

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CAROLINA INNOCENTE RODRIGUES**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA COM PROFESSORES QUE  
ENSINAM MATEMÁTICA: um estudo sobre os elementos que caracterizam o  
desenvolvimento de uma coletividade**

**SÃO CARLOS**

**2020**

**CAROLINA INNOCENTE RODRIGUES**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA COM PROFESSORES QUE  
ENSINAM MATEMÁTICA: um estudo sobre os elementos que caracterizam o  
desenvolvimento de uma coletividade**

Texto submetido à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação em Ciências e Matemática, Eixo de Educação Matemática pela Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco

**SÃO CARLOS**

**2020**

R696f Rodrigues, Carolina Innocente  
Formação profissional continuada com professores  
que ensinam matemática: um estudo sobre os elementos  
que caracterizam o desenvolvimento de uma coletividade /  
Carolina Innocente Rodrigues. — 2020.  
133 f.

Tese de Doutorado – Universidade Federal de São  
Carlos, São Carlos, 2020.

Orientadora: Maria do Carmo de Sousa  
Banca Examinadora: Anemari Roesler Luersen Vieira  
Lopes, Elaine Sampaio Araújo, Paulo Cezar de Faria, Maria  
Aparecida Mello, Fabiana Fiorezi de Marco.

1. Coletividade. 2. Trabalho. 3. Formação continuada.  
4. Formação de professores que ensinam matemática. 5.  
Teoria Histórico-cultural. I. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO  
CARLOS**

Centro de Educação e  
Ciências Humanas  
Programa de Pós-  
Graduação em  
Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Carolina Innocente Rodrigues, realizada em 27/11/2020.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Maria do Carmo  
de Sousa (UFSCar) Profa.  
Dra. Fabiana Fiorezi de  
Marco (UFU)

Profa. Dra. Anemari Roesler Luersen  
Vieira Lopes (UFSM) Prof. Dr. Paulo  
Cezar de Faria (UFSCar)  
Profa. Dra. Elaine  
Sampaio Araújo (USP)  
Profa. Dra. Maria  
Aparecida Mello  
(UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*À minha menina Giovana, minha luz... Por você, para você, onde quer que esteja, nesta ou em outra vida, no tempo infinito, nós estaremos juntas em alma e coração. E, que está acompanhada da Pinga, Cotoco, Bolota e do meu amado Príncipe que sempre foi parceiro nos momentos de escrita deste texto. Meu coração teve mais um pedacinho espalhado aos céus.*

## AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos dedicando este período de doutoramento aos seres humanos que estiveram **todos os dias presencialmente** comigo: ao meu amigo, companheiro e amado *Jefferson*, obrigada por segurar todo o peso que foi necessário carregar para que eu chegasse neste momento, precisamos abdicar de muitas coisas para que eu pudesse continuar meu processo de formação e estudar no rumo que acreditamos ser a “minha praia.” Faltam-me palavras bonitas, mas reafirmo que crescemos, sofremos e nos divertimos juntos.

À minha amiga irmã *Michelly*, este texto não teria se construído desta forma se não fosse o seu encorajamento, dedicação e colaboração, pois quando você me avisou que estava vindo para minha casa com seu notebook para escrevermos o texto, quando eu estava em crises de ansiedade seríssimas e me sentia paralisada, você insistiu e valeu a pena. Humildemente, afirmo que dificilmente eu teria “firmado o prego” sem você.

Os meus bichíneos: *Príncipe (in memorian)*, *Pinga (in memorian)*, *Nina*, *Nenê* e *Peperoni* por serem das melhores companhias que eu poderia ter, me divertem, me deixam chorar abraçada sem me contestar os porquês e dão as melhores lambitocas, menos a *Peperoni* que cortaria meu rosto, mas que curte um cafuné na sua cabecinha reptiliana. **Amo vocês pela eternidade.**

Desde o início do meu doutoramento (que para mim foi desde a minha preparação para o processo seletivo) tive muitas perdas. Se eu pudesse usaria palavras não muito cordiais para mostrar a dificuldade que foi tentar chegar à defesa. Infelizmente, não pude dar a notícia da minha aprovação ao meu irmão de alma *Vini* que partiu subitamente para outro plano, mas que senti sua força comigo em diversos momentos. Bem verdade, senti algumas broncas quando eu estava mais frágil: “Lol, levanta mano, aqui é Curinthia!” À minha irmã *Giovana*, que nos seus 21 anos de vida comigo neste plano me ensinou que nada é tão ruim que não possamos enfrentar com um sorriso no rosto, mas que temos que ter consciência quando não estamos bem e pedir ajuda. São dois anos que penso em você todos os dias, ora me desculpo, ora peço orientações, mas na maioria das vezes só peço o seu sorriso e consigo fixar a melhor imagem de você na minha mente. Agradeço a Deus por me proporcionar ter vivido com pessoas como vocês dois, anjos.

À mamãe *Vilma*, papai *Claudio* e a “imãli” *Natalia* por viverem comigo toda minha vida, na montanha russa que vivemos na distância física, mas nunca sentimental, quando vocês me recebem com o melhor abraço ao chegar em São Carlos, quando jantamos juntos, conversamos, brigamos - num estilo bem italiano de ser, tomamos nossa cervejinha gelada, quando acompanhávamos a *Gi* no hospital, quando incentivamos a *Na* em sua paixão pela fotografia, quando demos apoio ao papai nos seus momentos de tristeza e mais recentemente, quando a mamãe na sua luta contra o câncer parecia que seria perdida, mas com nossa fé, força, cuidados e várias broncas, estamos vencendo. A vocês dedico todas as minhas vitórias e derrotas, pois não somos uma família de compartilhar só felicidades, somos do C\*\*\*\* juntos (rá, não me contive, perdão academia, mas sou humana).

Às minhas orientadoras Maria do Carmo e Fabi, agradeço todas as orientações, aos momentos de silêncio – que eram tão mais comunicadores do que se fossem falados, pela autonomia dada. Sei que sou teimosa e que vou fundo no que acredito, mas o aprendizado foi imenso, sofrido, prazeroso e necessário. Obrigada mesmo. Gostaria de poder abraçá-las verdadeiramente e ainda o farei, pois existem agradecimentos que não são possíveis de serem expressos nesta página, mas que o afeto consegue traduzir com maestria.

Aos meus amigos, sempre parceiros, acompanhando tudo que aconteceu, me abraçando, apoiando, me chamando para comer e beber (melhor forma de mostrar carinho por mim): **Gratidão!** Singelamente os homenageei ao proteger a identidade dos participantes da pesquisa com seus nomes, espero que esteja à altura da nossa amizade.

Aos meus alunos que me acompanharam no mestrado e doutorado, com admiração, incentivo e força para poder lutar por vocês com a bandeira de que a escola pública deve ser lugar de destaque e de resistência. Uma vez prometi para mim que nunca iria abandonar a periferia, a escola pública e a veemente briga para que vocês tivessem educação de qualidade, e espero estar cumprindo.

Aproveito e peço desculpas por me afastar de muitas pessoas, às vezes até de mim, mas não está sendo tranquilo lidar com todos os acontecimentos vividos nestes últimos anos. Meu isolamento começou antes da pandemia, mas sempre senti as boas vibrações de todos que estão ou estiveram comigo.

Com muita ironia e sinceridade, agradeço à minha psiquiatra *Carol* por me manter medicada para dar conta de todas as loucuras e insanidades. À *Netflix*, por ser minha grande distração e principalmente por disponibilizar tantas séries históricas russas que me ajudaram muito a entender o contexto do czarismo até o fim da URSS. Aos bancos que emprestaram

dinheiro e me fizeram estar em dívidas até sei lá quando. Ao Curingão que apesar de estar meio ruim das pernas em 2020, o amor é eterno. Vai Corinthians!!!

Termino estes agradecimentos, com meus pensamentos elevados a Jesus Cristo sob orientação dos espíritos superiores, que tudo de ruim **passa e siga, passa e siga, passa e siga.**



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar quais elementos, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e por meio dos estudos teóricos da coletividade, puderam ser verificados no decorrer do curso de formação profissional continuada ministrado a 20 professores de Matemática da Educação Básica, no período de agosto à dezembro de 2017. Para tanto, a questão que a conduz é: *Quais elementos podem caracterizar o desenvolvimento de um grupo de professores que ensinam Matemática a constituir-se como coletivo em um cenário formativo?* Assumimos como conceito de coletivo, um grupo organizado de trabalhadores livres dispostos a se desenvolverem a partir de objetivos e necessidades comuns, numa relação harmônica passível de êxitos e fracassos, contudo, sem desprezar os objetivos pessoais. A pesquisa desenvolveu-se a partir de um contexto de formação profissional continuada, tendo fundamentação na abordagem qualitativa e nos princípios metodológicos advindos do método materialista histórico dialético. Defendendo a tese de que os cursos de formação profissional continuada, quando organizados teórico-metodologicamente como atividade na perspectiva da teoria histórico-cultural, configuram-se como espaços formativos de um coletivo no cenário educacional brasileiro. Para isso, consideramos a observação e participação na apreensão da produção da realidade vivenciada pelo grupo, valorizando, para as análises, as contradições como fundamentais. As análises foram construídas por meio de quatro elementos primordiais, caracterizados como formativos: 1) Coletividade, 2) Trabalho, 3) Organização 4) Consciência e Alienação. Como resultado foi possível ampliar os conhecimentos sobre a coletividade e a formação profissional continuada brasileira a partir da sistematização dos elementos que constituem o desenvolvimento de uma coletividade de professores, para que tal processo formativo não seja depreciado apenas para ascensão de carreira. Outrossim, dar luz a uma estrutura de formação profissional continuada com professores por meio da Teoria Histórico-Cultural, e no cenário social, político e econômico no qual vivemos, nos possibilitar trabalhar por uma perspectiva mais humana em prol da constituição de uma coletividade educativa.

**Palavras-chave:** Coletividade; Trabalho; Formação profissional continuada; Formação de professores que ensinam Matemática; Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This research aims to investigate which elements, from the perspective of the Historical-Cultural Theory and through the theoretical studies of the community, could be verified during the continuing professional training course taught to 20 Mathematics teachers of Basic Education, in the period from August to December 2017. Therefore, the question that leads it is: What elements can characterize the development of a group of teachers who teach mathematics to constitute themselves as a collective in a formative scenario? We assume as a collective concept, an organized group of free workers willing to develop based on common goals and needs, in a harmonious relationship liable to successes and failures, however, without neglecting personal goals. The research was developed from a context of continuing professional training, based on the qualitative approach and on the methodological principles arising from the dialectical historical materialist method. Defending the thesis that continuing professional training courses, when organized theoretically and methodologically as an activity in the perspective of historical-cultural theory, are configured as formative spaces for a collective in the Brazilian educational scenario. For that, we consider the observation and participation in the apprehension of the production of the reality experienced by the group, valuing, for the analyzes, the contradictions as fundamental. The analyzes were constructed by means of four essential elements, characterized as formative: 1) Collectivity, 2) Work, 3) Organization 4) Consciousness and Alienation. As a result, it was possible to expand the knowledge about the collective and the continuing professional education in Brazil based on the systematization of the elements that constitute the development of a collective of teachers, so that this training process is not depreciated only for career advancement. Furthermore, to give light to a structure of continuing professional training with teachers through Historical-Cultural Theory, and in the social, political and economic scenario in which we live, enable us to work from a more human perspective in favor of the constitution of an educational collectivity.

**Keywords:** Collectivity; Work; Continuing professional training; Training of teachers who teach mathematics; Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Levantamento de estudos que inter-relacionam formações de professores e coletividade a partir da abordagem Histórico-Cultural. _____	19
<b>Quadro 2</b> - Perfil dos organizadores do curso de extensão _____	32
<b>Quadro 3</b> - Momentos, grupos e ações realizadas no curso de extensão _____	35
<b>Quadro 4</b> - Perfil dos participantes inscritos no curso de extensão _____	39
<b>Quadro 5</b> - Expressões explicitadas por quatro participantes sobre a importância do trabalho em grupo. _____	59
<b>Quadro 6</b> - Expressões contidas nos cadernos de reflexão de três participantes em relação ao desenvolvimento do curso de extensão. _____	62
<b>Quadro 7</b> - Depoimento de Fabiana, líder do curso de extensão. _____	62
<b>Quadro 8</b> - Concepção de participantes sobre participação de Carol e Natalia junto à liderança _____	63
<b>Quadro 9</b> - Percepção de Fabiana sobre a possibilidade de escolha do eixo de conteúdo pelos participantes. _____	64
<b>Quadro 10</b> - Percepção de participantes sobre a diversidade do perfil do grupo. _____	65
<b>Quadro 11</b> - Percepção de participante sobre trabalho individual e coletivo. _____	69
<b>Quadro 12</b> - Expressão de participante a respeito da formação profissional. _____	73
<b>Quadro 13</b> - Percepção de participante sobre a prática em sala de aula antes e depois do curso de extensão. _____	74
<b>Quadro 14</b> - Depoimento de participante sobre a relação entre teoria e prática _____	75
<b>Quadro 15</b> - Diálogo de participantes sobre dificuldades enfrentadas pelo professor _____	81
<b>Quadro 16</b> - Percepção de participantes sobre a responsabilidade do professor _____	82
<b>Quadro 17</b> - Diálogo de participantes referente ao uso do ábaco. _____	86
<b>Quadro 18</b> - Compreensão de participantes sobre o aprendizado no curso de extensão _____	87
<b>Quadro 19</b> - Detalhamento de participante sobre o planejamento e desenvolvimento da proposta de ensino no segundo momento do curso de extensão _____	92
<b>Quadro 20</b> - Percepção de participante sobre a interação pessoal do pequeno grupo no segundo momento do curso de extensão _____	93
<b>Quadro 21</b> - Colocação da líder sobre o segundo momento do curso de extensão _____	95
<b>Quadro 22</b> - Percepção de participantes acerca das atividades do grupo _____	96

<b>Quadro 23</b> - Percepção de participante sobre formações de professores _____	97
<b>Quadro 24</b> - Percepção de participante sobre organização do curso de extensão _____	97
<b>Quadro 25</b> - Expressão de participantes sobre suas necessidades frente ao curso _____	102
<b>Quadro 26</b> - Percepção de participantes no tocante a alienação (1) _____	104
<b>Quadro 27</b> - Percepção de participantes no tocante a alienação (2) _____	105
<b>Quadro 28</b> - Percepção de participante sobre a relação desejo versus realização _____	107
<b>Quadro 29</b> - Percepção de participantes sobre os sentimentos em suas experiências vividas _____	108
<b>Quadro 30</b> - Expressão de participante sobre a mudança de suas necessidades iniciais____	111
<b>Quadro 31</b> - Dificuldades de participantes na tarefa com o ábaco (1) _____	111
<b>Quadro 32</b> - Dificuldades de participantes na tarefa com o ábaco (2) _____	112

### **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Exemplo de tarefa utilizada no material do curso de extensão _____	37
<b>Figura 2</b> – Fortalecimento para o desenvolvimento profissional da função docente _____	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.E.E	– Atendimento Educacional Especializado
AE	– Atividade de Ensino
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	– Corona Virus Disease (Doença do Corona vírus)
EAD	– Educação à distância
FACED	– Faculdade de Educação
FAMAT	– Faculdade de Matemática
GEPEDI	– Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente
GPEMAPe	– Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica
GPEFCom	– Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de professores – Escola e Universidade
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	– Minas Gerais
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGECM	– Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática
THC	– Teoria Histórico-Cultural
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia
URSS	– União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	– Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	QUANDO A NECESSIDADE CRIA O OBJETO _____	14
2	A PESQUISA E O CURSO DE EXTENSÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO: METODOLOGIA, CONTEXTO E PARTICIPANTES _____	27
2.1	Em busca da coletividade na formação profissional continuada de professores da educação básica: um fenômeno social _____	31
3	MOVIMENTO HISTÓRICO: A CONSTITUIÇÃO DA COLETIVIDADE SOVIÉTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR _____	44
4	MOVIMENTO DIALÉTICO: O HORIZONTE DO ESPAÇO FORMATIVO VISTO PELAS JANELAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL _	57
4.1	Coletividade: um fenômeno social _____	59
4.2	Trabalho: uma atividade social que humaniza o professor _____	66
4.3	Organização: uma ação vital para o trabalho do professor _____	91
4.4	Consciência e alienação: uma contradição fundamental no trabalho do professor _____	99
5	CONSIDERAÇÕES: MOVIMENTO DE PONDERAR E NÃO FINALIZAR _____	118
	POSFÁCIO _____	124
	REFERÊNCIAS _____	125
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO _____	132
	ANEXO B – FORMULÁRIO VIRTUAL PARA ESCOLHA DO CONTEÚDO _____	134

## 1 QUANDO A NECESSIDADE CRIA O OBJETO

*Que os meus ideais sejam tanto mais fortes quanto maiores forem os desafios, mesmo que precise transpor obstáculos aparentemente intransponíveis. Porque metade de mim é feita de sonhos e a outra metade é de lutas.*

Vladimir Maiakovsky

Esta pesquisa se formula em um movimento de investigação para compreender o processo de desenvolvimento de um grupo de professores que ensinam matemática, no sentido de constituir o trabalho coletivo, especificamente em formação profissional continuada, por meio de ações desenvolvidas em um curso de extensão. Tal interesse deriva dos estudos feitos ao longo do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Uberlândia (PPGECM/UFU), e das discussões fomentadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica (GEPEMAPe/UFU)<sup>1</sup> e no Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de Professores: Escola e Universidade (GPEFCom/UFSCar)<sup>2</sup>, à luz da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, somando às experiências de trabalho da pesquisadora como docente da Educação Básica.

Prontamente esclareceremos o uso do termo **formação profissional continuada**. Ao iniciarmos nossos estudos teóricos no doutoramento o termo utilizado era ‘formação continuada’. Contudo, corroboramos com Araújo (2003) que os termos formação inicial, continuada e contínua tem algumas limitações, pois ao considerarmos o sujeito como ser social, ele traz consigo experiências formadoras (sociais, morais, educacionais, profissionais etc.) vivenciadas ao longo de sua história.

Outro ponto é o uso dos termos: profissão, profissional e profissionalismo, que pela etimologia tem o sentido de ação de ensinar. Neste texto, aplicamos tais termos a partir da reflexão sobre a ambivalência profissionalismo e proletarização, que de acordo com Hypolito (1991, p. 19) “revela um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória.” Precisamente, recorreremos a Enguita (1991, p. 41) para desnudar tal ambiguidade:

<sup>1</sup> <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1512313974318192>.

<sup>2</sup> <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7639296495363682>.

O termo "profissionalização" não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. No mesmo sentido ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo "proletarização", que deve se entender livre das conotações superficiais que o associar unilateralmente ao trabalho fabril.

Portanto, assumimos que os professores em formação profissional continuada são sujeitos em busca de agregar à sua atividade ações relevantes ao seu desenvolvimento crítico-reflexivo, além de atender também aos objetivos sociais vinculados ao contexto a que pertencem.

Neste mesmo sentido, Moura (2000, p. 12) defende que:

[...] educar em Matemática exige uma tomada de posição acerca dos objetivos sociais e a transformação destes objetivos em conteúdos escolares para serem ensinados segundo um determinado método. É ter uma intenção e um modo de atingir esta intenção.

Este fato nos provocou a modificar qualitativamente o termo por nós adotado, passando a considerar apropriado o termo **formação profissional continuada**. Entretanto, no título do curso de extensão oferecido pelo GEPEMAPe/UFU, o leitor verificará que o termo utilizado é formação continuada, pois ainda não havia acontecido tal reflexão.

Nesse movimento formativo, um tema nos cintilava mais aos olhos: o coletivo! As reflexões foram desde a definição deste termo corriqueiramente utilizado até uma inquietação maior: será que pertencemos verdadeiramente a algum coletivo?

Tal questionamento foi motivado desde a leitura do livro *La colectividad y la educación de la personalidad* (1977a) de Anton Semiónovich Makarenko, no qual o autor descreve sua experiência sobre a constituição de uma coletividade a partir da necessidade político-pedagógica relacionada ao contexto histórico que vivenciava. Em decorrência disso, nos sentimos provocados a refletir sobre a possibilidade de constituição de um coletivo, num cenário onde o professor brasileiro se forma, organiza suas atividades e compreende seu papel profissional.

Definimos a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica desta investigação, devido à compreensão de que “os fenômenos no processo formativo, a partir da dimensão humana de formação dos indivíduos que, como seres socialmente determinados, estruturam sua atividade nas relações subjetivas e objetivas presentes nas ações humanas.”

(DIAS; SOUZA, 2017, p. 183-209).



Sob este alicerce teórico, sustenta-se uma educação humanizadora, e concordamos com Vaz (2013) ao considerar o trabalho como processo de mediação na constituição dos sujeitos e não como um fim em si mesmo. E essa educação deve ser continuada, caso contrário não é educação, nas palavras de Mészáros (2008). Assim, o professor deve ser visto e se ver como aquele que aprende continuamente.

Mas então, por que se preocupar com a educação, mais especificamente o ensino como atividade social, como produção coletiva, em um contexto capitalista?

Nessa conjuntura à qual pertencemos, a educação continua disseminando valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos, entre outros. Mas há de se fazer uma ressalva: esta ação é feita de acordo com os interesses da classe dominante, fator que reside na diferença do que cada classe deve saber, atendendo de forma eficaz aos interesses do capital.

Para Pinel e Reses (2017, p. 319) este é um desafio que professores e pesquisadores que escolhem conscientemente a Teoria Histórico-Cultural como alternativa teórica devem se apropriar, pois:

[...] educação mercantilista-liberal hegemônica, que entende alunos por índices e escolas como metas”, desumanizando a construção histórico-dialética dos sujeitos, como sujeitos participantes de uma luta de classes, construída por coletivos, especialmente no contexto da socioeducação brasileira.

Beatón (2019, p. 81) também alerta sobre a nossa responsabilidade, professores estudiosos da Teoria Histórico-Cultural:

A Educação das sociedades em que vivemos, é essencialmente para habilitar ou formar força de trabalho qualificado, no melhor dos casos. Algumas nem isso conseguem. Por essa razão, a história desta educação tem estado determinada, essencialmente, pela história de vida concreta dos povos e das pessoas ou grupos sociais que têm imposto e impõem, até hoje, as sociedades de exploração. Haverá podido livrar-se o histórico cultural destas influências que imperam nas sociedades no mundo? Devemos, de maneira responsável e criticamente, atender esse problema...

Sobre a relação da sociedade capitalista com o futuro e a filosofia das práxis, Vázquez (1977, p. 47) explica:

[...] as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades

objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis.

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias e não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI<sup>3</sup>, 1987 apud LUCKESI, 2011, p. 66).

Nesse sentido, Mészáros afirma que diversas reformas educacionais estão “[...] estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica.” (2008, p. 26).<sup>4</sup> A reprodução social metabólica denota a expressão coloquial brasileira “tapar o Sol com a peneira”, pois os interesses da classe dominante prevalecem mesmo sendo observadas manifestações desumanas na educação. Então, usa-se a “peneira” para esconder “os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados.”<sup>5</sup> Porque nossas ações, nesse sentido, são circunstanciais.

Na redefinição dos papéis da educação, tem-se atribuído a ela a solução de todos os problemas da sociedade, principalmente a redução da pobreza e o fator de desenvolvimento econômico. Sem adentrar no aspecto extremista capitalismo *versus* socialismo, precisamos apontar que o fato de querermos versar que o ensino pode ter mudanças qualitativas quando organizado coletivamente, não exclui a possibilidade de cada indivíduo, isoladamente, ter necessidades pertencentes ao ideal capitalista.

Segundo as ideias de Marx, ressalta-se que todo trabalho é coletivo, pois os sujeitos têm intencionalidade para alcançar um objetivo comum e suas tarefas ocorrem entrelaçadas umas às outras (MAKARENKO, 1977a). Se forem isolados, os sujeitos dividem as tarefas e as executam separadamente, a fim de cumpri-las sem que se considere o objetivo do todo, mesmo que ao final da execução dessas tarefas ocorra a união delas. Este último caso não se denomina trabalho de acordo com a fundamentação teórica por nós adotada.

Em conformidade ao que expusemos, entendemos que ações isoladas de professores não são suficientes para o avanço qualitativo da educação em confronto com o que a classe

---

<sup>3</sup> SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil** – O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

<sup>4</sup> MÉSZÁROS, 2008, p. 26.

<sup>5</sup> Loc. cit.

dominante deseja. Considerando como um dos desafios das formações, a consciência de classe por parte dos professores.

É por este motivo que, na presente investigação fundamentamo-nos teoricamente em Leontiev (1983; 2004) e Moura (2004; 2011; 2016) ao tratarmos o trabalho como atividade, Makarenko (1977a; 2012) ao nos referirmos à coletividade, seus elementos e a caracterização de grupos em um coletivo, além de buscarmos em Mészáros (2008) e Pistrak (2011) maior compreensão sobre a coletividade no contexto escolar.

Há de se considerar ainda que, diversos estudos no Brasil, tais como Araújo (2003), Franco e Longarezi (2011), Longarezi (2018), Marco e Moura (2016), Moretti (2007), dentre muitos outros, foram realizados sobre a formação profissional continuada, tendo como perspectiva a Teoria Histórico-Cultural. Podemos citar, por exemplo, os estudos de Moura (2000), que se configuraram em sua tese de livre docência, cujo principal objetivo foi investigar as ações que indicavam a construção da coletividade por um grupo de professores de matemática numa escola pública.

Para dimensionarmos as pesquisas realizadas no Brasil, fizemos um levantamento no portal de periódicos e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>6</sup> sobre os estudos que inter-relacionam a formação de professores (inicial e continuada) que ensinam matemática e a coletividade a partir da abordagem histórico-cultural e, identificamos que na última década (2010 – 2019) foram publicados: doze dissertações, cinco teses e quatro artigos científicos, conforme detalhado no quadro 1.

**Quadro 1** - Levantamento de estudos que inter-relacionam formações de professores e coletividade a partir da abordagem Histórico-Cultural.

<b>Nome do(a) autor(a)</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Tipo e ano de publicação</b>	<b>Instituição ou Revista</b>
Andrea Novelino Vianna	A utilização do computador na prática docente: sentidos construídos por um grupo de professores de matemática de uma instituição de ensino federal	Mestrado - 2009	Universidade Federal de Juiz de Fora
Admur Severino Pamplona	A formação estatística e pedagógica do professor de matemática em comunidade de prática	Doutorado - 2009	Universidade Estadual de Campinas
Vanessa Dias Moretti e Manoel Oriosvaldo de	Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para a formação	Artigo científico - 2011	Ciência & Educação (Bauru)

<sup>6</sup> Neste levantamento realizado entre os dias 18 e 20 de julho de 2018 e 17 de julho de 2020, destacamos que um artigo científico, quatro dissertações e uma tese não foram encontrados para consulta on-line.

Moura	docente		
Amanda Arajs Marques Vaccas	A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores	Mestrado - 2012	Universidade de São Paulo
Tiago Emanuel Klüber	(Des)encontros entre a modelagem matemática na educação matemática e a formação de professores de matemática	Artigo científico - 2012	Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia (Santa Catarina)
Rafael Siqueira Silva	Os indícios de um processo de formação: a organização do ensino no clube de matemática	Mestrado - 2013	Universidade Federal de Goiás
Halana Garcez Borowsky Vaz	A atividade orientadora de ensino como organizadora do trabalho docente em matemática: a experiência do clube de matemática na formação de professores dos anos iniciais	Mestrado - 2013	Universidade Federal de Santa Maria
Vanessa Dias Moretti	Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática	Artigo científico - 2014	Psicologia escolar e Educacional (São Paulo)
Anelisa Kisielewski Esteves e Neusa Maria Marques de Souza	Apropriação de conhecimentos matemáticos em um processo de formação continuada	Artigo científico - 2015	Interfaces da Educação (Mato Grosso do Sul)
Ana Paula Gladcheff	Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais	Doutorado - 2015	Universidade de São Paulo
Bruno Silva Silvestre	A formação de professor de matemática: o jogo como recurso de ensino	Mestrado - 2016	Universidade Federal de Goiás
Cristiane Trombini Bispo	Significação da prática docente: uma investigação com professores de matemática inseridos em um grupo de estudos	Mestrado - 2017	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Karina Daniela Mazzaro de Brito	A constituição do coletivo e o processo de significação docente	Mestrado - 2017	Universidade de São Paulo
Janice Silvana Novakowski Kierepka	Problematização e reconhecimento de teorias e práticas de professores em formação para o ensino de ciências com foco no educar pela pesquisa	Mestrado - 2017	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Aparecida Ferreira Lopes	Movimento formativo de professores dos anos iniciais sobre diferentes significações de frações e suas relações com o ensino	Mestrado - 2017	Instituto Federal do Espírito Santo

Rosana Martins Mattiuzzi dos Santos	Professoras dos anos iniciais em formação contínua sobre frações: uma análise a partir da perspectiva Histórico-Cultural	Mestrado - 2017	Instituto Federal do Espírito Santo
Iraji de Oliveira Romeiro	O movimento do pensamento teórico de professores sobre o conceito de frações e o sentido atribuído aos materiais didáticos na atividade de ensino	Mestrado - 2017	Universidade Federal de São Paulo
Halana Garcez Borowsky	Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade	Doutorado - 2017	Universidade Federal de Santa Maria
Andréa Maria Martins Chiacchio	A organização do trabalho coletivo na escola: fatores que facilitam ou dificultam o processo	Doutorado - 2019	Universidade Estadual de Campinas
Denise Silva de Souza	Formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais	Doutorado - 2018	Universidade Federal da Bahia
Luciane Catheryne Lourenço Trigo	O que as paredes da escola contam sobre desenvolvimento profissional docente? Leituras com um coletivo em formação inicial	Mestrado - 2019	Universidade Regional de Blumenau

Fonte: Portal CAPES – Elaborado pela pesquisadora

Dentre as publicações descritas, 12 delas assumem o trabalho coletivo como premissa a partir de ações colaborativas ou como um saber fazer e saber pensar em conjunto, porém não explicitam uma definição de coletivo. Notamos ainda que o foco na formação coletiva do professor ganha maior atenção nas pesquisas a partir de 2015. Esse é um dos elementos que justifica nossa investigação.

