7 – seleção dos pré-indicadores de Pequeno Príncipe

Pré-indicadores
[...] é muito importante a afetividade e aí isso contribui bastante no... para que os alunos se sintam motivados a aprender cada vez mais. E é muito bom quando a gente tem essas vivências de afetividade porque isso vai contribuir no aprendizado de cada um e aí como eu coloquei é... traz para o ambiente escolar uma interação que todos aprendem isso é muito importante..é...então é isso... é muito importante a afetividade, [...] isso é os alunos ...eles se sentem motivados, seguros e aí melhora o seu desempenho escolar a partir das atividades e atitudes que o direcionem ... a um maior conhecimento [...] Eles se sentem muito felizes quando faz a leitura do evangelho, é uma participação, uma afetividade e aí isso é uma maneira de motivar eles e os outros e aí no dia seguinte o outro pede para fazer a leitura, então isso é muito bacana, muito interessante e aos poucos eles vão se...como é que se diz...sendo motivados e aí como se diz nessas pequenas atitudes é onde vão adquirindo muito mais conhecimentos, vão se dando a oportunidade para ir se liberando a aprender, porque tem alunos que são muito tímidos mas numa ação dessas eles se sentem acolhidos e motivados, então isso é muito bom [...] claro e o principal é que eles aprendam de fato e aí quando eles participam, quando eles se envolvem, quando eles fazem essa contribuição então tudo fica maravilhoso. [...]

Fonte: corpus empírico produzido na oficina formativa do dia 31.10.2020

Quadro 8 – seleção dos pré-indicadores de Pequeno Príncipe

Pré-indicadores
[...]E aí, é.. a prática é... ela está em constante movimento né... onde as atividades que a permeiam permitem que o professor possa não só conduzir o processo de ensino, é.. de ensino e de aprendizagem teoricamente né, fundamentado, mas, que contribua para a análise dessa mesma teoria né, trazendo a, trazendo à prática elementos que contribua para o desenvolvimento e avanço da teoria né. Então, no entanto, o êxito desse processo requer que toda práxis pedagógica ela seja organizada e direcionada de tal forma que possibilite né, uma afetiva apropriação das objetivações humanas sistematizadas ou por meio do... de, de, de... conteúdos científicos né. E aí também requer priorizar os conhecimentos científicos como conteúdos nas atividades a ser desenvolvidas né, que se privilegi.. é.. como que eu quero dizer,

que se privilegie a contradição né, a dúvida, os questionamentos que se valorizam, que se valorize a diversidade a divergência e que se interrogue é.. se interrogue as certezas e incertezas né. E aí a gente tem que buscar, tem que conhecer, colocar toda a atividade pensada em ação, e assim obter um resultado né. E aí quando entendemos que a prática será tanto mais coe... nesse sentido, entendemos que **a prática será mais coerente, consistente né, será tanto mais qualitativa, mais desenvolvida, quanto mais consistente for a teoria né.** E aí como já colocou, trazer a pensar né, comportamentos tudo mais, atividades pensadas, desenvolvidas, e assim todas colocar em ação é... e obter um resultado satisfatório. [...] **é por meio né, das atividades pedagógicas, (trecho inaudível) das atividades desenvolvidas na prática pedagógica né, a criança tem acesso aos conteúdos sistematizados né, que devem ser ensinados na escola.** Porém, é prosse... **é preciso compreender como essas atividades ganham significado e sentido né, no ensino aprendizagem.** É como você falou, colocou, e **a partir de necessidades que se configuram como resultado de algo que ainda não existe, então algo que se quer alcançar né, permitindo que ocorra assim um desenvolvimento total da criança né, um desenvolvimento é... psíquico, enfim, tudo. [...]**a atividade transformadora, a educação transformadora ela vai muito além, vai além das metodologias de ensino tradicionais, ela vai para um desenvolvimento de habilidades e competências do estudante, do aluno da criança que... **então a implementação como da educação transformadora ela se dá também se dá na potencialização da interdisciplinaridade, [...]** essa potencialização entre as disciplinas que claro que todas estão conectadas para a matemática o aluno precisa desenvolver uma boa leitura para assim também para que ele possa ter uma análise correta do enunciado por exemplo de Matemática e **aí isso vai se basear no desenvolvimento das fronteiras do conhecimento aproximado na educação da vida real.** E aí exemplo disso, as atividades em grupo e referências nas aulas à realidade dos alunos, **permitem que reflexões sejam feitas acerca dos assuntos circulares, no caso aí eles viram um fato e aí também a questão que é muito importante para a educação transformadora, né, é promover assim atividades é...** como é que eu quero falar? Extracurriculares de pesquisas pois é...por isso que **vai incentivar o protagonismo dos alunos.** Dessa forma as crianças elas tem a...a oportunidade de...de... de com essas discussões, essas atividades de pesquisa, **para elas se tornarem protagonistas [...], vai desenvolver outras habilidades [...]** e aí nesse sentido o professor ele vai tornar o mediador do conhecimento, vai observando a progressão da aprendizagem de cada aluno [...]. **A gente sabe que também a família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança e aí necessita criar parcerias escola-família e aí vai ter essa parceria escola-família e aí quando se tem essa parceria tudo se torna é satisfatório.** A criança ela cresce, ela se desenvolve como um todo, em todos os sentidos, quando ela tem esse...e aí voltando a isso...é...a afetividade ela torna...é ...a base de todo esse processo de formação e aí vai exercer uma grande influência no desenvolvimento escolar e aí quando a criança se sente amada, cuidada pelo professor, pela professora com certeza esta criança ela vai ter mais desejo e vontade de aprender e assim vai construir um ambiente harmonioso de carinho, amor, cuidado, preocupação e principalmente respeito dentro da sala de aula tanto para o aluno quanto para o professor e aí existindo prazer em aprender e ensinar então eu vejo dessa forma. [...] É enriquecedor para o desenvolvimento da criança em sala de aula, tem se em colocar práticas inovadoras, transformadoras para que isso aconteça de fato, então isso é muito importante, é isso.

Fonte: corpus empírico produzido na oficina do dia 07.11.2020

Quadro 9 – seleção dos pré-indicadores de Pequeno Príncipe

Pré-indicadores
Que a gente quer de fato uma aprendizagem significativa para as nossas crianças, para os nossos alunos, isso é fato. Em toda atividade a gente tem aquela missão, aquele objetivo de conectar a criança né, aquele interesse mesmo, que ele não veja naquela atividade apenas uma coisa que vá ali, calcula, dá o calculo e ele não entenda né? A gente quer que ele entenda diante de cada atividade né, tem um significado na vida dele, que diante disso ele perceba o que ele tá

ali calculando uma questão ele vai usar na vida dele ao longo da vida, **a gente quer isso, uma atividade significativa, não aquela aprendizagem vamos dizer, mecânica, que o aluno vá decorar pra fazer apenas uma avaliação.** Porque quem decora em poucos minutos esquece, a gente não quer isso. A gente quer significação, um significado eficaz, significativa. **E aí eu entendo que a atividade significativa ela ocorre em algumas condições básicas, que é a motivação, é o aluno a criança ter a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e habilidade de interagir com diferentes contextos, que ele entenda que ele não vai usar somente quando tiver ali em sala de aula, que isso vai ser usado também em outras situações da sua vida, ao longo da sua vida. [...]** a gente tem sempre aquele desafio de despertar o interesse dos alunos, a gente sempre vai querendo, vai trazendo pra sala de aula aquelas aulas bem interessantes, trabalhar conteúdos bem relevantes que possam ser compartilhados. Como eu disse, em outras experiências, **é tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem.** E aí é como eu sempre digo a meus alunos, eu sempre vou dizendo “olha, isso é pra vida vocês. Ok, vocês vão estudar pra fazer uma boa prova, ok. Mas isso vocês saibam que é pra toda a vida de vocês, porque o conhecimento é de vocês, cada um tem o seu e isso ninguém tira de vocês”. **Eu sempre gosto, eu como professor de matemática, eu sempre gosto de conversar um pouco, de tirar um pouco da minha aula e conversar com os alunos, trazer motivações, reflexões de vida pra eles entenderem todo o contexto.** Então assim, eu não sou só números não. **Eu sempre gosto de conversar; porque eu sei, eu gosto de levar minhas experiências de tudo, porque a gente precisa disso, de motivá-los, pra tudo que eles forem fazer na vida eles vejam sentido, e a gente busca isso, nós professores, nós como escola, como um todo. [...].**Bom pessoal, compartilho da ideia da Carol, **é um momento assim enriquecedor, eu fico assim muito feliz e grato a todos, a escola como um todo, coordenação, direção por sempre nos promover esses encontros formativos.** Eu fico muito feliz, todos nós como família ESAR. **Porque isso nos amplia mais de conhecimento, de técnicas, de habilidade para a gente trabalhar em nossa sala de aula. Para a gente... enriquecer as nossas técnicas, enfim tudo.** Então fico muito feliz, eu entrei agora, esse ano, no Fundamental I. Eu sou formado apenas em Matemática, **então esses cursos de formação, Pedagogia, isso tem me enriquecido muito nas minhas técnicas de como eu trabalhar,** porque como vocês bem sabem eu sou só licenciado em Matemática, então eu estou muito feliz com todos esses encontros ao longo do tempo que eu entrei na ESAR. **Então isso tem me transformando assim em buscar, ter novos conhecimentos, adquirir técnicas, habilidades para trabalhar com nossas crianças,** então eu só tenho a agradecer a todo mundo por tudo que a gente sabe que essa parte...(voz começa a falhar)...é estou nervoso...da **Pedagogia, ela forma...ela prepara pessoas capazes de compreender e colaborar para a melhoria da qualidade em que se desenvolve a educação na realidade, envolvidos e compromissados com uma transformação...de ideia de transformação social.** Então é isso gente, meu muito obrigada a todos, vocês, professoras da Universidade Federal, a minha escola que nossa é só orgulho mesmo, então fico muito feliz com esses encontros formativos e com certeza a gente terá outros e isso vai nos engrandecer cada vez mais no nosso...na nossa missão que é educar e ensinar, então eu só tenho a agradecer. O meu muito, muito obrigada a todos!

Fonte: corpus empírico produzido na oficina formativa do dia 21.11.2020

Quadro 10 – seleção dos pré-indicadores de Alice

Pré-indicadores
Eu acredito que é uma atividade que a gente vai recordar assim, desde quando a gente recebe os nossos alunos. [...] a gente já vai trabalhando com eles, pra que chegue nesse momento de apropriação de conceitos, os conceitos científicos das diferentes áreas, então acredito que isso é uma transformação, aquilo que a princípio era do senso comum, já tem aí uma abordagem científica. E além disso, eu acredito que é uma atividade também que transforma no sentido de proporcionar ao aluno descobertas, ele compreender as emoções dele, é.. é.. saber como que ele se relaciona na escola, se de repente ele tem uma visão acerca do que vem a ser a escola, que é algo ali que vai ser somente cheio de livros e cadernos, que é importante, mas que não se limita a isso, então, ele já vai se transformar a partir da perspectiva de que a escola também é um espaço de relação, de afeto, de livros e cadernos, mas que não é somente sentar ler e escrever a tabuada, mas, é mais que isso. E nós somos responsáveis por ajudar o aluno nessa transformação de.. de perceber que a escola é esse

espaço de possibilidades. Porque tem uma parte no texto que diz assim, **que é desafiador nesse contexto de capitalismo, a gente trabalhar com a educação assim, porque muitas vezes é um tipo de educação que é doutrinária, que é opressora,** então, **essa é nossa missão, é nossa responsabilidade de transformar esse contexto capitalista de educação dominadora e opressora, e gerar essa transformação, de uma educação que tenha sentido mesmo pra vida, de uma educação que os conteúdos estejam vinculados intimamente com o dia-a-dia daquele aluno.** A gente tem (trecho inaudível)... Então, quando (trecho inaudível) **o quê que deve transformar.. é desde mesmo dessa questão de aperfeiçoar habilidades e instigar o desenvolvimento de outras, é memória, é atenção, a relação afetiva, tudo isso vai ser mediado por essas experiências entre professor-aluno, aluno e grupo, equipe.** Então quando, quando vocês fizeram esse questionamento me veio muito tudo isso. [...]É...em relação a essa pergunta, da importância do afeto e do intelecto . **Eu acredito que isso envolve muito desse olhar sensível, dessa sensibilidade,** que é importante que o professor e o aluno estabeleçam, nessa relação de aprendizagem mútua, porque quando eu compreendo que além do meu aluno, existe ali, além do meu aluno dentro de sala de aula, **existe ali uma criança que faz parte de um seio familiar, que tem todas as vivências, que teve experiências ou negativas ou positivas, vai está influenciando também no modo como que ela se relaciona comigo na escola e com os colegas.** É algo que a gente precisa ter bastante atenção. Às vezes eu fico me perguntando, eu acredito que é uma dúvida de todos nós, é uma inquietação nossa, como é que de repente a gente faz algo assim e a gente tem como objetivo chegar mais perto daquele aluno, está pertinho dele, mas ainda assim, a gente sente este bloqueio e aí a gente fica perguntando de onde que vem tudo isso? Então eu acredito que **essa relação do afeto com o intelecto, é realmente, fundamental porque quando você se sente afetado, você se sente é... motivado a estar ali, você vê um sentido para aquilo e [...]** Eu acho que nós professores a gente tem queter realmente esse olhar de águia e de [...] **para entender e compreender de que também vai ter momentos em que este aluno não vai se sentir afetado e que por vezes não necessariamente é por nossa culpa ou por culpa dele, mas por outros aspectos, outros contextos que também influenciem naquilo, que a gente tem que ter essa sensibilidade de conhecer e compreender.**

Fonte: corpus empírico produzido na oficina formativa do dia 31.10.2020

Quadro 11 – seleção dos pré-indicadores de Alice

Pré-indicadores
Eu acredito que, assim, de maneira bem breve, é.. é você ter consciência de que a sua ação ela acontece a partir de algo que tem uma explicação, que por vezes quando você não tem profundidade você não compreende porquê, mas que, quando você tem essa aproximação com a teoria, você já entende que aquilo acontece a partir de algo, e que esse algo tem uma explicação. Então essa, esse alinhamento entre teoria e prática, ele é essencial pra que a gente realmente compreenda como que esse movimento todo ele acontece, e que a gente possa tá agindo a partir desses movimentos, da minha ação, da ação do aluno enquanto estudante, da minha enquanto professora, que tem ali uma intencionalidade e que é preciso a reflexão, pra que ela aconteça de maneira sólida, de uma maneira mais concreta, e não à toa esem intencionalidade. [...]É.... eu acredito assim que, é possível a atividade pedagógica se configurar como práxis. É... acredito que dependendo do modo como essa atividade vai acontecer, e no contexto e local onde ela acontece [...] Então, nem sempre essa atividade pedagógica ela se configura como práxis nesses contextos em que a sociedade é muito capitalista, alienadora, e que requer da gente né, essa ruptura enquanto educadores. É.. nesse sentido assim. [...]do quê que se constitui essa atividade né, e aí eu coloquei aqui alguns aspectos que é voltados pra essa questão mesmo da intencionalidade, desse espaço de diálogo que é preciso ter pra que tanto as necessidades do professor quanto do aluno elas sejam ali atingidas, porém nem sempre isso acontece de maneira imediata. É todo um processo que a

gente vai vivenciando, mas um processo que seja intencional e consciente, porque resultados a gente vai tendo os resultados a curto e longo prazo né, mas é interessante que a gente perceba esses resultados. E quando a Alê falou assim de realmente a gente tá estimulando esse pensamento crítico dos alunos, **me veio muito esse nosso papel de romper com certas verdades que são tidas como absolutas**, e, e tem muita verdade que é tida absoluta, [...] Não, a gente tem que ter essa consciência de **educar pra transformar** [...] começando por essa base é essencial pra que essa **nossa prática ela oriente e também ajude nessa transformação qualitativa, nesse avanço qualitativo do nosso aluno no pensar, no agir, nesse processo de ensino aprendizagem**. Então acredito que são elementos assim que a gente realmente deve sempre tá com eles ali no caderninho ali em pauta, e revisando e colocando em prática diariamente. [...] **Em relação a essas condições, eu acredito que além de nossa disposição enquanto professor de estar fazendo e propondo esses momentos em que os alunos sintam-se ali envolvidos nessa prática, vai também desde o ambiente em que essa prática acontece**, ter uma sala de aula em que os alunos tenham um mínimo de conforto para que eles ali, naquele momento estejam numa posição adequada, confortável e a gente vai percebendo que **essa prática ela vai sendo mediada por nós ali que estamos parte desse processo mas também por alguns outros recursos que também são instrumentos, são meios, estímulos-meios** que vai está facilitando ali esse momento de interação, então uma condição que pode ajudar é uma sala confortável, é um espaço de receptividade onde a criança...aquela questão do silêncio seja quebrado...que...assim, claro que eles não vão ficar gritando a todo momento(risos), não é esse silêncio não, mas é de dizer “ah eu entendi”, “ah eu não entendi”, que esse silêncio ele seja quebrado nesse sentido, de ter recursos por exemplo se a gente está numa sala de aula onde tem criança então criança é tudo muito colorido, é tudo muito que...é chamativo no sentido de despertar nela um interesse, **é um brinquedo, é um livrinho paradidático, então é uma condição que não é a única**, mas que naquele momento pode ser que na minha prática ela ajude, se eu tiver trabalhando com a contação de histórias, então aquele instrumento, aquele bonequinho, um livro, ele já vai ser **algo que já vai ajudar na minha objetivação em sala de aula enquanto um elemento que vai mediar a minha prática**, de maneira simples assim eu...eu elenquei esses, mas existem muitos outros também... o livro, não ,necessariamente, só o livro, **mas é que é todo um conjunto, são várias as condições**.

Fonte: corpus empírico produzido na oficina do dia 07.11.2020

Quadro 12 – seleção dos pré-indicadores de Alice

Pré-indicadores
É.... acredito assim que quando deu essa pergunta, o que é o sentido pessoal? Me remete também a essa ideia do quê que aquilo, o que determinada ação, o que determinada a atividade que eu pratico e ela vai servir pra mim, na minha vida, é, é também voltada pra esse lado do significado, e sentido vai muito, está intimamente ligado ao sentir, então é aquilo que me move que me faz fazer algo, então quando eu faço isso é pensando que eu vou de alguma forma é.. aplicar aquilo que eu aprendi e o que eu tô vivenciando, em algum momento da minha vida, isso me faz querer fazer determinada ação, determinada atividade. Isso também ao mesmo tempo é muito delicado, porque esse motivo pessoal as vezes ele sofre influências externas, além do que é interno é... a mim esse sentido ele também tem uma certa influência externa. Porque ele não tá desvinculado daquilo que acontece ao meu redor, porém tem momentos que esse sentido pessoal ele difere do sentido que é... uma vez que é pessoal né claro, o meu vai ser diferente do de outra pessoa, mas ao mesmo tempo quando essa pessoa ou quando a criança ela não tem essa consciência de saber porque ela tá fazendo aquilo, ela faz só por fazer, e aí ela não enxerga o quanto de potência, o quanto de possibilidades que ela tem naquela ação e aí entra o nosso papel né, de ajudar essa criança a nutrir esse sentido pessoal que ela já vem construindo e se por ventura ela ainda não teve essa consciência de saber o porque de ela está na escola, dela fazer algo, a gente tá ajudando nesse processo. Talvez eu falei de uma maneira bem confusa, mas é porque me veio esses pensamentos, eu espero que vocês tenham compreendido. Mas, é nesse sentido mesmo do quê que aquilo significa pra mim, a aplicabilidade daquilo que eu aprendo, futuramente, no dia-a-dia, e que esse sentido ele passa por esse, ele é permeado por esses movimentos do que é interno a mim

quando eu tenho consciência, e externamente quando de repente eu não tenho tanta constância, quando a criança não ainda sabe o porque de estar fazendo determinada coisa e a gente vai apontando ali pra que ela descubra né. É isso. [...]É pertinente. Recentemente.. não, **desde quando a gente começou a usar esse aplicativo teams**, é eu percebo que, assim, a priori que hã, inicialmente, era realmente **você saber como utilizar essa plataforma pra você ter acesso a suas aulas e aí a gente nesse momento de transição, sair desse contexto presencial pro remoto**. Toda essa dinâmica de **está utilizando essa plataforma que hoje tem nos ajudado bastante nessa comunicação em tempo real**. E é interessante que eu percebo que, assim, inicialmente os alunos, eles entravam, ingressavam em tudo e isso era um motivo para que eles conseguissem conhecer um pouquinho essa plataforma que ia dar acesso às aulas. O que era algo, a priori, crucial, essencial. Mas depois isso foi uma modificação no sentido de pensar que não é só eu entrar na aula, acessar e desligar, deslogar, mas eu conhecer os instrumentos que essa plataforma me dá. [...]Então eu acredito que isso é um motivo que inicialmente era compreensível, de saber que eu teria que utilizar essa plataforma, logar e deslogar, mas que depois ele se tornou um motivo eficaz no sentido de saber a potencialidade que essa plataforma me dá na comunicação com o meu professor durante a aula. Tanto que as crianças elas começaram a descobrir as ferramentas, elas já usam com mais autonomia. Então eu acredito que isso é um salto qualitativo muito grande. [...] Eles procuram está interagindo mesmo e conhecendo as ferramentas. Então, é...**essa transição e essa descoberta também que eles vão fazendo**, à medida que ele vão entrando em contato com algo novo e que eles também **a partir de nossos estímulos, também do nosso acompanhamento, é algo muito positivo**, porque eles já vão procurando, porque eles já vão tendo essa busca, essa curiosidade e **a gente vai lá dando esse suporte** [...]E eles ficam ligados em tudo, gente. É interessante. Um horário seguido do outro, eles já ficam "ah, a gente vai pra tal horário", "ah a gente tem intervalo em tal momento", " ah então a semana da prova". **Então, assim, eles realmente estão se familiarizando, estão se ambientando, até porque é algo que é necessário**. E a gente percebe esse envolvimento deles mesmo, quando acontece da aula iniciar em tal momento. **Então, eles já estão realmente internalizando essa rotina, estão vivenciando**. Até, às vezes, na salinha, eles dizem " tia, posso ir no banheiro?". Então assim, **é realmente uma sala de aula. E é um desafio, claro**, a gente sabe. Mas, realmente, como o professor falou, **eles poderiam optar por não assistir ali aula ao vivo, mas é o que eles valorizam bastante**. E que, pelo menos as famílias também tem nos dado esse retorno positivo. Em meio a alguns contratempos, alguns desafios, a gente tem tido esse retorno sim. Ainda não de todos , mas os quem tem nos acompanhado, a gente tem percebido essa troca. [...]o papel do professor é ter esse olhar sensível aos alunos e estabelecer mesmo essas relações de diálogo, proximidade com a turma, com os alunos pra saber, como que eles têm visto, como eles tem vivenciado esse processo. Não somente no sentido de observar, **mas de conversar mesmo, ter esse diálogo aberto**. Porque como a Aliny bem disse, né...pode ser que eles tenham um sentido para aquilo, mas que não corresponda necessariamente com aquilo que de fato a atividade propõe. **Então, quando o professor se aproxima, ele tem esse olhar sensível, essa escuta ativa em relação à turma, ele vai poder está se aproximando melhor e lidando com essas ações de estudo, pra fazer com que esses motivos, eles sejam pautados não na conformação, mas na ação de transformação**. Eu acredito que **um dos papeis do professor, o papel do professor está intimamente relacionado a isso, a ter essa sensibilidade, esse olhar atento em relação a turma**. [...]Eu acredito que foi muito positivo, porque assim, além dos subsídios que vocês trouxeram para a gente com estes textos que são excelentes, referências assim maravilhosas, **a gente pôde estar se adentrando mais nessa temática, a gente também teve essa troca na perspectiva cognitiva mesmo**. A gente conversou, a gente trocou as nossas experiências, as nossas inquietações e à medida que vocês foram trazendo para nós estes questionamentos e a gente foi fazendo essa costura daquilo que cada um de nós colocamos a partir de nossas vivências, a gente foi vendo o quanto que é positivo a gente ter estes momentos em que a gente para pra pensar como que tem sido a prática em sala de aula, como que tem sido essa nossa relação com os nosso alunos, como que essa atividade tem acontecido, essas necessidade de nós professores e os alunos estão sendo atendidas, o que que precisa ser melhorado, onde que a gente está acertando. Então assim, a gente agradece demais mesmo a disponibilidade de vocês e também pelo cuidado que vocês tiveram ao conduzir durante esses encontros, **trazendo esses textos e essas reflexões que com certeza ajudaram muito mesmo o nosso modo de agir, de pensar e de estar melhorando ainda mais esse nosso fazer pedagógico** [...]

Fonte: corpus empírico produzido na oficina formativa do dia 21.11.2020

Quadro 13 – seleção dos pré-indicadores de Dorothy

Pré-indicadores

Então, o que a gente entende pela práxis, é a união da teoria com a prática né? E aí a gente pode, pode se aprofundar nisso pensando que, muitas vezes a gente acredita que a teoria ela tá distante da prática, mas a prática, é.. e a teoria, elas são na verdade quase que um só né, aliadas no dia-a-dia a gente vai (...) Eu lembro que quando eu comecei na docência, eu tinha essa ideia de que a teoria, “nossa! a teoria tá muito distante prática”. Mas, não é verdade. Quanto mais a gente vai, é... exercendo nossa profissão mais a gente vai vendo como a teoria, como os teóricos estão dizendo exatamente do que se trata a prática né, e o quanto a prática é aliada à teoria, ela é importantíssima pra levar adiante o aprendizado. [...]Então.. eu entendo, que... nesse sentido, é... a gente passa pela intencionalidade no sentido da, da aprendizagem, então, a atividade pedagógica ela busca sempre a práxis, ela busca está sempre unindo a teoria à prática. Eu não entendo que necessariamente toda atividade pedagógica seja voltada para a práxis, ou tenha a união da teoria com a prática em si. Por vezes a... a atividade pedagógica ela pode fugir um pouco da intencionalidade de aprendizagem que é um pouco, é.. triste, e até um pouco raso. Então o que a gente tem que buscar é sempre levar essa intencionalidade para a atividade pedagógica sem perder o fio da meada, que é a aprendizagem. Eu entendo que nem toda atividade pedagógica ela infelizmente ela vai acabar se tornando a práxis, ela nem sempre vai utilizar a teoria pra se unir com a prática e se tornar uma práxis. Mas a nossa, o nosso objetivo é sempre esse, que a atividade pedagógica ela vá em comum acordo com a práxis, ela vá unir a prática com a teoria. [...]É.... em relação a essa questão, é possível a atividade pedagógica se configurar como práxis? Perfeitamente. É possível sim. Desde que haja um entendimento do que é a práxis em si, do que se trata essa práxis. É a união da teoria com a prática, mas, é mais do que isso. É preciso que a gente entenda que o aluno ele necessita que você é... é.. esteja completo, que você esteja presente na sala de aula de maneira com que a.. o conteúdo ele se torne também uma coisa aprazível. Então a... a teoria e a prática ela tem que se unir de uma forma que você consiga passar o conteúdo de uma forma aprazível para o aluno. Então é perfeitamente possível que a atividade pedagógica ela se torne essa práxis, e ela se torne essa união entre a teoria e a prática, se você souber é.. transmitir isso pro aluno de uma maneira confortável. [...] Se a teoria não fosse importante, seria qualquer pessoa sem a formação poderia chegar e fazer a sua.. ia.. ia aplicar a aula, qualquer pessoa sem formação poderia fazer a aula[....]. Não é possível justamente porque a teoria ela é o embasamento da nossa profissão. Ela é importante. É ela que rege.. [...] uma pessoa sem a formação jamais poderia levar adiante a profissão de docente porque a teoria ela é fundamental. [...]quando a gente pensa numa, numa atividade prática transformadora muitas vezes o professor, ele se vê diante de uma utopia né? Transformar a atividade pedagógica uma coisa que já tá tão consoli.. consolidada na cabeça das pessoas né? Como é que a gente pode transformar isso? [...]Então eu penso que pra gente ter uma atividade prática transformadora, primeiramente a gente tem que se transformar. Quando o professor ele se transforma, ele tem um pensamento transformador, a atividade prática pedagógica dele é transformada também. [...] você vai estudar pra você se transformar, quando esse professor ele tá de posse da transformação, ele tá de posse desses novos conhecimentos, ele é capaz sim de transformar sua prática, ele é capaz sim de transformar a prática pedagógica. [...]Não, só pegando o gancho do que a Carol disse aí, relembrando os aspectos da sala de aula, dos aspectos do ambiente podem favorecer a aprendizagem a gente remete muito a questão da Maria Montessori que levantou muito isso nos seus estudos o quanto o ambiente influencia na aprendizagem .Eu acredito muito nisso também, cada parte da natureza em que a criança pode estar entrando em contato, cada espaço aberto em que a criança pode estar se movimentando de alguma forma pode estimular a autonomia, pode estimular o aprendizado de diversas maneiras, então é...o ambiente ele também é de fato um instrumento de aprendizagem.