Segundo este levantamento podemos destacar os estudos de Moretti e Moura (2011), que ao olhar a formação de professores em Atividade de Ensino (AE) indica o coletivo como um espaço formativo em que as necessidades gerais superam as individuais. Vaccas (2012), Lopes (2017) e Brito (2017) especificam o coletivo não só como premissa, mas como produto de ações docentes em que o grupo se fortalece e compreende que sua organização pode constituir-se como coletivo, contudo não sistematizam tal organização. Já Silvestre (2016) admite que o coletivo é uma atividade colaborativa por meio de repartição e trocas de modos de ações.

Gladcheff (2015, p. 66)<sup>7</sup> ao afirmar que o significado social de professores em processo de formação profissional continuada está em sua “atividade pedagógica que orienta sua base teórico-metodológica” nos mostra a possibilidade de desenvolvimento de coletivo nesse contexto. E assim:

<sup>7</sup> GLADCHEFF, 2015, p. 66.

[...] esperamos que os professores se apropriem desse significado, atribuindo sentido às suas atividades de ensino, mediados pelas interações sociais e pelas ações propostas na atividade de formação, para que seu trabalho não seja alienado. Defendemos, portanto, que o que permite ao professor estar em formação é o processo de significação da atividade pedagógica; é o fato de ser sujeito em atividades de formação nas quais as ações conscientes são aquelas que ele considera potencialmente relevantes para a sua aprendizagem sobre o ensino.<sup>8</sup>

Mais recentemente, Chiacchio estuda a organização do trabalho escolar por meio da concepção do trabalho coletivo indicando-a como método para um “contexto da formulação das políticas, o papel da gestão, a relação entre a organização do trabalho escolar e a reestruturação do capitalismo contemporâneo” (2019, p. 20), e apontou como resultados fatores que podem dificultar e facilitar o trabalho coletivo.

Em nosso doutoramento, estudamos teoricamente por meio de Makarenko (1977a) como a coletividade se constituiu e como tal modo de vida influenciou a educação pelo conceito marxista de trabalho. Correlacionamos os estudos teóricos ao empírico a partir do curso de extensão de formação profissional para professores que ensinam matemática, ofertado pelo GEPEMAPe. Portanto, nosso olhar analítico é direcionado para as ações do indivíduo e do grupo (movimento não linear ou de mão única) que nos possibilitou caracterizar os elementos da coletividade no espaço formativo.

Depois de fazer alguns estudos das obras de Makarenko, anotamos categorias que chamavam atenção por serem extremamente relevantes na experiência makarenkiana, por exemplo: pertencimento; organização; concepção; interações pessoais; consciência; relação com o dinheiro....

A partir daí, iniciamos um aprofundamento de nossos estudos teóricos, sendo necessário investigar se esses elementos se expressavam nos cursos de formação profissional e como isso ocorreria. Organizamos e nos concentramos em cinco grandes elementos, que explicitaremos ao leitor posteriormente, mas que antecipamos estarem relacionados à profissionalidade, experiência de vida, formação e relação com a Teoria Histórico-Cultural.

Quando o foco é a coletividade, podemos afirmar que, do ponto de vista de Makarenko (1977a)<sup>9</sup>, sem dúvidas existem o indivíduo e a coletividade – par dialético, por isso deve-se tratar de ambos. A respeito do indivíduo, este pode se integrar voluntariamente à coletividade, desde que desempenhe a condição de cumprir suas tarefas de acordo com o interesse de um grupo, numa concepção mais ampla de união. Contudo, em uma coletividade

---

<sup>8</sup> Loc. cit.

<sup>9</sup> MAKARENKO, 1977a.

nem todos os indivíduos precisam interagir entre si. Diante disso, o conceito de coletividade aqui admitido advém das ideias de Makarenko, quando defende que:

[...] o conjunto social é uma forma de vida humana realmente existente, esta forma é indispensável – dada pela experiência histórica, este conjunto não é de pólipos nem sapos, mas precisamente de homens, isto é, de seres pensantes, cujos atos não são determinados por simples reações. (MAKARENKO, 1977<sup>a</sup>, p. 63).

Sendo assim, compreendemos que é possível ocorrer uma organização para o desenvolvimento do trabalho coletivo por professores, considerando como questão a ser investigada **quais elementos podem caracterizar o desenvolvimento de um grupo de professores que ensinam matemática a constituir-se como coletivo em cenário formativo?**

Dessa forma, temos a coletividade como objeto desta pesquisa, é a constituição do coletivo tendo como referente empírico uma formação profissional continuada com professores que ensinam matemática em um curso de extensão em Uberlândia-MG, direcionando nosso olhar para os elementos que podem viabilizá-lo. Nesse sentido,

[...] um objeto de pesquisa, dificilmente será conhecido de modo concreto no curso de dois, três ou quatro anos de investigação (durações médias para os cursos de mestrado e doutorado). Nesse período, é bastante notável que o pesquisador possa terminá-lo produzindo determinadas aproximações do fenômeno em seu aspecto geral (produzindo algumas abstrações substanciais dele). Realizar uma pesquisa que pretenda explicar um determinado fenômeno em sua concretude transcende, e muito, o tempo formalmente concebido para se levar a cabo uma investigação. [...] E, em nossas atuais condições, mais do que nunca, assumir esse único e substancial objeto de pesquisa como objeto de pesquisa para a vida requer que nos coloquemos no movimento de investigação como sujeitos coletivos (ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 69).

Compreendemos como potencialidade desta tese não admitir como pressuposto rigoroso de que todo grupo desenvolve-se como coletivo. Por estudarmos quais elementos caracterizam a constituição de uma coletividade e por considerarmos como espaço formativo um curso de extensão com professores que ensinam matemática, pode ser um passo adiante sobre o tema, relacionando o contexto russo com o brasileiro mas sem equipara-los, pois tratam de cenários históricos, políticos, sociais, econômicos e educacionais bem diferentes, conforme o que indicam os estudos realizados por pesquisadores brasileiros, apresentados no quadro 1.

Sendo assim, a necessidade desta investigação surge das observações, estudos e diálogos sobre a atividade pedagógica em que ocorrem discrepâncias sobre o trabalho coletivo

de professores e o que se propõe como trabalho coletivo. Nossa intenção é que esse movimento formativo se baseie na dinâmica relacional indivíduo-grupo-coletivo (LANNER DE MOURA et al, 2003), pela qual o indivíduo reflete sobre as conexões conceituais, ocorre a interação em grupos pequenos e, por conseguinte, a elaboração e colaboração do coletivo (como um grupo maior e mais desenvolvido) nas atividades que envolvem conteúdos, dentre eles, os matemáticos.

Compreendemos que essa dinâmica relacional promove o desenvolvimento do indivíduo como membro de um grupo a alcançar o seu maior nível para a coletividade, e essa hipótese decorre do fato de corroborarmos com Moretti (2007) quando afirma que o trabalho é o domínio da necessidade para a liberdade.

De acordo com a problemática da investigação, o **objetivo principal** é investigar quais elementos sobre a coletividade podem ser verificados no decorrer de um curso de formação profissional continuada, que aqui se configura como um curso de extensão. Portanto, o fenômeno que nos propusemos a compreender é o desenvolvimento do coletivo em formação profissional continuada do professor.

Concebe-se o mérito em realizar a investigação no processo de ensino por entendermos que é na formação docente e na atividade pedagógica para um trabalho coletivo que o grupo de profissionais da educação deve planejar, organizar e delimitar sua atividade principal, não sendo, portanto, um ato individual, mas sim coletivo. Sendo assim, defendemos a **tese** de que os cursos de formação profissional continuada, quando organizados teórico-metodologicamente como atividade na perspectiva da teoria histórico-cultural, configuram-se como espaços formativos de um coletivo no cenário educacional brasileiro.

Esta preocupação decorre do entendimento sobre a importância de propiciar, em espaços de formação de professores, não só oportunidades para que eles adquiram o domínio de técnicas e metodologias relativas ao ensino da matemática. É preciso também que os professores encontrem situações nas quais possam significar conhecimentos matemáticos, refletir teórico-metodologicamente sobre o modo como organizam suas atividades com a e na sala de aula compartilhando conhecimentos com seus pares. (MARCO; MOURA, 2016, p. 20).

Neste ponto, defendemos o desenvolvimento de cursos de extensão, considerando que no Brasil é o que pode ser mais acessível ao professor da educação básica, uma vez que as ações governamentais têm se mostrado um tanto insuficientes para uma melhor formação profissional, e que a carga horária assumida pelos professores concomitante com as atividades da vida pessoal acaba dificultando o investimento de tempo em projetos muito longos de formação. Portanto, este é um recurso possível, porém não ideal, que “[...] exige uma tomada



de decisão acerca dos objetivos sociais e a transformação destes objetivos em conteúdos escolares para serem ensinados segundo um determinado método. É ter uma intenção e um modo de atingir esta intenção.” (MOURA, 2000, p. 12).

Neste sentido, esta pesquisa diferencia-se das listadas no levantamento bibliográfico, apresentado no quadro 1, por considerarmos que é possível identificar elementos inerentes para o desenvolvimento de uma coletividade de professores em processo formativo, não tendo como princípio que todo grupo é coletivo. Ao mesmo tempo, fortalecemos a necessidade de atividades coletivas para uma melhor formação profissional do professor, bem como a unidade entre os estudos teóricos e a atividade pedagógica.

Após um tempo de afastamento da escrita desta tese, necessário para compreendermos todas as sutilezas com um olhar mais apurado, preferimos modificar a estrutura do texto, por entendermos que a separação da fundamentação teórica, metodologia e análise não nos permitiria apresentar ao leitor toda correlação entre teoria e prática, pois encontramos “seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 202) ao longo de seu desenvolvimento histórico como ideologia e ciência.

À medida que trilhamos o caminho teórico e metodológico, estabelecemos um diálogo analítico e crítico com os conhecimentos produzidos sobre o fenômeno que investigamos. (ARAÚJO; MORAES, 2017).

Assim, apresentamos ao leitor a estrutura desta tese:

- Esta primeira seção apresentada propicia ao leitor um panorama geral sobre nossas necessidades, motivos, objetivos, questão de pesquisa e tese que defendemos;
- Na segunda seção apresentaremos a metodologia da pesquisa, bem como o detalhamento do curso de extensão – espaço formativo, o qual se configurou como contexto desta pesquisa – sua metodologia e seus participantes;
- A terceira seção será dedicada à apresentação do movimento histórico de constituição da coletividade na URSS e possíveis relações que podem estar presentes na formação de professores brasileiros e russos;
- Na quarta seção singularizamos o entrelaçamento entre teoria e prática, estudos e análises, elementos desenvolvidos numa coletividade e a possibilidade de constituição de um grupo, em tempos atuais, tornar-se um coletivo. Procuramos não nos distanciar da realidade política, social e pedagógica que permeiam o trabalho do professor brasileiro;

- Por fim, tecemos nossas considerações acerca dessa pesquisa.

A partir do exposto, seguimos para a segunda seção que trata da metodologia da pesquisa e do curso de extensão, bem como o contexto formativo e o perfil dos participantes.

## 2 A PESQUISA E O CURSO DE EXTENSÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO: METODOLOGIA, CONTEXTO E PARTICIPANTES

*Brilhar sempre, brilhar em todo lugar até os últimos dias do guerreiro brilhar – e sem desculpa nenhuma!*

*Eis o meu lema – e do sol.*

Vladimir Maiakovsky

Nesta seção nos dedicaremos a pensar metodologicamente a pesquisa como condição para uma reflexão crítica a ser exposta durante as análises dos dados. Também explicitaremos a organização do curso de extensão e perfil dos participantes.

Conforme já indicamos, investigamos **quais elementos podem caracterizar o desenvolvimento de um grupo de professores que ensinam Matemática a constituir-se como coletivo em cenário formativo?**

Nesse sentido, caracterizamos a pesquisa como qualitativa, pois de acordo com Flick (2013)<sup>11</sup>, esta não está moldada na mensuração nem interessa a padronização da situação da pesquisa, muito menos utilizar como representatividade uma amostragem aleatória de participantes.

Em vez disso, os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado.<sup>12</sup>

Para Marx (1998, p. 28):

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, sem seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*.

---

<sup>11</sup> FLICK, 2013.

<sup>12</sup> Ibid., p. 23.

Nessa investigação, após o período de término do curso de extensão, leituras e releituras, definimos a coletividade como unidade de análise e os elementos trabalho, organização, alienação e consciência são as categorias que dão luz para esta unidade de análise. Esses elementos integram a práxis, experiências de vida, formação profissional e a relação teoria-prática, enfatizando, por exemplo: trabalho (pedagógico, político, coletivo e suas singularidades), alienação (competição, vaidade, fetichismo, idolatria, individualismo, autoritarismo ou até mesmo a santificação da educação), contextos (social, histórico, experiências de vida e reprodução social), o tempo necessário para uma constituição e sua relação com a quantidade de membros da coletividade, regras e disciplina, consciência (sobre si, os outros, tarefas, mundo e entre outros), coletividade (geral e primária) e a relação dos indivíduos e coletivo com o salário.

Posto isto, correlacionamos o que foi descrito acima com os dados obtidos no curso de extensão, estabelecendo assim cinco categorias: coletividade, trabalho, alienação, organização e consciência. Esses elementos serão detalhados em movimento dialético na Seção 4, na qual relacionamos os fundamentos teóricos com a análise a ser desenvolvida.

Apoiamo-nos em Kopnin (1978)<sup>13</sup> sobre a estrutura textual por nós apresentada nessa investigação, elucidando que a opção de apresentarmos a fundamentação teórica entremeada às análises deve-se a coerência com a perspectiva teórica materialista dialética que legitima a fluência e a interdependência entre teoria e prática, bem como a intenção de tornar a leitura mais prazerosa. Dessa forma entende-se que “a dialética marxista não serve a si mesma nem é necessária à sua auto justificação; ela é um método de aquisição da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis da natureza e da vida social tais quais elas existem na realidade.”<sup>14</sup>

Severino (2002, p. 145)<sup>15</sup> explica que “a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito”, não se tratando, portanto, de um nível sentimental, mas de avaliar a relevância e os significados do problema abordado e se é pertinente ao contexto de sociedade ao qual pertence. O autor ainda afirma que a escolha da temática “necessariamente, é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade.”<sup>16</sup>

Por meio da observação e participação no desenvolvimento do curso de extensão (a ser detalhado na próxima seção), procuramos apreender a produção da realidade vivenciada

---

<sup>13</sup> KOPNIN, 1978.

<sup>14</sup> Ibid., p. 98.

<sup>15</sup> SEVERINO, 2002, p. 145

<sup>16</sup> Loc. cit.

pelos participantes, incluindo todo o processo de produção de informações para análise que “não se confunde e/ou se esgota nele” (ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 61), pois, “não somos apenas reprodução, somos também relação e contradição.” (ARAÚJO, 2003, p. 21).

Nesse sentido, em relação à questão principal da pesquisa, foram produzidos no decorrer do curso de extensão (espaço formativo): 1) áudios de videogravações dos encontros com os professores participantes; 2) caderno de reflexões dos envolvidos (registro individual dos participantes, da coordenadora e da equipe organizadora do curso – neste último, incluem-se as reflexões da pesquisadora); e, 3) auto avaliação realizada no último encontro. Para nosso movimento de análise escolhemos os áudios das videogravações e as reflexões escritas como instrumentos metodológicos da pesquisa, por serem expressas com mais profundidade.

Os áudios foram obtidos por meio de videogravações nas quais a câmera era posicionada num local da sala que fosse possível ouvir todos ou a maioria das pessoas. Justificamos que a escolha dos áudios ocorreu pelas pessoas expressarem com mais informalidade e revelarem certas fragilidades, habilidades e conhecimentos de um modo mais despojado, intenso e espontâneo, no entanto, devido a esta opção, muitos diálogos não foram captados inteiramente, pois vários professores falavam ao mesmo tempo (por se sentirem à vontade e por se tratar de momentos de compartilhamento), não possibilitando que apresentássemos apenas os diálogos completos nas análises. Feitas todas as transcrições dos áudios foi possível identificar que muitos diálogos não são totalmente compreensíveis.

Quanto ao caderno de reflexões, estes foram entregues no segundo encontro sob a orientação de que poderiam escrever tudo que fosse por eles considerado relevante: dúvidas, pensamentos, sentimentos, comentários sobre os encontros, textos e material, qualquer ideia que considerassem importante registrar. Os participantes compartilhavam esses cadernos de reflexão com a equipe organizadora quinzenalmente ou quando sentissem a necessidade de dividir seus registros. Nessas reflexões a profundidade e complexidade do que se manifesta é maior, pois há a relação de privacidade ou de não julgamento, por isso recorremos a esse instrumento diversas vezes em nossas análises, em que destacávamos as expressões escritas pelos participantes.

Tanto as transcrições dos áudios das videogravações quanto os destaques escritos dos cadernos de reflexão foram obtidos em todo o desenvolvimento do curso e relacionados com as categorias de análise previamente definidas: coletividade, trabalho, organização, alienação e consciência. Definimos também, não fazer alterações quanto à forma falada e escrita das expressões dos participantes, pois nos apoiamos em Bakhtin (1929, p. 97) ao afirmar que “importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu

caráter poético ou vulgar, etc.” Segundo este mesmo autor as normas linguísticas têm muito mais um caráter coercitivo do que educacional, e aqui para sermos coerentes com a teoria por nós adotada respeitaremos a identidade social de quem fala, por razões históricas e culturais.

Ao alterarmos as expressões dos participantes como modo de submissão a língua literária, estaríamos criando uma língua falada artificial e “não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade” (Bagno, 2007, p. 53), estaríamos também assumindo como ascensão social a dominação da língua literária que para muitos é chamada de norma culta e assim reforçar umas das formas de desigualdade social. Para Bagno (2007, p. 71-72),

[...] falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico e do irmão gêmeo dele, o círculo vicioso da injustiça social.

A análise destes dados se desenvolveu conforme a necessidade da escrita da tese, e acreditamos ser interessante explicar pelo menos duas etapas do método utilizado ao leitor: a pesquisadora, ao final de cada encontro durante o curso de extensão, enquanto dirigia para sua casa, gravava áudios em que contava para si mesma as apreensões momentâneas dos encontros, análises iniciais e construía ali seu diário de campo. Quando, tanto o curso quanto as disciplinas da pós-graduação finalizaram, a pesquisadora se afastou dos dados por um tempo, retomando-os no início de 2019. Esse afastamento foi necessário para melhor compreensão dos dados, possibilitando assim o clarear da realidade. De acordo com Lênin (1978, p. 253) “é um caminho difícil, mas repito, não podemos evitar as dificuldades na tarefa de trabalhar, temos por muitas vezes que nos afastar para fazer melhor.”

Vale a pena chamar a atenção para os estudos de Flick (2013) relacionados à pesquisa qualitativa, uma vez que, o que menos interessa *a priori* é a condensação de dados, tendo em vista que esta fase é parte da análise, deixando os dados originais disponíveis de uma maneira não filtrada e acessível.

Portanto, consideramos os áudios das videogravações e as escritas dos cadernos de reflexão os melhores instrumentos para compreensão do fenômeno que estudamos. Para tanto, recorreremos à Caraça (1951, p. 112) ao afirmar que é “do bom senso do observador recortar o seu isolado de estudo, de modo a compreender nele todos os fatores dominantes, isto é, todos aqueles cuja ação de interdependência influi sensivelmente no fenômeno a estudar.”

O enredo da análise foi delineado por meio dos elementos possíveis de serem caracterizados na realidade em que estávamos inseridos: um curso de extensão com professores que ensinam matemática como espaço formativo e atividade emancipadora destes profissionais, tendo como aporte teórico a pedagogia de Makarenko (1977a, b) e assim, associaremos os motivos mais plausíveis.

Uma vantagem da pesquisa qualitativa é que uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida, e os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos. A desvantagem é que essas análises com frequência requerem muito tempo e só é possível generalizar os resultados para as massas amplas de uma maneira muito limitada (FLICK, 2013, p.25).

Em busca de procedimentos éticos na pesquisa em educação, contemplamos princípios e cuidados como consentimento dos envolvidos, preservação da identidade e integridade dos mesmos e cuidados na divulgação dos resultados. A identificação dos participantes será preservada conforme regras do Comitê de Ética da UFSCar e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Sendo assim, substituímos os nomes reais dos participantes por nomes de pessoas estimadas pela pesquisadora não envolvidas na pesquisa. Na subseção a seguir descreveremos os detalhes do curso de extensão e dos participantes.

## **2.1 Em busca da coletividade na formação profissional continuada de professores da educação básica: um fenômeno social**

Para compreendermos o propósito de ofertar cursos de extensão pelo GEPEMAPE/UFU é preciso conhecê-lo: o grupo foi criado em 2015, formado por pesquisadores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/FAMAT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). A necessidade de criar este grupo de estudos deve-se ao fato de se ter um espaço formativo sobre o ensino de matemática, a partir da Teoria Histórico-Cultural.

A reunião desses sujeitos ocorreu pelo motivo de alguns destes serem ou terem sido orientandos de mestrado da Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco e, sendo algumas reuniões de orientação realizadas em grupo, favoreceu a percepção de que estas reuniões contribuíssem para a formação de todos e modificava a qualidade do grupo inicial quando estavam em

atividade conjunta. Mesmo com a conclusão do mestrado de alguns destes orientandos e da entrada de novos, o GEPEMAPe continuou a desenvolver suas ações, incluindo a de extensão.

O fortalecimento do grupo de estudos também interdepende das parcerias com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe - USP) e com Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI - UFU), promovendo momentos de formação conjunta, eventos, publicação de artigos e parcerias em pesquisas.

O curso de extensão **Formação continuada de professores que ensinam matemática: um estudo sob a perspectiva histórico-cultural**<sup>17</sup>, que configura-se como nosso referente empírico, foi uma das ações do grupo GEPEMAPe-UFU e teve como objetivos aprender, compartilhar conhecimentos e experiências, buscando novas formas de compreender e ensinar matemática por meio da perspectiva Histórico-Cultural, e constituir um espaço permanente de formação de professores, por meio do vínculo indissociável entre teoria e prática. Tratou-se de uma atividade de extensão universitária que se propôs a realizar estudos sobre conteúdos relacionados à matemática tendo professores que ensinam matemática na educação básica como público-alvo.

Em sua idealização, organização e divulgação, o curso de extensão, contexto da pesquisa, contou com a participação de mestrandos e ex-mestrandos do GEPEMAPe e sua coordenadora. No quadro a seguir o leitor poderá conhecer o perfil dos organizadores do curso.

**Quadro 2 - Perfil dos organizadores do curso de extensão**

Organizadores	Perfil
Carol	Doutoranda em Educação Matemática (autora desta pesquisa) no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCAR, professora de matemática da educação básica pela prefeitura de Uberlândia-MG. Acredita que seu lugar é a sala de aula, ensinando matemática. Sua formação profissional inicial teve dois momentos: um que priorizava a aprendizagem mecânica dos conteúdos matemáticos avançados e que nunca lhe deram base de conhecimento para o conteúdo pertinente ao seu trabalho; o outro, o de estágio, em que pôde ter contato próximo com o funcionamento da escola, confirmando o que antes era só uma sensação: queria ser professora de matemática. Encontrou no curso de mestrado uma forma de se “fazer uma professora melhor, mais humana” (diário de campo), pois pôde combinar os conhecimentos específicos de matemática, a práxis de sala de aula aos conhecimentos teóricos advindos por meio da Teoria Histórico-Cultural, estudada desde a graduação.

<sup>17</sup> Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Edital Nº 001/2017 - Demanda Universal, com Processo APQ-03108-17, sob a coordenação da Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco Matos, coorientadora da presente pesquisa.



<b>Jefferson</b>	Mestre em Educação. Atuou pouco tempo na educação básica e caracteriza sua experiência profissional como “convencional”, reflexo de sua experiência enquanto estudante.
<b>Fabiana</b>	Pós-doutorado em Educação, professora da Faculdade de Matemática da UFU, atuando também nos cursos de pós-graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Matemática, coordenadora do GEPEMAPE – UFU e do curso de extensão. Desde criança queria ser professora. Sua formação profissional inicial se constituiu de uma aprendizagem mecânica dos conteúdos matemáticos avançados, e não percebia relação com a prática de sala de aula que já exercitava à época. Foi em um curso de especialização em educação matemática que despertou para a possibilidade de modificar sua prática e, posteriormente, vir a buscar um processo de formação que vislumbrasse a formação do humano pelo estudo da Teoria Histórico-Cultural.
<b>Natalia</b>	Mestranda em Educação, professora regente da educação básica (séries iniciais do Ensino Fundamental) pela prefeitura de Uberlândia-MG.

**Fonte:** Diário de campo da pesquisadora

A *priori* o curso seria desenvolvido em uma escola municipal da cidade de Uberlândia-MG por ser o local de trabalho de uma das participantes do grupo GEPEMAPE-UFU, e principalmente por ter diferentes professoras que verbalizavam a necessidade de um curso em que pudessem estudar matemática para atender a necessidade da prática profissional.

Contudo, várias intercorrências advindas do local de desenvolvimento do curso de extensão ocorreram, vindas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG, e a cada exigência cumprida outras novas surgiam. Assim, para não atrasar o cronograma previsto das pesquisas que seriam desenvolvidas a partir do curso, recorreu-se à frente de extensão do próprio GEPEMAPE, sob coordenação de Fabiana, utilizando a estrutura física da universidade.

A divulgação do curso de extensão **Formação continuada de professores que ensinam matemática: um estudo sob a perspectiva histórico-cultural** foi feito majoritariamente por meio de redes sociais e e-mails. Sua realização ocorreu semanalmente às terças-feiras, no período noturno, com duração de três horas (das 19h às 22h), conforme opção da maioria dos participantes consultados no ato da inscrição que se deu por meio de formulário virtual.

O curso de extensão contou com 27 inscrições, sendo dois desistentes oficiais logo após o início do curso, por incompatibilidade de horários, e cinco no primeiro momento da formação. Para o processo de análise consideramos os 20 sujeitos inscritos e que frequentaram todo o período, porém, identificamos uma mudança de frequência: i) no período entre os dias 22/08/2017 e 03/10/2017, o grupo teve uma média de 84% de frequência; e ii) no período final, entre os dias 10/10/2017 e 05/12/2017, o percentual de frequência diminuiu para 52%.

Analisaremos os possíveis motivos desta queda mais adiante, mas temos como hipótese que este fato ocorreu por dois motivos: i) pelo fato do curso ter ocorrido no final de ano letivo, em que professores acumulam muitas tarefas escolares; e ii) pelos professores terem que elaborar propostas de ensino durante o curso – momento provocativo caso estivessem em processo alienatório ou de imobilismo. (PRADO, 2000).

Ao longo do desenvolvimento do curso de extensão, uma de nossas maiores preocupações foi que a formação pudesse fazer com que os participantes compreendessem um movimento de constituírem-se como sujeito, como profissionais do ensino, na tentativa de minimizar a ideia de que a formação profissional continuada deve apenas atender às necessidades do mercado de trabalho, uma vez que:

[...] salvo em raras exceções, suas ações desenvolvem-se em espaços e tempos externos ao contexto e aos problemas vividos pelos professores em sua atuação e reproduzem-se nos moldes da escola tradicionalmente pensada como local de transmissão de conhecimentos (SOUZA; ESTEVES, 2018, p. 671).

Atribuímos essa ação formativa como “um espaço para o sujeito compreender a sua própria historicidade e nela poder intervir e não somente reproduzir o que já está determinado” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 573), uma vez que possibilitou que os professores estudassem conceitos matemáticos ao tempo em que iniciaram uma formação humanizada; se (re) conheceram como trabalhadores; refletiram, planejaram e (re) organizaram as ações e produções de sua atividade principal.

A metodologia do curso de extensão também se fundamentou por uma abordagem qualitativa e nos princípios metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, sob uma dinâmica formativa que privilegia a formação teórica dos participantes e constituiu-se como espaço para pesquisa.

Procuramos no quadro a seguir elucidar melhor para o leitor os momentos e tarefas desenvolvidas, para que seja possível compreender como a apreensão da realidade foi delineada.

**Quadro 3 - Momentos, grupos e ações realizadas no curso de extensão**

<b>Períodos</b>	<b>Momento</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
<b>22/08/2017 a 03/10/2017</b>	<b>Momento 1</b> Composto por 23 pessoas: 4 organizadores do curso de extensão e 19 participantes inscritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diálogos sobre as dificuldades no ensino de matemática, necessidades e motivos que os levaram a participar da formação profissional continuada;</li> <li>✓ Apresentação das atividades e objetivos do GEPEMAPe – UFU, dos fundamentos da THC e dos objetivos do curso de extensão;</li> <li>✓ Definição do tema a ser estudado de acordo com o interesse dos participantes;</li> <li>✓ Organização e estruturação das atividades e materiais de apoio;</li> <li>✓ Disponibilização de um material com atividades sobre o tema escolhido, priorizando o conceito de número;</li> <li>✓ Estudo acerca do conceito de número;</li> <li>✓ Orientação para o desenvolvimento das atividades e materiais de apoio;</li> <li>✓ Organização das formas de contato entre todos os membros;</li> <li>✓ Compartilhamento verbal e escrito das reflexões acerca das atividades desenvolvidas;</li> </ul>
<b>0/10/2017 a 05/12/2017</b>	<b>Momento 2</b> Composto por 18 pessoas: 4 organizadores do curso de extensão e 14 participantes inscritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação dos subgrupos constituídos pelos inscritos de acordo com seus interesses acerca de um conteúdo matemático relacionado ao conceito de número para elaboração das propostas de ensino;</li> <li>✓ Orientações para a elaboração das propostas de ensino;</li> <li>✓ Disponibilização de materiais de apoio;</li> <li>✓ Compartilhamento verbal acerca das reflexões sobre as propostas de ensino em elaboração, com a finalidade de contribuir para reorganização destas;</li> <li>✓ Elaboração da avaliação final pela equipe organizadora sobre o curso;</li> <li>✓ Compartilhamento das reflexões (verbal e escrita) sobre a (re)elaboração das propostas de ensino e seu desenvolvimento em sala de aula;</li> <li>✓ Apresentação das propostas de ensino pelos subgrupos;</li> <li>✓ (Auto)avaliação.</li> </ul>

**Fonte:** Diário de campo da pesquisadora

No primeiro encontro definimos que o contato com os participantes ao longo do curso ocorreria por meio um aplicativo de mensagens instantâneas e e-mail, pois seria possível compartilhar as informações sobre os encontros, próximas tarefas, dúvidas, oferta de cursos de pós-graduação e publicação de artigos que pudessem interessar aos participantes.

O espaço formativo, contexto dessa investigação, delineou-se em dois momentos: o primeiro momento do curso centrou-se em conversar sobre os elementos teóricos que fundamentam a THC, o conceito de número<sup>18</sup>, a compreensão das dificuldades dos participantes acerca deste conceito – explicitadas no primeiro encontro da formação – bem como o uso da síntese histórica de constituição do conceito de número como elemento importante no ensino. No segundo momento, os participantes estiveram em movimento de elaboração e compartilhamento de propostas de ensino sobre um conteúdo relacionado ao conceito de número.

No primeiro momento desenvolvemos as seguintes ações:

- 1<sup>a</sup>. Recepção e acolhimento dos participantes inscritos propondo que fizessem um autorretrato anônimo, que seria redistribuído para que fossem elencadas as características do autor do desenho;
- 2<sup>a</sup>. Diálogo sobre as necessidades e os motivos dos inscritos que os atraíram àquele espaço formativo, bem como dificuldades específicas em relação a conteúdos matemáticos;
- 3<sup>a</sup>. Apresentação dos objetivos e pesquisas de membros do GEPEMAPe-UFU que estavam em andamento, bem como da área de atuação da coordenadora do grupo de estudos e do curso (Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco). Exposição da abordagem teórica que orientaria o desenvolvimento das duas atividades centrais do curso: a de estudo de um conceito matemático (primeiro momento) e a elaboração de propostas de ensino (segundo momento);
- 4<sup>a</sup>. Predileção da temática de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998)<sup>19</sup>: número e operações, estrutura lógica, espaço e forma, grandezas e medidas, álgebra e funções ou tratamento de informação. Em tempo, a temática definida pela maioria dos inscritos foi a de **números e operações**;
- 5<sup>a</sup>. Recomendação das seguintes leituras: **As quantidades, as formas e as medidas: um modo de aprender matemática com conhecimento feito e se fazendo, através do jogo, da história virtual e de situações emergentes**, de Manoel Oriosvaldo de Moura (s.d.) e dos quatro primeiros capítulos do livro

---

<sup>18</sup> Solicitamos aos participantes inscritos que escolhessem a temática justificando sua preferência. A escolha foi feita por meio de um formulário virtual (Anexo B) e o mais solicitado foi um estudo sobre conceito de número e suas operações.

<sup>19</sup> Documento oficial em vigor naquele momento.



Findado o primeiro momento, solicitamos que os participantes se organizassem em pequenos grupos para elaboração de propostas de ensino de conteúdos matemáticos relacionados à educação básica que posteriormente seriam apresentadas a todo o grupo no fim do curso de extensão, marcando o início do segundo momento. Para estas produções solicitamos que as estruturassem contemplando:

- O tema central a ser desenvolvido;
- O objetivo;
- Os fundamentos históricos e lógicos do conceito em desenvolvimento;
- As ações;
- Materiais de ensino que poderiam auxiliar a aprendizagem (jogos, material didático, vídeos, livros, histórias virtuais, dentre outros que poderiam emergir a partir do desenvolvimento da proposta).

Os participantes reuniram-se nestes pequenos grupos (duas ou três pessoas) de acordo com afinidades pessoais, mas principalmente por interesses próximos sobre os conteúdos em que gostariam de aprofundar seus conhecimentos. Foram reservados momentos de socialização durante os encontros entre os participantes sobre as propostas de ensino produzidas, com reflexões, análises e sínteses do movimento vivenciado, com o intuito de aprendermos juntos. Nos dois últimos encontros, os participantes fizeram suas apresentações e (auto) avaliações.

Entendemos ser necessária a apresentação dos participantes nesse momento, não apenas pelo cumprimento da estrutura textual, mas por compreendermos que as pessoas são sutilmente construídas em suas próprias histórias. Acreditamos ser importante conhecer o indivíduo em sua trajetória pessoal e profissional e, assim, percebermos a possibilidade da constituição de uma coletividade.

Para tanto, utilizamos a apresentação que cada participante fez no primeiro encontro e o diário de campo da pesquisadora, pois sob a fundamentação em Makarenko (2012), é importante o ‘fazer junto’. Ainda segundo o autor, o mesmo membro poderia pertencer a pequenos grupos com tarefas distintas, uma vez que os objetivos eram comuns e inerentes ao grupo maior.

Para as análises foram utilizadas as manifestações verbais e escritas decorrentes das atividades elaboradas pelos participantes que obtiveram frequência acima de 60% (dos 25 participantes inscritos, 23 alcançaram este mínimo percentual), equivalente a cinco dos doze encontros do curso de extensão, por compreendermos que a participação dos membros de

acordo com a atividade conjunta é essencial para o desenvolvimento do grupo. Dessa forma, para esta pesquisa, o grupo ficou constituído por 23 pessoas, que o leitor passa a conhecer um pouco melhor.

**Quadro 4 - Perfil dos participantes inscritos no curso de extensão**

<b>Participantes</b>	<b>Perfil</b>
André (presente durante todo o curso)	Formado em Engenharia Elétrica, aluno de Licenciatura em Matemática à distância por um Instituto Federal do estado de Minas Gerais; teve experiência em lecionar matemática em escolas estaduais (fundamental e médio) e matérias específicas em cursos de ensino técnico. Procurou o curso de extensão com a necessidade de ter os encontros presenciais, pois sente falta disso em sua graduação na modalidade de ensino à distância, e certificado para complementação de horas extracurriculares exigidas pelo seu curso de graduação. Foi marcado em sua história enquanto estudante por dois professores de matemática: na 7ª série, a professora era “muito brava que gritava alto e dava muita lição para casa”, mas que tinha um traço meigo em seu rosto e percebia que o comportamento rígido da professora era para “aprendermos mais”; o outro professor, era do ensino médio, que só utilizava giz e apagador e que “nunca trazia um livro ou material didático”, mas que impressionava por saber todo o conteúdo “de cabeça.”
Laiz (presente em metade dos encontros no decorrer do curso)	Graduada em Licenciatura em Matemática, trabalha como orientadora pedagógica em uma escola privada de Uberlândia-MG. Anteriormente lecionava matemática na mesma escola para o ensino fundamental. Já participou de outro curso de extensão ofertado em 2016/2017 pelo GEPEMAPE; tanto no primeiro quanto no segundo curso de extensão, a necessidade expressada é a mesma: aprender mais sobre conceitos matemáticos por meio da THC.
Crisley (presente em grande parte do curso)	Mestre em Ensino de Ciências e Matemática é professor de matemática da educação básica pela prefeitura de Uberlândia-MG. Também participou de um curso anterior e reafirmou que o curso possibilita “aprender e trocar para enriquecimento.”
Reyla (presente durante todo o curso)	Graduanda em Licenciatura em Matemática na UFU, diz que o curso de graduação não foi a primeira opção, mas que isso mudou a partir do momento que teve contato com a escola por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e outros projetos. Interessou-se em participar do curso pelo tema e por conhecer o trabalho desenvolvido pela coordenadora do curso de extensão (Fabiana) na UFU, “saberia que o curso seria muito proveitoso.”
Elaine (presente no primeiro momento do curso)	Graduanda em Licenciatura em Matemática à distância por um Instituto Federal do estado de Minas Gerais, buscou no curso de extensão uma “oportunidade de aprender.”
Vinicius (presente durante todo o curso)	Graduado em Ciências Contábeis e especializado em educação especial, graduando em Licenciatura em Matemática à distância por um Instituto Federal do estado de Minas Gerais para poder lecionar, apesar de já ter trabalhado com educação especial e alunos de 6º ano em uma escola

	estadual de Uberlândia-MG; relatou que suas necessidades eram obter o certificado para horas extracurriculares e por querer “ir além do que estava ensinando em sala de aula.”
Dudu (presente no primeiro momento do curso)	Licenciatura em Matemática pela UFU em conclusão, já leciona em escolas estaduais em Uberlândia-MG, e tem grande interesse na educação especial.
Lúcio (presente durante todo o curso)	Graduando em Licenciatura em Matemática na UFU, teve contato com a escola por meio do PIBID e outros projetos. Também se interessou em participar por conhecer o trabalho desenvolvido pela coordenadora do curso de extensão (Fabiana) na UFU e acompanhar a colega Reyla.
Alice (presente durante todo o curso)	Formada em Matemática (licenciatura) e especializada em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude, leciona matemática desde 2011 nos ensinos médio e fundamental. Relatou que a necessidade inicial prevaleceu até o fim do curso: “renovar e manter acesa a vontade de ensinar, a vontade de aprender e ser uma melhor professora, de atingir o maior número de alunos e consolidar o aprendizado.”
Vilma (presente durante todo o curso)	Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), morava em uma cidade próxima à Uberlândia e viajava para poder participar do curso de extensão. Trabalha como professora de matemática em uma escola estadual de sua cidade e buscava “aprimoramento” profissional, “melhorar o currículo e aprender coisas novas através das trocas de experiências.”
Paula (presente no primeiro momento do curso)	Supervisora pedagógica do ensino fundamental na rede municipal de Uberlândia-MG e graduada em Pedagogia. Relatou uma preocupação com o ensino de matemática nas séries iniciais do fundamental e que para ela a matemática sempre foi “um grande problema”, não enquanto estudante, mas sim, quando começou a trabalhar em sala de aula.
Edi (presente no primeiro momento do curso)	Graduada em Pedagogia, trabalhava há mais tempo na educação infantil, e em 2017 lecionou pela primeira vez no ensino fundamental (4º ano) e colocou em dúvida sobre o próprio conhecimento matemático, pois não sabia como ensinar divisão de números naturais, então buscou no curso de extensão aliviar essa dúvida e expressa a preocupação em se “qualificar.”
Priscila (presente em grande parte do curso)	Graduada em Pedagogia, atua em escolas estaduais de tempo integral em cidade uma próxima a Uberlândia nos projetos de contra turno, e tem a necessidade de “aprimorar a metodologia de ensino” (apresentação), bem como muitas dificuldades em matemática, além de não conseguir ajudar sua filha que está no 4º ano.
Francielle (presente em grande parte do curso)	Trabalha na educação infantil em uma escola da rede municipal de Uberlândia-MG e estava cursando Licenciatura em Pedagogia. Disse que se inscreveu no curso apenas por curiosidade e para acompanhar o marido (Claudio), mas que o curso se tornou “prazeroso e interessante” e que pode usar o que aprendeu sobre o conceito de número, adaptando para sua prática. Porém, em sua apresentação deixou claro que estava “preocupada por ser de matemática” como temática central do curso de extensão.



Guilherme (presente durante todo o curso)	Licenciando em Matemática à distância por um Instituto Federal do estado de Minas Gerais, formado em Administração, já lecionou em curso de ensino superior de Administração e para o ensino médio como professor de matemática. Sua necessidade primeira é obter o certificado para as horas extracurriculares para o curso no qual é graduando.
Michelly (presente durante todo o curso)	Graduada em Pedagogia, trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Uberlândia-MG. Confessou que “necessitava desse sacode”, que a despertou para “causar inquietações” sobre como “aprender melhor para ensinar melhor.”
Claudio (presente durante todo o curso)	Tecnólogo em Administração de empresas, graduando em Licenciatura em Matemática à distância por um Instituto Federal do estado de Minas Gerais, foi professor de curso de formação profissional por 12 anos, tinha como necessidade inicial foco na sua formação, mas relatou que o curso o “levou a pensar de forma criativa” e a quebrar paradigmas.
Adriana (presente durante todo o curso)	Formou-se em Licenciatura Plena em Normal Superior e especializou-se em psicopedagogia, educação especial e gestão do trabalho pedagógico. É professora no Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) e dos anos iniciais do fundamental em uma escola municipal de Uberlândia-MG. Inscreveu-se no curso por “se preocupar com os estudos” e, devido a sua dificuldade em matemática, esperava que o curso fosse “mais prático”, buscando mais conhecimento para sua prática.
Vânia (presente no primeiro momento do curso)	Graduada em Pedagogia, também está cursando Licenciatura em Matemática à distância por um Instituto Federal do estado de Minas Gerais, trabalha em uma escola privada de Uberlândia, nos anos iniciais do ensino fundamental. Expôs ter “birra da matemática” e que o ensino era um desafio, por isso sentiu que o curso poderia contribuir nesse sentido, além de obter o certificado de horas extracurriculares para seu curso de graduação.

Fonte: Apresentação e diário de campo da pesquisadora

É importante destacar que o grupo formado por **Carol, Jefferson, Fabiana e Natalia** se reuniu para desenvolver as propostas das pesquisas de **Carol e Natalia** que seriam realizadas, respectivamente, num centro de formação para professores municipais de Uberlândia-MG e na escola municipal que **Natalia** trabalhava e teria colaboração do GEPEMAPe-UFU.

Outro traço importante que ressaltamos é a relação entre os participantes do curso de extensão:

- **Carol, Jefferson, Fabiana e Natalia**, pertencem ao GEPEMAPe-UFU;
- **Laíz e Crisley**, já haviam participado do curso de extensão *A organização do ensino de geometria com professores da Educação Básica*, também ofertado pelo GEPEMAPe-UFU, desenvolvido entre outubro/2016 e abril/2017;

- **Laíz, Crisley, Alice, Paula, Edi e Adriana**, tiveram ciência da formação por meio de **Carol**, sendo que **Carol, Laíz, Crisley e Alice** participavam do mesmo grupo de mensagem de professores de matemática do município de Uberlândia-MG e, **Carol, Paula, Edi e Adriana** eram colegas de trabalho;
- **Reyla, Dudu e Lúcio** eram alunos de graduação de **Fabiana**;
- **André, Elaine, Vinicius, Vilma, Guilherme, Claudio e Vânia** eram estudantes da mesma turma de Licenciatura em Matemática (EAD) e tomaram conhecimento da formação profissional continuada por meio de **Adriana**.

Com exceção do pequeno grupo formado por **Carol, Jefferson, Fabiana e Natalia**, os demais participantes podem ser considerados no primeiro momento do curso como grupo convencional (MAKARENKO, 1977a), pois não tinham relações objetivas diretas ou indiretas e haviam se aproximado por meio de algumas características comuns: mesmo local de trabalho, mesma profissão ou mesmo local de estudo.

Neste ponto, consideramos apropriado revelar ao leitor as categorias de análise dos dados construídos por meio dos elementos que caracterizam a coletividade. Igualmente, sobre como essas categorias de análise foram sistematizadas.

Conforme esboçado na primeira seção, no decorrer de leituras e releituras identificamos diversos elementos sentidos na experiência de constituição da coletividade em colônias russas. Ao lermos o material empírico se fez necessária uma reorganização desses elementos, tomando como ponto de partida conceitos marxistas, uma vez que temos como princípio não nos desvincularmos da teoria adotada.

Os dados nos levaram a definir a unidade de análise **Coletividade** - em que descrevemos a relação entre as coletividades iniciais e pedagógicas, tendo em vista a contradição entre a massificação como grupo e a participação coletiva - e seus elementos: **Trabalho, Organização, Consciência e Alienação**. Contudo, afirmamos que não é possível falarmos de consciência e alienação de modo separado, individualizado. Por isso, fizemos um reagrupamento, assim delineado:

- i. **Trabalho**, onde retratamos as diferentes formas de trabalho, atividade política independente da classe profissional, destacando o trabalho do professor. A contradição por nós percebida é a formação profissional docente e a compreensão da mão de obra como uma relação de exploração;
- ii. **Organização**, nesta categoria de análise, o leitor poderá compreender sua relevância para o desenvolvimento do trabalho e por consequência da

coletividade, pois de acordo com Makarenko (1977a, b) é necessário educar à todos – e aqui está a contradição – com regras de modo a considerar o prazo (curto, médio e/ou longo) que os objetivos definidos pelo grupo podem acontecer, além de ter atenção às demandas sociais e não permitir que sejam elas a determinar como a organização do trabalho ocorrerá;

- ii. **Consciência e Alienação** representam o primor do ser humano por proporcionar a compreensão de mundo, do papel do trabalhador na sociedade, de sua honra, afastando a individualidade, egoísmo, vaidade, competição, burocratização, desigualdades etc. Tendo como contradições a educação como setor vital da sociedade sem santificá-la, da relação com o dinheiro e a acumulação de riquezas, de utilizar a formação profissional (principalmente no caso do professor) como único meio de ascensão na carreira.

Existe um motivo para o movimento analítico estar ordenado dessa forma, o qual está interligado ao nosso entendimento acerca dos estudos teóricos. Temos como hipótese que para um grupo desenvolver-se no sentido da coletividade, deve ter seu trabalho organizado de modo a considerar a historicidade das pessoas pertencentes a esse grupo e contextos aos quais está inserido. Seus membros em atividade, necessitam ter consciência dos objetivos comuns do grupo, de outra forma o processo alienatório poderá ser exacerbado e o grupo terá, eventualmente, seu desenvolvimento atrasado ou impedido.

A seguir, o leitor compreenderá as principais ideias que fundamentam os conceitos utilizados para as análises na Seção 4. Trata-se de um movimento histórico em que explicitaremos a constituição da coletividade russa por meio das experiências vivenciadas por Makarenko nas colônias, bem como a estrutura histórica da formação do professor brasileiro, e assim, compreendermos os elementos que caracterizam as categorias de análise, definidas por nós, no desenvolvimento de um trabalho que prioriza o coletivo.

### 3 MOVIMENTO HISTÓRICO: A CONSTITUIÇÃO DA COLETIVIDADE SOVIÉTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*O tempo é roído por vermes cotidianos. As vestes poeirentas de nossos dias, cabe a ti, juventude, sacudi-las.*

Vladimir Maiakovsky

Na presente seção buscamos compreender como se deu a constituição da coletividade em colônias soviéticas lideradas por Makarenko (a partir de 1920) sob o olhar pedagógico e o processo de formação do professor, prioritariamente no contexto brasileiro, pois ainda há ainda grande dificuldade de localizar obras sobre a formação dos professores em um cenário russo.

Conhecer o processo histórico do objeto a ser estudado – a coletividade – torna-se necessário para revelar a essência do objeto, pois de acordo com Kopnin:

[...] embora a teoria do objeto se manifesta ao mesmo tempo como sua história, a reprodução, no pensamento, da essência e do conteúdo de qualquer fenômeno não torna desnecessário o estudo de sua história; ao contrário, para atingir-se um degrau mais elevado no conhecimento do objeto, é necessário recorrer justamente à sua história. Demais, por ter sido esse estudo antecedido da elaboração dos conceitos primários que traduzem a essência de dado objeto, a apreensão da história do objeto pelo pensamento não terá caráter empírico. O lógico atua como meio de conhecimento do histórico, fornece o princípio para o estudo multilateral deste. Quando se toma por base da explanação da história do objeto o conhecimento da essência, tornam-se então compreensíveis e explicáveis todas as demandas históricas, casualidades e desvios, que, sem obscurecerem a necessidade, encontram seu lugar na manifestação e complementação desta. A história do objeto se manifesta viva, vigorosa no nosso pensamento. (1978, p. 185).

Desta forma, justificamos a necessidade de apresentar o movimento histórico da constituição da coletividade soviética e indicar possíveis relações com a formação do professor brasileiro, uma vez que os estudos makarenkianos se mostram tão atuais por compreenderem a importância do trabalho do professor como um método e não tão somente como profissão. Ressaltamos que a experiência de Makarenko nas colônias foi com crianças e jovens marginalizados e esse fato, guardadas as devidas proporções, não se difere em essência dos alunos brasileiros, incluindo-se aí os professores, pois ao olharmos para o cenário econômico e educacional do Brasil, notamos que, em sua maioria, são desprezados e enfraquecidos pelas políticas públicas e pelo sistema liberal do qual fazemos parte.

No período entre 1920 e 1928, Anton Semiónovich Makarenko foi convocado pelo Estado Soviético para dirigir a Colônia de Gorki<sup>21</sup> (Poltava) na reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes, como sua primeira experiência. A revolução russa havia iniciado em 1917, o momento ainda era de luta contra o exército branco e como o desafio era a formação de um novo homem, Makarenko entendeu ser necessária uma teoria pedagógica voltada para o trabalho de educação socialista. O aceite de Makarenko deveu-se justamente ao seu interesse em construir um método de educação comunista.

Antes da revolução a colônia abrigava menores com outros objetivos sob o comando do exército branco, cujos professores na verdade eram oficiais que exerciam por meio da força e vigia constante a reeducação dos menores. A arquitetura da colônia mais parecia um presídio, toda a estrutura física estava bem degradada e com poucos móveis, demonstrando o abandono e que havia sofrido saques, mas sem vandalismo. Com pouco espaço para o trabalho e as atividades culturais e esportivas, foi preciso organizar a colônia para ter condições básicas de uso e trabalho.

Inicialmente o grupo era composto por um auxiliar e duas educadoras, educados por Makarenko para que compreendessem que o trabalho deveria ser dirigido para as necessidades comuns da colônia, onde todos seriam responsáveis por tudo, e a hierarquização não deveria ser pretexto para que um dos membros não executasse quaisquer tarefas.

Makarenko recorria às suas leituras a fim de encontrar soluções para os problemas da colônia, até que ele decidiu pausar com elas e encarar os problemas cotidianos, o que seria também o objeto de sua ação pedagógica (LUEDEMANN, 2017). Percebeu que pouco poderia ser feito na colônia se não iniciasse de fato o processo de educação coletivista e encerrou o período de organização da colônia. Em dezembro de 1920, recebia os primeiros educandos: seis jovens bem vestidos e que desprezaram as instalações da colônia.

Era o oposto do que Makarenko imaginava enfrentar. As educadoras estavam prestes a desistir, inúmeros conflitos eram vividos na colônia, o que acumulava em

---

<sup>21</sup> O professor e escritor Marcel Novaes, apresenta em seu livro *Do Czarismo ao Comunismo*, publicado em 2017, todo o movimento da revolução russa e destaca Maksim Gorki, pseudônimo de Aleksei Maksimovich, marxista, escritor, Patriarca da Igreja Ortodoxa, que participou de diversas assembleias constituintes do partido comunista e contribuía com seus textos no Jornal *Iskra*, fundado pelo amigo Lênin. Textos estes, que eram direcionados a delatar a exploração do proletariado em nome da revolução, os revolucionários que se alienavam das decisões nas assembleias e marchas, mas também não aliviava suas críticas às decisões de Lênin, que chamava por muitos momentos de caóticas. Era um homem benevolente, fundou uma editora para seus amigos poderem fazer publicações, transformou sua casa em um albergue para abrigar professores, cientistas, músicos, escritores e amigos próximos que sofriam com a perseguição dos mencheviques. As obras literárias de Gorki embalavam muitos serões de leitura na colônia e por meio delas permitiram que os educandos se colocassem em movimento de reflexão sobre as situações narradas. O nome da colônia foi estabelecido após os educandos se denominarem de gorkianos.

Makarenko uma fúria em meio à sensação de derrota, servindo para ele e as educadoras discutirem detalhadamente como lidar com a indisciplina e egoísmo dos educandos (era comum que educandos escondessem alimentos ou fizessem pequenos roubos na feira).

Para isso Makarenko propôs que trabalho e estudos deveriam ser atividades obrigatórias. Os colonos criaram normas disciplinares e um tribunal popular que decidiria tudo que fosse referente à colônia e aos colonos. A transformação não ocorreu rapidamente e a coletividade estava em alerta contra o individualismo, que lhes despertou a formação de consciência de que todos eram responsáveis pela Colônia de Gorki.

Makarenko dispunha de vários dispositivos para o desenvolvimento da coletividade na colônia: organização estrutural da coletividade, autogestão no destacamento, órgãos de autogestão, assembleia geral, o conselho da coletividade e trabalho – produção da subsistência.

O tribunal popular funcionava mediante a necessidade de decisões importantes para a colônia: todos se reuniam, o problema era descrito geralmente por Makarenko que assumia por enquanto um papel de liderança<sup>22</sup>, com a intenção de continuar a desenvolver a consciência<sup>23</sup> entre os membros de que os cuidados da colônia eram coletivos. Os colonos podiam expressar-se frente ao problema apresentado, como deveria ser resolvido, objetivamente.

Um dos pilares da Pedagogia de Makarenko era a honra. A vida do coletivo dependia da luta política mais geral e era preciso que os jovens delinquentes se transformassem em revolucionários, pois tinham como uma das tarefas proteger a colônia e os camponeses que moravam próximos a ela. Neste jogo militar surge um novo organismo incorporado à estrutura coletivista de Makarenko: os destacamentos.

Os destacamentos eram coletivos primários, e esse novo organismo social mostrou ser fortuito para experiências concretas e para reorganizar a escola, pois todas as ações organizadas por Makarenko almejavam uma sociedade com maior nível intelectual e cultural, sendo a escola o melhor meio para tal. Cada coletividade primária<sup>24</sup> era “como uma nova instituição social” (LUEDEMANN, 2017, p. 110), sendo uma célula principal da coletividade

<sup>22</sup> Makarenko defendia que a liderança deveria ser rotativa, após uma maior organização do grupo, para que não se fixasse numa só pessoa a responsabilidade de decisões e delegação das tarefas.

<sup>23</sup> Para Leontiev (1983), a consciência é a forma mais concreta do psiquismo humano a partir das condições sociais e históricas, sendo constituída pelo conteúdo sensível, significação social e sentido pessoal. Mais adiante ampliaremos esses conceitos.

<sup>24</sup> “Coletividade primária é a que mantém seus membros constantemente unidos por laços práticos, amistosos, cotidianos e ideológicos. Esta é a coletividade a que, em outro tempo, nossa teoria pedagógica se propôs em chamá-la de contato” (MAKARENKO, 1977a, p. 80). Os coletivos primários e tribunais foram os meios para desembaraçar os nós.

geral que defendia “tanto os interesses escolares quanto os da produção” provenientes de diferentes grupos.

As gerações mais velhas eram espalhadas pelas coletividades primárias, em que garotos mais novos, de níveis de instrução e grupos de produção diferenciados, estavam unidos para pensarem e trabalharem para o interesse do coletivo geral. Ali também cada um dos garotos tinha uma atenção especial: os mais velhos cuidavam dos mais novos e todos os problemas individuais procuravam ser solucionados ali. Makarenko percebia que estava chegando na constituição de um todo coeso em que poderia educar todos ao mesmo tempo, com atenção especial a cada um dos educandos organizados em grupos primários. O salto qualitativo de uma geração mais velha poderia ser sentido por todos os grupos primários, todos os educandos e toda a coletividade (LUEDEMANN, 2017, p. 110).<sup>25</sup>

Para os educadores, a orientação era que sempre estivessem entre os educandos nas diversas atividades realizadas na colônia, não apenas durante as aulas, sendo primordial o fazer e resolver junto, num processo lúcido por parte de todos. Os educadores também estavam a aprender na coletividade, sendo assim sistematizado o trabalho deles (MAKARENKO, 2012):

- Pela manhã, dedicavam-se à escola;
- Por meio de plantões revezavam-se na coordenação e supervisão das tarefas da colônia até o fim da noite;
- À noite também se ocupavam da leitura coletiva e vigia.

Aos poucos, os garotos foram participando da coordenação para entenderem as demandas da colônia, numa formação integral que se constituía na coletividade, logo a alienação era evitada, uma vez que não havia momentos de ociosidade. Foi constatado pelo Conselho Pedagógico que a leitura e a arte eram poderosas atividades intelectuais que orientavam os educandos a serem conscientes sobre seu papel na coletividade, e posteriormente na sociedade socialista.

Ao passo que a coletividade era constituída e elevava seu nível de organização, Makarenko retomava sua atividade de estudo por meio das reflexões teóricas acerca das experiências pedagógicas: estudava sobre as correntes pedagógicas do passado (França, Estados Unidos e Inglaterra), como também as ascendentes da educação soviética, pois enquanto pedagogo acreditava ser importante a unidade entre formar e formar-se.

A partir de 1922, a colônia também recebe as primeiras meninas e foi necessário refletir, avaliar e planejar sobre o processo de reeducação entre meninos e meninas. A

---

<sup>25</sup> LUEDEMANN, 2017, p. 110.

resposta foi positiva e melhor que as expectativas, pois a presença das meninas agregou um “senso de humanismo ainda mais profundo”<sup>26</sup>

As notícias sobre os sucessos da Colônia de Gorki se espalhavam, mais crianças e adolescentes chegavam e as necessidades se modificavam, tais como novo local para acomodar todos os membros, ferramentas, móveis e outros, aumentar a produção agrícola e estabelecer novas regras para adequar a colônia às novas necessidades.

A coletividade avançava, o salto qualitativo ocorria progressivamente a partir do surgimento e satisfação das novas necessidades, fato que se deve às fases de desenvolvimento observadas por Makarenko: crise e estagnação. Dialeticamente, era preciso educar a coletividade em suas particularidades e generalidades.

A (re) ação da coletividade deve ser por meio do próprio coletivo, expondo os problemas e dialogando com todos para estabelecer perspectivas e objetivos a curto, médio e longo prazo, até que se manifestem novas necessidades. Portanto, a necessidade social é um critério fundamental para a coletividade.