Fonte: corpus empírico produzido na oficina do dia 07.11.2020

Quadro 14 – seleção dos pré-indicadores de Dorothy

Pré-indicadores

Isso é uma coisa, uma questão bastante delicada, porque muito se fala na questão da intencionalidade e da aprendizagem significativa[...]. Como é que isso acontece? Como é que o aluno ele vê sentido no que ele tá aprendendo? [...] **eu percebo que ele só vê sentido no que ele tá aprendendo quando ele consegue fazer uma conexão, quando ele consegue conectar o conteúdo, o que eu tô dizendo ali no conteúdo ao que acontece na vida dele ou ao que ele vivencia ou ao que ele já vivenciou.** Nesse momento é o momento que “dá match” assim, ele entende, “ah! A senhora tá falando uma coisa que é, faz parte da minha realidade, então faz sentido pra mim [...]”. **Então a aprendizagem significativa na minha humilde opinião, ela só acontece quando a criança consegue ligar, fazer a ponte entre o conteúdo e aquilo que ela vivencia,[...] Em relação a questão do significativo, do significado e do significante né, dentro da sala de aula hoje na prática. O que eu vejo hoje é que existe sim uma distorção uma quase... uma quase separação do que é a aula, do que o aluno tá aprendendo, do que é o momento da aula com o dia-a-dia dele,** e isso acontece eu creio que em 90% dos casos dos meus alunos, eles não enxergam no conteúdo, não enxergam ali na aula, na prática docente ali na... eles não enxergam nisso uma correlação com a vida, e aí a pergunta que você fez, é, **será que eu posso mudar isso? Será que eu posso fazer com que ele entenda que o que eu tô dizendo ali, que o que tô mostrando ali, a minha palavra ali ela tem força, ela tem sentido na vida dele hoje e vai ter no futuro? Será que posso fazer isso? Será que eu posso quebrar esse elo que existe, esse muro que existe entre o que eu tô explicando, o que é o conteúdo dentro da sala de aula e o que o aluno vivencia dentro da casa dele?** Será que eu posso fazer com que ele entenda que ele pode usar o que ele tá aprendendo na vida dele agora e não só no futuro? Será que eu posso fazer isso? Eu, eu, eu Milena **eu penso que a melhor forma de fazer com que o aluno absorva o conhecimento e que ele utilize o conhecimento no dia-a-dia** pra que não se perca a **essência da educação que é justamente formar o ser humano,** eu acredito que uma opção de fazer isso, é **justamente se aproximar cada vez mais da realidade do aluno.** A gente hoje vive um momento em que a escola literalmente invadiu a casa, né? Através dos meios de comunicação. [...], porque **quando a gente conseguir aproximar o aluno, fazer ele entender que o mundo da escola e o mundo real eles são uma coisa só, e a escola existe pra ajudar ele a viver nesse mundo real que ele tá hoje; na minha ideia, na minha concepção, é a melhor forma, é o único jeito.**

Fonte: corpus empírico produzido na oficina formativa do dia 21.11.2020

4.2 Seleção de pré-indicadores, identificação e nomeação dos conteúdos temáticos

A seleção dos pré-indicadores se deu a partir da leitura do material produzido contendo as narrativas dos professores, pela qual selecionamos importantes trechos destas narrativas, tendo em vista compreender as significações produzidas por eles no contexto da pesquisa-formação, acerca da atividade pedagógica transformadora. Para tanto, selecionamos os trechos discursivos referentes à constituição dessa atividade, do que ela se trata, como pode ser objetivada, quais mediações possibilitam seu desenvolvimento, que desafios e possibilidades os professores encontram para sua promoção, entre outros aspectos constitutivos da mesma. A importância deste momento para a apreensão das significações, se desvela na assertiva de que as palavras já revelam indícios das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, isto porque não se refere à palavras “vazias”, mas sim, com significado, que carrega e expressa a materialidade histórica do sujeito (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Após a seleção dos pré-indicadores, passamos para a identificação e nomeação dos conteúdos temáticos referentes a cada pré-indicador, que se deu, com a leitura minuciosa e interpretação feita sobre cada um destes. Tais conteúdos temáticos, “referem àquilo que está presente nos trechos discursivos selecionados, seja de forma direta, seja de forma velada. Ou seja, refere-se ao dito e o não dito, o revelado e o não revelado, ao que esses discursos indicam ou querem indicar”. (MARQUES, 2014, p. 147). Nesse sentido, os conteúdos temáticos identificados referem-se aquilo que os professores expressaram de forma imediata ou indireta acerca da atividade pedagógica transformadora, revelando as significações produzidas sobre a mesma.

A seguir, nos quadros 15, 16, 17 e 18, apresentamos os conteúdos temáticos referentes a cada pré-indicador apreendido. Para isso, organizamos o quadro em duas colunas, uma concernente ao pré-indicador encontrado, e ao lado uma coluna contendo o conteúdo deste.

Quadro 15 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos – Harry Potter

Pré-indicadores	Conteúdos Temáticos
essa atividade pedagógica transformadora, é que é uma atividade que vai causar algum impacto sobre o aluno, né? É uma atividade que deve ser estruturada não somente com o propósito de passar um conteúdo, fazer com que o aluno esteja ali envolvido, em... em... produzir alguma coisa. Mas, é uma atividade que vai criar uma vivência que cause impacto, seja um impacto positivo para o aluno, ou às vezes até mesmo negativo, mas, que vá trazer essa ligação, né? [...] Então, essa atividade pedagógica que transforma, ela vêm isso, ela tem, ela entrega pro aluno conhecimento, mas ela também instiga ele a ir à frente, a refletir, a ter senso crítico. [...] que vá trazer o afeto do aluno junto com a prática, não somente uma coisa mecânica, automática, de você tá ali respondendo atividades, não! Algo que envolve o aluno dentro do processo e faz com que ele tenha uma reação a isso, né?	Atividade Pedagógica Transformadora é a que impacta/afeta os alunos
[...] primeiramente o texto ele é muito instigante, pelo menos pra mim na reflexão, né... toda aquela parte inicial teórica, ela confronta mesmo a gente em entender e ressignificar a palavra vivência, foi assim pra mim, uma coisa totalmente nova, do mesmo jeito que foi quando a gente começou a estudar sobre necessidade e o impacto ali já foi imediato pelo início.	A pesquisa-formação impactou na produção de novas significações

[...] quando a gente está dando aula, não é somente ali, dá aula daquele conteúdo e só, acabou [...]quando tá no ensino regular, principalmente com crianças a gente tem que pensar em muitas mais coisas do que somente passar aquele conteúdo. [...]a gente quer contribuir pra instigar habilidades que são necessárias que eles aprendam de acordo com sua idade, mas também instigar que novas sejam, é.. ali iniciadas, né [...].	Dar aula é mais que conteúdo
[...] tenho formação em língua estrangeira somente, né, a gente tem a nossa formação toda centrada em.. ao redor de metodologias para o ensino da língua, esse é o ponto principal, então, agente já tá bem limitado dentro de um círculo, vamos dizer assim.	A formação inicial lhe preparou para desenvolver sua atividade pedagógica apenas para o ensino da língua
[...] depois da casa, a escola é o segundo momento, é o segundo lugar que o aluno vai construir estas primeiras relações tanto afetivas e intelectuais. E no caso da escola, elas vão estar bem andando de mãos dadas mesmo que os professores, a escola ou até mesmo os alunos, eles não tenham consciência disso e aí a implicação que isso tem é que a partir daquelas primeiras experiências, ali o aluno vai começar a construir uma forma dever e entender... compreender o que é o aprender, o que é o estudar.	A escola como local em que os alunos produzem relações afetivo-intelectuais A relação afeto-intelecto impacta a produção de significações sobre a aprendizagem pelos alunos
[...] mas uma vez que a gente toma consciência disso e sabe que essa relação afeto e intelecto ela é muito importante e contribui para a consciência do aluno, então a gente vai ter aí, como professor, vai conseguir compreender qual o melhor caminho a seguir	A consciência do professor sobre a relação afeto-intelecto impacta no desenvolvimento da atividade pedagógica
para que o aluno, realmente, se torne um ser humano consciente no...consciente do que ele está fazendo, do porquê que ele está estudando, do papel dele na escola, do papel dele na sociedade, então vai sendo uma construção durante esses anos que ele vai passar dentro do sistema educacional de uma instituição.	A atividade pedagógica transformadora é aquela que desenvolve a consciência do aluno
É que mesmo quando a gente tá no início da, da nossa atividade docente mesmo, é.. quando a gente vai para a prática né, trabalhar como professor, a gente pode até usar alguns conhecimentos teóricos que nós temos. Mas também nós usamos, hã.. como é que posso falar? Outras, formulações né, de hipóteses ou mesmo teorias próprias que a gente foi pegando pela observação de professores que foram nossos modelos, além das nossas próprias concepções do que seria é.. o mais correto usar em sala de aula pra atingir aquele tal objetivo, né?	O desenvolvimento da atividade pedagógica é mediado pela teoria e por conhecimentos produzidos na objetivação da atividade pedagógica
acho que a prática, a práxis né, essa teoria e prática ela sempre vai tá envolvida, a gente só	A prática do professor é sempre mediada por uma teoria, por isso se constitui como práxis

não vai saber conceituar direito porque a gente tá colocando ali na.. na nossa ação pedagógica, mas, sempre tem algo que sempre embasa o que a gente faz , mesmo que pode não está totalmente.. é.. correto, não sei se a palavra correto é a mais apropriada, mas mesmo que não seja a mais ideal, você tem sim um embasamento ali mesmo que mais profundo ou um pouco mais raso, né.	
É.. eu sou professor de inglês e a questão do sentido ela é um ponto super, superimportante, crucial quando a gente está planejando nossas aulas por conta de que a gente está ensinando uma língua estrangeira e com essa língua tem traços culturais, coisas que fazem muito mais sentido se você estivesse num contexto de fala da língua em um país que falasse. E Aí você pensa assim: "Ah! Estamos em Teresina uma cidade que não é tão turística". Então, como trazer essa importância de aprender uma língua pros alunos? Então a gente pensa em várias situações. Principalmente, situações que estejam bem próximas da vivência do aluno, de que eles façam a conexão quando estiverem no dia a dia deles.	Considera a produção de sentidos um ponto importante a ser pensado no planejamento do ensino
Então eles ainda... posso dizer que até o final do ano os motivos que eles vão criando e produzindo ali pra aprender inglês, vão mudando muito. [...]Aí já tem ali outras concepções e motivos pra aprender, né.	Compreende que os motivos de aprendizagem se transformam
[...] fora que também nesse contexto aqui de aula remota, a questão de você ter um motivo forte, para estar por aprendendo, para está nas aulas, ela vem assim com muita ênfase, porque senão eles poderiam simplesmente dizer “ ah, não, não vou assistir negócio de aula ao vivo, vou assistir à gravação, porque essa é uma possibilidade. [...], mas a gente vê que eles já estão ali criando motivos a partir de toda essa experiência de pandemia, eles estão criando motivos para estarem ali, interagirem, participarem.	Os alunos estão produzindo motivos fortes para desenvolver a atividade de aprendizagem no contexto das aulas remotas

Quadro 16 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos – Pequeno Príncipe

Pré-indicadores	Conteúdos Temáticos
[...] a atividade transformadora, a educação transformadora ela vai muito além, vai além das metodologias de ensino tradicionais, ela vai para um desenvolvimento de habilidades e competências do estudante[.]	Atividade Pedagógica Transformadora é a que desenvolve o aluno
afetividade ela torna...é ...a base de todo esse processo de formação e aí vai exercer uma grande influência no desenvolvimento escolar[...] construir um ambiente harmonioso	Atividade Pedagógica Transformadora é a que impacta/afeta o aluno

de carinho, amor, cuidado, preocupação e principalmente respeito dentro da sala de aula tanto para o aluno quanto para o professor e aí existindo prazer em aprender e ensinar então eu vejo dessa forma. [...]	
[...]é um momento assim enriquecedor[...] Porque isso nos amplia mais de conhecimento, de técnicas, de habilidade para a gente trabalhar em nossa sala de aula. Para a gente... enriquecer as nossas técnicas, enfim tudo[...]então esses cursos de formação, Pedagogia, isso tem me enriquecido muito nas minhas técnicas de como eu trabalhar[...] Então isso tem me transformando assim em buscar, ter novos conhecimentos, adquirir técnicas, habilidades para trabalhar com nossas crianças[...]	Significa a pesquisa-formação como um momento formativo enriquecedor A pesquisa-formação possibilitou a ampliação de conhecimentos e na objetivação da atividade pedagógica
[...] é muito importante a afetividade e aí isso contribui bastante no... para que os alunos se sintam motivados a aprender cada vez mais. E é muito bom quando a gente tem essas vivências de afetividade porque isso vai contribuir no aprendizado de cada um[...]...é muito importante a afetividade, [...] isso é os alunos... eles se sentem motivados, seguros e aí melhora o seu desempenho escolar [...].	A relação afeto-intelecto impacta na produção de motivos de aprendizagem pelos alunos
[...]a prática será mais coerente, consistente né, será tanto mais qualitativa, mais desenvolvida, quanto mais consistente for a teoria né.	A prática será mais desenvolvida á medida em que a teoria na qual se apoia também for
[...] o êxito desse processo requer que toda práxis pedagógica ela seja organizada e direcionada de tal forma que possibilite né, uma afetiva apropriação das objetivações humanas sistematizadas ou por meio do... de, de, de... conteúdos científicos né.	A atividade pedagógica transformadora é uma atividade organizada e direcionada para a apropriação das objetivações humanas (conceitos científicos) pelos alunos
[...] conhecimentos científicos como conteúdos nas atividades a ser desenvolvidas né [...]é por meio né, das atividades pedagógicas, (trecho inaudível) das atividades desenvolvidas na prática pedagógica né, a criança tem acesso aos conteúdos sistematizados né, que devem ser ensinados na escola.	Os conhecimentos científicos são o conteúdo da atividade pedagógica transformadora
[...] é preciso compreender como essas atividades ganham significado e sentido né, no ensino aprendizagem.	Necessidade de compreender as significações produzidas no processo de ensino aprendizagem
[...] a partir de necessidades que se configuram como resultado de algo que ainda não existe, então algo que se quer alcançar né, permitindo que ocorra assim um desenvolvimento total da criança né, um desenvolvimento é... psíquico[...].	A atividade pedagógica é uma atividade que se objetiva a partir da necessidade de desenvolvimento psíquico do aluno

[...] é muito importante para a educação transformadora, né, é promover assim atividades é... [...] vai incentivar o protagonismo dos alunos. Dessa forma as crianças elas tem a...a oportunidade de...de... de com essas discussões, essas atividades de pesquisa, para elas se tornarem protagonistas [...], vai desenvolver outras habilidades [...].	Preocupação em incentivar o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem
[...] e aí nesse sentido o professor ele vai tornar o mediador do conhecimento, vai observando a progressão da aprendizagem de cada aluno [...].	O papel do professor é mediar o conhecimento
A gente sabe que também a família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança.	A família tem papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno
[...] e aí necessita criar parcerias escola-família e aí vai ter essa parceria escola-família e aí quando se tem essa parceria tudo se torna é... satisfatório. A criança ela cresce, ela se desenvolve como um todo, em todos os sentidos[...].	Necessidade de criar parceria entre a família e a escola
[...] Que a gente quer de fato uma aprendizagem significativa para as nossas crianças, para os nossos alunos, isso é fato. Em toda atividade a gente tem aquela missão, aquele objetivo de conectar a criança né, aquele interesse mesmo, que ele não veja naquela atividade apenas uma coisa que vá ali, calcula, dá o calculo e ele não entenda né? A gente quer que ele entenda diante de cada atividade né, tem um significado na vida dele, que diante disso ele perceba o que ele tá ali calculando uma questão ele vai usar na vida dele ao longo da vida, a gente quer isso, uma atividade significativa, não aquela aprendizagem vamos dizer, mecânica o aluno vá decorar pra fazer apenas uma avaliação [...]. E aí eu entendo que a atividade significativa ela ocorre em algumas condições básicas, que é a motivação, é o aluno, a criança ter a motivação, o interesse [...], que ele entenda que ele não vai usar somente quando tiver ali em sala de aula, que isso vai ser usado também em outras situações da sua vida, ao longo da sua vida. [...].	Desejo de mediar uma atividade de aprendizagem significativa para os alunos Uma atividade é significativa para o aluno quando compreende os motivos para desenvolvê-la
[...] a gente tem sempre aquele desafio de despertar o interesse dos alunos[...]	Desafio em despertar o interesse dos alunos
[...] a gente sempre vai querendo, vai trazendo pra sala de aula aquelas aulas bem interessantes, trabalhar conteúdos bem relevantes que possam ser compartilhados. Como eu disse, em outras experiências, é tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem.	Esforço em tornar a sala de aula um ambiente estimulante de aprendizagem
Eu sempre gosto, eu como professor de matemática, eu sempre gosto de conversar um pouco, de tirar um pouco da minha aula e	O diálogo como meio favorecedor da produção de motivos de aprendizagem pelos alunos

conversar com os alunos, trazer motivações, reflexões de vida pra eles entenderem todo o contexto. Então assim, eu não sou só números não. Eu sempre gosto de conversar; porque eu sei, eu gosto de levar minhas experiências de tudo, porque a gente precisa disso, de motivá-los [...]	
---	--

Quadro 17 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos – Alice

Pré-indicadores	Conteúdos Temáticos
Eu acredito que é uma atividade[...]a gente já vai trabalhando com eles, pra que chegue nesse momento de apropriação de conceitos, os conceitos científicos das diferentes áreas, então acredito que isso é uma transformação, aquilo que a princípio era do senso comum, já tem aí uma abordagem científica.	Atividade Pedagógica Transformadora é a que ajuda na formação de conceitos
Eu acredito que foi muito positivo [...] a gente pôde estar se adentrando mais nessa temática, a gente também teve essa troca na perspectiva cognitiva mesmo[...]a gente foi fazendo essa costura daquilo que cada um de nós colocamos a partir de nossas vivências, a gente foi vendo o quanto que é positivo a gente ter estes momentos em que a gente para pra pensar como que tem sido a prática em sala de aula, como que tem sido essa nossa relação com os nosso alunos, como que essa atividade tem acontecido, essas necessidade de nós professores e os alunos estão sendo atendidas, o que que precisa ser melhorado, onde que a gente está acertando.[...] esses textos e essas reflexões que com certeza ajudaram muito mesmo o nosso modo de agir, de pensar e de estar melhorando ainda mais esse nosso fazer pedagógico.	Significa a pesquisa-formação como um momento positivo A pesquisa-formação possibilitou a reflexão sobre a atividade pedagógica transformadora e sobre sua própria atividade docente
[...]Então eu acredito que essa relação do afeto com o intelecto, é realmente, fundamental porque, quando você se sente afetado, você se sente é... motivado a estar ali, você vê um sentido para aquilo[...]	A relação afeto-intelecto impacta na produção de motivos de aprendizagem pelos alunos
[...] é você ter consciência de que a sua ação ela acontece a partir de algo que tem uma explicação[...] Então, essa, esse alinhamento entre teoria e prática, ele é essencial pra que a gente realmente compreenda como que esse movimento todo ele acontece[...].	A consciência pelo professor da teoria impacta na objetivação da sua prática
É.... eu acredito assim que, é possível a atividade pedagógica se configurar como práxis. É... acredito que dependendo do modo como essa atividade vai acontecer, e no contexto e local onde ela acontece. [...] Então, nem sempre essa atividade pedagógica ela se configura como práxis[...].	A atividade pedagógica se configura como práxis dependendo do modo e do contexto no qual acontece

[...] e que a gente possa tá agindo a partir desses movimentos, da minha ação , da ação do aluno enquanto estudante, da minha enquanto professora, que tem ali uma intencionalidade e que é preciso a reflexão, pra que ela aconteça de maneira sólida, de uma maneira mais concreta, e não à toa e sem intencionalidade.	A atividade pedagógica transformadora é intencional e consciente
E nós somos responsáveis por ajudar o aluno nessa transformação de.. de perceber que a escola é esse espaço de possibilidades[...]me veio muito esse nosso papel de romper com certas verdades que são tidas como absolutas[...]educar pra transformar[...]	O papel do professor é educar para transformar
[...] estabelecer mesmo essas relações de diálogo, proximidade com a turma, com os alunos pra saber, como que eles têm visto, como eles tem vivenciado esse processo. Não somente no sentido de observar, mas de conversar mesmo, ter esse diálogo aberto.	O diálogo como meio de estabelecer proximidade com os alunos
[...] que é desafiador nesse contexto de capitalismo, a gente trabalhar com a educação assim, porque muitas vezes é um tipo de educação que é doutrinária, que é opressora.	Desafio em objetivar uma atividade pedagógica transformadora em uma sociedade capitalista
[...] é nossa missão, é nossa responsabilidade de transformar esse contexto capitalista de educação dominadora e opressora, e gerar essa transformação, de uma educação que tenha sentido mesmo pra vida, de uma educação que os conteúdos estejam vinculados intimamente com o dia-a-dia daquele aluno.	A responsabilidade do professor é objetivar uma educação que tenha sentido para o aluno
[...] o quê que deve transformar... é desde mesmo dessa questão de aperfeiçoar habilidades e instigar o desenvolvimento de outras, é memória, é atenção, a relação afetiva[...]	Atividade Pedagógica Transformadora é a que desenvolve o aluno
tudo isso vai ser mediado por essas experiências entre professor-aluno, aluno e grupo, equipe[...]	A atividade pedagógica é mediada pela relação com o outro
[...] existe ali uma criança que faz parte de um seio familiar, que tem todas as vivências, que teve experiências ou negativas ou positivas, vai está influenciando também no modo como que ela se relaciona comigo na escola.	As vivências experienciadas pelos alunos externas ao ambiente escolar impactam as relações no ambiente escolar
[...] Às vezes eu fico me perguntando, eu acredito que é uma dúvida de todos nós, é uma inquietação nossa, como é que de repente a gente faz algo assim e a gente tem como objetivo chegar mais perto daquele aluno, está pertinho dele , mas ainda assim, a gente sente este bloqueio e aí a gente fica perguntando de onde que vem tudo isso?	Inquietação quanto ao bloqueio em se aproximar dos alunos
[...] Eu acho que nós professores, a gente tem que ter realmente esse olhar de águia e de [...] para entender e compreender de que também vai ter momentos em que este aluno não vai se sentir afetado e que por vezes não necessariamente é por nossa culpa ou por culpa	Senso de responsabilidade em compreender as mediações externas ao ambiente escolar que afetam os alunos

dele, mas por outros aspectos, outros contextos que também influenciem naquilo, que a gente tem que ter essa sensibilidade de conhecer e compreender.	
[...] do quê que se constitui essa atividade né[...]desse espaço de diálogo que é preciso ter pra que tanto as necessidades do professor quanto do aluno elas sejam ali atingidas, porém nem sempre isso acontece de maneira imediata. É todo um processo que a gente vai vivenciando, mas um processo que seja intencional e consciente.	A Atividade pedagógica transformadora é intencional e consciente
[...]nossa prática ela oriente e também ajude nessa transformação qualitativa, nesse avanço qualitativo do nosso aluno no pensar, no agir, nesse processo de ensino aprendizagem.	Atividade Pedagógica Transformadora é a que desenvolve o aluno
Em relação a essas condições, eu acredito que além de nossa disposição enquanto professor de estar fazendo e propondo esses momentos em que os alunos sintam-se ali envolvidos nessa prática, vai também desde o ambiente em que essa prática acontece[...]Jessa prática ela vai sendo mediada por nós ali que estamos parte desse processo mas também por alguns outros recursos que também são instrumentos, são meios, estímulos-meios que vai está facilitando ali esse momento de interação, então uma condição que pode ajudar é uma sala confortável, é um espaço de receptividade onde a criança...aquela questão do silêncio seja quebrado...que...assim, claro que eles não vão ficar gritando a todo momento(risos), não é esse silêncio não, mas é de dizer “ah eu entendi”, “ah eu não entendi”, que esse silêncio ele seja quebrado nesse sentido, é um brinquedo, é um livrinho paradidático, então é uma condição que não é a única[...]algo que já vai ajudar na minha objetivação em sala de enquanto um elemento que vai mediar a minha prática [...]mas é que é todo um conjunto, são várias as condições.	A atividade pedagógica transformadora é mediada por condições (objetivas e subjetivas)
É.... acredito assim que quando deu essa pergunta, o que é o sentido pessoal? Me remete também a essa ideia do quê que aquilo, o que determinada ação, o que determinada atividade que eu pratico ela vai servir pra mim, na minha vida[...] está intimamente ligado ao sentir, então é aquilo que me move que me faz fazer algo[...] é.. aplicar aquilo que eu aprendi e o que eu tô vivenciando, em algum momento da minha vida, isso me faz	Os motivos produzidos pelos alunos para desenvolver a atividade de aprendizagem medeiam a produção dos sentidos sobre a aprendizagem

querer fazer determinada ação, determinada atividade.	
[...] esse motivo pessoal as vezes ele sofre influências externas, além do que é interno é... a mim esse sentido ele também tem uma certa influência externa. Porque ele não tá desvinculado daquilo que acontece ao meu redor [...] esse sentido ele passa por esse, ele é permeado por esses movimentos do que é interno a mim quando eu tenho consciência, e externamente quando de repente eu não tenho tanta constância, quando a criança não ainda sabe o porquê de estar fazendo determinada coisa e a gente vai apontando ali pra que ela descubra né.	O sentido pessoal é constituído socialmente, por mediações externas ao sujeito A produção de sentidos ocorre em um movimento do que é externo quando o aluno não sabe porque desenvolve a atividade de aprendizagem para o interno quando tem consciência
[...] quando essa pessoa ou quando a criança ela não tem essa consciência de saber porque ela tá fazendo aquilo, ela faz só por fazer, e aí ela não enxerga o quanto de potência, o quanto de possibilidades que ela tem naquela ação[...]	Quando o aluno não tem consciência do porquê de desenvolver a atividade de aprendizagem não enxerga o potencial dessa atividade
[...] o nosso papel né, de ajudar essa criança a nutrir esse sentido pessoal que ela já vem construindo e se por ventura ela ainda não teve essa consciência de saber o porquê de ela está na escola, dela fazer algo, a gente tá ajudando nesse processo.	O professor deve mediar a produção de motivos de aprendizagem pelos alunos
[...] desde quando a gente começou a usar esse aplicativo teams, é eu percebo que assim, a priori que hã, inicialmente, era realmente você saber como utilizar essa plataforma pra você ter acesso a suas aulas e aí a gente nesse momento de transição, sair desse contexto presencial pro remoto. Toda essa dinâmica de está utilizando essa plataforma que hoje tem nos ajudado bastante nessa comunicação em tempo real.	As plataformas digitais têm mediado a objetivação da atividade pedagógica no atual contexto de pandemia
[...] eu percebo que, assim, inicialmente os alunos, eles entravam, ingressavam em tudo e isso era um motivo para que eles conseguissem conhecer um pouquinho essa plataforma que ia dar acesso às aulas. O que era algo, a priori, crucial, essencial. Mas depois isso foi uma modificação no sentido de pensar que não é só eu entrar na aula, acessar e desligar, deslogar, mas eu conhecer os instrumentos que essa plataforma me dá	Os alunos têm transformado motivos de aprendizagem em contexto de pandemia
[...]Então, assim, eles realmente estão se familiarizando, estão se ambientando, até porque é algo que é necessário. [...] Então, eles já estão realmente internalizando essa rotina, estão vivenciando. [...]Então assim, é realmente uma sala de aula. E é um desafio, claro, a gente sabe.	Os alunos estão se adaptando à rotina das aulas remotas porque é algo necessário Vê as aulas remotas como um desafio
[...] pelo menos as famílias também têm nos dado esse retorno positivo. Em meio a alguns contratempos, alguns desafios, a gente tem tido esse retorno sim. Ainda não de todos, mas os	As famílias têm contribuído no processo de desenvolvimento das aulas remotas