Era coerente que nesse salto qualitativo da coletividade houvesse um rodízio no comando da coletividade primária. Em suas obras **Poema Pedagógico** (2012) e **As Bandeiras nas Torres** (1977b), Makarenko descrevia que os educandos haviam se libertado da relação exploratória vivida no capitalismo e que o acomodamento e autoritarismo eram superados pelo coletivismo. Essa primeira experiência coletivista em Poltava foi base para as colônias em Trepke<sup>27</sup> (1923-1926), Kuriaj (1926-1928) e comuna<sup>28</sup> de Dzerjinski (1927-1935).

Na experiência do desenvolvimento da coletividade, Makarenko direcionava sua atenção às ramificações orgânicas: sala de aula, trabalhos (cultural e produtivo), coletividades primárias e seus coordenadores, assembleias gerais, coletivo de educadores (nos processos pedagógico e cultural) e a constituição de um órgão que conectava a colônia, os operários e os camponeses.

Luedemann (2017) detalha que em 1926 a colônia de Gorki contava com 800 educandos, e a colônia de Trepke havia sido perdida para a burguesia rural após três anos: a

---

<sup>26</sup> Ibid., p. 118.

<sup>27</sup> Trepke era o sobrenome dos donos da propriedade antes privada em que se instalou a colônia em 1923. Os irmãos Trepke abandonaram as terras para acompanhar o exército branco, eram terras férteis. Porém, fez parte do processo de instalação da nova colônia o enfrentamento dos *kulaks*, para tanto, destacamentos de Gorki foram enviados e o devido trabalho de ocupação das terras foi iniciado, a experiência em Gorki possibilitou que os acontecimentos fossem menos desesperadores (Luedemann, 2017).

<sup>28</sup> A diferença entre os termos colônia e comuna, consiste que colônia é utilizado para referenciar os locais que à princípio, eram destinados apenas aos marginalizados para recuperá-los. Enquanto o termo comuna refere-se à unidade entre o abrigar, mas sob o princípio de educar sob as bases do socialismo nascente. A Colônia de Gorki não teve mudança no nome, pois foi a primeira experiência e assim ficou conhecida.



alienação de diversos membros e os constantes roubos por parte dos kulaks desencadeou tal fato. Iniciava-se a tomada de Kuriyaj com seus 400 meninos e meninas em completo abandono. O grande êxito das colônias despertava críticas das autoridades do governo provisório que sempre fiscalizavam as atividades das colônias. Em resposta, Makarenko alertava sobre as ilusões pedagógicas pautadas apenas nos interesses da criança, justificando a ocorrência de conflito entre a responsabilidade e o interesse, o desenvolvimento da consciência individualista desprezando a coletiva, ilusões essas que se pautavam mais especificamente em:

- Desenvolvimento da organização e gestão por forças espontâneas;
- Inocência das crianças e jovens;
- Ocorrência da autotransformação daqueles que estavam à margem da sociedade soviética, sem esforços ou orientação moral, cultural, pedagógica e disciplinas;

Enquanto no interior das colônias uma nova vida se fortalecia, a política de Stálin sob a oposição ao grupo de Leon Trótsky expressava um retrocesso que Makarenko temia: rápida industrialização, coletivização do campo que não era sinônimo de uma sociedade mais justa em prol de todos os trabalhadores, porém uma produção conjunta em grande escala.

Em 1927, a colônia de Kuriyaj alcançava excelente qualidade de vida por meio da coletividade. Os meninos foram divididos entre as coletividades primárias de Gorki e assim a nova geração reproduzia atividades, hábitos e consciência coletivista da velha geração. Makarenko havia ganhado uma aliada: a pedagoga ucraniana da Comissão de Instrução Pública, Galina Stakievna Salko<sup>29</sup>.

Makarenko dirigia a comuna de Dzerjinski em concomitância com as colônias de Gorki e Kuriyaj, em dezembro de 1927. Um ano depois, dedicava-se exclusivamente à Dzerjinski, não sem antes retirar a maioria dos educandos da nova geração das colônias, transferindo-os para a comuna. O convite para a direção desta comuna deu-se devido a aproximação de Makarenko do Exército Vermelho e da *Tcheká*<sup>30</sup>. Por essa experiência

---

<sup>29</sup> “tornou-se esposa de Makarenko e trabalhou junto com ele na produção e publicação do Livro dos pais. Após a morte de Makarenko, Galina organizou e publicou entre 1950 e 1952, as obras completas de Makarenko (em sete volumes) junto com I. Kairov e E. Medinski, da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS)” (LUEDEMANN, 2017, p. 164).

<sup>30</sup> Criada em dezembro de 1917, a *Tcheká* era a polícia política secreta russa, encarregada de opor à contrarrevolução e sabotagem, substituindo o Comitê Militar Revolucionário. O diretor desse órgão era o bolchevique Felix Dzerjinski, “membro do Comitê Central do partido e destacado participante da Revolução de Outubro” (NOVAES, 2017, p. 167). Alguns socialistas-revolucionários como Maskim Gorki se opuseram à *Tcheká*.

vitoriosa, podemos verificar a importância da pedagogia de Makarenko, igualmente à importância da coletividade no processo socioeducativo.

Makarenko, ao aceitar o desafio de dirigir as colônias e comuna, sabia que a coletividade não poderia limitar-se apenas às crianças e jovens considerados como marginalizados, uma vez que tal ideia contrariaria a ideologia da sociedade comunista. Como pedagogo, sua intenção era avançar tais aprendizados para o contexto escolar, tal como o Partido Comunista o havia instigado: nova sociedade, nova pedagogia.

Makarenko (1977a)<sup>31</sup> relata que a educação comunista não começou na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), mas foi iniciada desde “o primeiro golpe da Revolução de Outubro, desde as primeiras palavras de Lênin”<sup>32</sup>, sob o princípio: “de cada um de acordo com sua capacidade, a cada um segundo suas necessidades.”<sup>33</sup>

Estas necessidades estão relacionadas a fazer o bem e nos anos que Makarenko viveu nas colônias com as crianças e jovens pôde verificar que fazer o bem era um costume muito mais difícil de ensinar do que a própria consciência de que fazer o bem era o melhor. Assim dizia:

[...] mais tarde tive que trabalhar muito sobre este problema. Compreendi que era fácil ensinar ao homem a conduzir-se corretamente em minha presença, frente ao coletivo; porém, ensiná-lo a comportar-se devidamente quando ninguém o ouve ou o vê, é muito difícil.<sup>34</sup>

A ideia coletivista na sociedade soviética deveria ser concebida em todos os setores, não podendo ser diferente na educação, pois a preocupação centra-se no homem como ser social. No contexto capitalista, a característica do homem se contrapõe à socialista, tratando-o como um bem do sistema urbano-industrial, subordinado a (re) produzir as demandas da classe dominante que se refletiu em um ensino propedêutico e autoritário.

Em seus estudos pedagógicos, Makarenko entendia cada vez com mais clareza que o professor não era o centro da pedagogia e da educação, mas o sujeito responsável pelo planejamento, e afirmava que “ao ensinar alguém, devo saber exatamente o que sairá das minhas mãos” (MAKARENKO, 1977b, p. 522). Esta ação deve ser “consciente, racional, das necessidades sociais, sempre em transformação, num processo dialético” (LUEDEMANN, 2017, p. 223).

---

<sup>31</sup> MARARENKO, 1977a.

<sup>32</sup> Ibid. p. 21.

<sup>33</sup> Ibid. p. 22.

<sup>34</sup> Ibid. p. 23.

Sobre a constituição da coletividade na educação, Makarenko (1977a)<sup>35</sup> elencou as principais qualidades da coletividade como primeiro objetivo da educação soviética. São elas:

- A. Cada ação dos alunos deve ser de responsabilidade coletiva, tanto êxito como fracasso, este fato deve ser compreendido como uma lógica didática, que movimenta a coletividade no âmbito escolar;
- B. Cada membro da comunidade escolar deve compreender os interesses da coletividade, bem como seus direitos e deveres, pois assim será possível educar em harmonia os interesses pessoais e comuns;
- C. Ampliação das perspectivas do trabalho pedagógico, “o professor é chamado a criar uma organização exemplar, protegê-la, melhorá-la e transmiti-la a outra coletividade docente.”<sup>36</sup> O professor não deve entender essa vocação como um fardo, mas como uma inteligente direção para o desenvolvimento da coletividade;
- D. Qualquer que seja nosso educando, este deve atuar, antes de tudo, como membro da coletividade, como um homem honrado e bondoso, “como membro da sociedade que responde, não somente aos seus atos, como também de seus companheiros.”<sup>37</sup>

A organização do trabalho coletivo e pedagógico deveria justificar-se para que fosse possível continuar sua organização, e diante do Comitê Central do Partido Comunista em 1927, Makarenko defendeu que o trabalhador das colônias deveria ser culto. Obviamente, a desconfiança do comitê sobre esse trabalho pedagógico fundamentada na escola do trabalho, questionava como isso seria feito. Em resposta, Makarenko retomou as ideias do partido dizendo que “a prática é impossível sem a teoria.”<sup>38</sup>

Makarenko continuou a responder:

Desejamos educar um trabalhador soviético culto. Para isso devemos dar instrução, preferivelmente média; devemos dar uma qualificação, discipliná-lo; deve ser desenvolvido politicamente e um membro fiel à classe trabalhadora; komsomol<sup>39</sup>, comunista. Devemos formar seu sentido de dever e compreensão pela honra; em outras palavras: deve perceber a dignidade própria e a de sua classe, orgulhar-se delas, ter consciência de seu compromisso diante da classe. Deve saber subordinar-se ao camarada e também ordená-la. Ser cortês, severo, bondoso e inflexível em dependência das condições de sua vida e luta. Deve ser organizador ativo, persistente e forte; deve dominar-se e influir os demais; o que é sancionado deve ser

<sup>35</sup> MAKARENKO, 1977a.

<sup>36</sup> Ibid. p. 48.

<sup>37</sup> Ibid. p. 49.

<sup>38</sup> Ibid. p. 65.

<sup>39</sup> Organização juvenil do Partido Comunista da União Soviética.

respeitado pela comunidade. Há de ser alegre, galante, capaz de lutar e construir, viver, amar a vida e ser feliz. E assim deve ser não só no futuro, como também nos dias presentes. (MAKARENKO, 1977a, p. 66).

A proposta de Makarenko (1977a; b) sobre a formação de professores baseia-se na educação de todos, não só de alunos, na atividade política como permanente na formação humana e no desenvolvimento das atividades em conjunto com os alunos, divergindo da ideia de o professor somente ordenar. Não é nossa função estabelecer a melhor pedagogia, contudo, compreendemos que uma pedagogia sob um alicerce de formação coletivista indica que vivenciamos em um organismo vivo, meio e fim da educação.

A partir desta breve apresentação, damos ciência ao leitor sobre o processo histórico de constituição da coletividade sob um olhar pedagógico por meio dos estudos de Makarenko (1977a; b; 2012), Luedemann (2017) e Pistrak (2011), para que seja possível a melhor compreensão sobre a fundamentação teórica e as análises a serem abordadas na Seção 4 - Movimento Dialético: a relação da teoria com as análises do curso de extensão.

É nosso intuito também retratar o processo histórico de formação profissional docente no Brasil e na Rússia. Discorreremos sobre esse assunto a partir desse ponto. Para tal, uma teia é construída para compreendermos a formação profissional continuada com professores: trajetória pessoal do profissional, formação acadêmica inicial, ações políticas públicas, trabalho do professor, pesquisas em educação como forma de compreensão do trabalho docente e elemento constitutivo na formação profissional continuada. Dessa forma, nos propusemos a apresentar qual o lugar e implicações da formação profissional continuada no Brasil e na Rússia.

Oportunamente, no Brasil a formação acadêmica inicial em educação ocorre nas instituições superiores de formação, com o objetivo de produzir um profissional de ensino. O termo inicial é intencional e fundamental para compreendermos que faz parte do processo do desenvolvimento docente como uma primeira fase e não como uma fonte a esgotar-se, pois neste processo ocorrem necessidades de formação a complementar de acordo com as necessidades do profissional e/ou da sociedade, decorrentes das mudanças sociais e do sistema de ensino.

De acordo com Gatti (2010), no final do século XIX, as chamadas Escolas Normais já desempenhavam o papel de formação dos professores em nível secundário, e a partir do meio do século XX em nível médio, voltada para a educação infantil e os primeiros anos do

Ensino Fundamental. A quantidade de professores polivalentes<sup>40</sup> formados pelas Escolas Normais tornou-se insuficiente para atender as demandas da expansão da industrialização. A partir dos anos 1930, os cursos de bacharelado passam a configurar-se como 3+1: três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas da área de educação para obtenção da licenciatura, modelo que também foi utilizado no curso de Pedagogia (GATTI, 2009).<sup>41</sup> Nessa mesma década, o objetivo das formações continuadas era de difundir as propostas pedagógicas da Escola Nova.

Já no contexto russo, entre 1917 e 1991, a formação do professor era realizada em institutos pedagógicos com duração de cinco anos, mas a partir do período de queda da União Soviética o Estado implantou a fusão entre esses institutos e universidades clássicas para garantir a formação de qualidade para os professores russos. (MARCO et al., 2019).<sup>42</sup> Ainda de acordo com esses autores, os professores recém-formados recebiam uma indicação de especialização, e durante o primeiro ano de trabalho recebia o apoio de um “mentor, ou seja, um professor experiente cuja principal tarefa era prestar aconselhamento e consultoria aos jovens professores sobre questões pedagógicas e psicológicas.”<sup>43</sup>

No Brasil, essas diferenciações entre o professor das séries iniciais e o professor especialista marcam até hoje a estrutura tradicional da formação em nível superior dos professores da educação básica.

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, por exemplo, em Cuba, na Coreia e na Irlanda.<sup>44</sup>

Do processo de profissionalização do professor, que também é social, derivaram-se:

- i) a institucionalização da escola e do currículo, legitimada pela sociedade e iniciada pela alfabetização da população após o período da Revolução Industrial, e que viabilizou um

<sup>40</sup> Professor que em seu trabalho atua em mais de uma área do conhecimento diariamente. Nas Escolas Normais, estes professores eram formados para atuar principalmente nos anos iniciais.

<sup>41</sup> GATTI, 2009.

<sup>42</sup> MARCO et. al., 2019.

<sup>43</sup> Ibid., p. 452.

<sup>44</sup> GATTI, op. Cit., p. 38.

aumento (mesmo que pequeno) de politização da sociedade; ii) a afirmação de um conhecimento profissional específico, com necessidade de uma formação própria e por conseguinte um reconhecimento social dos professores como um grupo profissional. (ROLDÃO, 2007). Atentos ao que a autora nos chama à atenção, de que a profissionalização do professor passa pela formação do grupo profissional, compreendemos que a busca pela solidificação desse grupo é paralelamente compatível com a problemática da constituição do coletivo.

Sobre os cursos superiores de licenciatura em matemática consideramos que as críticas de Moura (2000) são pertinentes atualmente, pois os conteúdos específicos estudados nestes cursos ainda estão desvinculados de seu ensino. Portanto, compreendendo o professor como sujeito e profissional, não podemos considerar como ponto de partida que as ações de sua atividade se iniciam apenas quando o curso superior é concluído, mas também a formação do professor, e conseqüentemente sua atividade, vêm das experiências de vida que este traz consigo e no decorrer do curso.

Controversamente a esta ideia, o governo federal brasileiro a partir de 1982, dava corpo ao Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)<sup>45</sup>, criado para “garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério.” (GATTI, 2009, p. 39). Estes centros expandiram-se em território nacional, mas a maioria concentrava-se na região sudeste brasileira, de acordo com os apontamentos de Gatti (2008; 2009). A formação era em tempo integral com duração de três anos com foco nas práticas de ensino e priorizava o método didático, sem equilíbrio entre uma teoria pedagógica e o trabalho docente.

Talvez esteja nesse ponto uma grande dificuldade do professor se firmar enquanto classe: a gênese do processo formativo não está no curso acadêmico, mas no processo de reconhecer-se humano, que individualmente não é possível ser superada. Parafraseando Makarenko (2012), ao relatar todo o processo de constituição da coletividade nas colônias, mostrou que os jovens ao se assumirem como marginais e delinquentes, separadamente não tinham condições para superar tal formação humana, contudo, a partir do momento que se reconheceram como coletivo, essas ideias superficiais de humanidade foram se dissolvendo e o fortalecimento desses indivíduos enquanto classe se desenvolveu.

---

<sup>45</sup> Os CEFAMs foram sendo fechados nos anos seguintes, após a publicação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB), transferindo a formação do professor para instituições de nível superior.

Alvarado-Prada et al (2010)<sup>46</sup> explicam como a formação profissional continuada se instituiu na educação. Iniciado no período pós Primeira Guerra Mundial, a formação profissional continuada com professores no sentido de atualização se fez necessária por questões ideológicas, políticas e econômicas.

Seguidamente, entre as décadas de 1960 e 1980, a característica educacional do período era de capacitar, reciclar e aprimorar a qualidade da educação e da alfabetização, além de formação de mão de obra qualificada. Observamos que esse contexto delineava a formação de professores como um produto de consumo.

O ensino de matemática acompanhava esse movimento e tornou-se uma questão de Estado, e nesse sentido “profissionais que trabalham com o ensino de matemática se tornaram uma categoria relevante do ponto de vista social.” (MATTOS, 2011, p. 304). Instaurava-se a **educação para todos**<sup>47</sup>.

No Brasil, a partir de 1990, tanto a escola quanto a sociedade tiveram de se adequar às inúmeras reformas sob as “exigências impostas pela globalização.”<sup>48</sup> Esse período também foi marcado pela determinação em que a formação de professores deveria ser de nível superior e aqueles que já estavam na profissão formados pelas Escolas Normais, deveriam cursar uma licenciatura ou normal-superior até o ano de 2007. Na Rússia, a partir dos anos 2000, diferentes reformas educacionais foram implementadas incluindo o processo de formação de professores.

Em 2014 um documento intitulado “Concepção de apoio ao desenvolvimento da formação de professores” garantia a formação inicial de professores e a formação daqueles que já atuavam, como modo de atualizá-los acerca das reformas educacionais implementadas. Esse projeto foi realizado em duas etapas, entre 2014 e 2017.

Voltando-nos ao Brasil, a partir de 2007 o país torna-se dependente e submisso às agências multilaterais do sistema capitalista mundial (FMI, OMC, Banco Mundial, entre outros) agravando o quadro educacional brasileiro, ou seja, para investir nas instituições públicas educacionais em seus diferentes níveis o Brasil dependia do capital financeiro internacional e assim perdia sua autonomia na definição de políticas educacionais, pois as agências multilaterais condicionavam a liberação de verba mediante a “adoção de políticas educacionais que se traduziram mais na regularização do fluxo existente entre idade do aluno

---

<sup>46</sup> ALVARADO-PRADA et al., 2010.

<sup>47</sup> Movimento que caracterizava a educação matemática em “prol da educação para todos e, como consequência, um movimento em defesa da matemática para todos” (MATTOS, 2011, p. 305), derivados a partir da popularização e expansão das escolas, acompanhando as ações político-educacionais entre os anos de 1960-1970.

<sup>48</sup> ALVARADO-PRADA et. al., op. cit., p. 373.

e a série que deveria cursar que na efetiva qualidade do ensino ministrado” (FERREIRA JR., 2010, p. 109).

Obviamente, como resultado tivemos mínimos investimentos na educação básica das escolas públicas, bem como nas instituições de ensino superior em áreas distantes dos grandes centros urbanos. Já nas universidades públicas das grandes metrópoles o investimento foi elevado, pois atendiam os filhos da burguesia. Tal processo modifica-se a partir de 2003, quando o governo vigente incentiva por diferentes programas educacionais o maior ingresso de crianças e jovens em escolas e universidades públicas, promove a descentralização das universidades públicas e implementa ações afirmativas.

Ainda que tenhamos avançado minimamente na questão de investimentos educacionais, há uma nítida estagnação pedagógica em que verificamos que a formação profissional do professor e conseqüentemente a formação das crianças e dos jovens, reproduzem a práxis do final do século XIX se estendendo pelo século XX. Os elementos que dão luz à unidade de análise podem, de modo isolado e espaçado, estar presentes em experiências pedagógicas brasileiras, mas a intenção é que esta pesquisa seja um estágio avançado acerca da Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente da coletividade, para que empenhemos neste trabalho tais elementos como aporte na práxis.

A partir do aprofundamento dos estudos teóricos e do olhar mais atento para as informações obtidas, detalharemos a unidade de análise **Coletividade** e seus elementos formativos: **Trabalho, Organização, Consciência e Alienação**, metodologicamente explanados na Seção 2. Recordando ao leitor que ao elaborar a estrutura textual optamos por unificar a fundamentação teórica com a análise, que será tecida por nós na seção a seguir, conforme justificado na subseção de metodologia da pesquisa.



#### 4 MOVIMENTO DIALÉTICO: O HORIZONTE DO ESPAÇO FORMATIVO VISTO PELAS JANELAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Nós abríamos Marx cada volume como em nossas casas abríamos as janelas, mas mesmo sem livros nós compreendíamos em que lado estar, em que lado combater.*

Vladimir Maiakovski

Conforme expressei anteriormente, solicitamos uma licença acadêmica para a escrita desta tese, uma vez que expressaremos nesta seção a concomitância de pormenorizar a fundamentação teórica que adotamos e as análises das produções (escritas e verbais) apreendidas no curso de extensão.

Outro ponto a ser lembrado é que como muitos diálogos se tornaram inaudíveis, e por consequência dificilmente transcritos, nem sempre poderemos apresentá-los ao leitor integralmente. É por este motivo que recorreremos às reflexões expressas por escrito nos cadernos de cada participante. Portanto, os excertos foram contextualizados possibilitando ao leitor melhor idealização da apreensão da realidade que descreveremos.

Na fluência das análises, percebemos que a **contradição** esteve presente o tempo todo, perpassando não só pelos elementos formativos, como também pela coletividade:

[...] dado que o pensamento reflete o mundo objetivo, as propriedades e leis dos seus fenômenos, as contradições desse mundo encontram expressão no pensamento. Demais, as contradições constituem não apenas o conteúdo mas também a forma do próprio pensamento. Daí a necessidade da análise das formas de pensamento para mostrar a sua dialética. (KOPNIN, 1978, p. 177).

De acordo com a tese fundamental marxista sobre a contradição, é a prática que permite distinguir no pensamento as contradições dialéticas, ou seja, é somente na atividade prática que o homem estabelece o caráter das contradições dialéticas no pensamento, afastando aquelas que não levam a aquisição da verdade objetiva (KOPNIN, 1978). Para Marconi e Lakatos (2003) é a contradição considerada o motor da mudança das formas quantitativas em qualitativas, sendo este o princípio do desenvolvimento da realidade. Temos então as suas principais características:

- a) **a contradição é interna** – toda realidade é movimento e não há movimento que não seja consequência de uma luta de contrários, de sua contradição interna, isto é, essência do movimento considerado e não exterior a ele. *Exemplo:* a planta surge da semente e o seu aparecimento implica o desaparecimento da semente. Isto acontece com toda a realidade: se ela muda, é por ser, *em essência*, algo diferente dela. As contradições internas é que geram o movimento e o desenvolvimento das coisas;
- b) **a contradição é inovadora** – não basta constatar o caráter interno da contradição. É necessário, ainda, frisar que essa contradição é a *luta entre o velho e o novo*, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que se desenvolve. *Exemplo:* é na criança e *contra* ela que cresce o adolescente; é no adolescente e *contra* ele que amadurece o adulto. Não há vitória sem luta. “O dialético sabe que, onde se desenvolve uma contradição, lá está a fecundidade, lá está a presença do novo, a promessa de sua vitória” (Poltzer et al., s.d.: 74);
- c) **unidade dos contrários** – a contradição encerra dois termos que se opõe: para isso, é preciso que seja uma *unidade*, a unidade dos contrários. *Exemplos:* existe, em um dia, um período de luz e um período de escuridão. Pode ser um dia de 12 horas e uma noite de 12 horas. Portanto, dia e noite são dois opostos que se excluem entre si, o que não impede que sejam iguais e constituam as duas partes de um mesmo dia de 24 horas. Por sua vez, na natureza existem o repouso e o movimento, que são contrários entre si. Para o físico, entretanto, o repouso é uma espécie de movimento e, reciprocamente, o movimento pode ser considerado como uma espécie de repouso. Portanto, existe unidade entre os contrários, apresentando-os em sua unidade indissolúvel. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 105 – **grifo do autor**).

A citação acima nos fornece fundamentação para que apresentemos ao leitor contradições expressas nos elementos que se configuram como categorias de análise, conforme já explicado na Seção 2.

A exemplo, como contradição podemos citar que o professor ao perceber, sentir e refletir sobre o seu trabalho pode verificar se há um processo de individualidade, e ao procurar formar pequenos grupos de trabalho, inicia um movimento no sentido da coletividade. Nesse sentido a contradição interna se mostra no desaparecimento do trabalho individualizado e isolado para surgir o trabalho em grupo, na tentativa de que este seja para o coletivo. É inovadora pelo rompimento de ação de imobilismo (PRADO, 2000), portanto há unidade de contrários.

Destarte, organizamos o trabalho analítico em cinco categorias de análise primordiais: **Coletividade, Trabalho, Organização, Consciência e Alienação**, sendo que os elementos consciência e alienação estão em uma única subseção pôr os considerarmos indissociáveis.

Ao pensarmos sobre como organizar a presente sessão não nos preocupamos em indicar uma ordem linear para manifestação dos elementos ao caracterizar o movimento de um grupo no sentido da coletividade. Deste modo, esclarecemos ao leitor que a ordenação das subseções esteve relacionada à necessidade de mostrar o estudo que foi feito ao longo do

doutoramento, o que nos levou a iniciar a primeira subseção dissertando sobre a coletividade – objeto de estudo desta tese.

#### 4.1 Coletividade: um fenômeno social

Quando nos propusemos a desenvolver esta pesquisa sabíamos dos desafios que enfrentaríamos ao estudar a coletividade a partir de Makarenko (1977a, b, 2012), pois estamos inseridos numa estrutura capitalista que de certa forma ainda prioriza a educação tecnicista e conservadora. Ainda assim, tomamos tal desafio como objeto de estudo. Imediatamente, torna-se necessário expor a definição de coletividade assumida nesse estudo, como “um grupo livre de trabalhadores unidos por um mesmo objetivo e ações, organizado e dotado de órgãos de direção com disciplina e responsabilidade.” (MAKARENKO, 1977a, p. 33).

O conceito de coletivo já pertencia às ideias econômicas socialistas no início do século XX. Estava presente como uma das palavras-chave do programa do governo soviético, tal como o conceito de trabalho – distanciando da ideia de exploração do homem pelo homem. A perspectiva teórica por nós adotada flui destes ideais.

Para Marx (1998) o estado coletivista advinha de uma economia planificada, cujo objetivo era a segurança e bem-estar máximo de toda a comunidade. Huberman (1980) descreveu o método do estado coletivista: a) verificação de tudo que é produzido, força de trabalho e análise de todas as informações; b) os trabalhadores tinham consciência do plano geral, propondo e sugerindo; c) ações coletivas para o bem coletivo.

Filonov (2010) elencou as tarefas na organização da coletividade segundo ideais de Makarenko: i) reforçar a influência política; ii) tornar coesa a direção da coletividade; iii) entusiasmar os membros no desempenho de um trabalho; iv) exercer a autogestão<sup>49</sup>.

Os princípios básicos da coletividade, que iniciaram a partir da economia, se propagaram para diferentes setores: educação, saúde, social, lazer, entre outros. Dedicamos a estudar sobre como esses princípios incidem na educação, mais especificamente no professor como trabalhador deste setor em movimento de formação profissional continuada.

Pensando sobre as pessoas que compõem um grupo, que estão vinculadas por algum tipo de atividade cujos atos não podem estar associados por simples reações, tampouco podem denotar uma soma mecânica de pessoas, Makarenko (1977a) explica que o conceito de

---

<sup>49</sup> Filonov (2010) define a autogestão a partir dos estudos feitos em Makarenko como: “cada aluno habitua-se a participar da organização das diversas atividades da coletividade” (FILONOV, 2010, p. 24) sem que seja necessárias ordens dos líderes.

coletivo está atrelado a um conjunto social formado pela experiência histórica das pessoas que o configuram. Tal conceito também não pode desassociar-se da ideia de melhoramento do ser humano, possível somente em expressões sociais.

A coletividade tinha por definição o movimento, a constituição de novas propostas de vida, o enfrentamento de dificuldades e a liquidação das resistências à nova vida coletiva. As perspectivas, os objetivos, a curto, médio e longo prazo, deveriam nortear em toda ação coletiva, pois, sem isso, a coletividade se desagregaria em preocupações de grupos isolados e individualistas (LUEDEMANN, 2017, p. 155).

É preciso esclarecer que a coletividade não despreza o indivíduo, uma dualidade entre indivíduo e coletivo é equívoca já que o indivíduo não está separado da sociedade. Outra compreensão a ser explicitada sobre o indivíduo é que toda ação repercute no grupo de alguma forma, por isso há a necessidade de os interesses pessoais não sobreponham os interesses do grupo.

No caso dessa pesquisa, quando analisamos os desafios de desenvolver ações em um grupo com perspectiva para a coletividade, considerando-se o entrelaçamento entre indivíduo e sociedade, prestamos atenção em algumas expressões explicitadas por quatro dos 23 participantes da pesquisa, ao retratarem a importância do trabalho em grupo, tanto na reflexão quanto na organização do trabalho coletivo, mesmo que em alguns momentos, o individualismo apareça. Vejamos:

**Quadro 5** - Expressões explicitadas por quatro participantes sobre a importância do trabalho em grupo.

<p><b>Michelly:</b> “Precisamos aprender de fato coletivamente, pensar assim e agir assim.”</p> <p><b>Alice:</b> “Só depois do trabalho em grupo e algumas discussões, que conseguimos definir os passos a serem seguidos.”</p> <p><b>Vilma:</b> “Precisamos refletir que um grupo pensa muito mais que uma pessoa sozinha.”</p> <p><b>Natalia:</b> “Já havia planejado um crescimento pessoal e profissional para nós.”</p>
--

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

As expressões de **Michelly**, **Alice** e **Vilma**, manifestadas em seus cadernos no início do curso quando era demonstrado pela equipe organizadora de que tudo seria feito pelo grupo, constatou-se tanto a necessidade quanto o desafio de se aprender como passamos de grupo para coletivo. Esta forma de organização social pode facilitar o desenvolvimento do indivíduo. Mas o leitor deve observar que o verbo utilizado por **Michelly** e **Vilma** remete a uma ação futura: **precisamos aprender** / **precisamos refletir**, fato que nos leva a compreender que há o entendimento que os trabalhos em grupo que realizam ou realizaram ao longo de suas vidas escolares e profissionais não remetem, necessariamente, a uma coletividade.