quem tem nos acompanhado, a gente tem percebido essa troca.	
---	--

Quadro 18 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos – Dorothy

Pré-indicadores	Conteúdos Temáticos
[...] muitas vezes a gente acredita que a teoria ela tá distante da prática, mas a prática, é.. e a teoria, elas são na verdade quase que um só né, aliadas no dia-a-dia [...]. Quanto mais a gente vai, é... exercendo nossa profissão mais a gente vai vendo como a teoria, como os teóricos estão dizendo exatamente do que se trata a prática né, e o quanto a prática é aliada à teoria, ela é importantíssima pra levar adiante o aprendizado.	A relação teoria e prática medeia a objetivação do ensino
[...] a atividade pedagógica ela busca sempre a práxis, ela busca está sempre unindo a teoria à prática. Eu não entendo que necessariamente toda atividade pedagógica seja voltada para a práxis, ou tenha a união da teoria com a prática em si. [...]Eu entendo que nem toda atividade pedagógica ela infelizmente ela vai acabar se tornando a práxis, ela nem sempre vai utilizar a teoria pra se unir com a prática e se tornar uma práxis. [...]em relação a essa questão, é possível a atividade pedagógica se configurar como práxis? Perfeitamente. É possível sim. Desde que haja um entendimento do que é a práxis em si, do que se trata essa práxis.	Nem toda atividade pedagógica é práxis, pois nela nem sempre se objetiva a relação teoria e prática É possível que a atividade pedagógica se constitua como práxis, desde que o professor entenda o que é a práxis
[...] união da teoria com a prática, mas, é mais do que isso. É preciso que a gente entenda que o aluno ele necessita [...] que você esteja presente na sala de aula de maneira com que a.. o conteúdo ele se torne também uma coisa aprazível. Então a... a teoria e a prática ela tem que se unir de uma forma que você consiga passar o conteúdo de uma forma aprazível para o aluno.	A práxis é mais do que a relação teoria e prática
Por vezes a... a atividade pedagógica ela pode fugir um pouco da intencionalidade de aprendizagem que é um pouco, é.. triste, e até um pouco raso. Então o que a gente tem que buscar é sempre levar essa intencionalidade para a atividade pedagógica sem perder o fio da meada, que é a aprendizagem.	A intencionalidade da atividade pedagógica é a aprendizagem do aluno
[...] o nosso objetivo é sempre esse, que a atividade pedagógica ela vá em comum acordo com a práxis, ela vá unir a prática com a teoria.	O objetivo do professor é que a atividade pedagógica se constitua como práxis
Se a teoria não fosse importante, seria qualquer pessoa sem a formação poderia chegar e fazer a sua.. ia.. ia aplicar a aula, qualquer pessoa sem formação poderia fazer a aula [...]. Não é possível justamente porque a	A teoria é o que qualifica a atividade do professor

teoria ela é o embasamento da nossa profissão. Ela é importante. É ela que rege.. [...] uma pessoa sem a formação jamais poderia levar adiante a profissão de docente porque a teoria ela é fundamental.	
[...] quando a gente pensa numa, numa atividade prática transformadora muitas vezes o professor, ele se vê diante de uma utopia né? Transformar a atividade pedagógica uma coisa que já tá tão consolidada na cabeça das pessoas né? Como é que a gente pode transformar isso?	Desafio em saber como objetivar uma atividade pedagógica transformadora
Então eu penso que pra gente ter uma atividade prática transformadora, primeiramente a gente tem que se transformar. Quando o professor ele se transforma, ele tem um pensamento transformador, a atividade prática pedagógica dele é transformada também. [...] você vai estudar pra você se transformar, quando esse professor ele tá de posse da transformação, ele tá de posse desses novos conhecimentos, ele é capaz sim de transformar sua prática, ele é capaz sim de transformar a prática pedagógica.	Para desenvolver uma atividade pedagógica transformadora o professor precisa se transformar
[...] os aspectos da sala de aula, dos aspectos do ambiente podem favorecer a aprendizagem a gente remete muito a questão da Maria Montessori que levantou muito isso nos seus estudos o quanto o ambiente influencia na aprendizagem. Eu acredito muito nisso também, cada parte da natureza em que a criança pode estar entrando em contato, cada espaço aberto em que a criança pode estar se movimentando de alguma forma pode estimular a autonomia, pode estimular o aprendizado de diversas maneiras, então é...o ambiente ele também é de fato um instrumento de aprendizagem.	O ambiente escolar favorece a objetivação da atividade de aprendizagem pelos alunos
[...] eu percebo que ele só vê sentido no que ele tá aprendendo quando ele consegue fazer uma conexão, quando ele consegue conectar o conteúdo, o que eu tô dizendo ali no conteúdo ao que acontece na vida dele ou ao que ele vivencia ou ao que ele já vivenciou[...]. Então a aprendizagem significativa na minha humilde opinião, ela só acontece quando a criança consegue ligar, fazer a ponte entre o conteúdo e aquilo que ela vivencia nesse momento é o momento que “dá match” assim, ele entende, “ah! A senhora tá falando uma coisa que é, faz parte da minha realidade, então faz sentido pra mim [...]”. Então a aprendizagem significativa na minha humilde opinião, ela só acontece quando a criança consegue ligar, fazer a ponte entre o conteúdo e aquilo que ela vivencia [...].	Os alunos produzem sentidos sobre a atividade de aprendizagem a partir das vivências
[...] será que eu posso mudar isso? Será que eu posso fazer com que ele entenda que o que	Preocupação em como mediar a produção de sentidos pelos alunos

eu tô dizendo ali, que o que tô mostrando ali, a minha palavra ali ela tem força, ela tem sentido na vida dele hoje e vai ter no futuro? Será que posso fazer isso? Será que eu posso quebrar esse elo que existe, esse muro que existe entre o que eu tô explicando, o que é o conteúdo dentro da sala de aula e o que o aluno vivencia dentro da casa dele?	
---	--

Após a seleção dos pré-indicadores e levantamento dos conteúdos temáticos, alcançamos a etapa de articulação e nomeação dos indicadores.

4.3 Aglutinação dos conteúdos temáticos e articulação e nomeação dos indicadores

Esta etapa consiste na aglutinação de todos os conteúdos temáticos referentes aos pré-indicadores já apreendidos, pelos quais é possível articular e nomear os indicadores referentes às significações dos professores sobre a atividade pedagógica transformadora. Essa sistematização é realizada em vista da similaridade, complementaridade ou contraposição dos conteúdos temáticos dos pré-indicadores, em vista da formação dos indicadores. Neste momento, há, portanto, uma articulação dialética dos indicadores, que possibilitam compreender as formas de significação do sujeito mais profundamente, nos permitindo alcançar uma abstração que possibilite maior aproximação dos sentidos constituídos pelos professores (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Portanto, para chegar aos nossos indicadores aglutinamos os conteúdos temáticos referentes aos pré-indicadores que são similares, complementares ou contrapostos, no que concerne ao movimento de constituição da atividade pedagógica transformadora.

Quadro19 – Da aglutinação dos conteúdos temáticos à identificação dos indicadores

AGLUTINAÇÃO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
Atividade Pedagógica Transformadora é a que impacta/afeta os alunos	
Atividade Pedagógica Transformadora é a que desenvolve o aluno	

Atividade Pedagógica Transformadora é a que ajuda na formação de conceitos A atividade pedagógica transformadora é aquela que desenvolve a consciência do aluno A atividade pedagógica transformadora é uma atividade organizada e direcionada para a apropriação das objetivações humanas (conceitos científicos) pelos alunos A atividade pedagógica é uma atividade que se objetiva a partir da necessidade de desenvolvimento psíquico do aluno A Atividade pedagógica transformadora é intencional e consciente A atividade pedagógica transformadora é mediada por condições (objetivas e subjetivas) A atividade pedagógica transformadora é aquela que forma o humano	Significações sobre a atividade pedagógica transformadora: o quê e para quê?
Dar aula é mais que conteúdo, é contribuir para o desenvolvimento dos alunos Compreende que os motivos de aprendizagem se transformam	

O papel do professor é mediar o conhecimento O papel do professor é educar para transformar Quando o aluno não tem consciência do porquê de desenvolver a atividade de aprendizagem não enxerga o potencial dessa atividade O professor deve mediar a produção de motivos de aprendizagem pelos alunos A intencionalidade da atividade pedagógica é a aprendizagem do aluno	O ensino e a aprendizagem constituintes da atividade pedagógica transformadora: o como da transformação.
O desenvolvimento da atividade pedagógica é mediado pela teoria e por conhecimentos produzidos na objetivação da atividade pedagógica A prática será mais desenvolvida á medida em que a teoria na qual se apoia também for A consciência pelo professor da teoria impacta na objetivação da sua prática A relação teoria e prática medeia a objetivação do ensino A prática do professor é sempre mediada por uma teoria, por isso se constitui como práxis	A atividade Pedagógica como práxis transformadora.

A atividade pedagógica se configura como práxis dependendo do modo e do contexto no qual acontece Nem toda atividade pedagógica é práxis, pois nela nem sempre se objetiva a relação teoria e prática É possível que a atividade pedagógica se constitua como práxis, desde que o professor entenda o que é a práxis O objetivo do professor é que a atividade pedagógica se constitua como práxis A práxis é mais do que a relação teoria e prática A teoria é o que qualifica a atividade do professor	
Considera a produção de sentidos um ponto importante a ser pensado no planejamento do ensino Desejo de mediar uma atividade de aprendizagem significativa para os alunos A responsabilidade do professor é objetivar uma educação que tenha sentido para o aluno	

Os alunos produzem sentidos sobre a atividade de aprendizagem a partir das vivências Uma atividade é significativa para o aluno quando compreende os motivos para desenvolvê-la Os motivos produzidos pelos alunos para desenvolver a atividade de aprendizagem medeiam a produção dos sentidos sobre a aprendizagem O sentido pessoal é constituído socialmente, por mediações externas ao sujeito A produção de sentidos ocorre em um movimento do que é externo quando o aluno não sabe porque desenvolve a atividade de aprendizagem para o interno quando tem consciência	Os significados e sentidos mediando a objetivação da atividade pedagógica transformadora
A escola como local em que os alunos produzem relações afetivo-intelectuais A relação afeto-intelecto impacta a produção de significações sobre a aprendizagem pelos alunos A relação afeto-intelecto impacta na produção de motivos de aprendizagem pelos alunos	

A consciência do professor sobre a relação afeto-intelecto impacta no desenvolvimento da atividade pedagógica Os conhecimentos científicos são o conteúdo da atividade pedagógica transformadora A família tem papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno O diálogo como meio favorecedor da produção de motivos de aprendizagem pelos alunos O diálogo como meio de estabelecer proximidade com os alunos A atividade pedagógica é mediada pela relação com o outro As vivências experienciadas pelos alunos externas ao ambiente escolar impactam as relações no ambiente escolar Para desenvolver uma atividade pedagógica transformadora o professor precisa se transformar O ambiente escolar favorece a objetivação da atividade de aprendizagem pelos alunos	Condições objetivas e subjetivas que medeiam a atividade pedagógica transformadora
--	---

As plataformas digitais têm mediado a objetivação da atividade pedagógica no atual contexto de pandemia Os alunos têm transformado os motivos de aprendizagem em contexto de pandemia Os alunos estão se adaptando à rotina das aulas remotas porque é algo necessário Vê as aulas remotas como um desafio As famílias têm contribuído no processo de desenvolvimento das aulas remotas	Desafios encontrados na objetivação da atividade pedagógica em contexto de pandemia
A formação inicial lhe preparou para desenvolver sua atividade pedagógica apenas para o ensino da língua Necessidade de criar parceria entre a família e a escola Desafio em despertar o interesse dos alunos Desafio em objetivar uma atividade pedagógica transformadora em uma sociedade capitalista Inquietação quanto ao bloqueio em se aproximar dos alunos	Necessidades, inquietações e preocupações que desafiam a objetivação da ativação da atividade pedagógica transformadora

Senso de responsabilidade em compreender as mediações externas ao ambiente escolar que afetam os alunos Desafio em saber como objetivar uma atividade pedagógica transformadora Preocupação em como mediar a produção de sentidos pelos alunos Necessidade de compreender as significações produzidas no processo de ensino aprendizagem Preocupação em incentivar o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem	
A pesquisa-formação impactou na produção de novas significações Significa a pesquisa-formação como um momento formativo enriquecedor A pesquisa-formação possibilitou a ampliação de conhecimentos e na objetivação da atividade pedagógica Significa a pesquisa-formação como um momento positivo A pesquisa-formação possibilitou a reflexão sobre a atividade pedagógica transformadora e sobre sua própria atividade docente	A Pesquisa-Formação como atividade produtora de possibilidade para a objetivação da atividade pedagógica transformadora

Fonte: produção da autora

Após o movimento de articulação e nomeação dos indicadores, passamos para a formação dos núcleos de significação.

4.4 Da aglutinação dos indicadores à constituição dos núcleos de significação

A etapa de sistematização dos núcleos de significação, consiste em articular os indicadores em núcleos de significação, pelos quais chegamos às zonas de sentidos produzidos pelos professores no contexto da pesquisa formação. Este “é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.70).

Foi na sistematização dos núcleos de significação que passamos da visão empírica para a visão concreta quanto à apreensão das significações produzidas pelos professores sobre a atividade pedagógica transformadora no contexto da pesquisa-formação, pois, é nesse momento que avançamos do significado para o sentido dos sujeitos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

O quadro a seguir, é composto por duas colunas, uma delas representa a articulação dos indicadores que formaram os seguintes núcleos de significação expostos na coluna ao lado: atividade pedagógica transformadora: o quê, como e para quê? os elementos mediadores da atividade pedagógica transformadora; realidade e Possibilidade na objetivação da atividade pedagógica transformadora.

Quadro 20 – Aglutinação dos indicadores e constituição dos núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
○ Significações sobre a atividade pedagógica transformadora: o quê e para quê? ○ A atividade Pedagógica como práxis transformadora.	Atividade Pedagógica Transformadora: o quê, como e para quê?

○ O ensino e a aprendizagem constituintes da atividade pedagógica transformadora: o como da transformação.	
○ Os significados e sentidos mediando a objetivação da atividade pedagógica transformadora. ○ Condições objetivas e subjetivas que medeiam a atividade pedagógica transformadora.	Os elementos mediadores da atividade pedagógica transformadora
○ Necessidades, inquietações e preocupações que desafiam a objetivação da atividade pedagógica transformadora. ○ Desafios encontrados na objetivação da atividade pedagógica em contexto de pandemia. ○ A Pesquisa-Formação como atividade produtora de possibilidade para a objetivação da atividade pedagógica transformadora.	Realidade e Possibilidade na objetivação da atividade pedagógica transformadora

Diante do contexto exposto, referente ao movimento de organização e sistematização do corpus que empírico que culminou na produção dos núcleos de significações que consubstanciam o movimento de análise das significações produzidas pelos professores no contexto da pesquisa-formação acerca da atividade pedagógica transformadora, passamos para a próxima seção, que desvela a interpretação realizada sobre tais núcleos de significação.

5 SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA PRODUZIDAS EM CONTEXTO DE PESQUISA FORMAÇÃO

Partindo do pressuposto de que as ações objetivadas pelo homem se constituem mediadas pelas significações produzidas por ele em atividade, buscamos por meio da pesquisa-formação realizada com docentes, mediar a produção de significações acerca da atividade pedagógica transformadora a fim de que se constituam como condição para que estes objetivem a referida atividade.

Diante disso, para analisar o movimento dialético das significações produzidas pelos professores no contexto da pesquisa-formação, buscamos apreender os significados e nos aproximar das zonas de sentido produzidas por eles sobre a atividade pedagógica transformadora. Amparados pela Psicologia Histórico-Cultural lançamos mão das categorias significado e sentido, vivência, consciência, afetação, motivos. Assim como as categorias formação humana, atividade, realidade e possibilidade, mediação, que nos ajudam a fundamentar a discussão acerca das significações produzidas pelos professores sobre a atividade pedagógica transformadora.

A discussão será desvelada em torno de três núcleos de significação, pelos quais nos aproximamos das significações produzidas pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora. Estes estão organizados da seguinte maneira: o primeiro núcleo, intitulado “Atividade Pedagógica Transformadora: o quê, como e para quê?” articula os indicadores que revelam as significações produzidas pelos professores acerca do que é a atividade pedagógica transformadora, como ela se constitui e para quê esta atividade se objetiva.

O segundo núcleo, denominado “Os elementos mediadores da atividade pedagógica transformadora” articula os indicadores que revelam as significações produzidas pelos professores acerca das mediações sociais, culturais e históricas que possibilitam a objetivação da atividade pedagógica transformadora. Já no terceiro e último núcleo, denominado “Realidade e Possibilidade na objetivação da atividade pedagógica transformadora” estão articulados os indicadores que revelam os desafios encontrados pelos professores para objetivar esta atividade, incluindo os desafios presentes no atual contexto pandêmico e as possibilidades de superação dos mesmos.

Na parte final desta seção nos detemos à discussão que abrange a relação entre os núcleos apresentados, pela qual sintetizamos as significações produzidas pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora no contexto da pesquisa formação, e que revelam as mediações que constituem esta atividade.

5.1 Atividade Pedagógica Transformadora: o quê, como e para quê?

A discussão desvelada sobre este núcleo de significação se objetiva a partir dos seguintes indicadores: significações sobre a atividade pedagógica transformadora: o quê e para quê?; a atividade pedagógica como práxis transformadora; o ensino e a aprendizagem constituintes da atividade pedagógica transformadora: o como da transformação. O diálogo com esses indicadores revela significações produzidas pelos professores sobre o que é a atividade pedagógica transformadora, para quê e como se objetiva esta atividade.

Buscamos apreender as significações produzidas pelos professores no contexto da pesquisa formação, sobre a atividade pedagógica transformadora, pois, entendemos que a forma pela qual o homem significa sua atividade determina como este a objetiva. Destarte, concebemos que este processo formativo se constitui potente, uma vez que pode favorecer o desenvolvimento da consciência dos professores e elevar as chances de realização da atividade pedagógica transformadora por eles.

Em vista disso, buscamos desenvolver no contexto da pesquisa formação um processo formativo que possibilitasse aos professores produzir significações sobre a referida atividade. Analisamos estas significações com o intuito de desvelar quais os significados e sentidos produzidos e compartilhados pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora. Isto porque o significado é a generalização que reflete o real na consciência humana (VIGOTSKI, 2000). Ou seja, revela a forma pela qual o ser humano apreende a realidade, neste estudo, condiz à forma com que os professores compreendem a supracitada atividade pedagógica.

Contudo, a fim de descortinar o aspecto mais essencial do pensamento dos professores acerca da atividade pedagógica transformadora, procuramos desvelar o acento lógico encoberto nos significados compartilhados por estes, almejamos chegar aos sentidos produzidos por eles sobre a referida atividade, pois estes se constituem como os mediadores da relação afetiva do homem com o real, determinantes no ser e agir dos professores.

Desta maneira, chegar aos sentidos que os professores produzem sobre a atividade pedagógica transformadora em contexto de pesquisa formação, é compreender a potência deste processo formativo na produção de significações sobre esta atividade, é averiguar como a pesquisa-formação tem afetado o desenvolvimento pessoal e profissional destes professores, quais transformações possibilitou nas suas formas de pensar, sentir e no seu agir.

Damos início à análise das significações produzidas pelos professores sobre a atividade pedagógica transformadora, a partir do primeiro indicador desse núcleo: “significações sobre a atividade pedagógica transformadora: o quê e para quê?”. Neste indicador apreendemos as significações desveladas pelos professores sobre o que é a atividade pedagógica transformadora e para quê desenvolver essa atividade.

Começamos pelos trechos das narrativas dos professores Harry Potter e Pequeno Príncipe, que revelam significações sobre a atividade pedagógica transformadora como uma atividade que impacta/afeta os alunos.

Essa atividade pedagógica transformadora, é que é uma atividade que vai causar algum impacto sobre o aluno, né? É uma atividade que deve ser estruturada não somente com o propósito de passar um conteúdo, fazer com que o aluno esteja ali envolvido, em... em... produzir alguma coisa. Mas, é uma atividade que vai criar uma vivência que cause impacto, seja um impacto positivo para o aluno, ou às vezes até mesmo negativo, mas, que vá trazer essa ligação, né? [...]Então, essa atividade pedagógica que transforma, ela vê isso, ela tem, ela entrega pro aluno conhecimento, mas ela também instiga ele a ir à frente, a refletir, a ter senso crítico. [...] que vá trazer o afeto do aluno junto com a prática, não somente uma coisa mecânica, automática, de você tá ali respondendo atividades, não! Algo que envolve o aluno dentro do processo e faz com que ele tenha uma reação a isso, né?

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Afetividade ela torna...é ...a base de todo esse processo de formação e aí vai exercer uma grande influência no desenvolvimento escolar[...]construir um ambiente harmonioso de carinho, amor, cuidado, preocupação e principalmente respeito dentro da sala de aula tanto para o aluno quanto para o professor e aí existindo prazer em aprender e ensinar então eu vejo dessa forma.

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Nas narrativas dos professores Harry Potter e Pequeno Príncipe, encontramos significações que revelam a relação entre a afetividade e a atividade pedagógica transformadora, pois elucidam que esta é uma atividade que impacta os alunos no sentido afetá-los. Tais significações nos remetem ao que Espinosa (2009) desvela acerca dos afetos. Segundo o autor, os afetos se constituem como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções” (p.98). Diante disso, apreendemos que os professores significam que a atividade pedagógica transformadora se constitui como uma atividade que impacta os alunos afetando as suas potências de agir.

A fala do professor Harry Potter revela a atividade pedagógica transformadora como aquela que é sempre mediada por afetos, pois impacta o aluno seja de maneira positiva ou negativa. Sobre isto, Espinosa (2009, p.99) assevera que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. Nesse sentido, encontramos na fala do professor a assertiva de que a atividade pedagógica transformadora é aquela que afeta

os alunos, pois produz impactos sobre estes que podem aumentar ou diminuir sua potência de agir.

A narrativa do referido professor também demonstra significações de que os afetos que permeiam a atividade pedagógica transformadora são produzidos em contexto de vivências. Interpretamos que para ele, são estas vivências que impactam/afetam os alunos em vista de produzir “*uma reação*” sobre estes. Marques (2014, p. 85) esclarece que “o processo educativo constitui-se de encontros. [...] Isso significa que esses encontros podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes; podem aumentar ou diminuir a potência de agir [...]”. Nesse sentido, compreendemos que para o professor João Kaio, a atividade pedagógica transformadora se objetiva na promoção de encontros que se constituem como vivências que afetam os alunos de maneira a aumentar ou diminuir sua potência de agir.

O discurso do professor Pequeno Príncipe aponta que este significa a afetividade como a base do processo formativo dos alunos no contexto educacional, influenciando de maneira significativa no desenvolvimento destes. Apreendemos a importância desse aspecto para ele, pois ressalta a necessidade do ambiente escolar ser “*harmonioso de carinho, amor, cuidado, preocupação e principalmente respeito dentro da sala de aula tanto para o aluno quanto para o professor*”, a fim de que estes tenham prazer tanto em aprender como em ensinar. Sobre isso, Marques (2014) infere que as situações educacionais que tornam prazerosos os processos de ensino e aprendizagem, se constituem no contexto de encontros alegres.

Diante disso, compreendemos da fala do professor Pequeno Príncipe, que o prazer que deve ser alcançado por professores e alunos nas atividades de ensino e aprendizagem se apresenta enquanto alegria, gerada no contexto dos encontros alegres objetivados no processo educativo. Tal alegria acarreta na produção de desejo tanto pelos alunos quanto pelos professores em objetivar suas atividades, isto porque “uma vez que a alegria (pelo mesmo esc. da prop. 11) aumenta ou estimula a potência de agir do homem, facilmente se demonstra, pelo mesmo procedimento, que o homem afetado de alegria nada mais deseja do que conservá-la, com um desejo tanto maior, quanto maior for a alegria” (ESPINOSA, 2009, p. 123). Nesse sentido, entendemos que a fala do professor Murilo expressa que, quanto mais professores e alunos estiverem envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem que se circunscreva em encontros alegres, mais serão afetados de alegria, e assim, terão mais desejo, se sentirão mais motivados a continuar desenvolvendo suas atividades.

Nos próximos trechos, a narrativa dos professores Pequeno Príncipe, Alice e Harry Potter revelam significações acerca da atividade pedagógica transformadora como aquele que promove o desenvolvimento dos alunos.

[...] a atividade transformadora, a educação transformadora ela vai muito além, vai além das metodologias de ensino tradicionais, ela vai para um desenvolvimento de habilidades e competências do estudante [...].
(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] a partir de necessidades que se configuram como resultado de algo que ainda não existe, então algo que se quer alcançar né, permitindo que ocorra assim um desenvolvimento total da criança né, um desenvolvimento é... psíquico[...].
(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] o quê que deve transformar... é desde mesmo dessa questão de aperfeiçoar habilidades e instigar o desenvolvimento de outras, é memória, é atenção, a relação afetiva[...].
(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...] nossa prática ela oriente e também ajude nessa transformação qualitativa, nesse avanço qualitativo do nosso aluno no pensar, no agir, nesse processo de ensino aprendizagem [...].
(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] para que o aluno, realmente, se torne um ser humano consciente no...consciente do que ele está fazendo, do porquê que ele está estudando, do papel dele na escola, do papel dele na sociedade, então vai sendo uma construção durante esses anos que ele vai passar dentro do sistema educacional de uma instituição [...].
(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Destacamos das narrativas dos professores Pequeno Príncipe e Alice, trechos que revelam significações sobre a atividade pedagógica transformadora como aquela que medeia a apropriação pelos alunos de habilidades que medeiam o seu desenvolvimento psíquico, através de transformações qualitativas sobre este, que reorganizam o pensar, sentir e agir dos alunos. Sobre isso, Leontiev (2004, p. 95) esclarece que:

[...] devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Com efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente no decurso do desenvolvimento histórico e social [...].

Do discurso do professor Pequeno Príncipe, apreendemos significações que coadunam com a asseveração do referido autor, pois interpretamos que este manifesta que a atividade pedagógica transformadora está voltada para a superação da necessidade de desenvolvimento de habilidades humanas ainda não apropriadas pelos alunos, pelas quais é conferido seu desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, interpretamos que o professor significa que esta atividade medeia a apropriação dessas habilidades pelos alunos, às quais uma vez desenvolvidas promovem o movimento de desenvolvimento psíquico destes.

A fala do professor também revela significações de que, se essa atividade pedagógica produz condições para o desenvolvimento psíquico dos alunos, esse desenvolvimento acontece

em um processo interpessoal, que é transformado em intrapessoal, ou seja, que vai do social para o pessoal (VIGOTSKI, 1991).

A narrativa da professora Alice também aponta significações que vão ao encontro do discurso do professor Pequeno Príncipe, uma vez que considera que a transformação ocasionada pela atividade pedagógica transformadora está relacionada ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades tais como, “*memória, é atenção, a relação afetiva [...]*”. Sobre isso, encontramos em Vigotski (1991) empiria para compreendermos que a significação produzida pela professora Alice, acerca da transformação ocasionada sobre os alunos, pela objetivação no processo de ensino aprendizagem de uma atividade pedagógica transformadora, está relacionada ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, pois, conforme afirma o teórico:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1991, p. 41).

Este cenário nos leva a interpretar que a professora Alice significa a atividade pedagógica transformadora como aquela que está voltada em mediar o desenvolvimento pelos alunos de funções psicológicas superiores, que promovem uma transformação qualitativa sobre estes, sobre seu pensar e agir.

Do discurso em destaque do professor Harry Potter, interpretamos que as significações produzidas por ele sobre a atividade pedagógica transformadora apontam para esta como uma atividade que medeia um processo educativo voltado para o desenvolvimento da consciência dos alunos. Encontramos em Leontiev (2004, p.95), empiria que nos explica o movimento de desenvolvimento da consciência humana, ao asseverar que:

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectiva de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações.

Tendo em vista a asserção do autor, interpretamos que o professor Harry Potter, ao afirmar que a atividade pedagógica transformadora está voltada “*para que o aluno, se torne um ser humano consciente*”, compreende esta como a atividade capaz de estabelecer condições

sócio-históricas concretas que possibilitam o desenvolvimento da consciência dos alunos. Desenvolvimento este que envolve a atribuição de sentidos por estes, sobre sua atividade enquanto discentes, “*do porquê que ele está estudando, do papel dele na escola, do papel dele na sociedade [...]*”.

Isto porque os sentidos envolvem a “unidade dialética entre a atividade humana e a consciência. O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas [...]” (ASBAHR e SOUZA, 2014, p. 170). Assim, enquanto atividade mediadora do desenvolvimento da consciência dos alunos, a atividade pedagógica transformadora é aquela que objetiva a produção de sentidos que possibilita aos estudantes compreender sua relação com a escola, com o estudo, seu papel enquanto discentes.

A próxima narrativa em destaque, se refere a um trecho da fala da professora Dorothy, na qual expressa compreender a atividade pedagógica transformadora, como aquela que objetiva a essência da educação, que é a formação humana.

[...] pra que não se perca **a essência da educação que é justamente formar o ser humano**[...]
(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Apreendemos do discurso da professora Dorothy, significações que indicam que a mesma compreende a atividade pedagógica transformadora como aquela que objetiva processos educativos pelos quais se produz “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2004, p. 16). Nesse sentido, compreendemos que o cunho de formação humana expresso pela professora, se refere aquele no qual o homem produz qualidades que conferem a ele sua humanidade, o qual deve se constituir como a essência da educação mediada aos alunos pela promoção de uma atividade pedagógica transformadora.

As próximas narrativas em destaque, se referem aos trechos das falas dos professores Alice e Pequeno Príncipe, os quais expressam que a atividade pedagógica transformadora é aquela que possibilita aos alunos a apropriação de conceitos científicos.

[...]Eu acredito que é **uma atividade**[...]a gente já vai trabalhando com eles, pra que chegue nesse momento de **apropriação de conceitos, os conceitos científicos das diferentes áreas, então acredito que isso é uma transformação, aquilo que a princípio era do senso comum, já tem aí uma abordagem científica [...]**.
(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...] o êxito desse processo requer que toda práxis pedagógica ela seja organizada e direcionada de tal forma que **possibilite né, uma afetiva apropriação das objetivações humanas sistematizadas ou por meio do... de, de, de... conteúdos científicos**, né [...].

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Os discursos apresentados pelos professores coadunam ao apontarem que a atividade pedagógica transformadora deve mediar a apropriação pelos alunos dos conhecimentos científicos, e revelam uma importância conferida por eles à apropriação de conhecimentos específicos, os conhecimentos científicos. Interpretamos que esta significação expressa na fala dos professores vai ao encontro daquilo que Vigotski (1991), desvela sobre os conhecimentos científicos na discussão que estabelece acerca da relação entre aprendizado e desenvolvimento, apontando que são os conhecimentos científicos que devem ser apropriados pelas crianças na idade escolar para a promoção do seu desenvolvimento.

No particular, apreendemos do discurso da professora Alice significações de que as crianças possuem conhecimentos prévios antes de adentrarem na escola, mas, que a transformação promovida pela objetivação de uma atividade pedagógica transformadora, está justamente na superação dos conhecimentos “*que a princípio era do senso comum*”, para conhecimentos científicos. A fala da professora coaduna com aquilo que Vigotski (1991) assevera sobre o movimento de aprendizado das crianças: “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (p. 56), nesse sentido:

[...] o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo.

Diante disso, consideramos que a narrativa da professora Alice expressa significações de que o processo de aprendizado e desenvolvimento é algo que acontece antes mesmo da idade pré-escolar dos indivíduos, no entanto, o papel da escola é possibilitar que a criança vivencie processos formativos mediados por uma atividade pedagógica que possibilite a apropriação por estes de conceitos científicos, os quais superam os conceitos cotidianos, movimento este que promove transformações nos alunos. Isto porque, são esses saberes historicamente sistematizados que fazem com que “a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas” (MARTINS, 2011, p. 218).

A fala do professor Pequeno Príncipe, aponta que a práxis pedagógica deve estar organizada e direcionada para possibilitar a apropriação pelos estudantes das objetivações humanas correspondentes aos conteúdos científicos. Sobre isso, Moura.; Araújo; Moretti;

Panossian e Ribeiro (2010, p. 212) assevera que “entender a escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente passa necessariamente por assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim”.

Neste discurso, as significações do professor Pequeno Príncipe apontam que ele considera que a atividade desenvolvida pelo professor, a atividade de ensino, deve se constituir como práxis pedagógica, e que, portanto, essa compreende a uma atividade pedagógica transformadora. Isto porque, a atividade de ensino “se constituirá como *práxis pedagógica* se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e alunos” (MOURA.; ARAÚJO; MORETTI; PANOSSIAN e RIBEIRO, 2010, p.213).

Nesse sentido, interpretamos que as significações do professor Pequeno Príncipe revelam que a atividade pedagógica transformadora, enquanto atividade de ensino circunscrita como práxis pedagógica, está organizada e direcionada para promover transformações nos alunos, que se consubstanciam na apropriação, por estes, de conteúdos científicos.

Ainda no que confere ao cunho didático deste referido tipo de atividade, encontramos nos seguintes trechos de fala da professora Alice, elementos que nos levam a apreender que a mesma também considera que a atividade pedagógica transformadora se constitui de maneira intencional e consciente em vista de suprir as necessidades educacionais de professores e alunos.

[...] do quê que se constitui essa atividade né[...]desse espaço de diálogo que é preciso ter pra que tanto as necessidades do professor quanto do aluno elas sejam ali atingidas, porém nem sempre isso acontece de maneira imediata. É todo um processo que a gente vai vivenciando, mas um processo que seja intencional e consciente [...].

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] e que a gente possa tá agindo a partir desses movimentos, da minha ação, da ação do aluno enquanto estudante, da minha enquanto professora, que tem ali uma intencionalidade e que é preciso a reflexão, pra que ela aconteça de maneira sólida, de uma maneira mais concreta, e não à toa e sem intencionalidade.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Consideramos que o conteúdo do discurso da professora, revelam significações que apontam que esta considera que somente uma atividade intencional e consciente é capaz de superar as necessidades dos professores e alunos, as quais se constituem na transformação de si e da realidade. Isto porque, conforme explica Marques (2017, p. 137) a atividade pedagógica é “ação intencional pela qual professores e alunos dão início ao processo de transformação da natureza e de si mesmos, pois a construção de novos saberes transforma o mundo humano, amplia o mundo cultural e, conseqüentemente, transforma a realidade”.

Diante disso, entendemos que a professora Alice produziu significações sobre a atividade pedagógica transformadora, que a qualificam como uma atividade intencional, e por tanto planejada e consciente, que objetiva suprir as necessidades de transformação dos sujeitos que nela estão inseridos, e conseqüentemente, da transformação social, constituindo-se, portanto, como práxis. Isto pois, “a atividade de ensino, executada conscientemente e com a finalidade de promover a transformação no processo de humanização dos estudantes”, se configura como práxis (BERNARDES, 2009, p. 236).

A seguir, apresentamos trechos da narrativa da professora Alice, nos quais a mesma explana que uma atividade pedagógica transformadora é uma atividade mediada por determinadas condições objetivas e subjetivas.

[...] em relação a essas condições, eu acredito que além de nossa disposição enquanto professor de estar fazendo e propondo esses momentos em que os alunos sintam-se ali envolvidos nessa prática, vai também desde o ambiente em que essa prática acontece[...]essa prática ela vai sendo mediada por nós ali que estamos fazendo parte desse processo, mas também por alguns outros recursos que também são instrumentos, são meios, estímulos-meios que vai está facilitando ali esse momento de interação, então uma condição que pode ajudar é uma sala confortável, é um espaço de receptividade onde a criança...aquela questão do silêncio seja quebrado...que...assim, claro que eles não vão ficar gritando a todo momento(risos), não é esse silêncio não, mas é de dizer “ah eu entendi”, “ah eu não entendi”, que esse silêncio ele seja quebrado nesse sentido, [...]é um brinquedo, é um livrinho paradidático, então é uma condição que não é a única [...] algo que já vai ajudar na minha objetivação em sala de aula enquanto um elemento que vai mediar a minha prática, [...]mas é que é todo um conjunto, são várias as condições.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

Encontramos em Marx e Engels (2009), fundamento de que toda atividade humana precisa de condições e subjetivas para ser desenvolvida. Com isso, a atividade pedagógica enquanto atividade objetivada pelo ser humano, também se consubstancia a partir das condições postas no contexto educativo. Nesse sentido, entendendo que a atividade referida pela professora Alice se refere a um tipo de atividade particular, que visa promover um processo formativo transformador sobre os sujeitos que nela estão inseridos e sobre a realidade, interpretamos que as significações reveladas no discurso da professora, dizem respeito ao que Marques (2021, p. 121), comenta:

Destarte, a transformação de seres humanos, em conformidade com um projeto que preveja sua máxima humanização, não ocorre na ausência de condições para isso. Em se tratando de educação, considerada aqui como uma dessas possibilidades (não a única), corroboramos com a ideia de que esta poderá se confirmar como tal, se, e somente se, ela for desenvolvida na perspectiva da formação humana, isto é, se as práticas educativas desenvolvidas na escola e em diferentes contextos educativos se efetivarem no sentido de formar seres humanos mais desenvolvidos do ponto de vista humano. Quer dizer, seres humanos com condições objetivas e subjetivas de realizar o projeto a que estão destinados pela sua condição ontocriativa: a práxis revolucionária.

Fundamentada em uma perspectiva de transformação que se embasa na máxima humanização dos seres humanos, entendemos que as condições objetivas e subjetivas que possibilitam a objetivação de tal atividade pedagógica referida pela professora Alice, se constituem como condições específicas, que possibilitem a práxis revolucionária.

Entre tais condições citadas pela professora, como a organização do ambiente de aprendizagem, os materiais didáticos que serão utilizados pelos alunos, condições objetivas de extrema importância para desenvolver qualquer atividade pedagógica, destacamos a importância conferida pela professora às condições subjetivas que medeiam essa atividade, dentre elas, nos chamou atenção, o que a professora Alice qualifica como a disposição do professor em promover momentos formativos que envolvam os alunos nas suas atividades. Sobre isso, encontramos em Asbahr e Souza (2014, p. 174) a asserção de que, “a intervenção de um profissional experiente, professora ou pesquisadora, com intencionalidades pedagógicas definidas, mediada por conteúdos afetivos, produz uma nova qualidade de ação dos estudantes”.

Diante do que dizem as referidas autoras, entendemos que a narrativa da professora Alice apresenta significações de que uma das condições para a promoção de uma atividade pedagógica transformadora, é que os conteúdos que medeiam os momentos formativos propostos pelos professores, sejam potentes em afetar os alunos de maneira que os faça querer entrar em atividade de aprendizagem, pois uma atividade de ensino esvaziada de conteúdos que potencializem o desejo dos alunos de aprender, é ineficaz na produção de motivos para que estes estejam envolvidos na atividade de aprendizagem.

Outra condição subjetiva apresentada pela professora como determinante numa atividade pedagógica transformadora, é “*um espaço de receptividade onde a criança...aquela questão do silêncio seja quebrado...*”. De tal asserção, interpretamos das significações apreendidas, que a professora Alice considera a autonomia como um elemento mediador na objetivação da referida atividade, a efetiva participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, não apenas como espectador, mas, como sujeitos da sua atividade. Quanto a isso, Bernardes (2009, p. 239) assevera que:

a constituição das funções psicológicas superiores do estudante não seja considerada meramente o produto moldável do processo de ensino, mas pressupõe que, no movimento de constituição de tais funções, também os estudantes sejam sujeitos tanto da sua formação quanto sejam influenciadores da organização de ensino a partir das suas características e necessidades, atuando como sujeito ativo na atividade pedagógica.

Diante disso, apreendemos que a referida professora significa que, para a promoção de uma atividade pedagógica que produza transformações de cunho humanizador sobre os

estudantes, os mesmos participam como sujeitos no seu próprio processo de formação humana, vivenciando a liberdade de se colocar e influenciar a partir de suas necessidades, a organização do processo de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos.

Outras significações importantes expressas nas narrativas dos professores na objetivação das oficinas formativas, se referem àquelas produzidas por eles acerca da práxis pedagógica. Tais significações apontam para o nosso segundo indicador, “a atividade pedagógica como práxis transformadora”, o qual continua nos ajudando a compreender as significações produzidas pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora, no contexto da pesquisa formação.

Isto porque, esse indicador revela o que os professores compreendem por práxis pedagógica e como ela se constitui. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a atividade pedagógica transformadora se circunscreve como uma práxis pedagógica, esse indicador continua nos ajudando a compreender o entendimento produzido pelos professores de como essa atividade se constitui. Passemos para os trechos das narrativas que apontam para as significações expressas pelos professores sobre a práxis.

[...] aí eu acho que a prática, a práxis né, essa teoria e prática ela sempre vai tá envolvida, a gente só não vai saber conceituar direito porque a gente tá colocando ali na.. na nossa ação pedagógica, mas, sempre tem algo que sempre embasa o que a gente faz, mesmo que pode não está totalmente.. é.. correto, não sei se a palavra correto é a mais apropriada, mas mesmo que não seja a mais ideal, você tem sim um embasamento ali mesmo que mais profundo ou um pouco mais raso, né.

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

É que mesmo quando a gente tá no início da, da nossa atividade docente mesmo, é.. quando a gente vai para a prática né, trabalhar como professor, a gente pode até usar alguns conhecimentos teóricos que nós temos. Mas também nós usamos, hã.. como é que posso falar? Outras, formulações né, de hipóteses ou mesmo teorias próprias que a gente foi pegando pela observação de professores que foram nossos modelos, além das nossas próprias concepções do que seria é.. o mais correto usar em sala de aula pra atingir aquele tal objetivo, né?

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] muitas vezes a gente acredita que a teoria ela tá distante da prática, mas a prática, é.. e a teoria, elas são na verdade quase que um só né, aliadas no dia-a-dia[...]. Quanto mais a gente vai, é... exercendo nossa profissão mais a gente vai vendo como a teoria, como os teóricos estão dizendo exatamente do que se trata a prática né, e o quanto a prática é aliada à teoria, ela é importantíssima pra levar adiante o aprendizado [...].

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...]a prática será mais coerente, consistente né, será tanto mais qualitativa, mais desenvolvida, quanto mais consistente for a teoria, né.

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Se a teoria não fosse importante, seria qualquer pessoa sem a formação poderia chegar e fazer a sua.. ia.. ia aplicar a aula, qualquer pessoa sem formação poderia fazer a aula [...]. Não é possível justamente porque a teoria ela é o embasamento da nossa profissão. Ela é importante. É ela que rege ... [...]. Uma pessoa sem a formação jamais poderia levar adiante a profissão de docente porque a teoria ela é fundamental.

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] em relação a essa questão, **é possível a atividade pedagógica se configurar como práxis? Perfeitamente. É possível sim. Desde que haja um entendimento do que é a práxis em si, do que se trata essa práxis.**

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] é você ter consciência de que a sua ação ela acontece a partir de algo que tem uma explicação[...]. Então, essa, esse alinhamento entre teoria e prática, ele é essencial pra que a gente realmente compreenda como que esse movimento todo ele acontece[...].

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Os referidos trechos detêm significações acerca do que é a atividade pedagógica enquanto práxis, e de como ela se constitui. Estas sinalizam que os professores Harry Potter, Pequeno Príncipe, Dorothy e Alice; compreendem que a atividade pedagógica se circunscreve como práxis, pois nela se estabelece a relação teoria e prática, que medeia e possibilita a objetivação da atividade professoral. Encontramos em Vasquez (2011, p. 245), subsídio teórico sobre tais significações, pois, ao tratar de práxis, o autor assevera que “devemos falar, sobretudo, de unidade entre teoria e prática, e nesse marco, da autonomia e dependência de uma com relação à outra”.

Nas falas dos professores Harry Potter e Dorothy, encontramos significações que revelam que estes consideram que a prática, o movimento de objetivação da atividade do professor, pode provocar transformações na concepção deste acerca da teoria que medeia o desenvolvimento do seu fazer docente. Tal assertiva nos remete ao que afirma Vasquez (2011), ao declarar que “consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (p. 245). Diante disso, entendemos que para os referidos professores, o movimento de objetivação da atividade professoral, as vivências experienciadas na promoção da prática, produz transformações sobre a teoria que fundamenta o fazer docente, pois, faz com que o professor se volte para aquilo que fundamenta e organiza sua atividade.

Sobre isso, a fala do professor Harry Potter, expressa significações de que este compreende que na promoção da atividade docente, o professor pode produzir novos conhecimentos que passam a mediar o desenvolvimento dela. Encontramos fundamento sobre tal significação na assertiva de que “a dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática [...] tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela” (VASQUEZ, p. 260).

A partir da asserção do autor, interpretamos que o professor Harry Potter significa que a produção de novos conhecimentos promovidos na objetivação da atividade do professor,

possibilita a ele reorganizar sua atividade, pois faz com que reavalie sua prática, a partir das suas “[...] *próprias concepções do que seria é.. o mais correto usar em sala de aula pra atingir aquele tal objetivo [...]*”, isto porque, conforme aponta o referido teórico, a prática é ao mesmo tempo fundamento e fim último da teoria.

Do discurso da professora Dorothy, as significações apreendidas nos chamam atenção particularmente quando esta, afirma que “[...] *quanto mais a gente vai, é... exercendo nossa profissão, mais a gente vai vendo como a teoria, como os teóricos estão dizendo exatamente do que se trata a prática né, e o quanto a prática é aliada à teoria [...]*”. Concordamos com a professora no que concerne ao entendimento de que a teoria está aliada à prática na constituição da atividade pedagógica enquanto práxis.

No entanto, fundamentados na perspectiva de que “[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas” (VASQUEZ, 2011, p. 241). Nesse sentido, entendemos que na objetivação da atividade pedagógica, o papel da teoria é mediar a organização e desenvolvimento da consciência do professor em vista da promoção da sua atividade, e não desvelar para o professor a realidade educacional exatamente tal qual se constitui.

Diante disso, também não podemos inferir que o papel da teoria seja apresentar a realidade tal qual se constitui para o professor, pois esta, os conhecimentos que medeiam a atividade do professor, são produtos da relação histórico-social do homem com o real. Nesse sentido, partindo do entendimento de que a realidade na qual são produzidos tais conhecimentos não é homogênea. Antes se constitui como um complexo de complexos, que se estabelece a partir de diversas mediações histórico-sociais (LUCÁCKS, 2010). Entendemos que nela, estão estabelecidas diferentes realidades, diferentes contextos sociais, e que o conhecimento produzido na relação com o real se circunscreve em um determinado contexto social e histórico.

Tal movimento, faz emergir a relação geral, particular e singular na promoção da atividade pedagógica. Que se circunscreve na objetivação pelo professor da teoria, dos conhecimentos apreendidos por ele, produtos histórico-sociais da humanidade, na promoção da sua atividade, tendo em vista as particularidades e singularidades do seu contexto histórico, social e educativo. Nesse sentido, a teoria não assume o papel de ser uma cópia da realidade para que o professor a aplique sobre o real descrito, mas, medeia a atividade deste, à medida em que oferece a ele possibilidades de organizar e desenvolver sua atividade, levando em conta a realidade social e histórica na qual será objetivada.

Em seu discurso, o professor Pequeno Príncipe expressa que “[...]a prática será mais coerente, consistente né, será tanto mais qualitativa, mais desenvolvida, quanto mais consistente for a teoria, né”. Apreendemos desta asserção, significações que expressam a importância para o professor, da teoria na qualidade de desenvolvimento da prática, bem como, de como considera que teoria e prática estão em íntima relação, tendo em vista a influência de uma sobre a outra.

Da significação apreendida da asserção do professor, chamamos a atenção para duas questões: primeira, entendemos que a teoria explicitada por ele, trata-se dos conhecimentos acumulados sócio-historicamente, que medeiam e fundamentam sua atividade enquanto docente. Nesse sentido, consideramos coerente a afirmação do professor, de que quanto mais desenvolvida for a teoria, também mais desenvolvida será a prática que nela se fundamenta, pois, “o professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos, [...], ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus alunos” (MOURA.; ARAÚJO; MORETTI; PANOSSIAN e RIBEIRO, 2010, p. 213-214), ou seja, conhecimentos que subsidiem a objetivação da sua prática de ensino.

Do referido entendimento reside a segunda questão que destacamos da significação apreendida do discurso do professor Pequeno Príncipe, que está na já apresentada assertiva desvelada por Moura.; Araújo; Moretti; Panossian e Ribeiro (2010), de que o professor precisa estar em atividade, para se apropriar dos conhecimentos que medeiam sua atividade. Desta consideração, mais uma vez se confirma o entendimento de que “a teoria tem seu fundamento inesgotável na prática (VASQUEZ, 2011, p. 256)”, isto porque, “a prática não só funciona como critério de validade de teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções” (p.253). Diante disso, se reitera mais uma vez a compreensão da prática como fundamento da teoria, ou seja, a necessidade do professor em atividade, através das vivências experienciadas no contexto da sua prática, produzir conhecimentos e necessidades que requeiram o enriquecimento ou apreensão de novos conhecimentos, que medeiem sua prática.

O cenário exposto nos permitiu interpretar a significação do professor Pequeno Príncipe em relação à íntima relação entre teoria e prática esclarecendo a influência de uma sobre a outra, pois nos possibilitou apreender que teoria e prática detém uma relação dialética, na qual na medida em que o professor precisa de uma teoria desenvolvida para objetivar sua prática enquanto docente, tal teoria se produz no contexto da prática, com o professor em atividade,

pois é na prática que o mesmo qualifica a teoria que subsidia sua atividade, a enriquecendo, adaptando a mesma em vista das necessidades e objetivos inerentes a ela.

Em consonância com a narrativa do professor Pequeno Príncipe, a professora Dorothy desvela no seu discurso, que *“a teoria ela é o embasamento da nossa profissão. [...] Uma pessoa sem a formação jamais poderia levar adiante a profissão de docente porque a teoria ela é fundamental”*. Dessa asserção, apreendemos significações que apontam que a professora Dorothy considera que a teoria seja o fundamento da atividade pedagógica, pois é ela quem qualifica a atividade do professor. Consideramos que a teoria explicitada pela professora, assim como na fala do professor Pequeno Príncipe, diz respeito aos conhecimentos apropriados pelo professor, que fundamentam e medeiam a objetivação da sua atividade enquanto docente.

Nesse sentido, interpretamos do seu discurso, significações que apontam para a formação de professores como a atividade particular que medeia a produção de conhecimentos pelos professores, que possibilitam a objetivação da sua atividade. Pois, explicita que *“[...] uma pessoa sem a formação jamais poderia levar adiante a profissão de docente porque a teoria ela é fundamental”*. Encontramos subsídio teórico para essa asserção, em Marques (2015, p. 34), ao asseverar que *“a formação de professores consiste num conjunto de atividades sistemáticas e organizadas mediante currículo destinadas a desenvolver conhecimento teórico e prático que capacite profissionais para atuar em processos educativos”*.

Diante disso, se evidencia no discurso da professora Dorothy, a importância da formação para o desenvolvimento da atividade professoral, já que o contexto formativo está destinado a possibilitar a apreensão pelo professor dos conhecimentos pelos quais é possível desenvolver uma atividade eminentemente pedagógica, e que portanto, são estes conhecimentos objetivados em contexto formativo, que qualificam e possibilitam que a atividade do professor se constitua como uma atividade específica, consciente, intencional, planejada e voltada para determinados fins específicos, ou seja, pedagógica.

Ainda no que concerne à atividade pedagógica enquanto práxis, as professoras Dorothy e Alice, ressaltam em seu discurso ser necessário ao professor ter consciência, compreender como se constitui a atividade pedagógica enquanto práxis para que a sua possa se estabelecer como tal. Para a professora Dorothy, uma atividade pedagógica só pode se constituir como práxis, *“[...] desde que haja um entendimento do que é a práxis em si, do que se trata essa práxis”*. Diante de tal afirmativa captamos significações que apontam que a referida professora considera que somente compreendendo o que é práxis, como esta se constitui, é possível ao professor desenvolvê-la.

Diante de tal significação nos recordamos de Vasquez (2011), ao tratar da consciência da práxis, afirmando que esta é a “consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma”, para ele, esta se refere à “autoconsciência prática” (p. 295). Diante disso, entendemos que as significações expressas pela professora Dorothy, revelam que a mesma considera que para a objetivação da atividade pedagógica enquanto práxis, é necessário ao professor desenvolver aquilo que Vasquez (2011) qualifica como consciência da práxis, ou seja, que se volte para sua consciência sobre o que é práxis, a fim de elevá-la, compreendendo o que é a práxis, para que possa enriquecer sua atividade pedagógica objetivando-a como práxis pedagógica.

Na narrativa da professora Alice, apreendemos significações que apontam para a necessidade de que o professor tenha consciência, que compreenda como acontece o movimento de desenvolvimento da sua atividade, mediado pelo entendimento da relação teoria e prática que nela se estabelece. Sobre isso, Bandeira e Ibiapina (2014, p. 114), comentam que “o ato educativo está associado à tomada de consciência da situação real dos que nela interagem”. Tal asserção nos faz considerar que a referida professora expressa que, tendo em vista o ato educativo, processo no qual o professor objetiva sua atividade de forma intencional e planejada, é necessário que ele tenha consciência, ou seja, que seja consciente, conheça e compreenda a realidade na qual se circunscreve sua atividade, a si e aos seus alunos, tendo em vista as necessidades que permeiam esse processo, pois, “o agir consciente, nesse ponto, sugere não somente o conhecimento de si mesmo, mas o indispensável reconhecimento da relação com o outro e com o contexto” (p.114).

Entendemos que a professora Alice considera que esse movimento de tomada de consciência do professor sobre sua atividade, se dá a partir da compreensão da relação teoria e prática inerente a ela, que se constitui como mediação para objetivação de uma atividade pedagógica que se constitua como práxis. Pois, conforme afirma Bandeira e Ibiapina (2014, p. 114) “compreender a relação teoria e prática é condição fundamental para possibilitar práxis”. Isto porque, a práxis é a atividade especificamente humana, que se estabelece a partir da relação teoria e prática.

Nesta relação, a teoria possibilita a elaboração dos fins a serem alcançados na atividade pedagógica, além de mediar a produção de conhecimentos científicos, que medeiam a objetivação da prática do professor. Sobre a prática, essa se constitui como fundamento e fim da teoria. Como fundamento, quando o homem ao agir sobre a realidade transformando-a produz necessidades, indagações e questionamentos que incidem na expansão e

desenvolvimento da teoria. E como fim da teoria, “quando o homem sente a necessidade de produzir novas práticas transformadoras para as quais ele ainda carece de sólido instrumental teórico” (ARAÚJO, 2019, p.119).

Diante disso, interpretamos que para a professora Alice é necessário ao professor conhecer a relação teoria e prática para que tenha consciência sobre o movimento de desenvolvimento sua atividade, pois, é esta relação que medeia a objetivação de uma atividade pedagógica que se estabeleça como práxis, ou seja, uma atividade que tem como resultado a transformação da realidade e dos que nela estão inseridos. Pois, é na conscientização sobre a atividade teórica e prática que medeia a atividade pedagógica, que o professor conhece e compreende o movimento subjetivo e objetivo inerente a ela, podendo desenvolvê-la de forma consciente e planejada.

Os próximos trechos de fala apresentados, se referem às narrativas das professoras Alice e Dorothy, nas quais explanam considerar que nem toda atividade pedagógica se constitui como práxis.

[...]É.... eu acredito assim que, **é possível a atividade pedagógica se configurar como práxis. É... acredito que dependendo do modo como essa atividade vai acontecer, e no contexto e local onde ela acontece. [...] Então, nem sempre essa atividade pedagógica ela se configura como práxis [...].**
(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...]Eu **não entendo que necessariamente toda atividade pedagógica seja voltada para a práxis, ou tenha a união da teoria com a prática em si. [...]Eu entendo que nem toda atividade pedagógica ela infelizmente ela vai acabar se tornando a práxis, ela nem sempre vai utilizar a teoria pra se unir com a prática e se tornar uma práxis.**
(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Os referidos trechos revelam que tanto a professora Alice quanto a professora Dorothy explanam que nem sempre a atividade pedagógica pode se constituir como práxis. A partir desta afirmativa em comum, cada uma delas apresenta argumentos diferentes quanto aquilo que não possibilita que esta atividade se constitua como tal ou do que é necessário para que ela se circunscreva como práxis. Para a professora Alice a atividade pedagógica pode se constituir como práxis dependendo do modo e do contexto no qual é desenvolvida.

Nesse sentido, apreendemos do discurso da professora Alice, significações que sinalizam que, para que uma atividade pedagógica se constitua como práxis são necessários modos e contextos específicos que mediem sua objetivação. Tendo em vista a assertiva da referida professora, rememoramos Marques (2021), quando assinala que a educação escolarizada adquire diferente forma e conteúdo dependendo dos interesses que a permeiam (MARQUES, 2021). Diante disso, consideramos que os modos específicos referidos nas significações apreendidas da professora Alice, tratam-se da forma e conteúdo que medeiam a

atividade pedagógica, os quais devem estar ancorados no interesse de fornecer condições subjetivas aos alunos de produzir sua própria realidade humano-social e a si mesmos, para que esta se constitua como práxis.