Ao lermos a expressão de **Natalia**, é imprescindível retomarmos os objetivos do curso de extensão: aprender juntos, compartilhar conhecimentos e experiências, buscando novas formas de compreender e ensinar matemática por meio da perspectiva Histórico-Cultural; um espaço permanente de formação de professores, por meio do vínculo indissociável entre teoria e prática. Quando **Natalia** escreve em seu caderno que havia planejado um crescimento para si e outros, nos faz pensar que os interesses de **Natalia** são correlatos ao do grupo.

Vale a pena ressaltar que a análise das escritas considera que estamos apreendendo e refletindo sobre a coletividade, sempre tendo em mente que desde 1977 Makarenko anunciava que seriam necessários tratados sobre as regras estruturais da coletividade, mais precisamente da pedagógica. Junto a outros pesquisadores aceitamos ‘gerundiar’ o aprender sobre a coletividade em um espaço formativo brasileiro por meio do curso de extensão ofertado.

Inevitavelmente carecemos de um olhar mais atento às expressões da participante para caracterizarmos se é um indivíduo em processo de alienação ou se tem intenção de se desenvolver com o grupo. Sendo assim, na superação do **eu** pelo **nosso**, concordamos com Moura (2004, p. 260) ao afirmar que “as pessoas são singulares e é essa singularidade que queremos afirmar, que queremos que continue a existir na sua plenitude, mas que tenha no coletivo o referencial de seu desenvolvimento, já que a existência isolada não tem razão de ser.”

Para entendermos melhor sobre a coletividade geral, retratamos um exemplo utilizado por Makarenko (1977a) que compara dois grupos: o de trabalhadores contratados por uma pessoa e o de trabalhadores de uma cooperativa. Apesar de os dois grupos unirem-se voluntariamente e com atividades comuns, no primeiro agrupamento os membros admitem que existem diferenças socioeconômicas (entre os trabalhadores e quem os contrata), como consequência limita-se a participação dos membros e o termo coletividade não se adequa. No segundo grupo a união desses membros ocorre em outro plano: não há soberania de uma pessoa isoladamente, o grupo não se reconhece como uma forma aleatória de colaboração e inexistente o princípio de diferenciação social.

De modo semelhante, tanto o primeiro quanto o segundo podem equiparar-se à relação entre gestores e professores e professores e alunos, e até mesmo entre professores e professores. A exemplo, encontramos as seguintes expressões nos cadernos de reflexão de **Adriana**, **Jefferson** e **Michelly** sobre suas avaliações em relação ao desenvolvimento do curso de extensão:

**Quadro 6** - Expressões contidas nos cadernos de reflexão de três participantes em relação ao desenvolvimento do curso de extensão.

**Adriana:** “Não apenas as formadoras colocaram suas opiniões, mas sim todos os presentes puderam participar e opinar.”

**Jefferson:** “Lembro que foi um diálogo, não houve nenhum tipo de imposição.”

**Michelly:** “Mediante tantas mentes brilhantes, sou pequena! Estou em autoanálise.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

As expressões acima foram escritas no primeiro momento do curso, enquanto era estudado o conceito de número. **Adriana** e **Jefferson** nos fazem pensar que em um grupo é importantíssimo que todos os membros possam opinar e refletir, participando voluntariamente (não excluindo a necessidade de incentivo e de propiciar um ambiente saudável para tal). O que vai diferenciar tais relações são a **consciência** e a **intencionalidade** que cada um tem sobre suas atividades, elementos que serão destacados e analisados por nós mais adiante. Em contradição **Michelly** utiliza a palavra **pequena**, que não remete à inferioridade, mas à insegurança de conseguir cumprir as tarefas propostas durante a formação profissional continuada. Em um dos áudios, **Michelly** expressa que pensava que sua participação fosse semelhante a outros cursos que participou ao longo de sua vida profissional - “que iam dar um monte de tarefinhas” - sem desafios ou sem aprender sobre conceitos.

A análise das escritas nos permitiu consultar os estudos de Filonov (2010, p. 60), uma vez que, segundo o autor, “todos os membros da coletividade têm direito de estar presentes e de expressar-se.” Marcamos a importância de tratar sobre a necessidade de todo grupo ter um líder, e este deve ser comprometido com o grupo, diferenciando-o de um patrão.

Nesse sentido, não é o nível de conhecimento que faz uma pessoa ser líder, mas a maestria em elevar o nível de conhecimento do grupo. O líder deve ter disposição para o trabalho e ausência de vaidade. No curso de extensão (espaço formativo), a liderança foi papel de **Fabiana**, por ser a coordenadora do GEPEMAPe. Para **Fabiana**:

**Quadro 7** - Depoimento de Fabiana, líder do curso de extensão.

**Fabiana:** “Pensar em um curso com professores não é uma atividade simples. Além das minhas necessidades, é preciso ‘perceber’ as necessidades do grupo de professores. Digo perceber por que nem sempre professores dizem/externalizam em palavras suas intenções, necessidades, anseios. Além disso, as minhas necessidades, enquanto docente da universidade, podem ser muito distintas às deles.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

A preocupação de **Fabiana** com as necessidades do outro demonstra que não há vaidade de sua parte e que a superação do **eu** pelo **nosso** já faz parte de seu trabalho. De

pronto, sobre a liderança no movimento da coletividade, o rodízio de líderes é importante para evitar a relação patrão-empregado. Em nosso caso específico, na relação de professores em formação profissional, que não se resume na relação de um formador que detém todo o conceito e do professor em formação que só está para obter cadernos com propostas de ensino.

**Carol e Natalia**, em conjunto, orientavam, conversavam e sugeriam materiais disponibilizados pela equipe organizadora para que os participantes pudessem fazer suas pesquisas. No dia seguinte de cada encontro, **Carol e Natalia** conversavam via grupo de mensagens instantâneas, contando tudo o que havia acontecido, e dessa forma **Fabiana** estava ciente de todo o processo. Acreditamos que esse rodízio não prejudicou o desenvolvimento do curso, conforme indicam as escritas de **Vilma, Alice, Francielle, Adriana e Cláudio** sobre a elaboração de propostas de ensino no segundo momento do curso de extensão:

**Quadro 8** - Concepção de participantes sobre participação de Carol e Natalia junto à liderança

**Vilma:** “No começo era somente elaborar atividade devido à falta de tempo. Mas com os incentivos da Carol e Natalia para ver o resultado da atividade, resolvi aplicar para meus alunos.”

**Alice:** “A ideia inicial da atividade de ensino foi tomada em conjunto durante os encontros semanais, e com as orientações da Carol chegamos a uma ideia inicial.”

**Francielle:** “Foi dado a nós a responsabilidade de escolher um eixo para estudar.”

**Adriana:** “Nos deixaram bem à vontade e nos propuseram as escolhas das temáticas para os próximos encontros.”

**Claudio:** “Este encontro foi marcante, pois, embora estivéssemos como discentes, nos oportunizaram escolher o assunto a ser estudado.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

A análise das escritas, a partir de Luedemann (2017), nos permite retomar a ideia de que Makarenko era influenciado pela concepção leninista de subordinação entre os iguais. Tal concepção significa que na pedagogia de líderes de Makarenko, todos deveriam trabalhar e organizar as ações das coletividades primárias, pois assim assumiriam responsabilidades de acordo com a vontade coletiva para afastar as relações de poder e autoridade. No espaço formativo, esse rodízio de liderança ocorreu no segundo momento<sup>50</sup> – durante a elaboração de propostas de ensino.

<sup>50</sup> **Fabiana** precisou ausentar-se por alguns dias para cuidados com sua saúde.

Diversos participantes se mostraram animados e valorizados por poderem escolher o eixo de conteúdo a ser estudado ao longo da formação profissional continuada. Para **Fabiana**, esta mesma circunstância teve outro sentido:

**Quadro 9** - Percepção de Fabiana sobre a possibilidade de escolha do eixo de conteúdo pelos participantes.

**Fabiana:** “Foi possível perceber que a situação a que foram inseridos causou estranheza e desconforto. Mas, tinham um tempo para pensar.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

A estranheza e o desconforto de que fala **Fabiana** está associada a ideia de que não é comum nas formações profissionais continuadas a valorização das necessidades dos participantes, e que estes, ao terem a responsabilidade de escolher o eixo a ser estudado, foram colocados em um lugar diferente no processo de formação. Seria de forma tímida e primitiva o início de uma autogestão (Makarenko, 1977a).

Os diálogos obtidos nos apontam que no espaço formativo o curso de extensão se configurou, as relações sociais se fortaleciam, pois cada um pôde desenvolver suas particularidades sem desprezar a individualidade. Os participantes tiveram voz e puderam exercer sua autonomia durante o processo formativo. Tornaram-se coautores de todo o processo formativo que vivenciariam.

Desse ponto de vista podemos explanar sobre as coletividades iniciais estudadas por Makarenko (1977b). Na experiência vivida pelo autor é possível considerar que para a coletividade geral solucionar problemas de organização, foi preciso estruturar grupos menores, denominados coletividades, estas denominadas por ele de primárias. Assim, “coletividade primária é a que mantém seus membros constantemente unidos por laços práticos, amistosos, cotidianos e ideológicos” (p. 80), sendo então a principal esfera da coletividade geral que defendia “tanto os interesses escolares quanto os da produção.” (LUEDEMANN, 2017, p. 110).

Entendemos que esse coletivo primário se formula como um novo organismo social, sob as seguintes características: diversidade de experiências em grupos de produção, múltiplos níveis de instrução, relevância na contradição entre as gerações e exigência de uma rotina para as atividades a serem desenvolvidas. É do coletivo primário que se originaram as coletividades pedagógicas às quais Makarenko (1977a; 2012) dedicou seu trabalho. Verificamos que uma destas características, foi destacada por dois participantes do curso de extensão nas primeiras páginas de seus cadernos de reflexão:



**Quadro 10** - Percepção de participantes sobre a diversidade do perfil do grupo.

**André:** “Percebi que a sala dispunha de uma heterogeneidade muito grande, onde cada integrante da sala possuía uma experiência diferente.”

**Natalia:** “Nosso grupo foi se constituindo bem diversificado: professores de diversos níveis de ensino e de várias áreas do conhecimento.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

Os participantes falam de heterogeneidade e diversidade. No entanto, antes de detalharmos sobre a coletividade pedagógica, compreendemos a partir dos estudos que em muitas escolas num contexto capitalista, a aula pode ser a única que desempenha papel de grupo a desenvolver-se em coletividade primária, já que na escola atual não existe como coletividade geral.

Entendemos que tal isolamento da aula proporciona atendimento somente aos interesses específicos dela, e como não há “relação de coesão entre o indivíduo e toda a coletividade e em muitos casos é a única coletividade da escola” (MAKARENKO, 1977a, p. 80)<sup>51</sup>, não afirmamos que a aula pode figurar-se como coletividade primária.

Onde não há uma completa unidade de todos os pedagogos da escola entre si, onde não se ajudam mutuamente e não há grandes exigências, onde não se sabe dizer coisas desagradáveis sem ofender, onde não se sabe obedecer ou ser obedecido, não há nem pode haver uma coletividade pedagógica.<sup>52</sup>

Em tempo, nossa compreensão sobre coletividade pedagógica advém dos estudos de Makarenko em que esta forma de coletivo é composta por gestores da unidade escolar, supervisores ou coordenadores e, obviamente, professores. Não se incluem nesse conceito os alunos, pois o trabalho pedagógico é próprio dos profissionais da educação.

Apontamos também uma contradição entre coletividade pedagógica e os trabalhadores de uma escola voltada para a formação de mão de obra qualificada. Esta última refere-se a uma educação técnica, nacionalista e conservadora, em que a pedagogia tem uma forma espontânea, pois a prática é dissociada da teoria.

A coletividade é uma construção lógica, portanto deve ter objetivos a serem atingidos, caso contrário não haverá procedimentos para organizar-se. A mesma ideia deve ser desenvolvida na coletividade pedagógica e, como explica Makarenko<sup>53</sup> “diante de cada coletividade, deve ser apresentado um objetivo único, não diante de cada grupo separadamente, mas obrigatoriamente a toda coletividade.”

<sup>51</sup> MAKARENKO, 1977a, p. 80.

<sup>52</sup> Ibid., p. 116.

<sup>53</sup> Ibid., p. 79.

Consideramos que a contradição no elemento coletividade está justamente em compreender que nem todo grupo poderá se desenvolver em coletivo, pois depende das ações de cada membro: se têm interesses próximos, objetivos comuns, se as ações para superação dos problemas estão em coerência com todos do grupo, se há um líder e por consequência, um rodízio de liderança (e para isso, todos os membros devem estar preparados para assumir a função) e principalmente, em não reproduzir a dualidade entre indivíduo e coletivo, pois isso atrapalha o desenvolvimento do grupo.

Não podemos afirmar que a unidade dos contrários pôde ser verificada durante o tempo do curso por meio do desaparecimento do indivíduo egoísta que possibilita a imersão do grupo, a desempenhar as ações descritas acima que permitem o desenvolvimento de um coletivo. Este fato deve-se pelo curto tempo em que ocorre a formação profissional. Apesar disso, podemos verificar contradições internas (MARCONI; LAKATOS, 2003) nas expressões de diversos participantes, externalizando a importância de ter voz ativa e participar inclusive da organização do processo formativo. O rodízio de liderança também se apresentou como importante ao estabelecer vínculos de confiança e responsabilidade no grupo.

No início deste texto, afirmamos que em outras pesquisas admite-se que grupo é coletivo como premissa, pois denominam seus grupos como coletivo, e em nossos estudos afirmamos que para tal desenvolvimento é necessário que este grupo tenha objetivos comuns definidos pelos próprios membros, e que as coletividades primárias tenham tarefas específicas a alcançar esses objetivos, além de elementos que ainda trataremos nesta Seção 4. Por isso, compreendemos a partir de estudos teóricos que a **Coletividade** é produto.

Voltando-nos ao perfil dos participantes e do cenário formativo onde a pesquisa ocorre, essencialmente a coletividade pedagógica é interdependente do conceito de trabalho, obviamente do trabalho pedagógico. Para tanto, seguimos a próxima subseção: **Trabalho**.

#### **4.2 Trabalho: uma atividade social que humaniza o professor**

Durante o percurso teórico sobre a coletividade, sentimos a necessidade de compreender o trabalho como atividade social, e para tanto recorreremos principalmente a Leontiev (1983; 2001; 2004), Makarenko (1977a) e Marx (1998; 2008). Apresentamos nessa subseção as relações entre os fundamentos teóricos intrínsecos ao conceito de trabalho e as expressões (escritas e verbais) produzidas no curso de extensão. Para Leontiev (2004) o trabalho é um processo mediatizado simultaneamente pela fabricação de instrumentos e a atividade comum coletiva. E ainda classifica o trabalho como um tipo de atividade que, neste

caso, trata-se de uma atividade laboral “regida pelas propriedades objetivas das coisas.” (p. 167).<sup>54</sup> Faz-se necessário recorrer à outra obra deste autor, na qual este define atividade porque parte de uma perspectiva ontológica como os “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”<sup>55</sup>

Marx define o trabalho como:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil e à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (1998, p. 211).

O trabalho é uma atividade determinante e principal do homem, tem caráter social e condição formativa, é uma atividade do tipo laboral – formada, determinada, orientada e regulada pelas necessidades da sociedade. Para Makarenko (2012), trabalho é a participação do homem na produção coletiva ou na direção dela, produzindo valores materiais, culturais, ou seja, sociais, defendendo que todo trabalhador seja culto. Nessa concepção, o trabalho é muito mais que um valor econômico, é a valoração da formação do homem.

A ação profissional não é uma consequência direta de uma teoria. Toda prática profissional implica sistemas diversos de ações e princípios que transformam os posicionamentos mais gerais de uma teoria em formas de ação para a prática profissional. Os interesses no lucro que orientam hoje a prática profissional na América Latina, e que se concretizam particularmente na esfera privada, dificulta uma prática social mais abrangente e comprometida com os direitos da população. Essa privatização da prática gera efeitos perversos, como a omissão de modelos orientados a uma prática comprometida com o desenvolvimento individual e social (REY et al, 2016, p. 63).

Moretti (2007, p. 35), explica que a humanização do homem (indivíduo) como parte do gênero humano (universal) ocorre “ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho”, entendida como o processo em que participam o homem e a natureza. O ser humano então regula, impulsiona e controla por meio de suas ações o compartilhamento material com a natureza. Na relação do indivíduo que é parte de um coletivo, situa-se o homem complexo que produz conhecimento e formas de pensamento e vive uma relação dialética indivíduo-coletivo. De acordo com Leontiev (2004, p. 82), “a estrutura fundamental da atividade de um

<sup>54</sup> LEONTIEV, 2004, p. 167.

<sup>55</sup> Id., 2001, p. 68.

indivíduo colocado nas condições do trabalho coletivo. Quando um membro da coletividade realiza a atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua”.<sup>56</sup>

Para Makarenko a educação era um processo tendo como princípio o “trabalho racional como formação” (LUEDEMANN, 2017, p. 263), no qual os educadores deveriam auxiliar na criação de uma expectativa de vida presente, porém sempre olhando para o futuro, possibilitando alcançar os objetivos estabelecidos pela coletividade.

No capitalismo, a educação dá-se como mercadoria. Para a educação não ser considerada como tal, é preciso que seja “continuada, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital. ” (MÉSZARÓS, 2008, p. 75). Vivemos no Brasil com poucas melhorias reais e fundamentais ocorridas desde a década de 1920, como explica Ferreira Jr. (2010, p. 111):

[...] no Brasil da revolução burguesa tardia e periférica, a educação/instrução foi concebida por meio de políticas estatais que separaram essas duas dimensões do processo formativo do ser humano, pelos seguintes condicionamentos históricos que se complementavam: a) a transição da condição econômica agrícola para a sociedade urbano-industrial foi conduzida não por uma burguesia que tivesse processado a acumulação primitiva do capital, mas sim por uma fração da própria aristocracia agrária de origem escravocrata; e b) a lógica do desenvolvimento industrial brasileiro deu-se por meio da associação e da dependência científica e tecnológica em relação aos países centrais do sistema capitalista mundial, principalmente dos Estados Unidos.

Dado que o indivíduo não se esgota em si mesmo, pertence a um grupo, e tudo que produz influencia este grupo tanto quanto a produção do grupo o influencia. Assim:

[...] a concepção do professor se dá como um sujeito historicamente constituído, com aprendizagens anteriores resultantes da pertença a um determinado contexto sócio-cultural, como um sujeito permeado por projetos pessoais e por outros que se lhe afiguram no âmbito político-institucional e, também, como um sujeito com capacidades cognitivas de aprender sobre, na e para a profissão (ARAÚJO, 2003, p. 26).

Nesse sentido, o trabalho do professor por muitas vezes é solitário, exaustivo, já que lhes são atribuídas inúmeras responsabilidades que estão além da atividade pedagógica, tais como elaboração de relatórios sobre questões disciplinares, desenvolvimento de tarefas que não se correlacionam com os componentes curriculares e, principalmente, participação em reuniões que aparentemente teriam cunho de estudo em grupo, mas que se configuram como

---

<sup>56</sup> O exemplo da caçada (LEOTIEV, 1983, p. 76) proporciona compreender melhor sobre o sujeito em atividade.

burocracias e que não atendem às demandas das comunidades escolares – que diferem do seu real papel no processo educativo, o educar.

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação (MÉZARÓS, 2008, p. 18 - prefácio).

A partir destes pressupostos, podemos nos perguntar: E hoje, no Brasil, qual trabalhador defendemos? Qual professor trabalhador esperamos ter em nossas escolas? E mais, qual sujeito social esperamos que se forme em nossas escolas e universidades?

Ao tentarmos responder a essas perguntas, consultamos os estudos de Basso (1998, p. 2), uma vez que:

[...] o trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Aprofundando-nos um pouco mais sobre o trabalho docente, nessa perspectiva vale a pena indicar que de acordo com Silva (2016, p. 96), o papel social do professor é “possibilitar que o aluno se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos e que propiciaram a organização atual da sociedade”, individual e coletivamente. Vamos resgatar a ideia principal de coletivo: máxima organização de um grupo, em que supera os objetivos pessoais (sem que estes sejam desprezados) em prol do objetivo comum.

Neste ponto, acentuamos criticamente que a relação entre o professor-trabalhador, escola e instituições de nível superior (grupos a desenvolverem-se como coletivo) necessitam de maior coesão. Assim, pesquisas sobre a formação profissional docente não serão tratadas somente como uma teorização da prática, nem a partir das produções dos professores como meras situações empíricas – que na perspectiva capitalista, não gera valor remunerado para a sociedade. Sustentamos, portanto, que o professor-trabalhador educa a si e aos outros considerando os contextos que compõem sua profissionalização, uma vez que ao formar-se também forma o outro.

Formar professores e estudantes com a intencionalidade de desenvolver significações e superação da alienação docente passa, necessariamente, por promover espaços onde eles tenham a possibilidade de participarem de todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. É claro que o professor ou a formadora são os companheiros mais experientes, carregados de um repertório teórico-metodológico, com o papel de organizar meios de apropriação de conhecimento. Considerando que trabalhar em coletivo se aprende, não está pronto e nem pode ser imposto, sob o risco de não se desenvolver, em um primeiro momento, se não houver o germe de organização coletiva, o professor/formadora deve organizar os grupos misturando camaradas mais experientes com os menos experientes para que todos participem das diferentes funções do grupo. (BRITO; ARAÚJO, 2018, p. 609).

Por exemplo, um grupo de professores num curso de formação profissional continuada, pode ter como objetivo comum - e plenamente legítimo - a obtenção de certificado para progressão na carreira, e cada um pode ter além deste, outro objetivo que é o seu motivo pessoal. Solicitamos a atenção do leitor para o trecho a seguir da resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015:

**Considerando** a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; **considerando** o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (BRASIL, 2015, p. 2 – **grifo nosso**).

O termo coletivo é utilizado em outros trechos da redação da resolução mencionada, que trata a formação profissional continuada como uma metodologia no aperfeiçoamento inicial, definição da qual discordamos ser o caminho para uma educação humanizadora. Em comparativo, na resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019 há uma grande diminuição ao mencionar o termo coletivo, bem como a compreensão em seu uso reduzindo o trabalho coletivo apenas como uma abordagem didático metodológica sem explicitar a compreensão do Ministério da Educação sobre isso.

Pudemos verificar tal percepção expressa por **André** explicita sua compreensão, enquanto desenvolvia a proposta de ensino elaborada no segundo momento do curso sobre trabalho individual e coletivo.

**Quadro 11** - Percepção de participante sobre trabalho individual e coletivo.

**André:** “Trabalho individual exige mais da pessoa, maior tempo, maior dificuldade, resultado exclusivo. Trabalho coletivo exige um pouco de cada integrante, menor tempo, maior facilidade, resultado diversificado.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

A compreensão de **André** sobre o trabalho individual e coletivo refere-se ao como fazer, a uma ideia equivocada de que o trabalho coletivo é somente a divisão de tarefas. Nesse excerto, **André** parece desprezar, a priori, necessidades, conhecimento e produção de um trabalho verdadeiramente coletivo, apontando que o tempo e a dificuldade são maiores quando é individual e menores quando é coletivo. A partir dos estudos sobre a coletividade, inferimos que o trabalho coletivo necessita de uma estrutura sistemática e um método pedagógico único, com intencionalidade porque no trabalho coletivo há uma mudança nas forças produtivas.

Para Makarenko (1977a; 2012) este método pedagógico único refere-se à compreensão que, numa unidade escolar, um grupo coeso a desenvolver-se como coletivo deve: educar-se como trabalhadores cultos ampliando os conhecimentos por meio da literatura e das artes, o que favorece um trabalho produtivo para o avanço intelectual, utilizar o diálogo como recurso nas diversas relações pessoais, romper com a reprodução da velha escola e com a santificação da educação. Para o desenvolvimento intelectual dos alunos é primordial o ensino conceitual, afastando-se das formas espontâneas da pedagogia, distinguindo-se de um ensino tecnicista e alienado.

É possível relacionar a desvalorização do professor, em que se determina um valor para o conhecimento com as ideias marxistas de mais-valia, à lógica da racionalização do capital, base da modificação do processo de trabalho de fábrica.

Sobre esse aspecto, Basso (1998, p. 2) já afirmava:

[...] o sistema fabril vai objetivando-se na medida em que incorpora os conhecimentos científicos e técnicos, permitindo ao capital libertar-se dos entraves colocados pelo trabalho - força humana, destreza e experiência - para a aceleração da acumulação capitalista. [...] Na atividade de ensino, o processo de "racionalização" não tem como finalidade direta a criação de valor. Pode-se dizer que as transformações advindas desse processo na área do ensino não acarretaram, ainda, modificações significativas na natureza da atividade docente, mas sim a presença cada vez maior, na escola, de características do processo de trabalho fabril. A presença dessas características não levou a uma maior objetivação do processo de trabalho do professor, provocando perda ou eliminação da autonomia do docente. Não negamos as transformações ocorridas nas condições de trabalho do professorado e suas vinculações ao movimento das formas capitalistas de produção. Defendemos, no entanto, a particularidade do processo de trabalho escolar.

Sob essa visão, o professor enquanto trabalhador não é visto como aprendiz, autor e produtor da sua própria formação, reflexo da valorização mercadológica do profissional. Gatti relata que essa compreensão, presente nas políticas públicas e que se estende desde o final do século XX, se deve aos:

[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (2008, p. 58).

Contudo, quando se estuda em um grupo que tem uma finalidade comum e em que todos podem contribuir para o trabalho exercido por cada indivíduo, pode ser gerado um movimento de significação (LEONTIEV, 2004), pois o resultado está relacionado com as necessidades do grupo, necessidades essas que conforme vão sendo superadas, outras novas emergem e o trabalho torna-se permanente, como estímulo para a atividade que está sendo desenvolvida. Ao olharmos para o professor, a significação do seu trabalho surge no processo e na concretização da atividade de ensino (GLADCHEFF, 2015).

É na atividade que o sujeito atribui significações a um objeto ou fenômeno, descoberta num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. Esta significação é refletida e fixada na linguagem, na qual o homem assimila a experiência humana. (LEONTIEV, 2004).

Ampliaremos a compreensão do trabalho do professor como sendo não apenas o educar, mas também o formar-se, sendo o trabalho uma atividade humana, socialmente útil e formativa. Não podemos nos limitar ao que é formativo apenas para o aluno, mas também para o professor. Sobre as necessidades da sociedade quanto ao trabalho do professor, Makarenko (1977a) alerta que tais necessidades se modificam gradualmente, de certa forma limitada, e por isso devemos ser cuidadosos ao que projetamos, pois pode haver demandas pouco visíveis e em pequenos detalhes.

Não vemos o professor como aquele trabalhador que atende às exigências sociais somente, mas sim um professor-trabalhador que compartilha “significados na relação professor-aluno mediatizada pelos conteúdos escolares.” (MOURA, 2000, p. 23-24). É nessa situação que a atividade pedagógica se mostra efervescente, dado que a sala de aula é o espaço da maior parte das atividades do professor, o que não significa, contudo, que seja o único.

Uma das exigências sociais é a formação profissional que se figura por meio de certificados, e **Vinicius** expressou como necessidade primária a obtenção do certificado e sua



expectativa sobre “ir além do que estava ensinando em sala de aula”. Uma das escritas finais de **Vinicius** foi sobre sua consciência quanto à própria mudança de atitude como trabalhador da educação:

**Quadro 12** - Expressão de participante a respeito da formação profissional.

**Vinicius:** “Resisti muito em mudar minha forma de ensino, mas aprendi que posso mudar e que devo mudar.”  
 “Mudou minha mente, ficou mais claro para mim agora, consigo aceitar que posso ensinar diferente. Para mim, de forma muito simples, o curso me orientou a pensar diferente, sair do quadrado e buscar outros meios de ensinar.”  
 “Buscar outros recursos, outras formas de ensinar, não ficar preso aos algoritmos.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

A resistência de que fala **Vinicius** foi tensionada a partir do momento em que este realmente viu-se como participante de um grupo, e que suas necessidades individuais primárias eram coerentes aos objetivos comuns do grupo (por também ter sido definido em conjunto). Esse ‘sair do quadrado’ ao qual **Vinicius** se refere, é explicado por ele como sendo algo que o propicie a buscar instrumentos metodológicos para seu trabalho. Apesar de **Vinicius** não explicar detalhadamente sobre o que para ele significa ‘ensinar diferente’, demonstrou nestas passagens que de alguma forma, o curso de extensão desenvolvido a partir da abordagem histórico-cultural, o fez refletir que algo poderia ser modificado em sua atividade pedagógica.

É evidente que a aprendizagem faz parte da formação docente. Marco e Moura (2016) diferenciam as aprendizagens em dois tipos: i) **aprendizagem da docência**, própria dos graduandos, onde o indivíduo se apropria da teoria e da prática na percepção do movimento do ser professor, por meio do compartilhamento dos significados sobre ensinar, aprender, desenvolver-se e sobre a função social da escola; ii) **aprendizagem docente**, pertencente àqueles que já exercem o ofício, processo este que se dirige ao desenvolvimento dos trabalhadores da educação.