No que se refere ao contexto, apontado pela professora Alice como necessário para que a atividade pedagógica se constitua como práxis, trazemos a asserção de Marques (2021, p. 112), quando afirma que:

[...] a prática educativa, como forma específica de práxis, realiza-se, em nossa sociedade, no jogo de forças opostas que podem reproduzir tanto a alienação, como a emancipação da pessoa humana. Portanto, em face dessas possibilidades que se realizam na escola, cabe a nós educadores conhecer e, quando possível, realizar práticas educativas que se destinem à formação humana e a emancipação de nossos alunos e alunas na escola.

No referido escrito, a autora trata que “a educação é um complexo social em íntima relação com os demais complexos que formam o tecido da totalidade social” (MARQUES, 2021, p.112). Nesse sentido, o contexto no qual a educação escolar e, portanto, a atividade pedagógica que medeia essa educação, são objetivadas, refletem os interesses da sociedade enquanto totalidade social. Diante disso, olhando para a realidade social que vivenciamos, averiguamos que o contexto no qual a atividade pedagógica se circunscreve como práxis, é um contexto de contradição, que implica um jogo de forças opostas, o que faz com que se configure como uma contexto permeado de possibilidades, no qual a atividade pedagógica pode se encaminhar tanto para a alienação quanto para a transformação dos alunos. E que para que se objetive concretamente a atividade pedagógica transformadora é necessário que nesse contexto, os professores encontrem ou produzam condições objetivas e subjetivas para que possam desenvolver suas atividades pedagógicas enquanto práxis.

Quanto ao discurso da professora Dorothy, as significações nele presentes indicam que a mesma considera que a atividade pedagógica não se constitui como práxis quando nela não se circunscreve a relação entre teoria e prática. Diante disso, compreendemos que a referida professora significa que para se constituir como práxis, a atividade pedagógica precisa objetivar a relação teoria e prática. Tal asserção, vai ao encontro do que assevera Vasquez (2011, p. 241), “[...] a atividade teórica por si só não é práxis, [...] enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se transita dela à práxis [...]. É preciso atuar praticamente, [...]; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato”. Portanto, não somente a teoria ou a prática constituem a práxis, mas, a relação entre ambas. Assim, a asserção da professora Dorothy coaduna com a afirmativa do referido

autor, condizendo que para que a atividade pedagógica se constitua como práxis, é preciso que nela esteja essa relação.

O seguinte trecho apresentado se refere à uma elucidação feita pela professora Dorothy, na qual afirma que o objetivo do professor é que a atividade pedagógica se constitua como práxis.

[...] o nosso objetivo é sempre esse, que a atividade pedagógica ela vá em comum acordo com a práxis, ela vá unir a prática com a teoria.

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Acerca disso, Moura; Araújo; Moretti; Panossian e Ribeiro (2010, p. 213) comenta que, “na busca de organizar o ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática é que se constitui a atividade do professor, mais especificamente, a atividade de ensino”. Diante disso, compreendemos que a narrativa da professora Dorothy apresenta significações que expressam que, o objetivo da atividade pedagógica, mais especificamente a atividade desempenhada pelo professor, atividade de ensino, implica na organização desta atividade através da articulação entre teoria e prática, em vista de que se constitua como práxis pedagógica.

Ainda sobre a relação teoria e prática que medeia a objetivação da práxis pedagógica, a professora Dorothy apresenta na seguinte narrativa, uma fala que nos ajuda a compreender de que tipo de relação entre teoria e prática se perfaz a atividade pedagógica enquanto práxis.

[...] É a união da teoria com a prática, mas, é mais do que isso. É preciso que a gente entenda que o aluno ele necessita [...] que você esteja presente na sala de aula de maneira com que a.. o conteúdo ele se torne também uma coisa aprazível. Então a... a teoria e a prática ela tem que se unir de uma forma que você consiga passar o conteúdo de uma forma aprazível para o aluno.

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

De início a fala da professora nos parece contraditória, tendo em vista as narrativas empreendidas por ela, e já apresentadas, acerca da práxis pedagógica enquanto atividade que se objetiva na relação entre teoria e prática. Entretanto, no movimento de análise sobre a asserção da professora, em vista de apreendermos suas significações, compreendemos que ao destacar que a atividade pedagógica enquanto práxis é mais do que a relação entre teoria e prática, o acento lógico de sua fala revela que a professora está tratando de uma relação é específica, não uma simples união entre dois opostos.

Sobre tal assertiva, encontramos em Vasquez (2011), fundamento teórico que nos ajuda a compreender a fala da professora, pois quando desvela acerca da relação teoria e prática sob as lentes do senso comum, o autor afirma que este enfoque fornece uma visão deturpada acerca de tal relação, destacando que:

[...] quando se formulam com justeza as relações entre teoria e prática, vemos que se trata mais de uma diferença do que de uma oposição. Na verdade, só se pode falar de oposição – e sobretudo, de oposição absoluta – quando as relações entre teoria e prática são estabelecidas em uma base falsa, seja porque esta última rende a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se nega a vincular-se conscientemente com a prática. [...]. O “senso comum” é o sentido da prática. [...]. A consciência simples se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão dessa no processo prático lhe parece perturbadora. [...]. Por isso, o ponto de vista do “senso comum” é o praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela (p. 242).

A asseveração do autor, nos faz compreender que sob o julgo de uma base como “o senso comum”, o qual é determinado sob o julgo da aparência, podemos facilmente enxergar a relação teoria e prática como uma relação entre dois opostos. Diante disso, entendemos que quando a professora Dorothy expressa que a atividade pedagógica como práxis é mais do que uma simples relação entre teoria e prática, ela trata essa relação como uma relação específica, singular, que foge do ponto de vista do “senso comum” que a qualifica apenas como a união entre dois opostos. Mas, conforme o exposto, entendemos que a professora a tem como uma união de diferentes, que se complementam de forma a tornar o movimento de aprendizagem aprazível para os alunos.

Compreendemos que a referida professora está tratando de uma relação específica entre teoria e prática, uma relação dialética de dois elementos que se complementam, e que qualificam a atividade pedagógica como práxis, pois, se refere a uma relação capaz de mediar a objetivação de uma atividade pedagógica que possibilite aos alunos apreender os conhecimentos de uma maneira aprazível, ou seja, que possibilite se objetivar uma atividade de ensino organizada para mediar uma atividade de aprendizagem aprazível para os alunos.

Os seguintes trechos apresentados se referem ao terceiro e último indicador constituinte deste núcleo de significação, o qual intitulamos: “o ensino e a aprendizagem constituintes da atividade pedagógica transformadora: o como da transformação”. Nele apresentamos as significações produzidas pelos professores acerca de como deve se constituir o processo de ensino e aprendizagem da atividade pedagógica transformadora.

Damos início com os trechos das falas dos professores Harry Potter e Dorothy, os quais detêm significações que expressam a necessidade e importância do planejamento e da intencionalidade na atividade pedagógica que visa promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

[...] quando a gente está dando aula, não é somente ali, dá aula daquele conteúdo e só, acabou [...] quando tá no ensino regular, principalmente com crianças a gente tem que pensar em muitas mais coisas do que somente passar aquele conteúdo. [...] a gente quer contribuir pra instigar habilidades que são necessárias que eles aprendam de acordo com sua idade, mas também instigar que novas sejam é.. ali iniciadas, né [...].

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...] Então, **o que a gente tem que buscar é sempre levar essa intencionalidade para a atividade pedagógica sem perder o fio da meada, que é a aprendizagem.**

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Sobre a necessidade e importância de uma atividade pedagógica planejada e intencional em vista de um processo de ensino e aprendizagem no qual se objetiva efetiva aprendizagem e assim o desenvolvimento dos alunos, encontramos em Vigotski (1991), subsídio teórico que nos ajuda a compreender esse movimento. Ao tratar acerca do “bom aprendizado”, qualificando este, como “aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 60), o autor esclarece que este só pode se objetivar mediado por um bom ensino, o qual se constitui no ensino organizado e planejado com a intenção de promover a aprendizagem que se adianta ao que a criança já sabe, constituída como condição para o surgimento do novo sobre os alunos, ou seja, a aprendizagem efetiva, que possibilita o desenvolvimento de novas qualidades humanas nestes.

Nesse sentido, entendemos que as significações dos referidos professores acerca da importância de uma atividade pedagógica organizada e planejada com vistas à objetivação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, se refere ao que Vigotski (1991) trata como o bom ensino, àquele que se organiza com a intencionalidade de se adiantar aos conhecimentos já apreendidos pelos alunos e medeia a efetiva aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento destes.

Ainda no que concerne ao bom ensino, encontramos particularmente na fala do professor Harry Potter indícios de que os referidos professores estão tratando desse ensino particular, ao afirmar que: “[...] *a gente quer contribuir pra instigar habilidades que são necessárias que eles aprendam de acordo com sua idade, mas também instigar que novas sejam é.. ali iniciadas, né [...]*”. Sobre essa possibilidade de surgimento do novo nos alunos, ou seja, a possibilidade de seu desenvolvimento real, Vigotski (1991), considera que tal movimento de desenvolvimento se constitui a partir do que classifica como zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal se constitui como a zona de desenvolvimento que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1991, p. 58). Nesse sentido, esta se apresenta como fenômeno da possibilidade, que aponta para o desenvolvimento real dos alunos, ou segundo o referido autor, para a constituição da zona de desenvolvimento real. Mais especificamente, a zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1991, p. 58).

Diante da asserção do autor entendemos que a zona de desenvolvimento proximal se constitui como a distância entre o desenvolvimento potencial dos alunos, aquele que ainda não foi desenvolvido ou completamente amadurecido, em vista do desenvolvimento real, maduro, destes. Tal movimento de desenvolvimento é mediado por processos de aprendizagens distintos. Na zona de desenvolvimento proximal a aprendizagem se circunscreve de forma colaborativa com o auxílio de um par mais desenvolvido, que pode ser o professor ou colegas de classe, já no estabelecimento da zona de desenvolvimento real o aluno é capaz de se apropriar do objeto de conhecimento de forma independente, direta, o que não significa a completa isenção do professor nesse processo, já que é ele quem planeja, organiza e estabelece as atividades que os alunos irão desenvolver.

Nesse sentido, interpretamos que quando os professores significam a importância da objetivação de uma atividade pedagógica planejada com a intenção de promover a aprendizagem que propicie um novo estágio de desenvolvimento dos alunos, ou seja, que contribua “[...] *pra instigar habilidades que são necessárias que eles aprendam de acordo com sua idade, mas também instigar que novas sejam é.. ali iniciadas [...]*”. Estes se referem a necessidade de objetivar o bom ensino, aquele que “deve incidir nessa zona de desenvolvimento iminente, para estimular sempre o aprendizado, e, conseqüentemente, o aparecimento e o desenvolvimento de novas qualidades humanas” (MELLO, 2015, p.7).

Ainda no que concerne à configuração do processo de ensino e aprendizagem na objetivação da atividade pedagógica, os professores Pequeno Príncipe e Alice expressam, nos seguintes discursos, significações acerca do papel do professor na promoção da atividade de ensino:

[...] e aí nesse sentido o professor ele vai tornar o mediador do conhecimento, vai observando a progressão da aprendizagem de cada aluno [...].

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] E nós somos responsáveis por ajudar o aluno nessa transformação de.. de perceber que a escola é esse espaço de possibilidades [...], me veio **muito esse nosso papel de romper com certas verdades que são tidas como absolutas [...], educar pra transformar [...]**.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] o nosso papel né, de ajudar essa criança a nutrir esse sentido pessoal que ela já vem construindo e se por ventura ela ainda não teve essa consciência de saber o porquê de ela está na escola, dela fazer algo, **a gente tá ajudando nesse processo [...]. [...] Então, quando o professor se aproxima, ele tem esse olhar sensível, essa**

escuta ativa em relação à turma, ele vai poder está se aproximando melhor e **lidando com essas ações de estudo, pra fazer com que esses motivos, eles sejam pautados não na conformação, mas na ação de transformação**. (Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

Do discurso empreendido pelos professores, apreendemos significações distintas quanto a qual deve ser o papel do professor no desenvolvimento da atividade de ensino. Da fala do professor Pequeno Príncipe, interpretamos que este significa que o papel do professor é o de mediador do conhecimento que deve ser apropriado pelos alunos. Enquanto que para a professora Alice, o professor tem o papel de auxiliar no processo de transformação dos alunos, através do que consideramos ser o estímulo à criticidade e reflexão sobre a realidade em vista da superação do conhecimento proveniente do senso comum, já que estabelece que o professor tem o papel de *“romper com certas verdades que são tidas como absolutas [...], educar para transformar [...]*”. Movimento este de transformação, que entendemos ser possível somente através de um processo crítico e reflexivo sobre a realidade, sobre estas *“verdades absolutas”* que permeiam o contexto social, pelo qual é possível aos alunos produzir novos significados e sentidos sobre a realidade, que transformam suas formas de pensar, sentir e o seu agir.

A compreensão acerca das referidas significações apreendidas dos trechos das falas dos professores, particularmente a significação do discurso da professora Alice, nos remete à asserção de Bernardes (2014), de que a escola deve possibilitar a transformação dos sujeitos, pois, “ela deve ser compreendida como o lócus onde o conhecimento elaborado historicamente pelo conjunto dos homens deveria ser disponibilizado a todos” (p. 203). Isto porque, segundo a autora, o ambiente escolar deve possibilitar a objetivação da relação indivíduo-generecidade, sendo assim conferido lugar de destaque à organização da atividade ensino realizada pelo professor, que deve ter consciência de que o processo de transformação dos alunos, ou seja, o seu desenvolvimento psicológico, não acontece de forma espontânea, mas, sim social, em uma relação inter-intrapessoal, e portanto a organização da atividade de ensino deve estar voltada para possibilitar aos alunos estabelecer tal relação.

Nesse sentido, é papel do professor produzir condições de aprendizagem que possibilitem aos alunos estabelecer a relação inter-intrapessoal que possibilita o desenvolvimento destes. Mais especificamente, é papel do professor estabelecer ações de ensino que possibilitem aos alunos desenvolverem ações de aprendizagem pelas quais possam se apropriar da generecidade humana constituída nos conhecimentos científicos elaborados historicamente.

Assim, entendemos que a significação expressa no discurso da professora Alice sinaliza que o papel do professor é ajudar na transformação dos alunos, de modo que pela atividade de

ensino possibilite a estes, se apropriar, através da atividade de aprendizagem, de conhecimentos que se constituam como expressão da gênero humano, pelos quais é possível superar os conhecimentos provenientes do senso comum, as “*verdades absolutas*” repassadas socialmente que se embasam na experiência sensível, superficial.

Diante de tais considerações, e frente à significação contida no discurso do professor Pequeno Príncipe sobre o papel do professor, que para ele consiste em mediar o conhecimento. Destacamos nosso entendimento de que o papel do professor, é favorecer as condições para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos produzidos sócio-historicamente. Nesse sentido, o professor medeia a apropriação dos conhecimentos pelos alunos não de uma forma direta, imediata, “repassando” o conhecimento para estes de modo que o processo de aprendizagem se constitua de maneira estática, mas, sim viabiliza aos alunos a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos, através da organização e objetivação da atividade de ensino que impulse os alunos a estarem em atividade de aprendizagem, na qual deve se estabelecer a relação indivíduo-gênericidade, pela qual os alunos de forma ativa, se apropriam dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade.

Ainda no que concerne ao papel do professor na objetivação da atividade pedagógica, apreendemos significações sinalizadas na fala da professora Alice, de que o professor assume também o papel de favorecer aos alunos a produção de motivos de aprendizagem desenvolvidos na promoção de ações de aprendizagem transformadoras. Tais motivos implicam na emersão de sentidos de aprendizagem, pelos quais os alunos desenvolvem uma atividade de aprendizagem consciente.

Encontramos fundamento teórico que nos ajuda a compreender a significação apreendida da referida professora, em Bernardes (2009, p. 241-242), quando afirma que:

a aprendizagem consciente requer que as ações dos estudantes sejam mobilizadas pela relação entre o significado e o sentido da atividade de aprendizagem. [...]. A organização do ensino que possibilite a criação das condições adequadas para que ocorra a aprendizagem consciente por parte dos estudantes é preponderante para que a finalidade da atividade pedagógica se objetive no processo de ensino e aprendizagem. A objetivação da relação entre o motivo e o objetivo da atividade pedagógica por meio das ações e operações realizadas pelo educador e pelo estudante é identificada, [...], como a atividade orientada para o ensino e a aprendizagem.

A asserção da autora nos ajuda a compreender que a professora Alice significa que o papel do professor é desenvolver uma atividade pedagógica orientada para a organização, pelo professor, de ações de ensino voltadas para criar condições para que os alunos objetivem uma atividade de aprendizagem consciente.

Para tanto, as referidas ações de ensino devem estar voltadas em possibilitar a objetivação pelos alunos de ações de aprendizagem transformadoras, aquelas que produzem

“mudanças nas crianças, no sentido da constituição da atividade de estudo” (ASBAHR, SOUZA, 2014, p. 173), pois, medeiam a produção de motivos de aprendizagem que se igualam ao objetivo desta, que consiste na apropriação pelos alunos, do conhecimento sócio-histórico que medeia seu desenvolvimento, a produção do novo neles. Diante da produção de motivos de aprendizagem que equivalem ao seu objetivo, criam-se nos alunos novos sentidos, os quais os mobilizam a desenvolver uma atividade de aprendizagem de forma consciente.

Acerca da atividade de aprendizagem consciente, a professora Alice ainda afirma no seguinte trecho de fala:

[...] quando essa pessoa ou quando a criança ela **não tem essa consciência de saber porque ela tá fazendo aquilo, ela faz só por fazer, e aí ela não enxerga o quanto de potência, o quanto de possibilidades que ela tem naquela ação** [...].

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

Na referida fala da professora, interpretamos que ela significa que quando os alunos desenvolvem suas ações de estudo de forma “inconsciente”, ou seja, quando não compreendem o porquê de estar realizando as ações inerentes à atividade de aprendizagem, ela está se referindo às ações de estudo de conformação. Estas, “[...] são ações que poucas mudanças produzem nas crianças no que diz respeito à transformação de seu pensamento e constituição de neoformações psicológicas” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 173). Isto porque seus motivos não condizem ao real objetivo da aprendizagem, o que faz com que tais motivos não sejam potentes em colocar os alunos em atividade de aprendizagem efetiva, fazendo com que estes apenas desenvolvam ações de estudo mecânicas, ações esvaziadas de sentido, por não compreender a finalidade, e portanto, a potência da sua ação.

Sobre a produção dos motivos de aprendizagem, trazemos a fala do professor Harry Potter, da qual expressa significações de que os motivos de aprendizagem podem se transformar.

[...] Então eles ainda... posso dizer que até o final do ano **os motivos que eles vão criando e produzindo ali pra aprender inglês, vão mudando muito. [...] que eles gostam da aula, gostam do professor, gosta daquele momento, [...]. Aí já tem ali outras concepções e motivos pra aprender, né. [...].** Aí com a expectativa é que quanto mais eles cresçam mais eles vão encontrando motivos, sentidos pra estar aprendendo, porém, **a gente como professor, na nossa prática, a gente vai tentando muito trazer isso [...]**

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Interpretamos das significações contidas do referido trecho de fala, que o professor Harry Potter considera que os motivos de aprendizagem podem se transformar, e que cabe ao professor mediar esse movimento de transformação. Na sua fala, ele expressa que muitos alunos produzem seus motivos de aprendizagem por gostarem da aula, do professor, mas, que ao longo

do processo educacional, à medida em que vão crescendo, estes vão produzindo novos motivos. Estendemos que mesmo apontando que os alunos vão transformando seus motivos de desenvolver a atividade de aprendizagem à medida em que vão crescendo, posição que pode parecer no primeiro momento naturalista quanto ao movimento de desenvolvimento e produção de motivos dos alunos. Averiguamos pela seguinte afirmativo do professor: *“porém, a gente como professor, na nossa prática, a gente vai tentando muito trazer isso [...]”*, que sua posição quanto à produção de motivos de aprendizagem pelos alunos, se encaminha para a compreensão de que essa transformação dos motivos de aprendizagem se constitui pela mediação do social, pois, destaca o papel do professor em mediar esse movimento de transformação dos motivos de aprendizagem, ou seja, considera que este movimento de transformação se dá nas relação e vivências estabelecidas com o meio e com seus pares.

No tocante ao movimento de transformação dos motivos de aprendizagem destacado pelo professor, quando expressa que os motivos de aprender inglês dos alunos é inicialmente porque gostam da aula, ou do professor, mas, que cabe ao professor na sua prática mediar a transformação destes motivos de aprendizagem produzidos pelos alunos. Compreendemos que ele está tratando da necessidade de promoção pelo professor das já referidas ações de transformação, que devem ser objetivadas pelos alunos. Isto pois, estas figuram-se em “ações que, a princípio, não correspondem a motivos de aprendizagem, mas, no decorrer de sua execução, produzem tais motivos. De forma geral, relacionam-se com algum interesse do sujeito” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 174), como por exemplo o gosto pela aula ou pelo professor, conforme destacou Harry Potter. Para tanto, segundo as autoras, e de acordo com o que já apontou o professor Harry Potter, se faz necessário “o papel do professor na produção desses novos motivos na medida em que organiza tarefas que favoreçam esse processo. Destaca-se, ainda, que a organização dessas tarefas e ações de estudo deve ser finalidade consciente do professor” (p. 174).

Ainda sobre o movimento de desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem que medeia a objetivação da atividade pedagógica transformadora, apreendemos na fala do professor Pequeno Príncipe, significações que sinalizam a importância do protagonismo dos alunos para a objetivação de tal atividade. Da fala do professor, destacamos o seguinte trecho:

[...] é muito importante para a educação transformadora, né, é promover assim, atividades é... [...] vai incentivar o protagonismo dos alunos. Dessa forma as crianças elas tem a...a oportunidade de...de... de com essas discussões, essas atividades [...] se tornarem protagonistas [...], vai desenvolver outras habilidades [...]. (Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

No que concerne ao protagonismo dos alunos na objetivação da atividade pedagógica transformadora, Bernardes (2009), explicita que a atividade pedagógica que se configura como práxis revolucionária, pressupõe que os homens e as circunstâncias são produzidos e se produzem em uma relação dialética. Nesse sentido:

[...] no que se refere ao homem como produto e sujeito das circunstâncias vinculadas ao contexto escolar, concebe-se que a constituição das funções psicológicas superiores dos estudantes não seja considerada meramente o produto moldável do processo de ensino, mas pressupõe que, no movimento de constituição de tais funções, também os estudantes sejam sujeitos tanto de sua formação quanto sejam influenciadores da organização do ensino a partir das suas características e necessidades, atuando como sujeito ativo na aprendizagem (p. 239).

A asserção da autora nos ajuda a compreender que o destaque dado pelo professor Pequeno Príncipe ao protagonismo dos alunos na promoção das atividades que viabilizam sua aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades sobre estes, se refere ao desenvolvimento da atividade pedagógica práxis, que se estabelece sob a dialética homem-realidade, na qual o ser humano se configura como sujeito e produto de tal relação. Nesse sentido, na promoção da referida atividade, os alunos no desenvolvimento de sua atividade particular, a de aprendizagem, se objetivam com protagonismo sobre as circunstâncias que permeiam o processo de ensino aprendizagem, à medida em que subjetivam-se nestes as particularidades humanas que os conduzem ao seu desenvolvimento, que os viabiliza desenvolver novas habilidades humanas, movimento este que os constitui como sujeitos de sua formação.

No núcleo de significação desvelado, evidenciamos as significações produzidas pelos professores, no contexto da pesquisa-formação, acerca do que se trata a atividade pedagógica transformadora, para quê se objetiva esta atividade e como se constitui o processo que possibilita tal objetivação.

Para tanto, evidenciamos que as significações apreendidas das falas dos professores no desenvolvimento das oficinas formativas, acerca do que é a atividade pedagógica transformadora, nos possibilitou averiguar que estes, a consideram como uma atividade que “impacta/afeta os alunos”, que “promove o desenvolvimento dos alunos”, que “possibilita a apropriação de conceitos científicos”, que “se constitui de maneira intencional e consciente em vista de suprir as necessidades educacionais de professores e alunos”, que “se constitui a partir de condições objetivas e subjetivas”, que visa a “transformação dos alunos”.

Apreendemos de tais significações que para os professores, a atividade pedagógica transformadora se constitui como uma atividade que se objetiva a partir de determinadas condições objetivas/subjetivas, que se organizam em vista de afetar os alunos para que entrem

em atividade de aprendizagem, pela qual lhes é possível apropriar-se de conceitos científicos, que se constituem como produções histórico-sociais que produzem neles transformações que consistem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que qualificam o homem em humano.

Averiguamos também que os professores significam a atividade pedagógica transformadora como práxis pedagógica. Para eles tal atividade se consubstancia na relação dialética entre teoria e prática, na qual uma exerce influência sobre a outra, pois, na medida em que o professor precisa de uma teoria que lhe possibilite objetivar sua prática enquanto docente, esta, se consubstancia no contexto da prática, na ação do professor, onde é enriquecida, adaptada em vista das necessidades e objetivos inerentes a atividade do professor, sendo necessário a ele ter consciência sobre tal relação.

Sobre o movimento do processo de ensino aprendizagem que medeia a objetivação da atividade pedagógica transformadora, os professores expressaram nas significações apreendidas, que este se constitui sob a promoção das atividades de ensino (desenvolvida pelo professor) e a atividade de aprendizagem (desenvolvida pelos alunos). Dando destaque para a atividade de ensino, na qual o papel do professor consiste em mediar o bom ensino, que promove um processo de aprendizagem favorecedor ao desenvolvimento dos alunos, bem como apontam se constituir como papel do professor promover uma atividade de ensino que medeie a produção dos motivos de aprendizagem pelos alunos. Já sobre a atividade de aprendizagem, o destaque está no protagonismo dos alunos na efetivação do seu processo de aprendizagem, como sujeitos do seu processo formativo a partir das relações que deve estabelecer com a realidade, pela apropriação das produções humanas objetivadas sócio-historicamente.

5.2 Os elementos mediadores da atividade pedagógica transformadora

A discussão desvelada nesta seção, é referente ao segundo núcleo de significação que se objetiva na articulação dos seguintes indicadores: os significados e sentidos mediando a objetivação da atividade pedagógica transformadora, e, condições objetivas e subjetivas que medeiam a atividade pedagógica transformadora. Neste núcleo, discutimos acerca das significações produzidas pelos professores no contexto da pesquisa-formação, sobre as mediações que possibilitam a promoção da atividade pedagógica transformadora.

A análise das significações produzidas pelos professores acerca das mediações que constituem a objetivação da atividade pedagógica transformadora, nos ajuda a compreender quais os elementos e as condições objetivas e subjetivas os professores consideram serem

necessárias para a promoção da tal atividade. Este cenário continua nos revelando o potencial da pesquisa-formação objetivada com os professores para a produção de significações destes sobre a atividade pedagógica transformadora. Pois, desvela a compreensão desenvolvida por eles sobre um dos aspectos mais essenciais para a objetivação de qualquer atividade humana, e desta maneira, também da referida atividade pedagógica, as mediações que possibilitam seu desenvolvimento.

No primeiro indicador desse núcleo, intitulado: os significados e sentidos mediando a objetivação da atividade pedagógica transformadora, trataremos acerca das significações desenvolvidas pelos professores sobre o movimento de produção de significados e sentidos pelos alunos sobre a aprendizagem, bem como sobre a importância e a necessidade destes na promoção da atividade pedagógica transformadora. Diante disso, procuramos evidenciar a compreensão produzida pelos professores acerca do processo de significação que medeia o movimento de desenvolvimento da supracitada atividade.

Iniciemos pelos trechos das narrativas dos professores Harry Potter, Pequeno Príncipe, Dorothy e Alice, que apresentam zonas de sentidos referentes à importância da produção dos sentidos sobre a aprendizagem pelos alunos, para o desenvolvimento da atividade de aprendizagem, e como se dá esse movimento.

[...] É.. eu sou professor de inglês e **a questão do sentido ela é um ponto super, super importante, crucial quando a gente está planejando nossas aulas**, por conta de que a gente está ensinando uma língua estrangeira e com essa língua tem traços culturais, coisas que fazem muito mais sentido se você estivesse num contexto de fala da língua em um país que falasse. E Aí você pensa assim: "Ah! Estamos em Teresina uma cidade que não é tão turística". **Então, como trazer essa importância de aprender uma língua pros alunos? Então a gente pensa em várias situações. Principalmente, situações que estejam bem próximas da vivência do aluno, de que eles façam a conexão quando estiverem no dia a dia deles.**

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

[...] Que a gente quer de fato uma aprendizagem significativa para as nossas crianças, para os nossos alunos, isso é fato. **Em toda atividade a gente tem aquela missão, aquele objetivo de conectar a criança né, aquele interesse mesmo, que ele não veja naquela atividade apenas uma coisa que vá ali, calcula, dar o cálculo e ele não entenda né? A gente quer que ele entenda diante de cada atividade né, tem um significado na vida dele, que diante disso ele perceba o que ele tá ali calculando uma questão ele vai usar na vida dele ao longo da vida, a gente quer isso, uma atividade significativa, não aquela aprendizagem vamos dizer, mecânica, que o aluno vá decorar pra fazer apenas uma avaliação [...]. E aí eu entendo que a atividade significativa ela ocorre em algumas condições básicas, que é a motivação, é o aluno a criança ter a motivação, o interesse, [...], que ele entenda que ele não vai usar somente quando tiver ali em sala de aula, que isso vai ser usado também em outras situações da sua vida, ao longo da sua vida [...].**

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

[...] Isso é uma coisa, uma questão bastante delicada, porque **muito se fala na questão da intencionalidade e da aprendizagem significativa[...]. Como é que isso acontece? Como é que o aluno ele vê sentido no que ele tá aprendendo? [...]** eu percebo que **ele só vê sentido no que ele tá aprendendo quando ele consegue fazer uma conexão, quando ele consegue conectar o conteúdo, o que eu tô dizendo ali no conteúdo ao que acontece na vida dele ou ao que ele vivencia ou ao que ele já vivenciou[...]. Então a aprendizagem significativa na minha humilde opinião, ela só acontece quando a criança consegue ligar, fazer a ponte entre o conteúdo e aquilo que ela vivencia.** Nesse momento, é o momento que “dá match” assim, ele entende, “Ah! A senhora tá falando

uma coisa que é, faz parte da minha realidade, então faz sentido pra mim [...]”. Então a aprendizagem significativa na minha humilde opinião, ela só acontece quando a criança consegue ligar, fazer a ponte entre o conteúdo e aquilo que ela vivencia [...].

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

[...] é nossa missão, é nossa responsabilidade de transformar esse contexto capitalista de educação dominadora e opressora, e gerar essa transformação, de uma educação que tenha sentido mesmo pra vida, de uma educação que os conteúdos estejam vinculados intimamente com o dia-a-dia daquele aluno.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Das falas apresentadas, apreendemos que os professores Harry Potter, Pequeno Príncipe, Dorothy e Alice, significam ser importante a promoção de uma atividade de ensino que favoreça a produção de sentidos sobre a aprendizagem pelos alunos que mediem a objetivação da atividade de aprendizagem. Interpretamos que para os referidos professores, a produção dos sentidos sobre a aprendizagem está relacionada à forma e ao conteúdo da atividade de aprendizagem, ou seja, em como estão organizadas as ações e conhecimentos que mediem a objetivação desta atividade pelos alunos. Entendemos que segundo eles, quando as ações e os conhecimentos inerentes à atividade de aprendizagem estão relacionados com a realidade dos alunos, possibilitam a produção de motivos de aprendizagem que implicam na produção de sentidos que favoreçam a objetivação da atividade de aprendizagem por eles.

As significações apreendidas refletem aquilo que Asbahr e Souza (2014) afirmam sobre a produção de motivos de aprendizagem que conduzem à produção de sentidos sobre a aprendizagem, pelos alunos. Segundo as autoras: “a intervenção de um profissional experiente, professora ou pesquisadora, com intencionalidades pedagógicas definidas, mediada por conteúdos afetivos, produz uma nova qualidade de ação dos estudantes” (p. 174). Tal assertiva condiz com as significações dos professores sobre a necessidade de promoção de uma atividade de ensino que tenha a intencionalidade pedagógica de promover ações de estudo mediadas por conhecimentos que afetem os alunos, conhecimentos estes, que segundo os referidos professores, devem se relacionar com a realidade deles, os quais favorecem a produção de motivos de aprendizagem que os coloca em atividade e levam a produzir novos sentidos sobre a aprendizagem.

Tendo em vista o conteúdo das significações desveladas, destacamos a importância de se estabelecer a relação sujeito-realidade inerente ao movimento de objetivação de todas as atividades humanas, inclusive, às atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas por professores e alunos. Entretanto, quando os professores Harry Potter, Pequeno Príncipe, Dorothy e Alice em sua fala dão lugar de destaque à promoção de ações e conteúdos voltadas para à realidade dos alunos, conteúdos que se relacionem com essa, com as suas vivências

cotidianas, para a produção de sentidos por estes sobre atividade de aprendizagem, se faz necessário destacar a seguinte ressalva.

Quando afirmamos que a atividade pedagógica transformadora se estabelece sobre a relação homem-realidade que medeia todas as atividades humanas, e que as vivências organizadas no contexto escolar devem possibilitar tal relação, em vista da apropriação de significados e produção de sentidos sobre a atividade de aprendizagem pelos alunos. Estamos tratando da objetivação de uma relação específica com a realidade, mediada por uma atividade pedagógica que tem em vista o desenvolvimento dos alunos, o desenvolvimento de uma condição nova destes que só se estabelece na apropriação dos produtos humanos histórico-sociais.

Para estabelecer tal relação, esta atividade deve possibilitar aos alunos superar a relação imediata com a realidade, pela qual apenas produzem conhecimentos advindos do “senso comum”. Seu objetivo é promover vivências no contexto escolar, organizadas para possibilitar a apropriação pelos alunos da realidade em essência, através da apropriação das produções histórico-sociais que contemplam a realidade não apenas restringida aos seus contextos sociais particulares, mas, de conhecimentos que são produtos da história da humanidade. Tratam-se de conhecimentos histórico-sociais, produtos da ação do homem sobre a realidade, os quais possibilitam aos alunos estabelecer ao máximo uma relação com esta, pois contemplam os nexos que a determinam, possibilitando a estes tornarem-se herdeiros da cultura constituída pelo homem sócio-historicamente.

Outro aspecto importante a ser enfatizado das significações captadas, diz respeito aos motivos de aprendizagem produzidos pelos alunos como determinantes para os sentidos que estes criam sobre a atividade de aprendizagem. De maneira geral, apreendemos da fala de todos os professores indicativos de que significam que os sentidos produzidos pelos alunos sobre a aprendizagem, está relacionada com a produção dos motivos de aprendizagem. Destacamos das falas dos professores acima apresentadas, o trecho do discurso do professor Pequeno Príncipe sobre isso, quando afirma que *“a atividade significativa ela ocorre em algumas condições básicas, que é a motivação, é o aluno a criança ter a motivação, o interesse, [...]”*. Apresentamos também um trecho de fala da professora Alice sobre o assunto, em um outro momento das oficinas formativas, onde elucida que:

[...]É.... acredito assim que quando deu essa pergunta, **o que é o sentido pessoal? Me remete também a essa ideia do quê que aquilo, o que determinada ação, o que determinada atividade que eu pratico ela vai servir pra mim, na minha vida, [...] está intimamente ligado ao sentir, então é aquilo que me move que me faz fazer algo [...]**, é.. aplicar aquilo que eu aprendi e o que eu tô vivenciando, em algum momento da minha vida, isso me faz querer fazer determinada ação, determinada atividade.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

Compreendemos que os trechos de falas apresentados expressam bem a significação produzida pelos professores acerca da importância dos motivos de aprendizagem produzidos pelos alunos, para os sentidos que estes produzem sobre a atividade de aprendizagem. Tal significação aponta para o que elucida Leontiev (1978) sobre os sentidos, quando comenta que este é produzido na relação entre o motivo da atividade e o fim para o qual a ação do sujeito está orientada. Isto porque, “o sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas (ASBAHR; SOUZA, 2014, p.170)”. Ou seja, os sentidos se constituem a partir dos significados sociais apreendidos pelos alunos sobre a atividade de aprendizagem, os quais determinam os motivos para desenvolvê-la, e a finalidade para qual está dirigida.

Ainda sobre os sentidos produzidos pelos alunos sobre a aprendizagem, trazemos o seguinte trecho de fala da professora Alice, no qual a mesma declara que o movimento de constituição dos sentidos pelos alunos se dá na relação destes, com aquilo que lhes é externo.

[...] esse motivo pessoal (sentido pessoal) as vezes ele sofre influências externas, além do que é interno é... a mim esse sentido ele também tem uma certa influência externa. Porque ele não tá desvinculado daquilo que acontece ao meu redor [...]. Esse sentido ele passa por esse, ele é permeado por esses movimentos do que é interno a mim quando eu tenho consciência, e externamente quando de repente eu não tenho tanta constância, quando a criança não ainda sabe o porquê de estar fazendo determinada coisa e a gente vai apontando ali pra que ela descubra, né.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Da fala da professora, interpretamos que ela significa que o movimento de produção dos sentidos sobre a aprendizagem pelos alunos se dá mediado pelas relações que este estabelece com o meio, ou seja, mediado por um movimento que não é natural, mas sócio-histórico, o qual deve ser mediado pelo professor.

Do contexto em tela, consideramos que para Alice, cabe ao professor promover pela atividade de ensino, situações sociais que favoreçam a produção de significações pelos alunos que desenvolvam suas consciências sobre a atividade de aprendizagem. A significação da professora, coaduna com o que aponta Marques e Carvalho (2017, p.5), de que “os *significados* e os *sentidos* medeiam ainda a transformação de determinadas experiências de vida dos sujeitos em *vivências* à medida que levam à produção de sentidos que alteram a forma do homem relacionar-se com a realidade”. Nesse sentido, a significação da professora mostra que a promoção de situações sociais constituídas como vivências implicam na produção de significados e sentidos que são condição para transformação da consciência dos alunos,

modificando suas formas de ver a atividade de aprendizagem, o seu sentir, e seus modos de objetivar tal atividade.

As significações dos professores expostas acerca da produção dos significados e sentidos como mediação para a objetivação da atividade pedagógica transformadora, se constitui apenas como uma das mediações apontadas por eles como necessárias para a promoção desta atividade. A seguir, apresentaremos as condições objetivas e subjetivas expressas por eles, como necessárias para que se objetiva a citada atividade, que se refere ao segundo indicador deste núcleo, intitulado: as condições objetivas e subjetivas que medeiam a atividade pedagógica transformadora.

Iniciemos pelas significações apreendidas acerca da mediação da relação afeto-intelecto como condição necessária para a objetivação de uma atividade pedagógica transformadora. Nos trechos de fala apresentados, os professores apontam para os impactos da relação afeto-intelecto no processo de ensino aprendizagem.

[...] depois da casa, a escola é o segundo momento, é o segundo lugar que o aluno vai construir estas primeiras relações tanto afetivas e intelectuais. E no caso da escola, elas vão estar bem andando de mãos dadas mesmo que os professores, a escola ou até mesmo os alunos, eles não tenham consciência disso. E aí a implicação que isso tem, é que a partir daquelas primeiras experiências, ali o aluno vai começar a construir uma forma de ver e entender... compreender o que é o aprender, o que é o estudar.
(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...] é muito importante a afetividade e aí isso contribui bastante no... para que os alunos se sintam motivados a aprender cada vez mais. E é muito bom quando a gente tem essas vivências de afetividade porque isso vai contribuir no aprendizado de cada um [...], é muito importante a afetividade, [...] isso é, os alunos ...eles se sentem motivados, seguros e aí melhora o seu desempenho escolar [...].
(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...] Então, eu acredito que essa relação do afeto com o intelecto, é realmente fundamental, porque, quando você se sente afetado, você se sente é... motivado a estar ali, você vê um sentido para aquilo[...]
(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Da fala do professor Harry Potter, as significações apreendidas sinalizam que para além das relações afetivas estabelecidas pelos alunos em contexto familiar, a escola também se constitui como *lócus* no qual estes estabelecem relações afetivo-volitivas, pelas quais é mediada a produção das significações dos alunos sobre sua atividade de aprendizagem.

Em consonância com o que diz Harry Potter, o professor Pequeno Príncipe apresenta significações que expressam a importância para ele da afetividade para a aprendizagem dos alunos. Interpretamos que para ele, as relações afetivas que se constituem nas vivências objetivadas no processo de ensino aprendizagem, afetam os alunos de modo que os leva a produzir motivos para entrar em atividade de aprendizagem, e sentidos, que reverberam no desempenho escolar dos mesmos, pois altera a relação dos alunos com suas atividades. Como

o referido professor, da fala de Alice também apreendemos que ela significa que a relação afeto-intelecto estabelecida no processo de ensino aprendizagem é fundamental para afetar os alunos, de modo que os levem a criar motivos para objetivar a atividade de aprendizagem e produza sentidos sobre ela.

Das significações dos professores expostas, lembramos daquilo que afirma Espinosa (2009), quando diz que o corpo humano é afetado de maneiras pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída. Desse entendimento, consubstanciamos que as significações desveladas apontam para o entendimento de que as relações afetivas e intelectuais estabelecidas no processo de ensino aprendizagem que medeiam uma atividade pedagógica transformadora, ou seja, uma atividade que tem como finalidade o desenvolvimento das potencialidades humanas nos alunos, se constituem como vivências. Porque afetam os alunos de modo a produzir neles motivos e sentidos sobre a aprendizagem que os levam a agir, a entrar em atividade de aprendizagem, pois transformam a relação destes com sua atividade.

Entretanto, para a objetivação do cenário exposto, se faz necessário que não só os alunos, mas os professores modifiquem sua atividade professoral, em vista de objetivar uma atividade de ensino que medeie as vivências que afetam os alunos e os coloca em atividade de aprendizagem. Encontramos no seguinte trecho de fala do professor Harry Potter, tal significação.

[...] Mas, **uma vez que a gente toma consciência disso e sabe que essa relação afeto e intelecto ela é muito importante e contribui para a consciência do aluno, então a gente vai ter aí, como professor, vai conseguir compreender qual o melhor caminho a seguir [...]**.

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Da narrativa exposta, apreendemos que o referido professor significa que uma condição para o estabelecimento de uma atividade pedagógica mediada pela relação afeto-intelecto, se faz necessário que não só os alunos, mas que também os professores sejam afetados de modo que desenvolvam suas consciências alterando seus modos de pensar, sentir e agir sobre a realidade posta e assim, sobre sua atividade. Encontramos fundamento teórico para a significação de Harry Potter, na asserção de Marques e Carvalho (2019, p. 1), de que, “[...] mediados pelo social, professores e alunos produzem afetos que orientam a produção de novos sentidos sobre ser professor e ser aluno na escola e alteram a relação com a atividade escolar [...]”. Diante disso, interpretamos que para o professor Harry Potter, para a objetivação de uma atividade pedagógica mediada pela relação afeto-intelecto, pela qual os alunos criam um novo sentido sobre a atividade de aprendizagem, é necessário que também os professores vivenciem

relações afetivos-volitivas que os afetem de maneira que faça produzir neles novos sentidos que modifiquem a relação com sua atividade.

Em consonância com a significação do professor Harry Potter, o trecho de fala a seguir se refere à significação produzida pela professora Dorothy, na qual expressa ser necessário que o professor produza um pensamento transformador, para que possa objetivar uma atividade pedagógica transformadora.

[...]Então, eu penso que **pra gente ter uma atividade prática transformadora, primeiramente a gente tem que se transformar. Quando o professor ele se transforma, ele tem um pensamento transformador, a atividade prática pedagógica dele é transformada também** [...].

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Do discurso da professora, compreendemos que para ela, uma condição para que a atividade pedagógica se constitua como transformadora, é que o professor também seja transformado. O professor transformado pelas circunstâncias sociais e culturais tem a possibilidade de mediar a objetivação de uma atividade pedagógica transformadora. Encontramos em Moura; Araújo; Moretti; Panossian e Ribeiro (2010, p. 214), fundamento para a significação de Dorothy, quando comentam que para desenvolver uma atividade de ensino transformadora, o professor se constitui como:

[...] um profissional envolvido também com a sua atividade de aprendizagem, atividade esta que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola.

A asserção dos autores nos ajuda a interpretar que a significação apreendida da fala da professora Dorothy aponta para a necessidade de também o professor vivenciar processos formativos que possibilitem seu desenvolvimento pessoal e profissional, que transforme seu pensar, sentir e agir sobre a realidade e sobre sua atividade, como condição para que possa objetivar uma atividade pedagógica transformadora.

Outra condição importante para que seja possível que uma atividade pedagógica se constitui como transformadora, é apontada por Pequeno Príncipe, no seguinte trecho de fala:

[...] **conhecimentos científicos como conteúdos nas atividades a ser desenvolvidas né [...]é por meio né, das atividades pedagógicas,** (trecho inaudível) **das atividades desenvolvidas na prática pedagógica né, a criança tem acesso aos conteúdos sistematizados né, que devem ser ensinados na escola** [...].

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Do discurso do professor, as significações apontam para a centralidade dos conhecimentos científicos para a promoção da atividade pedagógica transformadora, pois,

interpretamos que para Pequeno Príncipe, tais conhecimentos se constituem como conteúdo desta atividade, sendo, portanto, mediação indispensável para que ela seja objetivada. Isto porque, “[...] em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados” (MARTINS, 2011). Nesse sentido, para que a atividade pedagógica transformadora cumpra a sua finalidade de promover a transformação dos alunos, inseridos em um processo de ensino aprendizagem mediado pela mesma, se perfaz indispensável que as ações (forma) e os conhecimentos (conteúdo) que medeiam sua objetivação, se estabeleçam como condicionantes para tal transformação, sendo portanto, os conhecimentos científicos os que melhor se adequem à promoção de tal desenvolvimento.

Interpretamos de um trecho discursivo do professor Pequeno Príncipe, apresentado a seguir, uma significação referente a outra condição necessária para a objetivação da atividade transformadora:

[...] a gente sabe que também a família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança [...].

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

A necessidade de estabelecimento de uma relação entra a escola e a família está sinalizada na significação apreendida do professor. Entendemos que para ele, a família se constitui como uma importante mediação para o processo de desenvolvimento do alunado, principalmente se tratando de crianças. É possível compreendermos tal significação, a partir da asseveração de Cordeiro (2018, p. 57), de que “a família assume importante papel na socialização primária e no processo de mediação com o mundo, com a sociedade. Na família se dá a relação com os adultos. Esta relação envolve uma dependência, característica da infância que está presente nas diversas classes sociais, em qualquer sociedade”.

Ainda no que concerne ao estabelecimento da relação com o outro, encontramos nos seguintes trechos de fala dos professores Pequeno Príncipe e Alice, significações que sinalizam que esta relação se constitui como condição necessária para a objetivação da atividade pedagógica transformadora.

[...] eu sempre gosto, eu como professor de matemática, eu sempre gosto de conversar um pouco, de tirar um pouco da minha aula e conversar com os alunos, trazer motivações, reflexões de vida pra eles entenderem todo o contexto. Então assim, eu não sou só números não. Eu sempre gosto de conversar; porque eu sei, eu gosto de levar minhas experiências de tudo, porque a gente precisa disso, de motivá-los [...].

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

[...] estabelecer mesmo essas relações de diálogo, proximidade com a turma, com os alunos pra saber, como que eles têm visto, como eles tem vivenciado esse processo. Não somente no sentido de observar, mas de conversar mesmo, ter esse diálogo aberto [...].

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] tudo isso vai ser mediado por essas experiências entre professor-aluno, aluno e grupo, equipe [...].

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

De maneira geral, apreendemos significações que indicam a importância da relação com o outro como mediação para o movimento de aprendizagem dos alunos. Interpretamos que para eles, tal mediação se constitui como afetiva, importante para a produção dos motivos de aprendizagem dos alunos, e como significam o processo de ensino aprendizagem. Destacamos a importância de tal relação para a objetivação da atividade pedagógica transformadora, pois, o papel do outro no desenvolvimento humano se constitui como mediador de transformações nos alunos, que os possibilita redimensionar seus motivos de aprendizagem, de compreensíveis para eficazes dependendo da forma como a atividade ensino está organizada, cabendo ao professor compreender o papel do coletivo para a aprendizagem, organizar e objetivar a atividade de ensino mediada por tal relação (ASBAHR; SOUZA, 2014).

Outra mediação que incide no movimento de objetivação da atividade pedagógica transformadora, apresentada pela professora Alice, diz respeito às relações, às vivências estabelecidas pelos alunos fora do contexto escolar.

[...] existe ali uma criança que faz parte de um seio familiar, que tem todas as vivências, que teve experiências ou negativas ou positivas, vai está influenciando também no modo como que ela se relaciona comigo na escola e com os colegas [...].

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Compreendemos que para a referida professora, as relações e experiências que os alunos vivenciam fora do contexto escolar, repercutem sobre o movimento de desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, pois reverberam em como os alunos se relacionam com os pares envolvidos neste. Tal significação expressa aquilo que compreende ao movimento de constituição da subjetividade humana, no qual:

[...] cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. (SAVIANI, 2004, p. 16).

Em vista disso, o professor se depara com um aluno concreto, produto das relações que estabelece não só no ambiente escolar, mas também fora dele, cabendo ao professor promover

o processo de ensino aprendizagem considerando a reverberação dessas relações para a singularidade dos alunos.

Do contexto entrevisto, os professores têm destacado as condições subjetivas que medeiam a objetivação da atividade pedagógica transformadora, mas, apreendemos do seguinte trecho de fala das professoras Alice e Dorothy, significações que apontam para a organização do ambiente escolar como condição objetiva necessária para a promoção dessa atividade.

[...] Em relação a essas condições, eu acredito [...], vai também desde o ambiente em que essa prática acontece, ter uma sala de aula em que os alunos tenham um mínimo de conforto para que eles ali, naquele momento estejam numa posição adequada, confortável e a gente vai percebendo que essa prática ela vai sendo mediada por nós ali que estamos parte desse processo, mas também por alguns outros recursos que também são instrumentos, são meios [...]. algo que já vai ajudar na minha objetivação em sala de aula enquanto um elemento que vai mediar a minha prática, [...], mas é que é todo um conjunto, são várias as condições.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] os aspectos da sala de aula, dos aspectos do ambiente podem favorecer a aprendizagem. [...]. Eu acredito muito nisso também, cada parte da natureza em que a criança pode estar entrando em contato, cada espaço aberto em que a criança pode estar se movimentando de alguma forma pode estimular a autonomia, pode estimular o aprendizado de diversas maneiras, então, é... o ambiente ele também é de fato um instrumento de aprendizagem.

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Entendemos que as significações de Alice e Dorothy coadunam com a máxima de que o desenvolvimento da consciência humana se estabelece a partir de condições objetivas que medeiam seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, interpretamos que as professoras concebem que a atividade pedagógica transformadora enquanto aquela que objetiva o desenvolvimento da consciência dos alunos, se institui também a partir de condições objetivas, das quais destacam a organização do ambiente escolar como elemento mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Segundo Bernardes (2009), as ações e operações empreendidas pelo professor na objetivação da atividade de ensino, se referem a organização do ensino, ou seja, dos conhecimentos a serem veiculados, e das condições mediadoras para que os alunos produzam motivos para entrar em atividade de aprendizagem. Consideramos que entre tais condições expostas pela autora, está a organização do ambiente de aprendizagem dos alunos, porque, como seres que se desenvolvem a partir das relações que estabelecem com o meio e com seus pares, uma atividade pedagógica que visa a transformação destes, ou seja, o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas neles, deve objetivar a organização de um ambiente escolar que seja meio favorecedor do processo de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos.

Neste núcleo, apreendemos significações produzidas pelos professores no contexto da pesquisa-formação, referentes às mediações que determinam o movimento de objetivação da atividade pedagógica transformadora. Dentre elas, os professores destacam os significados e sentidos como mediação de grande valor para a objetivação da referida atividade, enfatizando a produção dos sentidos como aspecto determinante para tanto. Para eles, é papel do professor promover ações de estudo que possibilitem aos alunos ao objetivá-las produzirem motivos de aprendizagem, os quais levem à produção de sentidos sobre a aprendizagem que tenham potência em fazê-los entrar em atividade.

Outra mediação imprescindível sinalizada nas significações apreendidas do discurso dos professores se refere às condições objetivas e subjetivas que devem favorecer a objetivação da atividade pedagógica transformadora. Dentre elas, destacamos a condição subjetiva concernente à relação com o outro, a relação família-escola, além das condições objetivas que dizem respeito ao ambiente no qual as atividades de ensino e de aprendizagem se objetivam, além do conteúdo e forma da atividade de ensino.

5.3 Realidade e Possibilidade na objetivação da atividade pedagógica transformadora

Realidade e possibilidade se constituem como par categorial capaz de explicitar o movimento do devir que se objetiva concretamente, pois, “a realidade é a possibilidade levada a efeito” (AFANASIEV, 1985, p. 173). Tal assertiva nos remete ao entendimento de que toda realidade um dia foi uma possibilidade, mas, também nos leva a destacar que as possibilidades não se constituem do nada, estas se objetivam a partir de uma realidade posta, que no contexto social se circunscreve a partir da ação do homem sobre o real, movimento que sempre aponta para o fenômeno da possibilidade, da criação do novo, da transformação deste.

Em vista disso, nesta seção discorreremos sobre o núcleo de significação denominado: realidade e possibilidade na objetivação da atividade pedagógica transformadora. Neste, apresentamos os desafios encontrados na realidade circundante para a promoção da atividade pedagógica transformadora, bem como trataremos acerca da pesquisa-formação como atividade que se constitui em mediação que produz possibilidades para a realização da referida atividade.

Este núcleo está organizado a partir da articulação dos seguintes indicadores: necessidades, inquietações e preocupações que desafiam a objetivação da atividade pedagógica transformadora; desafios encontrados na objetivação da atividade pedagógica em contexto de pandemia; a Pesquisa-Formação como atividade produtora de possibilidade para a objetivação da atividade pedagógica transformadora.

Partimos do pressuposto de que as atividades humanas se estabelecem na relação do homem com a realidade. Sabemos também que sobre tal relação são produzidas necessidades pelas quais emerge a luta de contrários que é combustível para que o ser humano se objetive sobre a realidade em vista da possibilidade de transformação desta, dele e de suas atividades. Em vista disso, entendemos que os desafios apontados pelos professores, apresentados a seguir, podem se constituir como mediação para que redimensionem seu fazer docente em vista da promoção de uma atividade pedagógica transformadora. Trataremos a seguir das “necessidades, inquietações e preocupações que desafiam a objetivação da atividade pedagógica transformadora”,

Iniciaremos pelos seguintes desafios apresentados pelos professores Harry Potter, Dorothy e Alice.

[...] tenho formação em língua estrangeira somente, né, a gente tem a nossa formação toda centrada em.. ao redor de metodologias para o ensino da língua, esse é o ponto principal, então, agente já tá bem limitado dentro de um círculo, vamos dizer assim.

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...] quando a gente pensa numa, numa atividade prática transformadora muitas vezes o professor, ele se vê diante de uma utopia né? Transformar a atividade pedagógica uma coisa que já tá tão consolidada na cabeça das pessoas né? Como é que a gente pode transformar isso?

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] que é desafiador nesse contexto de capitalismo, a gente trabalhar com a educação assim, porque muitas vezes é um tipo de educação que é doutrinária, que é opressora.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

Apreendemos dos trechos discursivos dos referidos professores significações, referentes a condições objetivas e subjetivas que quando eximidas, desafiam ou podem até mesmo impossibilitar o estabelecimento da atividade pedagógica transformadora. Para Harry Potter, a formação inicial que experienciou, se constitui como um desafio na objetivação de uma atividade pedagógica transformadora, pois, foi voltada não para a finalidade de tal atividade, que é o desenvolvimento humano dos alunos, mas, apenas para a aprendizagem por eles, da língua a qual ensina.

Apreendemos do discurso do professor, um subtexto que aponta para uma contradição no pensamento do mesmo, referente a como sua formação inicial lhe preparou para desenvolver sua atividade pedagógica. Isto porque, ele expressa que a formação inicial lhe preparou apenas para o ensino do inglês, não lhe possibilitando, portanto, desenvolver uma atividade pedagógica transformadora. No entanto, tendo em vista a concepção de desenvolvimento humano que compreendemos se estabelecer na atividade pedagógica transformadora, que se dá pela apropriação e objetivação do gênero humano, entendemos que quando o aluno apreende uma

língua, este também se desenvolve, já que a língua é uma das maiores expressões do gênero humano.

Destarte, entendemos que a formação inicial preparar o professor para o ensino de uma língua específica, por si só não se constitui como um desafio para a realização uma atividade pedagógica transformadora. Mas, compreendemos que tal significação do professor sinaliza para a questão da necessidade dos cursos de formação de professores se preocuparem com a formação destes para além das atividades metodológicas a serem desenvolvidas por eles, favorecendo a promoção de atividades pedagógicas de cunho transformador.