Nesta busca por atender às demandas sociais, é exigido do professor que identifique as necessidades da sociedade, e ao mesmo tempo que as coloque em prática. Porém, o Estado estabelece limites (metodologias, conteúdos, qualidade e quantidade de material, entre outros, “provocando antagonismos na ação dos professores e colocando em dúvidas as possibilidades de mudanças no desenvolvimento do seu trabalho.” (PRADO, 2000, p. 1).

Para ensinar, o professor desenvolve as tarefas de planejar, de definir os seus instrumentos e de eleger um conjunto de ações que lhe permita atingir o objetivo que

idealizou. Para Pistrak (2011, p. 20) o objetivo da educação do professor não tem como fundamento “fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método.” É claro que o professor isoladamente não encontrará solução pertinente ao problema que enfrenta, mas sim por meio do trabalho coletivo.

Identificamos uma contradição sobre o método de trabalho do professor nas ideias de **Guilherme** ao descrever como era a prática em sala de aula antes e como espera que seja no futuro:

**Quadro 13** - Percepção de participante sobre a prática em sala de aula antes e depois do curso de extensão.

**Guilherme:** “Dava o básico, era conteudista.”

**Guilherme:** “Serei proativo, usarei a criatividade para que todos gostem.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

**Guilherme** afirma que usará a criatividade para que os alunos gostem de sua aula, demonstrando que ser tecnicista parece ser maçante. Contudo, empreendemos que somente a criatividade não modifica a qualidade de uma aula. No processo de mudança de qualidade da atividade do professor, é necessário o conhecimento teórico, tanto para o ensino conceitual quanto para uma abordagem metodológica.

A atividade não modifica a natureza do homem se as qualidades dela também não se modificarem. O que queremos dizer é que essas novas qualidades se modificam não apenas pela *práxis* do professor (em sala de aula), pois o “processo educativo não se conclui na sala de aula, mas continua em cada metro quadrado de nossa terra” (MAKARENKO, 1929 citado por LUEDEMANN, 2017, p. 317).<sup>57</sup> Nesse sentido, devemos considerar também a formação do professor ao longo de sua qualidade profissional.

Verificamos que ao longo da história da educação, quando políticas públicas educacionais são implementadas, o mito de Atlas<sup>58</sup> se expressa na figura do professor, que é obrigado a ‘carregar o mundo nas costas’, pois o excesso de incumbências e a exigência de se adequar o força a se reinventar, recorrendo apenas à criatividade. Neste ponto, despreza-se o trabalho do professor e sua formação como homem social.

<sup>57</sup> Texto apresentado por Makarenko em março de 1939 em conferência da escola da estrada de ferro de Yaroslavl – Moscou.

<sup>58</sup> Na mitologia grega, Atlas é um titã condenado por Zeus. Seu castigo era sustentar o mundo nos ombros por toda a eternidade. Deste mito deriva-se o nome de uma síndrome de estresse contemporâneo, cujos danos são físicos e psicológicos: ‘O Complexo de Atlas’.

No âmbito legislativo brasileiro, essa ampliação da compreensão do trabalho do professor (ensinar e formar-se) é tratada da seguinte forma:

- Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, artigo 67, inciso V, observam-se que deve ser reservado ao professor um período para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária. (BRASIL, 2018, online).
- Na Lei do Piso, Lei Federal nº 11.738/2008, artigo 2º, parágrafo 4º, nota-se que na composição da jornada de trabalho do professor, 1/3 da carga horária deve ser destinada às atividades extraclasse (reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos/às estudantes). (BRASIL, 2008, online).

Retomando o espaço formativo do curso, que tem como foco a formação profissional continuada com professores que ensinam matemática, a legislação municipal de Uberlândia-MG garante, com fundamento no artigo 22, parágrafo 1º da Lei Complementar Municipal nº 347/2004 e suas alterações e no artigo 28 da Lei Municipal nº 11.967/2014, resolve no inciso I-b a correspondência de 1/3 da jornada semanal do professor a destinar-se para “formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação” (UBERLÂNDIA, 2014, p. 12). Logo no inciso II, a lei define como **Dia de Formação Continuada**, que os servidores municipais devem dedicar à sua formação, incluídos na carga horária do professor.

Além do trabalho pedagógico que é tonificado e assegurado por meio de leis federais e municipais, ampliarmos a compreensão do trabalho do professor como sendo o educar a si e aos outros nos parece plausível. Pistrak (2011, p. 93) reforça ainda que, o trabalho “é a síntese natural entre a teoria e a prática”, mais especificamente, a condição objetiva do trabalho do professor é o ensinar, enquanto a condição subjetiva é a sua formação (BASSO, 1994).

Vejam os que fala **Michelly** sobre a relação teoria e prática quando iniciamos nossos estudos teóricos sobre conceito de número, em comparação com a coletividade que almejamos:

**Quadro 14** - Depoimento de participante sobre a relação entre teoria e prática

**Michelly:** “Trabalhar coletivamente é importante, porém o real... o ideal está longe de acontecer, igual à questão da teoria e prática.”

**Fonte:** Cadernos de reflexão

A referência feita por ela indica que o real e o ideal, a teoria e a prática, são dualidades, o que é compatível com a sociedade capitalista. Compreendemos que **Michelly** faz essa afirmação por ter vivido experiências em sua carreira que reforçam essa dualidade e por existirem formações profissionais continuadas que atendem apenas as necessidades mercadológicas, sem considerar as dos professores. Parece que essa dualidade está em contraposição. Assim, concordamos com a ideia de Luckesi sobre a aliança indissolúvel entre teoria e prática em contraponto à teoria *versus* prática:

[...] teoria, por si, é somente teoria; para que ela produza efeitos, necessita de se tornar vida vivente, isto é, realização. A didática é o mediador das teorias pedagógicas. É com ela que realizamos nossos anseios de educadores escolares, em nossa prática de ensino. É a nossa “ferramenta” de ação. (2011, p. 18).

Complementando a ideia acima, Vázquez (1977, p. 232) afirma que:

A prática é aqui a finalidade que determina a teoria. E, como toda finalidade, essa prática – ou, mais exatamente, esse projeto ou antecipação ideal da prática – só será efetiva com o concurso da teoria. A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria.

As duas citações acima denotam que não podemos admitir no trabalho humanizado do professor que teoria e prática sejam diametralmente situadas. Caso isso aconteça estamos perpetuando um trabalho mecanizado típico da sociedade burguesa, e aqui estamos em defesa de uma formação profissional do professor pela coletividade.

Para a pedagogia social, a prática não se desenvolve sem a teoria, portanto, o método de trabalho do professor deve estar sempre presente, e este deve ter plena consciência dele. É importante que o professor, antes de ser um especialista pedagógico, seja um membro da coletividade, sem atender somente aos interesses pedagógicos, mas com intenção de melhorar a instituição por uma vida culta.

Assim, fica estabelecido:

[...] o trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe. [...] O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas. É essencial, sem dúvida, que os conhecimentos teóricos que não tenham valor intrínseco sejam aprendidos com a ajuda do trabalho, mas é preciso sobretudo que o trabalho e a ciência sejam sintetizados em nossa marcha geral para o regime socialista, se quisermos atingir

nossos objetivos pedagógicos por intermédio de sua unidade indissolúvel. (PISTRAK, 2011, p. 93).

Conceber o professor como um trabalhador é também olhar para o seu trabalho produtivo sabendo que “não trabalha na produção e nos serviços, mas lhe é exigido que forme o trabalhador de todos os setores da sociedade, inclusive do seu.” (MOURA, 2000, p. 15).<sup>59</sup> A produção do professor é qualitativa e difere-se da visão capitalista atrelada à quantidade (mais produção em menos tempo com mínimo desperdício), mesmo que esteja impulsionado às demandas que regem o mercado. Moura metaforicamente aproxima o professor (profissional) à linha de montagem, onde “o ‘trabalho enxuto de educador’ significa contribuir para a formação de pessoas que tenham desenvolvido mais o saber fazer em detrimento do desenvolvimento da capacidade do saber pensar.”<sup>60</sup>

Inferimos que no curso de extensão a unidade teoria-prática pôde ser expressa na interdependência dos dois momentos do curso: o estudo dos nexos conceituais para compreender o conceito de número e a elaboração de propostas de ensino que deveriam ser organizadas a partir do conceito de número. Afirmamos ainda, que em algum nível havia a relação teoria-prática nas propostas elaboradas, mesmo quando os participantes ainda expressavam suas inseguranças quanto à esta organização.

Não é esta característica do trabalhador que fortalecerá a classe profissional docente, mas as ações e produções que fazem do professor, um trabalhador, ser visto como humano, membro de uma determinada cultura, num dado contexto histórico. Para tanto, entre os conhecimentos sobre sua profissão incluem-se a compreensão sobre seu papel político e os determinantes de seu desenvolvimento profissional. O professor precisa ser um militante social ativo.

Inferimos que é um oportuno momento de pensarmos a educação como uma grande revolução, a fim de sistematizar e estruturar a formação de professores e alunos, favorecendo a melhoria qualitativa sem desprezar o contexto histórico, social, cultural, político e econômico, incluindo as demandas da sociedade e não apenas uma parcela patronal brasileira. Quais benefícios nossa passividade, enquanto membros de um grupo da educação nos trouxe?

O professor “deve ser visto e se ver como aquele que aprende continuamente.”<sup>61</sup> À luz da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos o professor como trabalhador pertencente a uma classe, em atividade desde os primeiros momentos de sua formação profissional inicial, e

---

<sup>59</sup> MOURA, 2000, p. 15.

<sup>60</sup> Ibid. p. 16.

<sup>61</sup> Loc. cit.

esse é o ponto chave para os desencadeamentos de ações (educativas) que fomentam a sua constante formação.

Nossa intenção nesta subseção afasta-se de apresentar uma receita sobre a constituição do trabalho coletivo (principalmente, tratando-se de Brasil), porém, chamamos a atenção do leitor para que faça conosco uma reflexão acerca dos esforços para desenvolver a coletividade por meio do **trabalho organizado**, consciente, por aqueles que exercem a produção com objetivos e necessidades bem definidos. Abordamos sobre este tema na próxima subseção.

Especificamente, quando professores em um grupo tratam não apenas angústias com seus pares, mas também dúvidas sobre o trabalho pedagógico e permitem que o outro possa participar efetivamente, estas ações podem resgatar a compreensão do homem num conjunto social em que as atividades individuais coincidem com as do grupo. Para Moura (2000, quando professores dialogam sobre o saber coletivamente, podem emergir crenças, como reflexo do meio social e do momento histórico, produzidas pelo grupo a que pertencem.

Logo nos primeiros encontros do curso quando o grupo estava a se conhecer e se reconhecer, as pessoas usavam as expressões **trocias de experiências, trocar conhecimentos** ou **trocar aprendizagens**. Gentilmente, **Fabiana** esclarece que aprendeu no trabalho docente que não há trocas, mas compartilhamentos, para não haver perdas, tampouco disputas. Esse compartilhar é intencional, afasta-se da ideia de ser apenas uma conversa entre os pares, pois por meio desse compartilhamento que podemos então definir os objetivos de um grupo e de seus indivíduos como parte dele.

O que **Fabiana** manifestou está em conformidade com os estudos de Araújo (2003, p. 27), ao especificar que, ao tratarmos da formação docente:

[...] significa compreendermos a formação como um projeto coletivo, que solicita a previsão de ações, demanda a contribuição pessoal de cada envolvido e se materializa na realização de atividades que resultem em uma qualidade de vida melhor para todos os homens e mulheres, visíveis em um ensino qualitativamente melhor. Essa concepção de formação traz em si o compromisso ético e político com uma sociedade mais justa e igualitária. Ninguém se forma apenas para si, porque nos formamos com os outros, formamo-nos para nós e para os outros. Síntese tão bem representada na língua espanhola: "nosotros."

Portanto, ao olharmos para o labor do professor em movimento formativo a desenvolver-se como coletivo, corroboramos com Marco (2009, p.22) ao afirmar que "o homem, ao produzir conhecimento, modifica seu meio e modifica-se" para satisfazer a ânsia dos conhecimentos surgidos da atividade humana. O professor também vivencia e analisa

situações de ensino em sua prática, compartilha e valoriza a existência de diferentes conhecimentos com seus pares e elabora generalizações didático-pedagógicas acerca do ensino de matemática coletivamente. (MARCO; MOURA, 2016, p. 27).

O movimento em estudar a formação profissional continuada brasileira não deve nos limitar a refletir somente sobre ela. Nossos esforços são para compreender a formação geral do professor e sua profissionalização, provocando em nós e possivelmente no leitor questionamentos sobre o tema, tais como: por que os cursos de licenciatura ainda priorizam modelos de uma formação mecanizada em grande parte de seus currículos? Quais as relações entre a qualidade da formação do professor brasileiro com o atual cenário da educação básica? Como as políticas públicas tratam a formação e profissionalização do professor? Como o conceito de coletividade vem sendo tratado nesse contexto? Há alguma relação na formação do professor brasileiro com a formação do professor em contexto soviético, do início do século XX?

Ao tentarmos responder a essas perguntas chamamos a atenção para o fato de que o professor, ao buscar uma formação apenas com o objetivo de progredir na carreira (não negamos tal legitimidade), ingressa em um agrupamento estimulado pela necessidade (aumentar o salário) e é essa necessidade que impele o indivíduo para um grupo social, que une seus membros por casualidade, organizado sob a vontade e disposição do coordenador da formação, como explica Makarenko (1977a).

Sobre a legitimidade da progressão na carreira, esta não expõe a fraqueza do sistema de formação do professor brasileiro apenas na atualidade, decorre desde a reforma educacional de 1971 durante a ditadura militar (sob a Lei nº 5.692), realizada de cima para baixo e segundo estudos indicam, sem qualquer acompanhamento pedagógico. Nesta lei, foi estabelecida a criação de 1º e 2º graus no sistema educacional, caracterizada por uma racionalidade tecnocrática em que os alunos, ao fim do 2º grau, deveriam ter condições de ingressar na força de trabalho. O professor, então, deveria ser capaz de propiciar esta relação por meio do ensino, de acordo com o nível de ensino que trabalharia. (FERREIRA JR., 2010).

Essas marcas culturais se evidenciam quando se torna comum que professores expressem que os alunos devem aprender todas as regras da língua, todos os cálculos matemáticos, fórmulas, capitais, relevos, datas históricas etc. Sem que seja garantido um estudo conceitual de cada um desses conteúdos, justificando que todas essas técnicas serão úteis em algum momento da vida ou que servirão para ingressar no mercado de trabalho.

Desde então, o professor brasileiro é carente de conhecimentos humanísticos e específicos de qualidade, e como indica Ferreira Jr. (2010), a formação inadequada do

professor aliada aos baixos salários ocasiona uma classe sem prestígio profissional, proletarizada econômica e culturalmente.

Sobre a formação profissional continuada brasileira na atualidade temos que,

[...] as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos (ALVARADO-PRADA et al, 2010, p. 373).

Não estamos colocando o professor como vítima ou vilão do seu próprio trabalho, mas chamamos a atenção para a situação que se faz presente em nossa realidade educacional. Nossa inquietação é sobre o não reconhecimento por parte do professor, sobre sua prática, e por consequência também seu não-reconhecimento no momento sócio histórico no qual está inserido. Encontramos em Lino e Araújo (2016, p. 70-71) que:

[...] é possível que o professor não se identifique com o objeto de seu trabalho, como material didático que deve utilizar. Há ainda profissionais que não encontram a objetivação que o efetivem como docentes, frustrando-se com os momentos sem que não obtenha dos alunos as respostas que esperam. Iniciam-se, daí episódios de descaso e não reconhecimento e o estranhamento evolui ao ponto de causar alienação. O resultado é a dificuldade em se autenticar a própria prática docente.

Os estudos dos autores supracitados corroboram com os de Luckesi (2008, p. 125):

[...] neste contexto, ao educador individual não pode ser imutada a responsabilidade por todos os desvios da educação. Porém, quanto pior for o exercício do seu trabalho, menores serão as possibilidades de que os educandos, de hoje, venham a ser cidadãos dignos de amanhã, com capacidade de compreensão crítica do mundo, condições de participação e capacidade de reivindicações dos bens materiais, culturais e espirituais, aos quais têm direito inalienável.

Ao tratar da mesma temática, Leontiev (2004), indica que o caminho que nos auxilia a compreender a solidificação de tais ideias deve ser a reflexão constante sobre a própria atividade pedagógica, em que o professor se aproprie da cultura por meio das suas necessidades e que assim a emergência dos motivos reais possibilite a ele organizar suas ações em direção aos objetivos que devem ser traçados nitidamente em seu trabalho. Quais reflexões temos feito sobre o nosso trabalho? Que tipo de formação temos hoje no Brasil? Os questionamentos sobre a formação profissional do professor brasileiro não se limitam a textos acadêmicos ou diálogos entre os profissionais. Estas questões nos levam a um dos encontros



onde tratávamos sobre os conceitos de número e o motivo de não termos conhecimento teórico em nossas formações iniciais. **Michelly** se questiona: **“Por que ainda reproduzimos o ensino do século XIX?”**

Encontramos um indicativo de resposta em Aquino e Rodrigues (2019, p. 262) que afirmam:

Neste início do século XXI muitas coisas mudaram, mas há ao menos uma que não mudou na sua essência: a escola continua a ser a instituição socioeducativa por excelência que tem a responsabilidade de garantir a *formação integral da personalidade de crianças e jovens*. Esta continua a ser uma complexa tarefa civilizatória na sociedade contemporânea. A escola é a única instituição social que tem, ou deveria ter, profissionais capacitados e bem pagos para cumprir com essa decisiva tarefa. Quando falamos na *formação integral da personalidade dos alunos*, estamos nos referindo a uma educação de qualidade, que atenda por igual às dimensões afetiva, cognitiva, moral, volitiva, física e cultural de todos. Infelizmente, na maioria das sociedades contemporâneas, esse é um sonho ainda longe de ser alcançado por diversas razões (**grifo dos autores**).

Ao analisarmos essa citação do ponto de vista de Makarenko (1977b), somos obrigados a informar o leitor que o autor conta que no início de sua profissão também reproduzia em sua prática os exemplos de professores da escola czarista. Contudo, por meio de uma atividade política, compreendeu que a ruptura com o sistema anterior deveria ser total.

No caso específico do curso de extensão, o debate de tais ideias nos levou a apresentar um diálogo – que transcorreu após a realização de diversas tarefas com o ábaco e o estudo dos nexos conceituais de número - sobre as dificuldades que o professor enfrenta ao ensinar o algoritmo de divisão (linha tecnicista, sem preocupação com o histórico do conteúdo), sua preocupação com o tempo, em demonstrar sua fragilidade em relação aos conhecimentos matemáticos, revela-se:

**Quadro 15** - Diálogo de participantes sobre dificuldades enfrentadas pelo professor

**Alice:** “Não sei se acontece com todos os professores, mas nas minhas práticas é recorrente que eu traga para a sala de aula a lembrança de como aprendi determinado conteúdo, e reproduzir o que já foi feito é mais cômodo.”

**Fabiana:** “Tem tempo para formalizar, não preciso massacrar a criança de cara com o algoritmo.”

**Vinicius:** “Mas num dá tempo de se ensinar isso.”

**Paula:** “Naaaaa, dá tempo sim! É só organizar direitinho.”

**Vinicius:** “Dá não. O tempo que vou perder com isso (**ensino por meio do lógico e histórico**) aí já me matou.”

**Francielle:** “Mas eu creio que se não tiver ninguém para quebrar um paradigma... nós estaríamos lá contando com as conchinhas. Percebi que tudo que eu havia aprendido de uma forma tão árdua, pode ser ensinado de forma branda e até divertida.”

**Carol:** “Mas é gastar ou ganhar tempo?”

**Michelly:** “É ganhar, eu trabalho com material dourado com meus meninos porque eu aprendi no PNAIC<sup>62</sup>, mas depois de ver o ábaco, os meninos acharam mais fácil.”

**Edi:** “Acho que na verdade, o que entra muito é a questão da formação, eu entendo o que são esses materiais, mas qual metodologia usar, por que, por exemplo, até descobrir o melhor jeito de trabalhar, eu só fiz a apresentação disso pros meus alunos, agora eu sei, mas antes eu tive medo de dar um nó na cabeça deles. Então a questão de formação, de metodologia para trabalhar é falha.”

**Fabiana:** “Há quantos anos o ensino de matemática é feito como se faz hoje?”

**Jefferson:** “Penso que a razão de nos preocuparmos somente com o algoritmo sejam devido às lacunas em nossa formação, por exemplo. Haja vista que em nossa formação escolar e acadêmica, geralmente, somos formatados apenas no saber fazer.”

**Vinicius:** “Desde o caminho suave é, viu.” (risos).

**Fabiana:** “Por quê? Porque a gente só apresenta o resumo, só o lógico. O que aconteceu por trás para eu chegar, naquela forma, naquela representação? Tem uma história, tem um percurso e isso a vida inteira nos foi ocultado.”

**Fonte:** Transcrição de áudio das videogravações

Por mais que esse diálogo pudesse ser inserido em diferentes parágrafos de nosso texto, entendemos que apresentá-lo aqui demonstra um dos problemas da formação inicial e a necessidade de se romper com reproduções da escola velha (que no Brasil é a atual na maioria da prática docente). Essa escola velha prioriza como prática a mecanização do pensamento, a não reflexão teorizada e até mesmo a conservação da ideia de que o professor é o protagonista da ação educativa, tendo como papel a transmissão de conhecimento.

Com a popularização da escola, em meados do século XX surgiram alguns problemas, que sem audácia alguma podemos dizer que ainda não foram enfrentados pela maioria dos poderes públicos e sociedade. Dentre eles o mais constrangedor: fracasso educacional, “que tem sido comumente tratado como uma deformação indesejável do sistema educacional” (MATTOS, 2011, p. 305) e tal responsabilidade recai sobre os professores.

Verificamos esse termo nas palavras de alguns participantes nos primeiros encontros do curso de extensão:

**Quadro 16 -** Percepção de participantes sobre a responsabilidade do professor

**Michelly:** “Erramos ao assumir toda a responsabilidade da educação.”

**Alice:** “A profissão professor é cada dia mais desvalorizada, nesse sentido busquei o curso para renovar e manter acesa a vontade de ensinar, a vontade de aprender e ser uma melhor professora.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

<sup>62</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

**Michelly** refere-se à função social do professor na atualidade, colocando-o como principal responsável pelo fracasso do sistema educacional brasileiro. O sentimento de desvalorização navega tanto pelos professores que estão há muito tempo na carreira, como **Michelly** (cerca de 20 anos), quanto nos mais novatos na docência, como **Alice** que tem menos de 7 anos de experiência.

Essa desvalorização pode levar ao abandono da profissão. Day (2014) ao investigar o fenômeno do abandono da profissão docente, afirma que alguns professores entram na profissão com paixão, mas se perdem devido às mudanças dos contextos político-econômicos, das leis educacionais, condições de trabalho e expectativas frustradas sobre a profissão.

Historicamente, no início do século XX, o papel do professor limitava-o a ser um profissional transmissor do conhecimento, e o saber científico era de pouco acesso para aqueles abastados financeiramente, o que para Roldão (2007) resulta no atual e penoso cenário educacional legitimado pela ideia de que o ensinar hoje é socialmente visualizado como inútil, pois pode ser substituído por buscas em websites e aulas remotas, justificado pelo acesso alargado à informação – que se mostram superficiais e em muitos casos não científicas – estruturação das sociedades e o conhecimento como uma mercadoria.

Vivenciamos tal prática que tenta diminuir acentuadamente a importância do trabalho profissional do professor durante o período de pandemia da COVID-19<sup>63</sup> ao trazer à tona a uma relação de submissão do trabalho do professor às ferramentas tecnológicas, como se essas ferramentas exercessem um trabalho produtivo.

Nesta mesma linha crítica, Rossi e Hunger atestam que:[...] a visão homogeneizante da concepção neoliberal (sociedade formada por indivíduos que são concorrentes entre si, desconsiderando as influências históricas, sociais e culturais) permeia os documentos do BM<sup>64</sup>, pois preconizam ações para os países em desenvolvimento sem considerar as particularidades histórico-sociais e culturais de cada realidade. Cabe aos atores políticos de cada país adequar as orientações ao seu contexto (2013, p. 80).

Estas ações a que se referem os autores são ações políticas de formação de professores em que há coerência ao modelo econômico brasileiro, o capitalismo. Porém desconsidera a pluralidade sociocultural, e principalmente as necessidades dos professores atuantes na educação básica. Nessa visão neoliberal centra-se a diminuição de investimentos

<sup>63</sup> Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declara estado de pandemia da COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus. A partir deste momento, o Brasil e o mundo vivem incertezas, desajustes e aumento das desigualdades. É sugerido isolamento ou distanciamento social. O trabalho remoto se torna frequente, as instituições de educação são fechadas e os profissionais realizam suas funções utilizando ferramentas tecnológicas (assíncrona e síncrona). Enquanto este texto é escrito não podemos dimensionar precisamente os prejuízos para a educação, especialmente a brasileira, mas temos consciência de que há um retrocesso no processo de formação de forma geral.

<sup>64</sup> Banco Mundial.

educacionais e recomenda que deem preferência à formação pela modalidade de ensino à distância, a fim de intensificar o projeto de deterioração da educação pública e de qualidade pois dá-se lugar ao barateamento dos custos na educação ao invés de favorecer a estrutura escolar, de formação profissional, de estudo para todos os brasileiros.

A crítica que fazemos confronta a implementação desta modalidade, pois é feita sem reflexão, por homogeneizar as condições de acesso e o modo como os indivíduos aprendem, não estabelecendo uma relação de equidade e sim de igualdade. Tais fatos são reforçados incessantemente pelo governo atual<sup>65</sup> por meio de discursos, cortes de investimentos e desmoralização de professores e pesquisadores atuantes no Brasil. Sobre esse problema, Neubauer et al. (1991, p. 135):

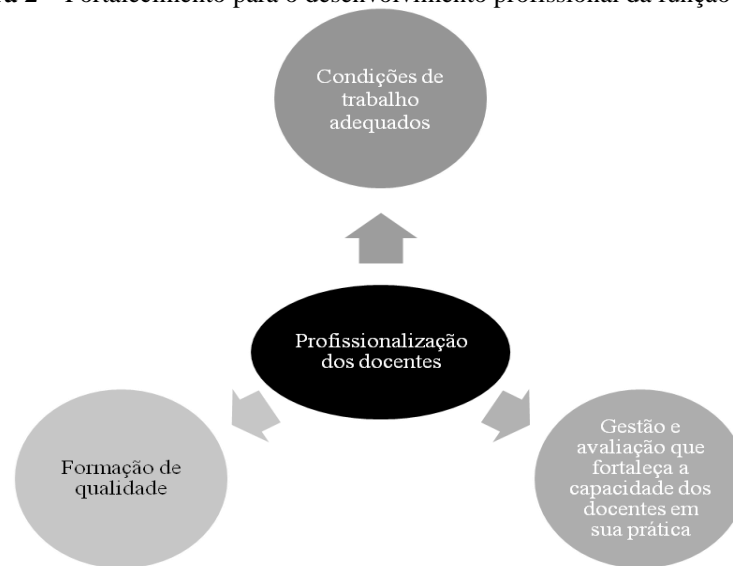
[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial.

Rechamos a concepção de formação de professores como um projeto econômico, em que o Estado afirma não ter condições de oferecer tais cursos, e intermedia parcerias com empresas privadas em que a formação profissional continuada com professores se mostra como “refém da lógica do capital, desvalorizando a formação do indivíduo como um ser crítico, situado historicamente.” (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 84).

Vaillant (2016) aponta itens para o fortalecimento do desenvolvimento profissional do grupo de professores e Roldão (2007) tece críticas sobre as dificuldades para esse desenvolvimento. Expressamos os itens que declara Vaillant por meio de uma relação ilustrativa (figura 2) e, logo em seguida, destacamos as críticas de Roldão:

---

<sup>65</sup> Aqui nos referimos não somente ao Governo Federal liderado por Jair Messias Bolsonaro como também ao Governo Estadual (Romeu Zema Neto) e Municipal (Odelmo Leão Carneiro Sobrinho) que têm por característica principal o liberalismo desordenado em que a preocupação com a população não é o cerne das políticas públicas por eles adotadas.

**Figura 2** – Fortalecimento para o desenvolvimento profissional da função docente

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de Vaillant (2016)

Imediatamente:

Vive-se de novo, atualmente, um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de fatores como a massificação escolar, com a conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades atuais, a pressão das administrações e dos poderes econômicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação – no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade. (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Essa crítica de Roldão (2007) refere-se à massificação das escolas para atender as necessidades político-econômicas, realizadas de forma desorganizada. Complementa suas críticas com fatores que dificultam a afirmação da classe docente, tais como: discurso que não permite aprofundar politicamente a especificidade da função nem do saber, em que aproxima a profissão como uma missão; tecnização da atividade em que o saber é mínimo e a reflexão indispensável, por uma orientação para a especificação apenas operativa e a formação para ensinar.

Gatti (2010) reforça essas críticas apontando que a formação profissional inicial é insuficiente, já que temos um currículo fragmentado com abordagem em sua maior parte descritiva, em que é mais importante o porquê ensinar, o quê (ensino não conceitual, em sua maioria) e não como ensinar, sendo que o tempo para disciplinas sobre a formação

profissional nas licenciaturas é inversamente proporcional se comparado ao de outros tipos de cursos de graduação.

Nos primeiros encontros da formação profissional continuada ofertada pelo curso de extensão abordado nesta pesquisa, foram desenvolvidas atividades com o ábaco que mobilizaram os participantes, pois delas emergiram expressões e reflexões que até então não haviam sido externalizadas. Vejamos o diálogo entre **Vinicius**, **Carol** e **Claudio**:

**Quadro 17** - Diálogo de participantes referente ao uso do ábaco.

**Vinicius:** “**Carol**, você pode me ajudar? Não estou entendendo a subtração aqui no ábaco!”  
**Carol:** “Qual sua dúvida?”  
**Vinicius:** “Olha, eu nunca entendi o trem do empresta, mas aprendi a fazer assim e boa! Isso sempre me incomodou, como um professor não entende isso? Agora aqui no ábaco, percebi que posso entender, porque entendi o vai um da adição.”  
**Claudio:** “Coisa louca né, por que a gente inventa esses jeitos de falar que num fazem sentido?”  
**Carol:** “Por isso é tão importante entendermos os processos históricos que nos auxiliam a entender melhor os conceitos de cada conteúdo, e isso não é tão trivial como se pensa, mas qual é a sua dúvida?”  
**Vinicius:** “Olha aqui no 21-7, sei que não posso tirar de uma unidade as sete, mas como eu vou fazer com o dois?”  
**Carol:** “Lembra que nosso sistema de numeração é base 10, certo? Então essas duas bolinhas aqui, representam dois?” (apontando para a haste do ábaco em que estavam as duas peças representando as dezenas).  
**Claudio:** “Ahhh, a gente tá olhando as duas bolinhas e fica na cabeça com dois, mas não é dois de dois, é de duas dezenas!”  
**Vinicius:** “Puxa, que bobeira a gente deu hein!”  
**Carol:** “Não é bobeira, na nossa época de estudante, o que era bom era aquele ensino mecanizado, então isso fica muito forte em nossa consciência. Na graduação, pelo menos no meu caso, aprendi muito pouco sobre os conceitos e a história do que eu ensino hoje para meus alunos. Essas ideias se diluíram aos poucos, tomei uma trombada de verdade no mestrado, quando lia, conversava com **Fabiana** que era minha orientadora, que refletia sobre isso. Como vocês veem isso?”  
**Claudio:** “Eu sabia desde o início desse curso que não iria me arrepender, que iria brilhar aos meus olhos que vale a pena estudar para possibilitar uma melhor aprendizagem aos alunos; segundo, também senti igualzinho a você, mesmo no curso EAD, ali me sinto muito órfão, porque quando tenho dificuldades em relação a algum exercício, o tutor me diz, olha no material e faz igual. Então também só vou repetindo, repetindo, repetindo...”  
**Vinicius:** “Eu tô sentindo tanta coisa... que preciso organizar tudo aqui na minha cabeça: triste por ensinar algo tantas vezes que nem sabia o porquê era assim e, feliz por ter entendido agora que se a gente não tem claro o sistema posicional, só fazer as continhas perde totalmente o sentido. Vou levar o ábaco para meus alunos com deficiência, vou pensar olhando a deficiência de cada um, como posso ensinar.”

**Fonte:** Transcrição de áudio das videogravações

A consciência expressa pelos participantes naquele momento nos mostra que as formações continuadas no contexto brasileiro, apesar de não serem ideais quanto à forma

como são oferecidas, têm grande valia, pois independente da abordagem teórica, uma reflexão em relação à sua prática profissional pode ser despertada.

Nesse sentido, a profissionalização do professor se faz, árdua e lentamente, em meio a um cenário exigente de uma prática inovadora e tecnológica que atenda a todas as necessidades da sociedade. Por isso Nunes (2000, p. 33) indica diversas razões para que o professor busque formações profissionais continuadas, que:

[...] vão desde a precária formação do professor adquirida nos cursos de formação inicial, considerados desatualizados e ineficientes, passando pela evolução abrupta do homem e do conhecimento neste fim de milênio, chegando até as exigências que um mundo globalizado impõe ao sistema de ensino quanto à mudança da realidade escolar e, por conseguinte, da prática pedagógica do professor, tendo em vista a produção de um profissional qualificado.

Compartilhamos com Maués (2003, p. 104), a seguinte análise:

[...] existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram. Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação, o que enseja tanto nas universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil.

Não podemos compreender a formação profissional continuada como é ofertada atualmente, como algo ideal a complementar ou corrigir equívocos da formação profissional inicial. Entretanto, admitimos que este formato seja o que os professores brasileiros, principalmente da educação básica, têm de mais praticável. **Michelly** indica que o curso de extensão a mobilizou positivamente:

**Quadro 18** - Compreensão de participantes sobre o aprendizado no curso de extensão

**Michelly:** “Durante o curso uma tempestade foi surgindo, a cabeça parecia uma fomalha, fervendo. Quanto aprendizado! O curso despertou um gigante adormecido.”  
**Natalia:** “A cada leitura, refletia e entendia quão grande era a minha necessidade formativa, precisava de uma formação teórica mais densa, mais coesa e mais aprofundada.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

No excerto acima **Natalia** revela ter identificado que seus conhecimentos teóricos não foram suficientes para o trabalho. O curso de formação profissional continuada lhe ofereceu a oportunidade de perceber que era necessária uma formação teórica que suprisse suas necessidades como professora, demonstrando que houve, para **Natalia**, algum nível de consciência sobre a importância da formação.

Para Franco e Longarezi (2011, p. 573), a formação profissional continuada “é um espaço para o sujeito compreender a sua própria historicidade e nela poder intervir e não somente reproduzir o que já está determinado.”

Compreendemos que o movimento formativo, portanto, é notável para propiciar ao professor-trabalhador um espaço para organização de sua atividade principal, “mediada pelo conteúdo representado pelo conhecimento científico dos conteúdos escolares e pelas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem e demais conceitos inerentes ao fazer docente. ” (SOUZA; ESTEVES, 2018, p. 677).

Para ampliarmos nossa compreensão sobre a formação profissional continuada, consultamos as diretrizes que a regulamentam: LDB - Lei nº 9.394/96 (1996, modificada em 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002, com resolução sobre a formação profissional continuada em 2015) e Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2014).

Não temos a intenção, neste estudo, de pormenorizar a legislação sobre a formação profissional continuada com professores. Todavia, identificaremos como as diretrizes tratam do assunto de modo geral.

Os ajustes em 2018 quanto à formação profissional continuada feitos na LDB de 1996 estão concentrados nos artigos 62 (artigos 1º e 2º), 62A e 67 (II e V) que dispõem:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996, online).

O artigo 62A trata que:



**Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

**Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, online).

E,

**Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. (BRASIL, 1996, online).

Na leitura desses artigos se prevê a oferta da formação profissional continuada não apenas pelas universidades, mas de responsabilidade de todas as esferas governamentais, instituindo que as mesmas podem ser desenvolvidas não apenas em instituições de formação como também na própria localidade de trabalho (escola). Contudo, não sistematiza a estrutura formativa e quais seus objetivos explicitamente, indicando apenas que se trata de uma capacitação. Além disso, regulamenta como carga horária remunerada os estudos continuados, utilizando o termo aperfeiçoamento.

Destacaremos o que o documento sob a resolução nº 2, de junho de 2015, ao capítulo VI, artigo 16, 17 e 18, apresenta sobre a formação profissional continuada:

**Art. 16.** A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

**Art. 17.** A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

**Art. 18.** Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI<sup>66</sup>,

---

<sup>66</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional.

PPI<sup>67</sup> e PPC<sup>68</sup> da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 3º. A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (BRASIL, 2015, p. 13-15).

Percebe-se que o documento assume a importância do profissional, reconhece a necessidade de uma formação profissional continuada de qualidade e descreve o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica, contudo não se apoia em estudos teóricos, tampouco esclarece seu entendimento sobre como os governos federais, estaduais e municipais devem estruturar o plano de carreira, quais seriam essas condições dignas de trabalho e em como devem ser garantidos os pagamentos de acordo com o piso-salarial dos professores.

Não há esclarecimentos também no que se refere ao planejamento sistemático por meio do trabalho coletivo. O termo trabalho coletivo refere-se apenas aquilo que é realizado por professores em conjunto.

Corroboramos com a ideia de que, enquanto o sistema de educação brasileiro não tiver esclarecimentos teóricos que orientem o metodológico, que compreenda o professor como membro da coletividade escolar, e mais, que assegure a valorização do profissional, será impossível que se tenha um salto qualitativo neste setor, e, portanto, de nada adiantam leis que se restringem apenas a ser “letra morta ou em produtos vagos que se publica e é feito.” (BEATÓN, 2019, p. 85).<sup>69</sup>

Logo, “uma educação sobre as bases do método dialético, encaminhadas a produzir e desenvolver a mais plena consciência de por que se estuda, para quê e como se estuda”<sup>70</sup> levarão a nós, professores, a um salto qualitativo enquanto profissionais humanizados em uma prática humanizadora.

Neste importante elemento, inferimos que deve ser superada a ideia de que o trabalho do professor está exclusivamente associado ao elaborar, analisar e corrigir tarefas. Na verdade, nesta subseção, tentamos mostrar ao leitor que a formação do próprio professor tem grande magnitude e faz parte de seu trabalho. Temos que o trabalho do professor quando não é

---

<sup>67</sup> Projeto Pedagógico Institucional.

<sup>68</sup> Projeto Pedagógico do Curso.

<sup>69</sup> BEATÓN, 2019, p. 85.

<sup>70</sup> Ibid. p. 79.

mediado por uma teoria, torna-se apenas mão de obra explorada. Entretanto, quando há reflexão sobre as necessidades em relação à própria formação e práxis, sobre as velhas práticas e as novas, dar-se-á a contradição. Portanto, o formar a **si** e aos **outros** é atividade profissional do professor.

Desta forma, reiteramos a relevância para esta investigação, em olhar como os professores em processo formativo podem revelar elementos para o desenvolvimento de um grupo em coletivo e assim possivelmente contribuir para o fortalecimento do grupo profissional, tendo o trabalho como uma atividade social que humaniza o professor. A partir disso, na subseção a seguir explicitamos a importância da organização do trabalho do professor.

### **4.3 Organização: uma ação vital para o trabalho do professor**

Na presente subseção tratamos sobre a organização do trabalho do professor e como esse elemento entrelaça-se aos outros. Para isso buscamos em Makarenko (1977a, p. 148) que afirma que “o essencial não é o método de cada professor em separado nem sequer de uma escola, porém a organização da escola, a coletividade e a organização do processo educacional” para que tenhamos um salto qualitativo do trabalho.

Apreendemos a partir de estudos teóricos que são qualidades da organização (PISTRAK, 2011): o tempo, regras, rotina, intencionalidade e orientação. Em síntese, a orientação decorre de um trabalho com intencionalidade, que de acordo com Vázquez (1977) tem um caráter consciente.

Mesmo que o resultado do trabalho seja distante do ideal, por meio da organização deve-se adequar intencionalmente o resultado real ao ideal. Para tanto, é necessário na organização do trabalho do professor, que se estabeleçam regras que viabilizem uma rotina sem minimizar a importância da qualidade tempo (curto, médio e/ou longo) para a completude desse ciclo organizacional.

Ao que se refere ao tempo, não há uma quantidade determinada. Deve-se insistir para obter algum resultado e paciência para um bom resultado. No segundo momento do curso, **Jefferson** ilustra sobre a dificuldade que o professor tem em fixar um tempo limite para suas propostas, mesmo que seja insuficiente.

**Quadro 19** - Detalhamento de participante sobre o planejamento e desenvolvimento da proposta de ensino no segundo momento do curso de extensão

**Jefferson:** “A proposta foi desenvolvida em quatro aulas de 50 min. Penso que foi pouco tempo, apesar da professora não achar. Acredito que as aulas devem ter sido muito aligeiradas, pois a AE<sup>71</sup> envolvia inúmeras ações, inclusive a proposição de um jogo. Mas também entendo que a escola não foi muito flexível com relação à disponibilidade das aulas e talvez pelo desejo de se realizar todas as ações da AE, a professora pode ter aligeirado a aula.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

A reflexão que **Jefferson** traz é pertinente, pois quando seu grupo (**Vilma, Jefferson e Guilherme**) apresentava sobre a elaboração e desenvolvimento da proposta de ensino em sala de aula, **Vilma** confessou que estava muito preocupada com o tempo e ficou nervosa, questionando se conseguiriam cumprir tudo que haviam pensado.

De acordo com Makarenko (1977a) para o desenvolvimento de um grupo em coletivo é necessário considerar o tempo que os membros desse grupo trabalham por um objetivo comum, tendo como quantidade razoável entre cinco e sete anos. Nesse período as fases de crise e estagnação também são vivenciadas pelo grupo. As formações profissionais continuadas no Brasil, de modo geral, não possibilitam que professores e formadores tenham tal experiência, e este é um ponto negativo deste tipo de formação.

Para que possamos vivenciar uma experiência formadora completa, muito deve ser modificado no trabalho do professor. Se pensarmos bem, nem os grupos de estudos, que geralmente estão nas universidades permitem isso, pois a maioria deles está conectada aos cursos de pós-graduação, limitando de certa forma a participação de professores que não estão inseridos no cenário acadêmico. Outra crítica que devemos registrar é que nem sempre os cursos de especialização, mestrado e doutorado acadêmicos atendem às necessidades vinculadas a práxis do professor. Não é à toa que no Brasil a oferta de cursos de mestrado profissional em educação e em outras áreas do conhecimento têm aumentado, contudo, é preciso nos atentar que os produtos deste tipo de formação não devem se restringir a serem apenas um cumprimento curricular.

Não estamos afirmando que as pesquisas teóricas têm um valor menor do que as que estão associadas ao trabalho como atividade do professor, considerando os interesses, contextos e relevância verdadeira e real do processo formativo profissional do professor, todavia atualmente é necessário fortalecermos a ideia de que o professor é um trabalhador. Para tanto, os profissionais das instituições educacionais, em seus diferentes níveis, devem se

---

<sup>71</sup> Atividade de Ensino

unir e compreender que a situação é preocupante, e se quisermos garantir condições de qualidade no processo formativo, devemos nos mobilizar coletivamente e não reproduzir o que temos feito até então.

É uma tarefa fácil? Não! Mas introduzir o elemento da organização como forma de desenvolvimento do trabalho pedagógico para o coletivo é urgente e indispensável, se quisermos romper com os padrões do sistema educacional capitalista.

Retomando a explanação sobre as qualidades da organização do trabalho, as regras devem ser explícitas, estabelecidas pelo líder, mas avaliadas por todos, e se necessário, modificadas. Sobre a rotina, é importante tornar-se hábito, pois favorece o desenvolvimento de disciplina (diferente de autoritarismo) e responsabilidade, não apenas pelas ações individuais bem como pelas coletivas.

Vejamos a importância da rotina expressa por **Vilma** para a elaboração das propostas de ensino no segundo momento da formação.

**Quadro 20** - Percepção de participante sobre a interação pessoal do pequeno grupo no segundo momento do curso de extensão

**Vilma:** “Primeiramente, foi escolhido um conteúdo que os meninos achavam complicado. Estabelecemos entre nós que cada um procurasse a respeito dos números inteiros, e depois nos reunimos na biblioteca para chegar a como iniciariamos a atividade de ensino. As reuniões aconteciam nas terças-feiras na biblioteca das 17h30 às 18h50. Estivemos reunidos três terças-feiras, além das dúvidas trocadas nos meios eletrônicos e durante as aulas do curso.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

A partir da fala de **Vilma** foi estabelecida pelo seu pequeno grupo a escolha do conteúdo que deveria ser coerente ao nível de aprendizagem dos alunos da escola em que a proposta seria desenvolvida. O passo seguinte foi o estudo sobre o conteúdo escolhido (números inteiros) para então começarem a se reunir rotineiramente na biblioteca da UFU, antes dos encontros do curso. Neste exemplo, vemos a relação intrínseca entre o estabelecimento de regras e a vivência de uma rotina.

Em relação à intencionalidade, Saviani (2000, p. 17) explica que o “trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” Isto quer dizer que para o desenvolvimento do trabalho do professor ocorrer, é preciso sua atividade que tenha a intencionalidade como necessidade. Ao compreendermos sobre coletividade e trabalho, objetiva-se que no trabalho pedagógico a ação de orientação seja fundamental, pois

de nada adiantaria termos estabelecido o tempo, as regras, a rotina e a intencionalidade no que o professor deve fazer, se este não orientar a si e aos outros conscientemente.

Vale a pena ainda considerar que um dos objetivos da organização é quebrar com o autoritarismo, substituindo-o pela responsabilidade do coletivo, que cria sua vida e sua própria organização (PISTRAK, 2011). Ao relacionarmos isso a um cenário formativo, dizemos que não se pode esperar que o encarregado pela formação ofertada seja o único a produzir intelectualmente: é preciso que todos os participantes sejam responsáveis pelo educar a si e aos outros, ou seja, que não haja participantes passivos.

Para Makarenko (1977a, p. 89), trata-se do conceito de autogestão, que tem como características:

- a) A administração do estabelecimento, que inclui a direção pedagógica, não deve nunca suplantar aos órgãos de autogestão e resolver por sua conta os problemas que são de incumbência deles, ainda quando a decisão da direção seja a todas as luzes justa ou mais rápida;
- b) Cada acordo dos órgãos de autogestão deve ser necessariamente cumprido, mas também sem burocratismo nem demoras de nenhum tipo;
- c) Se a administração considera impossível o cumprimento de uma resolução errônea acordada por um ou outro órgão da autogestão, deverá apelar ao juízo da assembleia geral e não limitar-se simplesmente a anular o acordo;
- d) O método fundamental de trabalho da administração deve ser sua influência nos próprios órgãos de autogestão. O camarada que não disfruta desta influência e sempre tem conflitos com os órgãos de autogestão, está completamente claro que não vale para o trabalho nesta instituição;
- e) O trabalho nos órgãos de autogestão não deve ocupar muito tempo aos educandos, a fim de que não os esgotem com seus cargos nem se transformem em ‘funcionários’;
- f) Os órgãos de autogestão não devem se sobrecarregar com todas as ninharias que podem ser resolvidas durante o trabalho cotidiano e administrativo;
- g) O registro do trabalho dos órgãos de autogestão deve ser feito com exatidão e todos os acordos destes devem ser determinados por eles. É desejável, que este registro seja feito sempre na presença do secretário do conselho da coletividade, por exemplo.

O autor em questão nos indica que é possível compreender que o desenvolvimento da autogestão está diretamente atrelado ao da coletividade, pois decisões e conflitos devem ser resolvidos a fim de não incentivar lamentações ou ações alienatórias dos membros. As decisões devem ser desempenhadas por meio de assembleia, e o trabalho continua sendo a atividade principal. No contexto escolar, o trabalho pedagógico.

Sobre a mesma temática, Pistrak (2011, p. 33-34) indica em suas palavras a ideia de educar o indivíduo politicamente, e destaca o papel da autogestão na escola quando afirma que:

[...] é preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. A consequência de tudo o que foi dito é que, para nós, a auto-organização tem uma importância fundamental do ponto de vista da pedagogia social, pretendendo objetivos determinados, e é isto que define a posição da escola a seu respeito.

As palavras de Makarenko (1977a) e Pistrak (2011), aqui apresentadas referem-se aos momentos de transição da escola organizada aos moldes capitalistas e a nova escola, a qual a sociedade soviética implementava à época e podemos inferir que não foram ações imediatas, mas um processo de educação e formação. Esse processo também não foi livre de problemas, o cerne de um deles está em como o trabalho é desenvolvido na escola.

Sobre a responsabilidade do educar a si e aos outros, chamamos a atenção para o trecho a seguir que pode explicar sobre a diminuição de participantes no curso, no momento em que foi solicitado que elaborassem uma proposta de ensino em que escolheriam um conteúdo:

**Quadro 21** - Colocação da líder sobre o segundo momento do curso de extensão

**Fabiana:** “Ao fazermos tal proposta, o grande grupo se perdeu. Muitos participantes nos informaram que não poderiam mais participar por razões diversas. Nesse momento, percebemos que ao se atribuir responsabilidades a cada participante, os mesmos pareciam não estar preparados para assumi-las e administrá-las em seu pequeno grupo.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

Levando em consideração tais desistências, imaginamos que uma das hipóteses, além das já apresentadas por **Fabiana**, é que esses participantes dependiam da sua liderança não com o objetivo de serem orientados, mas de estarem passivos nesse segundo momento do curso aguardando determinações sobre suas ações de forma diretiva.

Pistrak (2011) explica que a organização do trabalho do professor é interdependente às suas tarefas, tais como: não deve ser observador, não deve se limitar a formular tarefas que não facilitem o trabalho da criança - a exemplo de listas de exercícios, leituras maçantes que não favorecem uma elevação intelectual, questões que necessitem de respostas prontas etc. -, mesmo que utilizem de várias metodologias e que orientem o trabalho em direção aos objetivos coletivos. O autor ainda apresenta que esse tipo de organização exige do professor

um esforço maior, maior reflexão sobre sua prática e que se permita reelaborar suas propostas quando necessário, sem perder de vista os objetivos.

Acerca desse assunto encontramos as seguintes expressões nos cadernos de reflexões utilizados ao longo da formação profissional continuada:

**Quadro 22** - Percepção de participantes acerca das atividades do grupo

**Reyla:** “Me fez pensar em sempre planejar com antecedência, ter um plano B.”  
**Alice:** “A ideia inicial da atividade de ensino foi tomada em conjunto, durante os encontros semanais, e com as orientações da **Carol** chegamos a uma ideia.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

A ideia de **Reyla** refere-se a sua prática, que em muitas ocasiões o professor depara-se com a necessidade de reelaborar uma proposta de ensino. Contudo, quando se refere a um ‘plano B’ parece ter a necessidade de mudar o que havia pensado antes. De modo algum a organização do trabalho do professor deve-se ao fato de mudar o objetivo de sua proposta, pois quando a organização da proposta de ensino é formulada de forma consciente, o professor pode até seguir por um caminho longo mesmo quando pensou não ser necessário.

Já a escrita de **Alice**, revela que além do trabalho em grupo foi necessária uma orientação mais dirigida para alcançar a organização da proposta de ensino elaborada no segundo momento do curso de extensão.

Assim como a organização de uma coletividade primária, num grupo de professores em formação continuada é importante que se tenham membros com maior tempo de experiência na profissão e recém-formados, pois o compartilhamento entre as experiências e a necessidade de se ter maior responsabilidade favorece o desenvolvimento do grupo. Para Makarenko (1975, p. 151) “é a forma mais elevada de organização do processo educativo e exige uma direção e influência pedagógica qualificada e bem pensada.” Sobre isso, **Jeferson** faz a seguinte reflexão:



**Quadro 23** - Percepção de participante sobre formações de professores

**Jefferson:** “No GT<sup>72</sup> que estou participando, percebo que há uma grande necessidade pelo planejamento detalhado, aula por aula, prevendo passo a passo de modo metódico, postura esta que até certo tempo atrás seria típica minha, porém, a partir das minhas experiências no mestrado e no curso de extensão, vejo que esse caminho pode ser mais flexível, ou seja, eu sei de onde partir e onde quero chegar, mas esse caminho vai sendo construído, se modificando, se retificando.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

Para Moura (2004) a organização das ações é uma resposta à intencionalidade “de modo que supere a mera justaposição de ações, corrobora a organização da prática, ordenando-a” na medida em que as racionalizações implícitas e explícitas não se separam da prática.

No caderno de reflexão de **Adriana**, encontramos a seguinte observação:

**Quadro 24** - Percepção de participante sobre organização do curso de extensão

**Adriana:** “Outro fator importante foi a antecedência do texto do próximo encontro enviado por e-mail.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

Mais adiante em seu caderno, **Adriana** pondera que os diálogos sobre o texto em que todos puderam participar, só foi possível devido a antecedência na organização por parte da equipe que auxiliava **Fabiana**, reforçando a importância da ação antecipada para a organização da prática.

Na organização do curso de extensão, podemos indicar que **Fabiana** era a mestre que trabalhava junto com seus aprendizes (tanto o restante da equipe organizadora quanto os professores inscritos no curso). Nos encontros em que **Fabiana** precisou ausentar-se, seus aprendizes (equipe organizadora) tornaram-se mestres. Sendo assim, a relação de companheirismo entre mestre e aprendiz transcorre com fluidez por meio da organização intencional e planejada.

Sobre a organização produtiva do trabalho do professor, Marglin (1971, p. 43)<sup>73</sup> citado por Araújo (2003 p. 44) a compara com a vivência do artesão nas oficinas pré-capitalistas:

<sup>72</sup> Grupo de Trabalho (GT). Para **Jefferson** essa denominação se refere ao seu pequeno grupo (**Jefferson, Vilma e Guilherme**) formado no segundo momento do curso de extensão.

<sup>73</sup> MARGLIN, S. Origens e funções do parcelamento de tarefas: para que servem os patrões? In: GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 37-78.

Nas sociedades pré-capitalistas, a produção organizava-se numa hierarquia estrita – mestre-companheiro-aprendiz, que hoje só sobrevive no nosso ensino superior [...] no ápice como na base da hierarquia pré-capitalista encontrava-se o produtor. O Mestre artesão trabalhava junto com o aprendiz, em vez de simplesmente indicar-lhe o que fazer. Em seguida, a hierarquia era linear e não piramidal: um dia o aprendiz seria companheiro, quase certamente um mestre [...] enfim, e talvez seja isso o mais importante, o artesão [...] controlava ao mesmo tempo o produto e o processo de trabalho. (MARGLIN *apud* ARAÚJO, 2003, p. 44).

Retomando a ideia defendida por Anton Makarenko de que o trabalhador precisa elevar-se culturalmente e intelectualmente, Gramsci (1999) completa afirmando que essa elevação não só fortalece a classe profissional, como também a organiza.

A partir dos estudos sobre organização do processo formativo do professor encontramos em Marco et al. (2019) duas condições básicas que garantem a concretização desse processo: o **professor em atividade** - em que o profissional juntamente com os formadores possa ser capaz de resolver problemas pedagógicos - e a **cooperação entre os sujeitos** no que se refere a elaboração e condução das tarefas, análise e avaliação das mesmas. Esse processo deve ser desenvolvido entre os professores e os formadores que desejam desempenhar seu trabalho por meio de uma teoria que prioriza a humanização do ser, sua historicidade e atividade política.

É somente por meio da organização, do ponto de vista da pedagogia social, que será possível criar um meio sólido e sã em que o trabalhador-professor poderá desenvolver um espírito social forte, capaz de desempenhar seu papel na mais elevada instância, “é necessário, entre nós, incentivar as próprias massas trabalhadoras, na maior medida possível, a assimilar e a levar à prática as ideias compreendidas sob o nome de organização científica do trabalho.” (PISTRAK, 2011, p. 80).

Para nós, esse elemento é fundamental para o desenvolvimento do trabalho, e por consequência do desenvolvimento do trabalho para o coletivo, e percebemos nas manifestações dos participantes que houve uma menor preocupação com isso. Aferimos que um dos motivos é que se confunde que organização do trabalho do professor centra-se apenas no planejamento de aulas, dado que para a organização do trabalho é preciso: consciência e intencionalidade no estudo que está para se desenvolver, aporte teórico pois acreditamos em um ensino conceitual e não conteudista, compartilhamento de conhecimento entre os sujeitos, entre outros fatores. Por isso nesta categoria de análise pudemos apresentar menos excertos.

No movimento contraditório, a necessidade de educarmos a todos (nós e outros) considerando o tempo para alcançarmos os objetivos do grupo e as demandas sociais, devemos nos atentar que a organização do trabalho – no modo mais complexo do termo - não

deve ser determinada pela sociedade ou políticas públicas que desvalorizam a profissionalidade do professor, mas por meio de um alicerce teórico e ao que defendemos pela Teoria Histórico-Cultural.

Enquanto nossas escolas tiverem o caráter de um ensino preparatório, o elemento da organização no trabalho profissional do professor não será de excelência, pois o minimiza a ser apenas uma ação mecânica que não requer qualquer tipo de intencionalidade. E por mais que o elemento da organização possa parecer simples, temos de esclarecer que não se trata apenas de currículo, mas de qualificar o trabalho do professor de modo que propicie ao grupo profissional melhores condições no **formar-se** e no **formar**. E, de acordo com Lenin (2011), quanto maior o nível de consciência, maior a organização, por isso seguimos para a próxima seção.

#### 4.4 Consciência e alienação: uma contradição fundamental no trabalho do professor

Esta subseção abordará os elementos de consciência e alienação no trabalho, que são conectados entre si e podem ser notados no trabalho do professor. Enquanto o trabalho consciente aproxima o desenvolvimento de um grupo como coletivo, a alienação o retarda ou impede um salto qualitativo.

Apoiamo-nos em Leontiev (1972) que nos explica que a consciência somente existe como uma imagem da realidade, enquanto a atividade permanece prática e pode tornar-se um objeto da consciência. Podemos neste ponto, explicar brevemente a formação histórica da consciência por meio de Leontiev (1983). Como estrutura interna da consciência o sentido dos fenômenos reais deve coincidir com as significações socialmente elaboradas, o que nos possibilita apreender que só com

[...] o aparecimento e o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada poderiam atuar de modo a que a estrutura inicial da consciência cedesse lugar a uma nova respondendo às novas condições socioeconômicas da vida humana. Esta nova estrutura da consciência caracteriza-se pela relação fundamentalmente nova que liga os principais “componentes” da consciência, os sentidos e as significações (LEONTIEV, 1983, p. 122).

A estrutura detalhada pelo autor é conferida em condições capitalistas, para nós as ações do **eu** e do **nosso** ocorrem pelas ações de nós mesmos e dos outros, e assim permite que o sujeito se comunique por gestos ou num desenvolvimento maior, por meio da palavra (como um caráter desenvolvido do sujeito). É neste ponto que a atividade deixa de ser somente terna

e a consciência emancipa-se para controlá-la, que apresenta uma estrutura integrada (LEONTIEV, 1983, p. 145).

Podemos então afirmar que o sujeito repete na sua consciência a sua existência real, que para Aquino e Rodrigues (2019, p. 271-272) pode ser justificado por:

1. A *historicidade* e a *vontade* humana precisam ser colocadas na base dos estudos das relações entre a experiência social e o pensamento humano.
2. A racionalidade “não arbitrária” em cada época está vinculada às condições históricas concretas e universais.
3. O pensamento humano é criativo porque impacta a forma de sentir da maioria e a forma como essa maioria modifica e representa a realidade.
4. A consciência é um caso particular da experiência social dos homens.
5. Os sujeitos humanos, por meio da consciência, refletem na sua cabeça o mundo real em que estes vivem, trabalham e se educam, de maneira dinâmica e contraditória.
6. Na medida em que se progride na atividade humana, a consciência se torna objeto dessa mesma atividade e os homens tomam consciência de suas ações, linguagens, gestos.
7. As ações, juntamente com a linguagem e a comunicação, assentam as bases para as operações internas no plano do pensamento (consciência).
8. É nessas condições que a consciência alcança independência relativa da atividade humana e *parece* controlá-la.
9. Esses postulados filosóficos e comprovações psicológicas têm particular importância para entendermos o papel social e formativo da escola e dos professores.