Em sua fala, Dorothy exprime que um desafio para objetivar a atividade pedagógica transformadora se estabelece, por ser vista como uma atividade utópica. Diante disso, entendemos que a professora significa esta atividade como utopia, pois, ainda está presa a uma perspectiva ingênua sobre tal atividade. Isto porque, para nós a atividade pedagógica transformadora é compreendida como aquela que gera aprendizagem e desenvolvimento. É a atividade que medeia o desenvolvimento afetivo dos alunos, que colabora com o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores que ajudam os estudantes a transformarem sua relação com a realidade. Tal movimento mediado por esta atividade se estabelece a partir de condições objetivas e subjetivas pelas quais é possível concretamente a sua objetivação, não se circunscrevendo em uma utopia.

A significação apreendida do discurso de Alice, se refere ao desafio de objetivar uma atividade pedagógica transformadora em um contexto no qual a educação é regulada por modelos de atividades educativas doutrinárias, voltadas para a opressão e não para a emancipação dos sujeitos. Sua fala apresenta um subtexto referente a uma perspectiva de um sistema educacional que tem sido objetivado como regulador da sociedade vigente, ao afirmar que na sociedade capitalista é difícil trabalhar com uma educação em uma perspectiva transformadora, já que o modelo educativo estabelecido é doutrinário, empreendido em vista da opressão, não da emancipação dos sujeitos.

A seguir, apresentamos outras significações apreendidas das narrativas dos professores Pequeno Príncipe, Alice e Dorothy, no que concerne a preocupações e necessidades que se apresentam como desafios para a objetivação da atividade pedagógica transformadora.

[...] é muito importante para a educação transformadora, né, é promover assim atividades é... [...] vai incentivar o protagonismo dos alunos.

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] a gente tem sempre aquele desafio de despertar o interesse dos alunos [...].

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

[...] às vezes, eu fico me perguntando, **eu acredito que é uma dúvida de todos nós, é uma inquietação nossa, como é que de repente a gente faz algo assim e a gente tem como objetivo chegar mais perto daquele aluno, está pertinho dele, mas, ainda assim, a gente sente este bloqueio e aí a gente fica perguntando de onde que vem tudo isso?**

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...] será que eu posso mudar isso? **Será que eu posso fazer com que ele entenda que o que eu tô dizendo ali, que o que tô mostrando ali, a minha palavra ali ela tem força, ela tem sentido na vida dele hoje e vai ter no futuro? Será que posso fazer isso? Será que eu posso quebrar esse elo que elo que existe, esse muro que existe entre o que eu tô explicando, o que é o conteúdo dentro da sala de aula e o que o aluno vivencia dentro da casa dele?**

(Professora Dorothy, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

[...] **é preciso compreender como essas atividades ganham significado e sentido né, no ensino aprendizagem.**

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Das narrativas em tela, apreendemos significações referentes à preocupação pelos professores sobre a participação dos alunos como sujeitos ativos da atividade de aprendizagem, que medeia a objetivação da atividade pedagógica transformadora. Na fala de Pequeno Príncipe, as significações expressas revelam a preocupação dele quanto à mediação pelo professor, de uma atividade de aprendizagem na qual os alunos se constituam como protagonistas no processo de ensino aprendizagem. Em outro trecho discursivo, o professor exprime significações que apontam que é um desafio para o professor, despertar o interesse dos alunos.

Entendemos que tais significações sinalizam para a assertiva de que só em atividade os alunos são capazes de transformar os motivos que os coloque em atividade de aprendizagem, cabendo ao professor mediar ações de estudo que devem ser empreendidas pelos alunos, que despertem o interesse deles, favorecendo a conversão dos motivos para objetivar sua atividade (ASBAHR; SOUZA, 2014).

Sobre a participação efetiva dos alunos no processo de ensino aprendizagem, apreendemos do discurso da professora Alice, significações referentes à uma inquietação no que concerne à objetivação da relação professor-aluno estabelecida nesse processo, pelas quais a professora expressa preocupação quanto a superar o bloqueio de muitos alunos em se relacionar com o professor. Tal bloqueio se apresenta como um desafio para a promoção da atividade pedagógica transformadora. Consubstanciamos a preocupação da professora a partir do entendimento de que o processo de desenvolvimento dos alunos, só pode se dá através da aprendizagem, a qual só estabelece primeiramente na relação com o outro, e no caso da educação escolar, esse outro é o professor, pois é quem detém condições para mediar o processo que possibilita tal desenvolvimento (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Outra preocupação referente à objetivação da atividade pedagógica transformadora, apreendida das narrativas apresentadas, diz respeito a um aspecto mediador da atividade

pedagógica transformadora já discutido pelos professores em outros momentos. Consiste na produção dos sentidos produzidos pelos alunos sobre a atividade de aprendizagem. A significação apreendida da narrativa de Dorothy, exprime uma preocupação quanto à possibilidade de o professor conseguir mediar a produção dos sentidos que coloquem os alunos em atividade de aprendizagem, configurando-se como um desafio para a objetivação da atividade pedagógica transformadora.

Em consonância com Dorothy, o professor Pequeno Príncipe ressalta a importância dos significados e sentidos como mediadores para a promoção da atividade pedagógica transformadora. Em sua fala, apreendemos significações que condizem à necessidade de compreender os significados e sentidos que estão mediando a realização da atividade de ensino promovida pelos professores e a atividade de aprendizagem objetivada pelos alunos.

Interpretamos que essa necessidade se consubstancia no entendimento de que os significados e sentidos de ambos os sujeitos medeiam a promoção de suas atividades, os quais apesar de não se constituírem como totalmente idênticos, precisam estar voltados para a finalidade de ambas atividades, já que as mesmas se constituem como unidade dialética, que é a “[...] humanização dos indivíduos na relação com o gênero humano (BERNARDES, 2009, p. 239)”.

Outra preocupação apresentada pelos professores referente à promoção da atividade pedagógica transformadora, diz respeito às mediações externas que influenciam no movimento do processo de ensino aprendizagem circunscrito na escola. Nos trechos discursivos de Alice e Pequeno Príncipe, apresentados a seguir, encontramos significações referentes a isto:

[...] Eu acho que nós professores, a gente tem que ter realmente esse olhar de águia e de [...] para entender e compreender de que também vai ter momentos em que este aluno não vai se sentir afetado e que por vezes não necessariamente é por nossa culpa ou por culpa dele, mas por outros aspectos, outros contextos que também influenciem naquilo, que a gente tem que ter essa sensibilidade de conhecer e compreender. (Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...] e aí necessita criar parcerias escola-família e aí vai ter essa parceria escola-família e aí quando se tem essa parceria tudo se torna é... satisfatório. A criança ela cresce, ela se desenvolve como um todo, em todos os sentidos [...]. (Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

Das falas apresentadas dos dois professores, apreendemos zonas de sentido que expressam uma preocupação com a influência das relações e vivências estabelecidas pelos alunos no contexto externo ao ambiente escolar. Interpretamos que para os professores, tais relações influenciam na forma como os alunos se objetivam no processo de ensino aprendizagem, ou seja, como objetivam sua atividade de aprendizagem, e também incide no próprio movimento de desenvolvimento dos alunos.

As significações apreendidas da fala de Alice, apontam para uma preocupação com a necessidade de compreender os aspectos externos ao ambiente escolar que afetam os alunos e incidem na sua potência de agir, na produção dos motivos para entrar em atividade de aprendizagem. Já o professor Pequeno Príncipe apresenta na significação apreendida de sua fala, preocupação quanto a necessidade de estabelecer parceria entre escola e família, pois para ele, essa relação é de suma importância para o próprio processo de desenvolvimento dos alunos.

As significações desveladas se voltam para a assertiva de que o homem é produto das relações histórico-sociais que estabelece, pelas quais se produz objetiva e subjetivamente (MARX; ENGELS, 2009). Nesse sentido, interpretamos que as falas dos professores exprimem que para eles, não só a escola se apresenta como complexo social capaz de determinar as formas ser e agir dos alunos, mas, as relações que estabelecem com outros complexos sociais como a família, destacada pelo professor Pequeno Príncipe, que também se constitui como complexo social produzido social e historicamente pelos homens, incidem sobre seu ser, pensar, sentir e agir. Para Alice, estas relações incidem na potência de agir dos alunos, sendo necessário compreendê-los para entender as afetações que recaem sobre eles. E para Pequeno Príncipe, sendo necessário que os dois complexos estabeleçam uma parceria em vista de um projeto em comum de humanização dos alunos.

Do cenário exposto, entendemos que essas preocupações, inquietações e necessidades produzidas pelo ser humano, são reverberações da relação com a realidade concreta. Pois, o homem desenvolve sua atividade sobre uma realidade que lhe já está posta, e esse movimento produz uma luta de contrários que acarreta na produção de necessidades que o induzem a entrar em atividade em vista de superar tais necessidades, configurando assim, uma possibilidade de transformação das condições postas.

Nesse sentido, todos os desafios elencados das significações apreendidas das falas dos professores correspondem aqueles gerados na tentativa de objetivação da atividade pedagógica transformadora sobre a realidade posta, os quais incidem na produção de necessidades que podem se constituir como motivos para que os professores ajam em vista de superá-las, produzindo novas condições que medeiam a objetivação da supracitada atividade.

Tendo em vista que o desenvolvimento de qualquer atividade se afeta a partir da relação com a realidade objetiva, diante do contexto pandêmico vivenciado mundialmente pela disseminação do vírus denominado COVID-19, buscamos compreender como se dá a objetivação da atividade pedagógica transformadora no atual contexto. Para isso, analisamos as falas empreendidas pelos professores acerca das dificuldades que têm enfrentado na objetivação

de suas atividades nos dias atuais, pelas quais projetam as dificuldades de realizar uma atividade pedagógica transformadora no presente contexto. Iniciemos pela análise da seguinte fala:

[...] desde quando a gente começou a usar esse aplicativo teams, é eu percebo que, assim, a priori que hã, inicialmente, era realmente você saber como utilizar essa plataforma pra você ter acesso a suas aulas e aí a gente nesse momento de transição, sair desse contexto presencial pro remoto. Toda essa dinâmica de está utilizando essa plataforma que hoje tem nos ajudado bastante nessa comunicação em tempo real. E é interessante que eu percebo que, assim, inicialmente os alunos, eles entravam, ingressavam em tudo e isso era um motivo para que eles conseguissem conhecer um pouquinho essa plataforma que ia dar acesso às aulas. O que era algo, a priori, crucial, essencial. Mas depois isso foi uma modificação no sentido de pensar que não é só eu entrar na aula, acessar e desligar, deslogar, mas eu conhecer os instrumentos que essa plataforma me dá. [...] Então, eu acredito que isso é um motivo que inicialmente era compreensível, de saber que eu teria que utilizar essa plataforma, logar e deslogar, mas que depois ele se tornou um motivo eficaz no sentido de saber a potencialidade que essa plataforma me dá na comunicação com o meu professor durante a aula.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

A narrativa da professora Alice expressa significações referentes a como têm vivenciado a realização da sua atividade pedagógica em contexto de pandemia, e por este cenário nos dá apontamentos de algumas das dificuldades e condições objetivas inerentes ao desenvolvimento de uma atividade pedagógica transformadora no atual contexto.

A docente significa que as plataformas digitais, têm se constituído como mediação essencial para estabelecer a relação entre os sujeitos inerentes ao processo de ensino aprendizagem, professores e alunos, e assim possibilitar sua objetivação. Tal significação aponta para a assertiva de que os homens se desenvolvem na relação com a realidade e com seus pares (VIGOTSKI, 1991). Interpretamos assim, que para Alice, as plataformas digitais se constituem como mediação essencial para a objetivação de uma atividade pedagógica que visa transformar os alunos, pois, é por elas que é possível que os sujeitos dessa atividade em relação uns com outros se desenvolvam.

A professora também apresenta significações referentes à transformação dos motivos de aprendizagem dos alunos em contexto de pandemia. Interpretamos que a mesma considera que ao longo do desenvolvimento das aulas remotas, os alunos foram produzindo novos motivos para ingressarem na atividade de aprendizagem. Quando afirma que, *[...] depois isso foi uma modificação no sentido de pensar que não é só eu entrar na aula, acessar e desligar, deslogar, mas eu conhecer os instrumentos que essa plataforma me dá. [...] Então, eu acredito que isso é um motivo que inicialmente era compreensível, de saber que eu teria que utilizar essa plataforma, logar e deslogar, mas que depois ele se tornou um motivo eficaz no sentido de saber a potencialidade que essa plataforma me dá na comunicação com o meu professor*

durante a aula. Entendemos que para ela, os motivos dos alunos inicialmente se apresentavam como compreensíveis, mas, foram se transformando em motivos eficazes.

A significação apreendida remete a assertiva de Leontiev (1978), de que a educação deve estar voltada para a transformação dos motivos compreensíveis em eficazes. Mas, em contraponto aos motivos apresentados pela professora como os eficazes desenvolvidos pelos alunos, o teórico afirma que, estes são motivos que coincidem com a finalidade da aprendizagem, que é a transformação dos alunos, objetivada pela apropriação da genericidade humana que tem a atividade de aprendizagem como mediadora deste movimento. Dessa maneira, entendemos que os motivos produzidos pelos alunos apresentados pela professora, não se constituem ainda como motivos eficazes de aprendizagem, mas, se qualificam ainda no campo dos compreensíveis, pois estão relacionados com as necessidades imediatas produzidas por eles, em vista da nova configuração social e da organização educacional promovida para se adequar à nova realidade.

Em outro trecho encontramos novamente significações que remetem à produção dos motivos de aprendizagem pelos alunos no atual contexto de pandemia, como ligados à necessidade imediata de adaptação à nova realidade que se apresenta.

[...]Então, assim, eles realmente estão se familiarizando, estão se ambientando, até porque é algo que é necessário. [...]. Então, eles já estão realmente internalizando essa rotina, estão vivenciando. [...]Então assim, é realmente uma sala de aula. E é um desafio, claro, a gente sabe.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

Do discurso em tela, interpretamos que a professora significa a nova forma de objetivação pelos alunos da atividade de aprendizagem através das aulas remotas como um desafio, pois, os motivos que medeiam a promoção desta atividade pelos alunos é a necessidade de se adaptar à nova organização educacional estabelecida.

Do entrevista, entendemos pela significação apreendida das falas de Alice, que a transformação pelos alunos dos motivos de aprendizagem de compreensíveis para eficazes se constitui como um desafio na objetivação de uma atividade pedagógica transformadora em contexto de pandemia, pois os motivos produzidos por eles nesse contexto, têm se relacionado à necessidade imediata de adaptação ao atual contexto. Diante disso, elucidamos que uma atividade de ensino planejada e intencional, que medeie a promoção de ações de aprendizagem mediada por conhecimentos afetivos, aponta para uma transformação nas ações dos estudantes, o que remete a produção de novos motivos para aprender (ASBAHR; SOUZA, 2014). No entanto, entendemos que tal contexto aponta ainda para mais uma dificuldade no empreendimento de uma atividade de ensino que medeie tal transformação dos motivos de

aprendizagem dos alunos, que é a organização e objetivação de tal atividade, tendo em vista as condições objetivas e subjetivas inerentes à realidade posta.

Outro desafio apontado pela professora na objetivação da atividade pedagógica no contexto do ensino remoto se refere à mediação da família no processo de ensino aprendizagem.

[...] pelo menos as famílias também têm nos dado esse retorno positivo. Em meio a alguns contratempos, alguns desafios, a gente tem tido esse retorno sim. Ainda não de todos, mas os quem tem nos acompanhado, a gente tem percebido essa troca.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

Da fala da professora, emergem significações referentes ao apoio da família na objetivação das aulas remotas. Segundo ela, a mediação da família na promoção das aulas remotas, têm se estabelecido de modo dificultoso, pois, muitas não têm dado esse suporte ao processo de ensino aprendizagem, e o “*retorno positivo*” que algumas famílias têm dado a esse processo, têm se objetivado de maneira desafiadora.

Entendemos que para a promoção de uma atividade pedagógica que visa o pleno desenvolvimento dos alunos, a mediação da família se constitui como condição imprescindível. Pois, esta se estabelece como complexo social promotor de socialização para os alunos, bem como de experiências afetivas capazes de aumentar ou diminuir suas potências de agir sobre a realidade. Isto porque, no seio familiar, estes alunos produzem significações que influenciam na formação da sua singularidade, e assim, na forma com que se objetivam sobre o real.

Diante do contexto em tela, e das significações apreendidas do discurso expresso pela professora Alice, captamos a importância da família na objetivação do processo de ensino aprendizagem. A fala da professora ainda nos permite compreender a primazia de tal mediação diante da nova configuração desse processo, mediante às aulas remotas, pois, como os alunos estão objetivando o mesmo dentro das suas casas, se acentua ainda mais a necessidade de participação da família para a sua realização. Não obstante, apreendemos também da fala da professora, que tal mediação, tem sido realizada de maneira dificultosa, com percalços, ou não tem sido realizada.

A significação da referida professora no que concerne à mediação dificultosa das famílias para a promoção do processo de ensino aprendizagem, pode ser compreendida quando consideramos a realidade posta, na qual tal movimento tem se objetivado. Considerando que estamos partindo de uma realidade na qual a sociedade teve de se reajustar às novas condições de existência, tendo em vista o contexto pandêmico posto, alunos e professores passaram a objetivar suas atividades educativas em suas casas. Diante disso, não só o modo de vida desses sujeitos se altera, mas, também daqueles dos quais partilham tal modo de vida.

Tendo como foco os alunos, nas suas casas as famílias estão tendo de se reorganizar à essa nova objetivação do processo educativo escolar de seus filhos, netos ou sobrinhos dentro de suas casas. Particularmente falando dos alunos com os quais os professores desta pesquisa trabalham, estamos tratando de crianças da zona rural, crianças de classe baixa, que têm famílias que não tem renda fixa, trabalham como autônomos, e precisam sair de casa para conseguir seu sustento. Diante de tal realidade concreta, se apresenta também as condições concretas de vida, nas quais não é possível para tais famílias acompanhar o movimento de aprendizagem dos alunos que estão dentro de suas casas, porque precisam sair de casa para manter suas subsistências, ou até porque outras mesmo estando em casa, não sabem nem ler nem escrever, não tendo a possibilidade de auxiliar os alunos na execução das tarefas de estudo.

Do contexto entrevisto, de todos os desafios apresentados pelos professores acerca da objetivação da atividade pedagógica através do ensino remoto, consideramos que estes impossibilitam a objetivação de uma atividade pedagógica transformadora, mediado por essa modalidade de ensino. Apoiamos nossa assertiva, no que discorre Saviani e Galvão (2021, p. 42) acerca da objetivação do ensino de forma remota:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

A asseveração dos autores coaduna com o cenário descrito pelos professores nos trechos de fala acima, referente aos desafios que impossibilitam a objetivação de uma atividade pedagógica que tenha em vista o pleno desenvolvimento dos alunos. Já que pelo ensino remoto não se apresentam condições essenciais para a promoção desta atividade, como por exemplo, a relação com o outro, apontada pelos professores e pelos autores, que medeia a produção de motivos eficazes para os alunos estarem em atividade de aprendizagem, e faz emergir sentidos potentes sobre a aprendizagem que lhes faça querer agir, além de condições objetivas como espaço para assistir as aulas, um acompanhamento de um par que compreenda a finalidade das atividades que estão sendo desenvolvidas, entre outros.

A seguir, trataremos do terceiro indicador deste núcleo de significação, denominado: a pesquisa formação como atividade produtora de possibilidade para a objetivação da atividade pedagógica transformadora.

Partimos do pressuposto de que “o novo, que se desenvolve, é necessário, mas não surge de repente. Criam-se primeiro as premissas ou fatores necessários de seu nascimento, que amadurecem e se desenvolvem, e, em virtude das leis objetivas, aparece o novo objeto ou fenômeno” (AFANASIEV, 1985, p.173). Diante disso, compreendendo o homem como ser que produz a si e a realidade em um constante movimento de objetivação sobre esta, consideramos que tal movimento trata-se de um continuum devir, uma contínua possibilidade de produção do novo, de transformação social e humana que se institui em realidade concreta pela objetivação do ser humano sobre o real.

Com isso, compreendemos a pesquisa-formação como atividade humana que se constitui como possibilidade, uma atividade capaz de mediar a transformação das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, objetivamente. Nesse sentido, buscamos mediar a promoção de uma pesquisa formação que possibilitasse aos professores produzir novas significações acerca da atividade pedagógica transformadora, às quais promovessem um processo de transformação sobre estes que redimensionasse suas formas de pensar e sentir sobre a realidade, e assim, sobre suas atividades professorais, possibilitando a objetivação por eles de uma atividade pedagógica transformadora. A seguir, trataremos das transformações mediadas pela pesquisa formação, no pensar e sentir dos professores, sobre suas atividades professorais.

[...] primeiramente o texto ele é muito instigante, pelo menos pra mim na reflexão, né... toda aquela parte inicial teórica, ela confronta mesmo a gente em entender e ressignificar a palavra vivência, foi assim pra mim, uma coisa totalmente nova, do mesmo jeito que foi quando a gente começou a estudar sobre necessidade e o impacto ali já foi imediato pelo início.

(Professor Harry Potter, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 31.10.2020)

[...]é um momento assim enriquecedor[...]. Porque isso nos amplia mais de conhecimento, de técnicas, de habilidade para a gente trabalhar em nossa sala de aula. Para a gente... enriquecer as nossas técnicas, enfim tudo[...] então esses cursos de formação, Pedagogia, isso tem me enriquecido muito nas minhas técnicas de como eu trabalhar[...]. Então, isso tem me transformando assim em buscar, ter novos conhecimentos, adquirir técnicas, habilidades para trabalhar com nossas crianças[...]

(Professor Pequeno Príncipe, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 07.11.2020)

[...] Eu acredito que foi muito positivo [...] a gente pôde estar se adentrando mais nessa temática, a gente também teve essa troca na perspectiva cognitiva mesmo[...]. A gente foi fazendo essa costura daquilo que cada um de nós colocamos a partir de nossas vivências, a gente foi vendo o quanto que é positivo a gente ter estes momentos em que a gente para pra pensar como que tem sido a prática em sala de aula, como que tem sido essa nossa relação com os nosso alunos, como que essa atividade tem acontecido, essas necessidade de nós professores e os alunos estão sendo atendidas, o que precisa ser melhorado, onde que a gente está acertando.[...] esses textos e essas reflexões que com certeza ajudaram muito mesmo o nosso modo de agir, de pensar e de estar melhorando ainda mais esse nosso fazer pedagógico.

(Professora Alice, trecho retirado das transcrições da oficina formativa do dia 21.11.2020)

As significações expressas nos trechos de fala dos professores Harry Potter, Pequeno Príncipe e Alice, apontam para os impactos da pesquisa formação sobre estes professores. Para Harry Potter, a promoção desta atividade formativa foi impactante. Ele expressa significações

que sinalizam que o movimento de reflexão objetivado na pesquisa formação lhe fez transformar os significados sociais já apreendidos por ele anteriormente.

Para Pequeno Príncipe, a pesquisa formação foi um momento enriquecedor, que acarretou em transformações sobre ele, as quais se objetivaram na ampliação de “*conhecimento, de técnicas, de habilidade para a gente trabalhar em nossa sala de aula*”. Diante que tal afirmativa aprendemos zonas de sentido que expressam que tais transformações ocorreram nos níveis teórico e prático que medeiam sua atividade pedagógica, os quais se estabelecem como elementos constituintes da atividade pedagógica enquanto práxis.

Já Alice diz que esta atividade formativa foi muito positiva. Quando fala que “*teve essa troca na perspectiva cognitiva mesmo*”, apreendemos significações que apontam se tratar da apreensão de novos significados sobre a atividade pedagógica e a produção de sentidos sobre esta, possibilitado pelo movimento de partilha dos significados e a negociação dos sentidos dos professores sobre a atividade pedagógica transformadora, mediados pela leitura dos textos e reflexões no movimento de desenvolvimento da pesquisa formação. Que segundo ela, *ajudaram muito mesmo o nosso modo de agir, de pensar e de estar melhorando ainda mais esse nosso fazer pedagógico*, ou seja, incidiram no desenvolvimento da sua consciência, que promove transformações em nível pessoal e profissional, transformando seu pensar, sentir e agir.

Segundo Longarezi e Silva (2013, p. 215), a pesquisa formação se circunscreve como “um mecanismo favorecedor da reflexão, da problematização das dificuldades pedagógicas e da articulação entre a teoria e a prática, por a compreenderem como um meio privilegiado para a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional”. Tendo em vista as significações apreendidas dos trechos discursivos dos professores Harry Potter, Pequeno Príncipe e Alice, entendemos que conseguimos objetivar a finalidade da pesquisa formação, pois as significações apreendidas expressam que o movimento de reflexão crítica mediado pela leitura dos textos, e pelo confronto com a prática dos professores, através da exposição das vivências experienciadas na objetivação de suas atividades pedagógicas, nesse movimento de articulação entre teoria e prática, possibilitou a promoção de determinado desenvolvimento em nível pessoal e profissional desses professores, descritos por eles nas suas próprias falas, como, *impacto, transformação, ajuda no modo de pensar, sentir e agir*.

Assim, assumindo a postura de pesquisa crítica emancipatória, procuramos ao longo de todo o movimento de desenvolvimento da pesquisa-formação, que os professores a objetivassem como sujeitos ativos, em atividade de formação pela qual lhes fosse possível subjetivar a realidade de uma atividade pedagógica que também forma para transformar,

constituindo esse movimento como possibilidade de uma objetivação posterior dessa atividade subjetivada pelos professores.

Em vista disso, apontamos que a pesquisa-formação se constitui como condição que possibilita aos professores objetivarem uma atividade pedagógica transformadora, pois, do contexto entrevisto, apreendemos que a mesma se constituiu eficaz para a transformação das formas de pensar, sentir, e conforme apontado por eles, têm transformado também o seu agir. Apresentando-se como premissa para a promoção da referida atividade.

5.4 Movimento de articulação internúcleos revelando as significações produzidas pelos professores acerca da atividade pedagógica transformadora

A discussão empreendida nesta seção, não exige mais que lancemos mão de trechos narrativos, ou análises e interpretações aprofundadas, pois já foram apresentados anteriormente em cada núcleo de significação já desvelado. A análise realizada aqui, procura articular o conjunto das significações produzidas pelos professores, no contexto da pesquisa formação, acerca do que eles entendem ser essa atividade, que mediações possibilitam seu desenvolvimento, e os desafios e possibilidades de superação destes na objetivação da mesma, ou seja, significações concernentes a todos os núcleos, que nos possibilitam compreender como eles entendem se constituir essa atividade.

Tal movimento nos possibilita apreender como estes subjetivam a atividade pedagógica transformadora. Assim, tal articulação tem como objetivo evidenciar as contradições e semelhanças do pensamento dos professores quanto à constituição da atividade pedagógica transformadora, em vista de que se continue assinalando as zonas de sentido produzidas por eles, referentes a esta atividade.

Apreendemos que para os professores a atividade pedagógica transformadora se trata de uma atividade objetivada a partir de determinadas condições objetivas/subjetivas, que estabelecem em prol de afetar os alunos para que produzam motivos para entrar em atividade de aprendizagem. Atividade esta que medeia a apropriação por eles dos conceitos científicos que possibilitam sua transformação, pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores que qualificam o homem em humano.

Para eles, a atividade pedagógica transformadora se constitui como práxis pedagógica. Nesse sentido, esta atividade se estabelece na relação dialética entre teoria e prática, onde uma influencia a outra dialeticamente. Tal movimento se objetiva na dependência do professor de uma teoria que oriente sua prática, entretanto, tal teoria é produzida no próprio de contexto

prático do professor, esta, se consubstancia no seu fazer docente, a medida em que é enriquecida, adaptada em vista das necessidades e objetivos inerentes a atividade deste.

Enquanto atividade transformadora, que se constitui como práxis pedagógica, o processo de ensino aprendizagem que medeia sua objetivação é particular. Para eles, este se constitui pela objetivação das atividades de ensino (desenvolvida pelo professor) e a atividade de aprendizagem (desenvolvida pelos alunos). Dando destaque a atividade de ensino, como aquela que deve mediar o bom ensino, aquele se adiante ao que aluno já aprendeu, favorecendo o seu desenvolvimento, cabendo também ao professor na objetivação da atividade de ensino, mediar a produção dos motivos de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao movimento de desenvolvimento da atividade de aprendizagem, os autores destacam o protagonismo dos alunos, a constituição deste enquanto sujeitos da sua formação, através partir das relações que devem objetivar com a realidade, em atividade de aprendizagem, pela apropriação das produções humanas objetivadas sócio-historicamente.

Como toda atividade humana, a atividade pedagógica transformadora também se objetiva a partir de mediações que determinam o movimento sua promoção. A produção de significados e sentidos na atividade pedagógica transformadora, foi destacada como mediação de grande valor para a objetivação desta atividade, enfatizando a produção dos sentidos como aspecto determinante para tanto. Segundo os professores, é papel do professor pela atividade de ensino, promover ações de estudo que possibilitem aos alunos produzir motivos de aprendizagem pelos quais se estabeleçam sentidos sobre a aprendizagem pelos mesmos, que os faça entrar em atividade de aprendizagem.

A outra mediação sinalizada pelos professores, é referente às condições objetivas e subjetivas favorecem a objetivação da atividade pedagógica transformadora. Em destaque, está relação com o outro, que deve mediar o processo de ensino aprendizagem promovido nesta atividade, pois, é meio promotor de desenvolvimento dos alunos, bem como a relação família-escola, que possui grande influência neste processo, já que também é determinante na formação do ser e agir dos alunos. Outras condições apresentadas se referentes às objetivas, das quais destacam concernentes ao ambiente no qual as atividades de ensino e de aprendizagem se objetivam e ao conteúdo e a forma da atividade de ensino.

Enquanto atividade humana, a atividade pedagógica transformadora se estabelece em relação com uma realidade posta que é concreta, objetiva. Tal relação incide na emersão de preocupações, inquietações e necessidades produzidas pelo ser humano, que constituem desafios para a objetivação desta atividade. Dentre eles, destacam a produção dos motivos de

aprendizagem, e as relações externas ao ambiente escolar que influenciam no processo de ensino aprendizagem, assim como a dificuldade de estabelecer a relação família-escola.

Todos os desafios gerados, na tentativa de promoção da atividade pedagógica transformadora sobre a realidade posta, incidem na produção de necessidades que podem se constituir como motivos para que os professores ajam em vista de superá-las, produzindo novas condições que medeiam a objetivação da supracitada atividade.

Já os desafios apresentados pelos professores acerca da realização da atividade pedagógica através do ensino remoto, consideramos impossibilitar de tal atividade nessa modalidade de ensino. Pois, pelo ensino remoto não podem ser construídas condições essenciais para a promoção da atividade pedagógica transformadora, entre elas, a relação com o outro, produtora de motivos eficazes e para a produção de sentidos que os faça entrar em atividade de aprendizagem. Como também as condições objetivas como espaço para assistir as aulas, além da relação com um par mais desenvolvido, capaz de mediar a objetivação desta atividade.

Em vista da particularidade da atividade pedagógica transformadora, e das necessidades que circundam o desenvolvimento desta, a pesquisa formação se apresenta como possibilidade para que os professores a objetivem. Isto porque, enquanto pesquisa de cunho crítico emancipatório, a mesma tem como finalidade através da ação dos professores como sujeitos ativos, transformar seu pensar, sentir e agir. Particularmente, objetiva que estes subjetivem por tal atividade formativa, a realidade de uma atividade pedagógica que visa a transformação dos alunos, constituindo a possibilidade de uma promoção posterior dessa atividade pelos professores.

6 A PESQUISA-FORMAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS HUMANA: possibilidade de transformação da consciência de interlocutores e pesquisadores

O contexto acima apresentado nos leva a inquirir que o movimento de realização da pesquisa-formação incidiu na produção de significações pelos professores interlocutores da pesquisa, que mediarão a transformação do seu pensar e sentir, possibilitando, como devir, que estes venham a transformar modos de agir como docentes. Destarte, é possível asseverarmos que esta modalidade de pesquisa se apresenta como processo formativo capaz de favorecer o desenvolvimento da consciência dos interlocutores que a integram. Ademais, assinalamos que a pesquisa-formação enquanto atividade realizada por interlocutores, mas também por pesquisadores, possibilita o aparecimento do novo também sobre estes.

Consustanciamos tal assertiva na vivência que experienciamos no desenvolvimento da pesquisa-formação na qual como pesquisadores, tínhamos como objetivo promover uma formação que incidisse em transformações sobre os professores através da produção por eles de significações sobre a atividade pedagógica transformadora, que possibilitasse o desenvolvimento de suas consciências, culminando em desenvolvimento em nível pessoal e profissional. Entretanto, na promoção deste movimento também nos transformamos, produzimos novos significados e sentidos sobre a atividade pedagógica transformadora, sobre a pesquisa-formação, e sobre o movimento de formação docente. É sobre estas transformações que trataremos nesta seção destinada às considerações finais.

Este estudo se apresenta como relatório, síntese de todo o processo que culminou na realização da pesquisa-formação proposta. Nele, contém circunscrito todo o movimento desempenhado para chegarmos ao seu objetivo: analisar as significações produzidas pelos professores no contexto de pesquisa-formação acerca da atividade pedagógica transformadora na escola. Diante disso, analisando todo o percurso percorrido até chegarmos a este objetivo, nos confrontamos com um movimento de transformação sobreposto não só sobre os professores interlocutores da pesquisa, mas, olhando para este movimento evidenciado, apreendemos transformações significativas sobre nós pesquisadores.

No que concerne às transformações vivenciadas pelos docentes, as análises apontaram que a pesquisa-formação revelou as significações produzidas por eles acerca da atividade pedagógica transformadora, bem como o movimento de expansão dessas significações.

A síntese desse movimento que revela tanto a produção, como a expansão das significações acerca da atividade pedagógica transformadora, estão expressas nos núcleos de significação constituídos na análise de dados. No primeiro núcleo de significação, os resultados

indicam que os professores significam a atividade pedagógica transformadora como uma atividade que se objetiva a partir de determinadas condições objetivas/subjetivas, que se organizam em vista de afetar os alunos para que entrem em atividade de aprendizagem, pela qual se apropriam das produções histórico-sociais que produzem neles transformações concernentes ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores que qualificam o homem em humano.

Para os professores esta atividade se constitui como práxis pedagógica e, portanto, se consubstancia na relação dialética entre teoria e prática. E o processo de ensino aprendizagem que a medeia, é desvelado através das atividades de ensino (desenvolvida pelo professor), na qual é papel deste mediar o bom ensino, que favorece o desenvolvimento dos alunos. E pela atividade de aprendizagem (desenvolvida pelos alunos), na qual estes se apresentam como protagonistas do seu processo de aprendizagem, nas relações que estabelece com a realidade e com seus pares.

No segundo núcleo, os resultados reunidos apontam que para os professores a atividade pedagógica transformadora é constituída por mediações que determinam sua promoção. Destas mediações, apresentam os significados e sentidos como elementos de grande valor para o movimento de desenvolvimento da supracitada atividade, bem como as condições objetivas e subjetivas que possibilitam sua realização, dentre elas a forma e o conteúdo das atividades de ensino e de aprendizagem, assim como a relação família-escola.

O terceiro e último núcleo de significação reúne resultados que indicam as significações dos professores acerca dos desafios encontrados no desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora. Dos quais estão, a dificuldade de objetivar uma atividade pedagógica transformadora em uma sociedade capitalista, bem como a preocupação em promover a relação professor-aluno que estabelece o processo de ensino aprendizagem. Além destes e outros desafios, os professores também destacam aqueles emergentes da nova promoção do processo educativo a partir do ensino remoto, dentre os quais trazem destaque à produção de motivos de aprendizagem pelos alunos nesse novo contexto, e às relações externas ao ambiente escolar que influenciam no processo de ensino aprendizagem na escola.

Os resultados do terceiro núcleo ainda apontam significações dos professores acerca da pesquisa-formação, as quais revelam que para eles tal atividade possibilitou a promoção de determinado desenvolvimento em nível pessoal e profissional, pela transformação das suas formas de pensar, sentir e agir.

Esta pesquisa-formação se consubstanciou na apreensão do real em essência pelo confronto do estudo de uma teoria crítica e o olhar para a realidade posta, concebido no

movimento de reflexão crítica realizado de modo colaborativo com os outros professores e com os pesquisadores, na partilha de suas vivências na objetivação de suas atividades pedagógicas, no contexto das oficinas formativas constituídas como cenário da pesquisa-formação.

Tal cenário se efetivou desde a escolha do material teórico que lançaríamos mão para estudar e refletir com os professores no contexto da pesquisa-formação. No estudo deste material para o preparo das oficinas e pela reflexão colaborativa junto aos professores, se instituiu um movimento que possibilitou o exercício de reflexões acerca da realidade que encerra o contexto escolar, de maneira crítica, e assim, subjetivar a atividade pedagógica desenvolvida na educação básica de uma nova forma, como uma atividade transformadora que pode ser circunscrita como possibilidade de desenvolvimento pleno para os alunos.

A subjetivação dessa atividade pedagógica que produz transformações sobre professores e estudantes, bem como todo o processo vivido no desenvolvimento da pesquisa-formação, incidiu na apreensão de novos significados e na produção de novos sentidos referentes ao nosso papel enquanto professores “formadores de professores”. Pois, o olhar para a realidade mediado por uma teoria crítica, que apresenta a possibilidade de promoção de uma atividade pedagógica que medeie a formação humana dos alunos, nos imbuíu de um senso de responsabilidade que aponta para a necessidade de, enquanto professores aptos à desenvolver a formação docente, constituir um processo formativo para estes que medeie seu desenvolvimento profissional pelo redimensionamentos de suas consciências, como condição para que suas atividades pedagógicas se constituam em transformadoras.

As reflexões desenvolvidas até o momento nos permitem significar a pesquisa-formação como atividade formativa que se constitui em práxis humana. Isto porque, na promoção desta atividade, conseguimos perceber transformações sobre os interlocutores e os pesquisadores que a promoveram, o que se circunscreve como uma característica central da práxis, que é a dupla transformação sobreposta sobre aquele que está em atividade e sobre a realidade na qual se objetiva. Nesta pesquisa, a dupla transformação se deu na produção de significações pelos professores interlocutores e por nós, na condição de estudante de pós-graduação pesquisador, que culminaram no desenvolvimento de nossas consciências, o que se apresenta como possibilidade para que objetivemos ações sobre a realidade de forma transformadora.

Do entrevista, entendemos que a pesquisa-formação se apresenta como um processo formativo eficaz para o desenvolvimento profissional dos interlocutores e pesquisadores que a objetivam. Isto porque, o movimento constituído na mesma em vista de superar e produzir necessidades formativas dos interlocutores, através de um contexto colaborativo de reflexão sobre uma teoria crítica e sobre a realidade posta, possibilita que estes produzam significações

que redimensionem suas consciências, transformando seu pensar, sentir e agir. Destarte, ressaltamos a importância e necessidade de promoção desta modalidade de pesquisa, por se constituir como meio promotor de conhecimento e de formação tanto para pesquisadores como para os interlocutores que a integram.

Assim, nas finais considerações deste estudo, estimulamos o salutar esforço em prosseguir na busca por compreender de forma mais aprofundada o processo de desenvolvimento, as mediações e as reverberações da pesquisa-formação enquanto processo formativo e de produção de conhecimento que favorece as possibilidades de formação humana para aqueles que dele participam.

Destacamos como esforço da contínua compreensão acerca do objeto de estudo desta pesquisa, a necessidade do acompanhamento atento sobre a atividade desenvolvida pelos professores após vivenciar uma pesquisa-formação humanizadora na busca por apreender a incidência desse processo formativo nas relações estabelecidas pelos professores no seu contexto de atuação, na sala de aula com os alunos, no contexto da forma e conteúdo da sua atividade pedagógica.

Em especial, também ensejamos o estudo deste processo formativo vivenciado no contexto da rede pública educacional, com professores e pesquisadores que visam vivenciar processos formativos que promovam desenvolvimento em nível pessoal e profissional, em vista da objetivação de uma atividade pedagógica transformadora na escola que possibilite o pleno desenvolvimento dos alunos, fortalecendo e favorecendo assim a educação pública e de qualidade para estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

AFANÁSIEV, V. G. Fundamentos da Filosofia. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciências e profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, p. 222-245, 2006.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J. de.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação**: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.155, p.56-75, jan./mar. 2015.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.

ARAÚJO, Lucélia Costa. **“Tem que fazer sentido”**: docência universitária como práxis criadora mediada por ensino pesquisa e extensão na UFPI. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Mestrado em Educação, Teresina, 2019.

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v.19(3), p.169-178, 2014.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. **Prática educativa**: entre o essencialismo e a práxis. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. Tipologias de necessidades formativas de professores iniciantes: realidade e possibilidades em contextos colaborativos. In: ARAÚJO, F.; MARQUES, E. (Org.). **Educação em pesquisas**: reflexões teóricas e relatos de pesquisa em educação. Teresina: Edufpi, p. 35-51, 2015.

BARBOSA, M. S. S. **O PAPEL DA ESCOLA**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. Dissertação (mestrado) – FAGED, Mestrado em Educação, Porto Alegre, 2004.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009. 235-242. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2020.

_____. **Método de investigação e a teoria histórico-cultural**: a relação indivíduo-gênericidade na educação. *Educe*, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/M%C3%89TODO%20DE%20INVESTIGA%C3%87%C3%83O%20E%20A%20TEORIA%20HIST%C3%93RICOCULTURAL%20A%20RELAÇÃO%20INDIVÍDUO%20GÊNERECIDADE%20NA%20EDUCAÇÃO.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2020.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. **Mediações Simbólicas na atividade pedagógica**. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p. 463-478, set./dez. 2009.

BURLATSKI, **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. URSS: Edições Progresso, 1987.

CARDOSO, E. N. R. **“Escolas de qualidade” da rede pública municipal de educação de belém/pa segundo o ideb: que qualidade é esta?** Dissertação (mestrado), UFPA, 2018.

CARVALHO, M. V. C.; ARAÚJO, F. A. M.; MARQUES, E.S.A. Questões sobre formação e trabalho docente na educação básica e no ensino superior. In: **Formação e trabalho docente: educação básica e superior em questão**. Teresina: Edufpi, 2015.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M .P. **#Fique em casa: educação na pandemia da covid – 19**. Interfaces Científicas, Aracaju, v.8, n.3, p. 200 – 217, 2020.

FERRATTI, C. J.; SALLEZ, F. C.; GONZÁLEZ, J. L. C. **Globalização, trabalho e formação humana: notas para a problematização da educação escolar**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p.198-215, mai.2009.

FERREIRA, M. S. F. Para Não Dizer Que Não Falei de Método. In: **Formação de professores na perspectiva histórico-cultural: vivências no formar**. Teresina: EDUFPI, 2017.

FRANCO, M^a Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa. São Paulo, V. 31, N. 03, p. 493-502, set/dez 2005.

FREIRE, S. B.; BERNARDES, M. E. M. **A mediação do conhecimento teórico filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar**. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. Uberlândia, MG, v.1, n.2, p. 310 – 329, maio/agos. 2017.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski**. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexão e colaboração com professores universitários: dupla estimulação para a compreensão do que é reflexão crítica. In. SOARES, A. M. F.; CARVALHO, W. R. L.; SOUSA, A. T. S. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa: abordagens críticas e reflexivas**. Teresina: Edufpi, 2017, p. 307-326.

KOLBOW, J. C. **As relações de ensino e aprendizagem no processo de formação humana na escola municipal professor jurandir liberino de mesquita - sinop-mt**. Revista eventos pedagógicos. Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil, v. 6, n. 4 (17. ed.), p. 200-210, nov./dez. 2015.

KOSNTANTINOV, F.V. Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista. 3 Ed. Tradução: João Alves Falcato Moscovo: Novo Curso Editores, 1975. p. 192-201.

LEITÃO, E. S. S. **A prática pedagógica docente na perspectiva da humanizaçãoem Paulo Freire na eja de Olinda**. Dissertação (mestrado), UFPE, Recife, 2015.

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

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

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. EDUCERE: Formação de professores:

contextos, sentidos e práticas. 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/157_187.pdf>. Acessado em 08 de Agosto de 2020.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. volume II. São Paulo, Boitempo: 2010.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

_____. **A formação de professores como possibilidade de desenvolvimento da práxis educativa**. In: Formação e trabalho docente: educação básica e superior em questão. Teresina: Edufpi, 2015.

_____. **Prática educativa e a reprodução da realidade humano-social**. In: **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

MARQUES E. S.A; CARVALHO; M. V. C. Atividade Docente Bem Sucedida Como Objeto de Pesquisa: contribuições a partir da Psicologia Sócio-Histórica. In: **Educação em Pesquisas: reflexões teóricas e relatos de pesquisas em educação**. Teresina: Edufpi, 2015. p. 53-68.

_____. **Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, 2017.

_____. **Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno**. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. Uberlândia, MG, v.3, n.2, p.1-25, maio./ago. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista: Bauru, 2011.

MARTINS, M. Nazareth F. **Prática Pedagógica da Educação Infantil Mediada pelo Brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. 2014, 310f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2019.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELLO, S. A. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância**. Revista Cadernos de Educação, n. 50, 2015.

MOURA, O. M.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F.D. **Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094>>. Acesso em: 15 de Setembro de 2020.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PENELUC, M.C; PINHEIRO, B. C. S.; MORADILLO, E. F. **Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a educação ambiental crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 157-173, 2018.

PINO, A. L. B. **Processos de significação e constituição do sujeito**. In: Temas em Psicologia, n. 1, 1993.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. **Sobre a natureza e a especificidade da Educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

_____. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In: Crítica ao fetichismo da individualidade/ Newton Duarte (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia**: a falácia do ensino remoto. Universidade e Sociedade, v. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

TEIXEIRA, A. C. S. **Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do jovem urbano**. Dissertação (mestrado), PUC, Rio Grande do Sul, 2011.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-cultural, marxismo e educação. *Revista Teoría y crítica de la psicología* 3, 2013. p. 281-301.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. Ebook. Fonte digital. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 1896-1934.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Significações de Professores sobre a Atividade Pedagógica Transformadora na Escola: a pesquisa-formação mediando a transformação da consciência de professores do ensino fundamental”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Aliny de Maria Oliveira Barbosa, pós-graduanda do programa de pós-graduação em educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e tem como objetivo geral: Analisar a produção da significação da atividade pedagógica transformadora por professores que vivenciam processo de pesquisa-formação na escola. E como objetivos específicos: apreender as significações dos professores sobre o que é atividade pedagógica transformadora; desenvolver ações formativas que mediem a expansão das significações dos professores sobre a atividade pedagógica transformadora; e; analisar as atividades pedagógicas potencialmente transformadoras objetivadas pelos professores participantes da pesquisa. Esta pesquisa tem por finalidade, desvelar a importância da relação universidade e escola, pois demonstrará que o ambiente escolar não se constitui apenas como espaço de coleta de dados, mas que aqueles que nele estão inseridos podem ser participantes ativos na construção de conhecimento. Além disso, a mesma subsidiará teórico-metodologicamente o desenvolvimento de formações de professores e de pesquisas de cunho formativo que tenham o compromisso de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, através da transformação de suas formas de pensar sentir e agir. Ampliando também o conhecimento sobre a atividade pedagógica transformadora e pesquisa formação, subsidiando o desenvolvimento das mesmas. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa, Aliny de Maria Oliveira Barbosa, através do seguinte telefone (86) 99481-8873. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que

envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa, sua relevância acadêmica e social, porque demonstrará como a pesquisa realizada no ambiente escolar não se constitui apenas como espaço de coleta de dados, mas como locus de produção de conhecimento colaborativo entre participantes e pesquisadores. Considerando também a importância de desenvolver processos formativos com professores, que lhes possibilite o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas guiadas pela responsabilidade humana e social, que favoreça o desenvolvimento pleno dos alunos para a transformação social. Fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para discussões e pesquisas futuras neste campo de estudo. Teoricamente, através do panorama e análise das pesquisas encontradas na revisão de literatura realizada para o desenvolvimento da mesma, bem como na discussão das teorias que norteiam nosso pensamento para a compreensão do objeto proposto e na análise dos resultados da mesma. E metodologicamente, através da apresentação da pesquisa formação realizada com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores para que estes possam desenvolver atividades pedagógicas transformadoras. E para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados, as Oficinas Formativas – OF e o Memorial Reflexivo do Processo Formativo – MRPF.

Esclarecemos que esta pesquisa acarretará riscos como, desconforto em ter sua narrativa registrada durante a entrevista, insegurança por acreditar que não possui conhecimento aprofundado sobre o tema, se emocionar em função de ativar memórias sobre sua trajetória de formação e de prática que lhe cause forte emoção, se sentir constrangido com detalhes de sua trajetória de vida. Entretanto, para contornar esses riscos tomaremos todas as providências cabíveis, ou seja, teremos o cuidado para realizar todas as atividades da pesquisa em local seguro e reservado, garantindo sigilo absoluto das respostas e acalmando você. Quando for o caso, encaminhando para atendimento psicológico adequado. Outra medida de contornar os riscos será suspendendo imediatamente as atividades da pesquisa-formação, quando for o caso, finalizar sua participação para que isso lhe traga conforto e segurança. Ressaltamos também que todas as respostas obtidas por meio dos memoriais e das oficinas formativas serão mantidas sob sigilo e que caso você se recuse a responder ou tocar em algum tema, terá seu direito de permanecer em silêncio sobre a questão. Os dados aqui produzidos serão apresentados a você antes de terem conteúdo analisados. Com relação aos benefícios, acreditamos que os conhecimentos produzidos com essa pesquisa serão importantes para a expansão e aprofundamento do campo de produção de conhecimentos na área da atividade pedagógica transformadora, e, também, por se tratar de pesquisa-formação, a mesma trará benefícios a você como o aprofundamento acerca de questões que podem melhorar seu trabalho na escola, assim como a oportunidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento de práticas educativas

transformadoras. Visto isso, caso sinta-se lesado ou prejudicado comprovadamente pela pesquisa poderá entrar em contato com os pesquisadores e terá direito a retirada dos seus dados e assistência de forma gratuita por parte dos realizadores da pesquisa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu -----declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Plano de Oficina Formativa do dia 31.10.2020



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS
HISTÓRICO CRÍTICAS EM
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA



ENCONTRO DE PESQUISA FORMAÇÃO NEPSH E COLETIVO DE PROFESSORES DA ESCOLA SANTO AFONSO RODRIGUEZ - ESAR

DATA:

HORÁRIO: 8h às 10h

Programação das atividades de pesquisa formação

TEXTO PARA FUNDAMENTAR A DISCUSSÃO –

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchenie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 1-25, 2019. DOI <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563> (LINK DE ACESSO AO TEXTO)

AÇÕES FORMATIVAS – 8h às 10h

Objetivos da formação:

- 1) Refletir acerca do significado de atividade pedagógica transformadora numa perspectiva humanizadora.
- 2) Analisar as mediações que favorecem o desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora.
- 3) Refletir sobre a relação afeto e intelecto no desenvolvimento humano e seus reflexos na formação humana.
- 4) Discutir acerca das manifestações afetivas dos estudantes no desenvolvimento da atividade pedagógica e sua importância para a aprendizagem.

Ações formativas

Oficina formativa – consiste no debate acerca das ideias do texto encomendado. As professoras formadoras medeiam o debate no sentido de garantir que todos e todas participem da discussão. Criam-se contextos de diálogos, que tem o objetivo de, através de

situações de contradição desenvolvidas pela unidade entre a teoria que será estudada e a realidade que circunda o contexto de atuação dos professores e de sua atividade enquanto docentes, promover contextos de reflexão crítica e de produção de conhecimentos sobre os aspectos que permeiam seu campo de atuação, e assim, sobre a atividade pedagógica transformadora, e sobre a relação afeto-intelecto que medeia o desenvolvimento desta atividade (MARTINS, 2019).

Memorial reflexivo - “é uma forma de registro escrito reflexivo de formação, um instrumento de produção de dados que se utiliza da escrita como forma de expressão das experiências e vivências do ser humano” (MARTINS, 2019, p. 127). A escolha do MRPF justifica-se, pois através do mesmo os professores poderão elucidar as experiências vivenciadas por eles na formação, expondo as significações produzidas no processo formativo acerca da atividade pedagógica transformadora, que é mediada pela relação afeto-intelecto. Estes, serão produzidos pelos professores após cada oficina formativa e enviados por eles ao responsável pela formação.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques;

Mestranda(s): Aliny de Maria Oliveira Barbosa e Magnólia Moreira

APÊNDICE C – Plano de oficina formativa do dia 07.11.2020



**NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS
HISTÓRICO CRÍTICAS EM
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**



ENCONTRO DE PESQUISA FORMAÇÃO NEPSH E COLETIVO DE PROFESSORES DA ESCOLA SANTO AFONSO RODRIGUEZ - ESAR

DATA:

HORÁRIO: 8h às 10h

Programação das atividades de pesquisa formação

TEXTO PARA FUNDAMENTAR A DISCUSSÃO:

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica.** Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf>.>

AÇÕES FORMATIVAS – 8h às 10h

Objetivos da formação:

- 1) Refletir acerca da atividade pedagógica transformadora como *práxis* humana.
- 2) Refletir acerca do ensino e aprendizagem como unidade dialética que compõe a atividade pedagógica transformadora.
- 3) Analisar como se constituem as atividades de ensino e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica transformadora.
- 4) Refletir acerca das condições necessárias para a objetivação das atividades de ensino e aprendizagem mediadoras da formação humana dos alunos.

Ações formativas

Oficina formativa – consiste no debate acerca das ideias do texto encomendado. As professoras formadoras medeiam o debate no sentido de garantir que todos e todas participem da discussão. Criam-se contextos de diálogos, que tem o objetivo de, através de situações de contradição desenvolvidas pela unidade entre a teoria que será estudada e a realidade que

circunda o contexto de atuação dos professores e de sua atividade enquanto docentes, promover contextos de reflexão crítica e de produção de conhecimentos sobre os aspectos que permeiam seu campo de atuação, e assim, sobre a atividade pedagógica transformadora, e sobre a relação afeto-intelecto que medeia o desenvolvimento desta atividade (MARTINS, 2019).

Memorial reflexivo - “é uma forma de registro escrito reflexivo de formação, um instrumento de produção de dados que se utiliza da escrita como forma de expressão das experiências e vivências do ser humano” (MARTINS, 2019, p. 127). A escolha do MRPF justifica-se, pois através do mesmo os professores poderão elucidar as experiências vivenciadas por eles na formação, expondo as significações produzidas no processo formativo acerca da atividade pedagógica transformadora, que é mediada pela relação afeto-intelecto. Estes, serão produzidos pelos professores após cada oficina formativa e enviados por eles ao responsável pela formação.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

Mestranda(s): Aliny de Maria Oliveira Barbosa e Magnólia Moreira

APÊNDICE D – Plano de oficina formativa do dia 21.11.2020



**NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS
HISTÓRICO CRÍTICAS EM
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**



ENCONTRO DE PESQUISA FORMAÇÃO NEPSH E COLETIVO DE PROFESSORES DA ESCOLA SANTO AFONSO RODRIGUEZ - ESAR

DATA:

HORÁRIO: 8h às 10h

Programação das atividades de pesquisa formação

TEXTO PARA FUNDAMENTAR A DISCUSSÃO:

Asbahr, F. D. S. F., & Souza, M. P. R. D. (2014). "Por que aprender isso, professora?" **Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Estudos de Psicologia (Natal), 19(3), 169-178.

AÇÕES FORMATIVAS – 8h às 10h

Objetivos da formação:

- 1) Refletir acerca da importância da produção de sentidos pelos alunos sobre a atividade de aprendizagem na objetivação de uma atividade pedagógica transformadora.
- 2) Refletir acerca do papel dos motivos e objetivos na produção de sentidos pelos alunos para entrarem em atividade de aprendizagem.

Ações formativas

Oficina formativa – consiste no debate acerca das ideias do texto encomendado. As professoras formadoras medeiam o debate no sentido de garantir que todos e todas participem da discussão. Criam-se contextos de diálogos, que tem o objetivo de, através de situações de contradição desenvolvidas pela unidade entre a teoria que será estudada e a realidade que circunda o contexto de atuação dos professores e de sua atividade enquanto docentes, promover contextos de reflexão crítica e de produção de conhecimentos sobre os aspectos que permeiam seu campo de atuação, e assim, sobre a atividade pedagógica transformadora, e sobre a relação afeto-intelecto que medeia o desenvolvimento desta atividade (MARTINS, 2019).

Memorial reflexivo - “é uma forma de registro escrito reflexivo de formação, um instrumento de produção de dados que se utiliza da escrita como forma de expressão das experiências e vivências do ser humano” (MARTINS, 2019, p. 127). A escolha do MRPF justifica-se, pois através do mesmo os professores poderão elucidar as experiências vivenciadas por eles na formação, expondo as significações produzidas no processo formativo acerca da atividade pedagógica transformadora, que é mediada pela relação afeto-intelecto. Estes, serão produzidos pelos professores após cada oficina formativa e enviados por eles ao responsável pela formação.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

Mestranda(s): Aliny de Maria Oliveira Barbosa e Magnólia Moreira