Portanto, devemos ter os postulados acima como base para compreendermos o conceito de consciência. Quando o humano em contradição despreza sua experiência social e historicidade, este desenvolve a alienação. A alienação é um elemento inserido no processo de trabalho, do homem pelo homem, sob condições desumanas.

Essa ideia foi muito estudada por Karl Marx desde sua juventude e presente em todas as suas obras (BARROS, 2011). Mesmo estando ligada, inicialmente, à economia, a alienação é, assim como o trabalho, exclusivamente humana, pois trata-se de uma perda de consciência ou estranhamento. Assim:

[...] o objeto (*Gegestand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta com um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergengenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a efetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2008, p. 80 – grifos do autor).

Esse estranhamento, de acordo com Marx (2008), não se mostra somente na sua atividade produtiva como também no próprio trabalhador. Isso significa que o homem vive e

tem vivido alienado, em constante negação de si mesmo, de sua essência, pois considera o trabalho de modo negativo universal e historicamente (Vázquez, 1977), processo definido por Marx (2008, p. 82-83) como exteriorização do trabalho:

Primeiro, que o trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica suas *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dela.

Nessa externalidade, o trabalhador não entende seu trabalho como próprio, mas sim como se fosse de outro, como se não lhe pertencesse. No caso do trabalho do professor, entendemos que a externalidade pode acontecer quando este compreende que seu trabalho trata de expor mecanicamente os conteúdos escolares, que não tem qualquer responsabilidade sobre as decisões e ações pertinentes à unidade escolar, que não há qualquer satisfação ou que suas necessidades não são intrínsecas em relação à profissão.

Concordamos com Brito e Araújo (2018), que a alienação do professor é mais complexa que a de outro trabalhador, pois em via de mão dupla, a atividade do professor é interdependente da atividade do aluno.

Marx (1998) detalha um pouco mais em **O Capital – livro 1, volume 1**, como um processo de troca, em que o homem produtor não reconhece o valor deste produto – o trabalho – e atribui uma relação quantitativa de troca que é inteiramente casual. Desta forma, o trabalho tem um preço mas não tem valor, o trabalhador renuncia à sua propriedade (trabalho). É uma “troca de uma coisa supérflua por outra necessária, [...] queremos alienar uma coisa que nos serve, para obter outra que nos é necessária” (Condillac, 1847, p. 267 apud MARX, 1998, p. 189).<sup>74</sup> A exemplificar: o homem aliena seu trabalho em troca de um emprego, o professor aliena seu trabalho pedagógico em troca de um certificado para obter alguma progressão na carreira, o estudante ao trocar o estudo somente para obter notas que o promovam ao próximo ano ou o agricultor que para obter mais lucro, troca a boa qualidade de um produto para aumentar a quantidade de produção.

---

<sup>74</sup> Condillac, *Le commerce et le gouvernement*, 1776, ed. Dairey Molinary, em *Mèlanges d'Économie Politique*, Paris, 1847, p. 267

O processo formativo precisa ter um valor, seja ele para despertar novas possibilidades ou para mostrar que naquele momento outras necessidades que não foram explicitadas *a priori*, poderão ser satisfeitas.

No primeiro encontro do curso de extensão '**Formação continuada de professores que ensinam matemática**: um estudo sob a perspectiva histórico-cultural', todos puderam se apresentar e dizer sobre as necessidades que os levaram a buscar a formação. Dois participantes expuseram a progressão na carreira como o fator principal. Outros, por serem alunos de graduação de um curso na modalidade a distância de matemática, onde uma das exigências é terem certificados de atividades extracurriculares, viram na formação essa oportunidade.

**Quadro 25** - Expressão de participantes sobre suas necessidades frente ao curso

**Vinícius:** “Eu sempre sonhei em fazer matemática, sou formado em ciências contábeis mas tenho especialização em educação especial e gosto muito dessa área, além disso, preciso do certificado dessas 40h para as atividades extracurriculares.”

**Guilherme:** “Eu vim mesmo é pelas 40h (risos), não... brincadeira! Eu queria mesmo era terminar o curso de matemática, que já comecei algumas vezes e nunca consegui terminar.”

**Fonte:** Transcrição de áudio das videogravações

Como expusemos anteriormente, é legítima a necessidade de se obter o certificado, porém, entendemos que esse não pode ser um fim por si só. De acordo com Leontiev (2004), este é o motivo que faz o professor buscar a formação, apesar de compreender que tal movimento formativo é capaz de causar um maior desenvolvimento das atividades inerentes ao seu trabalho.

Nesse movimento de apresentar o elemento alienação, ao olharmos para os trechos apresentados poderíamos inferir que os participantes estão em processo alienatório em relação à sua formação, o que seria muito imediatista de nossa parte. Por isso, relevamos que ao fazerem tais afirmações, foi considerado ser o primeiro encontro do grupo, havendo a insegurança ao expressar-se para todos, as expectativas sobre o curso e o contato com pessoas desconhecidas.

Silva (2012, p. 50) relaciona explicitamente a alienação a um modo sofisticado de exploração capitalista, que retira “gradativamente dos trabalhadores seus direitos sociais, oferecendo a eles condições de trabalho que intensificam a exploração velando as mediações que constituem a realidade”, ou seja, é um dos mecanismos para desumanizar o trabalho.

No modelo econômico e societário que temos:

[...] é possível que muitas instituições de ensino e professores acabem se adaptando ao sistema e tornem precários os conteúdos e o trabalho educacional, esvaziando a atividade de ensinar de seu significado social e do sentido pessoal, alienando tanto professor quanto estudantes do processo de ensino e aprendizagem (BRITO; ARAÚJO, 2018, p. 593).

Como consequência da alienação, temos como pressuposto que: quanto mais se trabalha, mais alheio ao mundo o trabalhador fica; quanto mais pobre o trabalhador, menos pertencente a si próprio ele se torna; e quanto maior a alienação, mais o trabalhador pertence ao seu objeto e menos a si mesmo. O objeto de sua atividade torna-se externo ao homem. O trabalho tem significado de existir fora do homem, independente dele, tendo como efeito o estranhamento. Assim, o trabalho converte-se hostil ao homem.

Para Schaff (1979), a alienação também pode ser subjetiva, quando a pessoa não reconhece a si mesma, entre o que é e o que gostaria de ser, numa contradição entre o real e o ideal. Nas análises da presente pesquisa, consideramos não só as condições objetivas, como também as subjetivas.

Essa alienação subjetiva tratada por Schaff (1979) se solidifica não só nas condições objetivas (primária), como também nas subjetivas (secundária), tais como: baixa autoestima, sentimento de impotência por não conseguir realizar algo que idealizou, frustração, insegurança em expressar pouco ou nenhum conhecimento de algo ou até mesmo não gostar de seu trabalho (SILVA, 2012). Mais explicitamente:

[...] se apresenta, às vezes, de modo que o homem perde o sentimento de identidade consigo mesmo e compreende sua própria pessoa como um objeto de observação e juízo que existe exteriormente a sua própria consciência; outras vezes, de modo que este, conservando o sentimento da própria identificação, julga negativamente as próprias ações e possibilidades, para o qual lhe serve num sistema de referência com um tipo ideal; ou, por último, ao comportar-se frente às suas próprias atitudes e seus próprios procedimentos como se fosse uma coisa, uma mercadoria, que está submetida às leis do mercado e da economia mercantil. (SCHAFF, 1979, 241).

Sobre essa temática, os participantes afirmam que,

**Quadro 26** - Percepção de participantes no tocante a alienação (1)

**Natalia:** “Algumas novidades para os cursistas eram para mim também e isso me trouxe muita insegurança e algum constrangimento. Tive vergonha de não saber determinadas coisas em determinados momentos. Me senti muito só.”

**Claudio:** “Cheguei à sala de aula muito tímido e preocupado por ver pessoas muito mais capacitadas e experientes do que eu.”

**Fabiana:** “A **Reyla** e o **Lúcio**, me disseram aqui no cantinho que estavam preocupados em serem graduandos e estarem no meio de professores. Nós não estamos aqui para disputar quem conhece mais, nem para trocar, pois se eu troco eu dou algo para alguém e ele também me dá algo, assim nós perdemos. Estamos aqui para compartilhar angústias, preocupações e conhecimentos.”

**Fonte:** Transcrição de áudio das videogravações

As falas podem nos indicar que na contradição de revelar que não conhecia determinados conceitos, apesar de anos de experiência, tanto sobre a matemática quanto sobre a Teoria Histórico-Cultural, **Natalia** sentia-se só, e mesmo compartilhando o sentimento de insegurança com outras pessoas, não arriscou se manifestar na intenção de obter ajuda do grupo. Esse sentimento de isolamento de **Natalia** é decorrente do trabalho do professor, que no contexto sócio-político que estamos inseridos, nos força em diversas situações a individualizarmos a atividade docente.

Ao mesmo tempo não podemos ignorar as expressões de **Claudio**, **Reyla** e **Lúcio** sobre a insegurança com relação ao seu conhecimento. Para Dias (2002)<sup>75</sup> a ideia de que professores de matemática recebem um status mais imponente em relação aos professores de outras áreas, advém da expansão das escolas, e por consequência, a expansão do ensino de matemática, na qual difundia-se que era “necessário ter uma aptidão especial, natural e inata para compreendê-la.”<sup>76</sup> Esta situação demonstra perfeitamente a alienação pela idolatria.

Longarezi e Silva (2018, p. 571) explicam que o professor não se modificará no processo formativo, caso “ele próprio não tiver sido educado sob a base da mudança e transformação.” Externamente o trabalho acaba por não fazer parte da natureza do trabalhador, desencadeando um processo de sofrimento ao invés de bem-estar. O trabalhador sente-se à vontade nos momentos fora do trabalho e o encara como fadigoso, o que Marx (2008) denomina como trabalho forçado, quando o trabalho não é a satisfação de uma necessidade, mas sim um meio para satisfazer outras necessidades, que minimizam a valorização da atividade exercida.

<sup>75</sup> DIAS, 2002.

<sup>76</sup> Ibid., p. 195.



Seguindo esta linha de pensamento, Leontiev (2004) explica que a alienação do homem pode não estar relacionada somente à sua atividade principal, como também, em parte da sua vida e pode se expressar na sua consciência.

Assim, quando se examina mais de perto o quadro de conjunto constituído pela vida do homem na sociedade capitalista, imediatamente descobre não apenas a sua dualidade, mas também a sua contradição interna. Nestas condições, a vida do homem não se partilha pura e simplesmente entre o seu próprio conteúdo e o seu conteúdo alienado. Para o próprio homem, a sua vida é “una” *na sua totalidade*. Razão por que ela reveste também a forma de uma luta interior que traduz a resistência do homem à própria relação que o submete. O fato do sentido e as significações serem estranhas umas às outras é dissimulado ao homem na sua consciência, não existe para a sua introspecção. Revela-se-lhe todavia, mas sob a forma de processo de luta interior aquilo a que se chama correntemente as contradições da consciência, ou melhor, os problemas de consciência. São eles os processos de tomada de consciência do sentido da realidade, os processos de estabelecimento do sentido pessoal nas significações (LEONTIEV, 2004, p. 136).<sup>77</sup>

A partir do exposto até aqui, podemos perguntar: é provável que escapemos desse processo alienatório em algum momento de nossas vidas?

A partir de Leontiev<sup>78</sup> podemos arriscar uma possível resposta, ao apreender que o homem pode ter consciência de seu processo alienatório e estar em luta interna, tornando-o “muito mais humano.” Essa luta interna ocorre quando o ser humano compreende que suas ações se pautam na reprodução de um sistema que não favorece uma revolução cultural e social, mas que há a consciência desse indivíduo de transcender essa reprodução estruturada.

Nesse caminho de investigarmos o processo alienatório do professor em sua atividade – como também do grupo de professores que pode alienar um indivíduo em luta interna, tivemos a clareza de que escapar da alienação não é uma tarefa simples. E pudemos verificar em diferentes momentos do curso de extensão a luta interna da qual fala Leontiev (2004). Vejamos as falas abaixo:

**Quadro 27 - Percepção de participantes no tocante a alienação (2)**

**Michelly:** “Cansei de repetir e fazer igual. Cada ano busco fazer melhor que o anterior. Reaprender para ensinar diferente. Acredito que posso fazer melhor! Minha prática posso afirmar que acho que era pseudo-aprendizagem [para os alunos], mas sempre busquei fazer melhor que podia.”

**Jefferson:** “Penso, também que esse caminho de ‘despir’ de nossas concepções ‘enraizadas’, a fim de buscarmos novas significações, novos sentidos é e sempre será complexo. Eu já me encontro em incessantes reflexões e conflitos de ideias... entendo que isso seja bom, indicativo de mudanças.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

<sup>77</sup> LEONTIEV, 2004, p. 136.

<sup>78</sup> Ibid., p. 135.

Neste excerto, **Michelly** expressa sua consciência em relação ao que aprendeu para ser professora, e ao mesmo tempo revela que não desiste de ‘fazer melhor’, de buscar novos meios para favorecer a aprendizagem de seus alunos e, porque não, de rebelar-se contra uma possível alienação que a está tentando dominar, e **Jefferson** reflete sobre o desenvolvimento desse processo em si mesmo por compreender que algumas concepções precisam ser desabitadas do ser professor, quando se tem a consciência dessa situação, temos um indicativo do processo de desalienação.

Compreendemos que para que a desalienação pudesse atingir mais participantes, seria necessário que o curso de extensão tivesse um maior tempo de duração, um maior contato entre os membros do grupo, uma vez que o semear da desalienação não é um processo individual e instantâneo, mas que ocorre a partir do grupo, e obviamente do coletivo. A consciência de si é um modo para esse processo (LEONTIEV, 1983).

Um novo processo provém da alienação ideológica, ao que chamamos de desalienação, ou seja, os professores tomam ciência (parcial ou total) de seu papel, e esse processo é conflituoso pois depende dos seguintes critérios: “a) o grau de consciência revelado pelo sujeito no processo prático; b) o grau de criação demonstrado pelo produto de sua atividade.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 246). Esse mesmo autor explica a partir dos **Manuscritos Econômico-filosóficos** de Karl Marx (2008) que a alienação é uma fase necessária do processo de objetivação que o homem deve superar. Para tanto, é necessário que verifique conscientemente as condições dessa práxis.

Para Mészáros (2008, p. 69)<sup>79</sup> as transformações devem ser essenciais e não formais. “Não pode haver uma solução efetiva para auto alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação.” De fato, tal universalização depende da superação social pertencente à lógica mercantilista.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.<sup>80</sup>

No processo de humanização (diferente da concepção capitalista do indivíduo como mercadoria ou coisa) devemos considerar os sentimentos que envolvem o homem, principalmente aquele que está em luta interna. Para Zaparozhets (2017, p.135), ao debruçar

---

<sup>79</sup> MÉSZAROS, 2008, p. 69.

<sup>80</sup> Ibid., p. 65.

seus estudos na investigação do tema, levanta a questão da relação dos sentimentos<sup>81</sup> com o trabalho e a alienação. Para o autor:

[...] uma coisa é quando o homem trabalha sem desejos, relacionando-se de um modo negativo e indiferente com a tarefa realizada, e outra coisa é quando trabalha com amor, com fervor, com reconhecimento de seus êxitos e deficiências. Sem amor ao trabalho, com indiferença a ele, é impossível alcançar êxitos sérios no estudo, no trabalho, na ciência. Lênin disse: “sem emoções humanas, nunca existiu, nem existe nem existirá a busca humana pela verdade.”

Os sentimentos acerca do trabalho e da alienação aos quais se refere Zaparozhets (2017) podem ocasionar um grande desgaste físico e mental, pois rompe com seu próprio limite. Para Makarenko (1977a), um professor ao realizar seu trabalho, tomado pela satisfação, consciência de sua função e felicidade, o afasta de um processo alienatório. Portanto, os sentimentos são considerados como subjetividade, mas não devem ser desprezados ou direcionados à dualidade realidade *versus* sentimento, pois estão presentes no processo alienatório (independente da natureza deste processo).

O próximo excerto mostra os sentimentos expostos a partir do processo alienatório de como o que desejamos (ideal) e o que realizamos (real) se relacionam de acordo com Zaparozhets (2017), com o modo que se trabalha ou realiza determinada atividade, abordados por Schaff (1979) e Silva (2012). Notemos a reflexão de **Natalia** em seu caderno sobre a situação:

**Quadro 28** - Percepção de participante sobre a relação desejo *versus* realização

**Natalia:** “O objetivo inicial era oferecer o curso na escola em que trabalho para os professores com quem trabalho. Por questões burocráticas da Prefeitura Municipal de Uberlândia e da escola, não foi possível a realização do curso, o que me deixou um pouco desanimada e desestimulada.  
Minha frustração inicial de não ser na escola em que trabalho foi grande... já havia conversado com várias professoras e amigas e planejado um crescimento pessoal e profissional para nós. Como eu acreditei que seria possível fazer diferente! Queria tanto ajudar a escola... melhorar a prática pedagógica... reinventar o ensino... descobrir novos caminhos.  
Mas... o sistema não permite...  
Nossa realidade é tão cruel...  
Como tudo é tão difícil...  
Não vai resolver eu nadar contra a corrente.  
Já estou cansada.  
O tempo passa...  
Nada se resolve...”

<sup>81</sup> “Os sentimentos são reflexos da realidade objetiva provocados pelos objetos e fenômenos circundantes e dependem das propriedades destes últimos.” (ZAPAROZHETS, 2017, p. 134).

Na escola não vai ter jeito...  
 Vamos para a UFU gente...  
 Chorei muito...  
 Mas era o melhor caminho...  
 Era preciso seguir em frente.”  
 “Nesse momento, para mim, ele perdeu um pouco da sua essência inicial e precisou ser aberto a todas as pessoas que quisessem se inscrever.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

Para o leitor compreender o que se passa com **Natalia**, relembramos que o curso de extensão seria oferecido em uma escola municipal de Uberlândia-MG, com professores do Ensino Fundamental I, todavia os processos burocráticos inviabilizaram a realização do curso no ambiente escolar. O fato fez com que fosse necessária uma reorganização por parte da equipe organizadora em relação ao curso e ao local onde seria desenvolvido. A burocracia nas instituições que regulamenta o desenvolvimento do curso na unidade escolar obrigou uma reorganização do curso, provocando sentimentos negativos em **Natalia**.

Roldão (2007) anuncia um dos fatores para a dificuldade de afirmação da classe profissional docente: a afirmação de que é preciso que os professores façam distinção entre a amizade e suas obrigações, caso contrário, o grupo não se desenvolverá por estar enleado à alienação em relação ao seu papel frente ao grupo profissional que pertence, o que também é verificado em Makarenko (1977a). Isso pode ser percebido na manifestação de **Natalia** ao afirmar que a formação com as amigas era primordial para seu crescimento profissional e pessoal.

Outro fator a ser considerado nessas condições subjetivas é a culpa, decorrente de momentos quando o indivíduo não consegue realizar algo, despertando, como assinala Schaff (1979, p. 240) “sua mais viva autocrítica”, mas não como um processo reflexivo da sua própria atividade e sim, depreciativo. Vejamos:

**Quadro 29** - Percepção de participantes sobre os sentimentos em suas experiências vividas

**Natalia:** “Será que estaria cumprindo corretamente meu papel? Onde estaria errando? O que estava fazendo errado? Por que agia da forma que eu agia?”  
**Michelly:** “Melhorei, mas ainda estou presa no passado. Tem momentos que dá um branco e ouço meus professores dizendo: burra!”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

Os sentimentos externalizados por **Natalia** e **Michelly** revelam que o trabalho do professor está muito mais exposto a um processo alienatório do que se imagina. Quanto a isso, é preciso emanar um sentimento de revolução – uma revolução cultural da qual fala

Mészáros (2008) – para que ocorra o rompimento com o processo alienatório em que a identidade do professor deve ser resgatada conscientemente por seus valores e responsabilidades não só com os alunos, como também com a política e consigo mesmo.

Durante o movimento analítico, recuperamos nas transcrições de **Guilherme**, no encontro em que o grupo definiu o tema que seria estudado por todos a expressão: “É tão fácil!” O participante referia-se ao fato de que estudar números e operações seria muito fácil, pois sua concepção naquele momento tratava-se do conteúdo e não dos conceitos imbuídos nele. Mais especificamente, **Guilherme** referia-se aos algoritmos utilizados para os cálculos básicos.

Essa compreensão do participante reforça-se ao mencionar que gostaria de um **conteúdo inédito** em um próximo curso. Não podemos explicar ao leitor, qual a ideia de **Guilherme** sobre conteúdo inédito, pois não houve um maior detalhamento. No entanto, percebemos que a necessidade dele sobre o conteúdo não foi satisfeita. Outra situação centra-se no fato de que o participante não externalizou qualquer reflexão sobre os conceitos e conteúdos abordados durante todo o curso.

Essa falta de reflexão pode ser uma dificuldade em escrever ou falar sobre suas ideias, como também uma reação alheia à formação, pois “compreende sua própria pessoa como um objeto de observação e juízo, que existe exteriormente a sua própria consciência” (SCHAFF, 1979, p. 241), que desencadeia a alienação da atividade de **Guilherme**.

Para Lino e Araújo (2016, p. 85), a alienação está atrelada à reprodução de informações, ao comodismo, ao imobilismo. E reforçam que “é necessário superarmos também a questão social na qual estamos organizados.”

Outro fator que desenvolve ou reforça a alienação é a competição. Para Makarenko (1977a), a competição afasta os membros da cooperatividade, e, portanto, deixam de aprender uns com os outros e passam a querer manipular uns aos outros, no sentido de poder, de individualidade. Neste caso, formam-se grupos isolados, o egoísmo emerge e a vaidade também.

Não se trata de não incentivar um maior desempenho dos membros, mas que este deve ser voltado para a atividade conjunta orientada, bem como o resultado comum a ser alcançado. Quando isto ocorre, a independência dos membros auxilia na elevação do nível do grupo.

Ao longo do processo histórico educacional, como se apresenta essa questão da alienação do trabalho do professor? Como a alienação pode interferir no trabalho coletivo? Tomamos os estudos sobre o assunto a partir das ideias marxistas e o aproximamos da

realidade brasileira atual, e ponderamos que a resposta para tais questionamentos é a consciência em seus diferentes níveis.

Mesmo que em processo de alienação, há um nível de consciência (baixo) da práxis, remetendo a uma atividade mecânica. E conforme o trabalhador – especificamente neste estudo, o professor – evolui o nível de consciência, propicia a ele desalienar-se. Em outras palavras, enquanto pertencermos ao sistema capitalista atual (no âmbito educacional, político, econômico, de saúde e desenvolvimento social) afirmamos, talvez ousadamente, que não alcançaremos consciência plena de nosso trabalho, pois para isso há a necessidade de uma ruptura radical com o modo de vida vigente.

O trabalho do professor não está imune à alienação e aos estranhamentos do trabalho na educação. Neste caso, se expressa na atividade pedagógica uma fragilidade, não pela falta de conhecimento, mas sim pela falta de intencionalidade. Nessa situação, o professor deixa de compreender como ele se apropria e ensina por meio das relações sociais, e como essa objetivação o afasta do produto de sua atividade. O conhecimento não assume a dimensão de coisa, pois o “produto da atividade docente não é expropriado dele.” (SILVA, 2012, p. 57).

De acordo com Franco e Longarezi (2011)<sup>82</sup> a alienação na atividade dá-se quando o supérfluo decorre por atender apenas as necessidades mercadológicas, quando o professor somente quer agregar preço à carreira, como algo externo, “trabalho de outro para o outro.”<sup>83</sup>

Vázquez (1977, p. 443) identifica o tipo de alienação do professor como ideológica, uma vez que “trata-se de investigar o modo de ser desses produtos humanos que são as ideias, descobrir como e em que, a seu turno, a objetivação dessas relações se apresenta como uma contradição entre sua essência e sua forma de manifestar-se.”

O estranhamento entre o professor e sua atividade principal pode chegar ao ponto de não haver relação alguma, e de acordo com Silva (2012, p. 60):<sup>84</sup>

[...] não importa se ele (o professor) educa, ensina, transmite ou facilita o conhecimento para o aluno, o que lhe importa, o que faz sentido a ele é a possibilidade de seu exercício profissional lhe proporcionar, pelo salário, o atendimento de outras necessidades.

O mesmo autor exemplifica como essa alienação subjetiva pode se apresentar no trabalho do professor:

---

<sup>82</sup> FRANCO; LONGAREZI, 2011.

<sup>83</sup> Ibid., p. 564.

<sup>84</sup> SILVA, 2012, p. 60

[...] o professor copia na lousa algo que ele já preparou anteriormente para seus alunos, liberando-o de refletir sobre outras coisas durante essa ação, que podem ou não estar relacionadas com aquela ação ou atividade profissional. [...] Se o professor explicar o conteúdo tendo outras preocupações de modo a desviar sua atenção, a ação pode ser qualitativamente inferior ao que poderia ser, além de poder interferir no alcance de sua finalidade, que é o aluno entender o conteúdo explicado.<sup>85</sup>

No decorrer do curso de extensão, **Guilherme** explica sobre a tentativa de modificação de sua necessidade primeira (em apenas obter um certificado) no desenvolvimento do curso:

**Quadro 30** - Expressão de participante sobre a mudança de suas necessidades iniciais

**Guilherme:** “Pensei em aprimorar meus conhecimentos acerca do conteúdo a ser ministrado e em aprender sobre como ministrar aulas mais eficientes e prazerosas.”

**Fonte:** Destaques de cadernos de reflexão

Há uma reflexão sobre o que **Guilherme** idealiza para sua prática, porém não temos informações suficientes que nos permitam tecer análises mais profundas. Podemos complementar que as ações de **Guilherme** nos indicam que há, como Schaff (1979) anuncia, a alienação de si mesmo, no mesmo sentido que Marx dizia sobre seres humanos desumanizados.

A indicação de que ocorre em algum nível um processo alienatório em **Guilherme** transparece no trecho em que estavam sendo desenvolvidas ações que envolviam as operações de adição e subtração de números naturais por meio do ábaco. A dificuldade que **Guilherme** teve em entender como se desenvolvia este processo foi grande e apesar de contar com o auxílio de outros participantes, não entendia como fazer a troca de 10 unidades por uma dezena, por exemplo. Vejamos o diálogo em que expressa essa insatisfação:

**Quadro 31** - Dificuldades de participantes na tarefa com o ábaco (1)

**Guilherme:** “Eu não entendo como faz essa troca, mas fiz direitinho no algoritmo. Olha meu papel!”

**Fabiana:** “Me explica melhor o que você não está entendendo.”

**Guilherme:** “Esse negócio aí é o vai um? Porque pra mim é, não estou fazendo troca nenhuma!”

**Vânia:** “Mas é isso mesmo, é a mesma coisa!”

**André:** “Não é a mesma coisa, quando você disse que subiu esse um, significa que você fez uma troca, trocou 10 dezenas, 100, por uma centena. O que a **Fabiana** explicou, é que quando dizemos para criança vai um, fica como se fosse só o número um, de uma unidade. E não é isso!”

**Guilherme:** “Ah tá, entendi, mas pra mim continua sendo a mesma coisa.”

**Fonte:** Transcrição de áudio das videogravações

<sup>85</sup> Ibid., p. 52.

Em seguida, **Fabiana** aproximou-se de **Guilherme** para explicar-lhe mais uma vez sobre o processo com o ábaco e as consequências de usarmos a expressão ‘vai um’ em relação ao sistema posicional nas operações. Após a explicação, **Guilherme** diz:

**Quadro 32** - Dificuldades de participantes na tarefa com o ábaco (2)

**Guilherme:** “Deve fazer sentido para a criança né, para mim tanto faz, uso o algoritmo e o resultado sai certo.”

**Fonte:** Transcrição de áudio das videogravações

Nos últimos trechos, identificamos que todo o esforço do grupo em explicar para **Guilherme** sobre a proposta que estava sendo desenvolvida, não o atingiu conscientemente. O participante não se permitiu, naquele momento, pensar sobre o sistema posicional. Talvez isso possa ocorrer futuramente, mas os conhecimentos expressos por ele se solidificaram de tal forma que não coincidiu o interesse do grupo com o dele mesmo.

Estreitamos os estudos sobre a teoria da alienação à situação detalhada nesta categoria de análise, em que **Guilherme** não reconhece o valor do conceito imbuído nas trocas que ocorrem em um cálculo de adição, por exemplo, tampouco sua importância no processo de ensino. Neste caso, o participante renunciou a atividade desenvolvida em troca de algo petrificado, conteudista, em suas próprias palavras. Seu trabalho, neste contexto, revelou-se casual, supérfluo.

Seguindo essa linha de raciocínio, o professor pode inserir-se em um processo de imobilismo (PRADO, 2000) e não se dedicar intelectualmente à elaboração de propostas de ensino, limitando-se ao uso do livro didático ou às anotações já utilizadas por tantos anos. Por conseguinte, isso nos leva ao ponto de desprestígio social, consequência da proletarização do professor, como afirma Moura (2000). Como consequência desse imobilismo, Mészáros (2006) explica que é a perpetuidade da produção e reprodução de uma estrutura social reificada pelo capitalismo, interiorizando os aspectos educacionais como mercadoria, que se relaciona à alienação.

Ao pensarmos nesta forma de alienação compreendemos que a formação do professor não está exclusivamente relacionada ao inscrever-se num curso, mas em sua consciência sobre a necessidade de que para exercer qualitativamente as tarefas de sua atividade, é preciso formar-se continuamente, caso contrário pode ingressar no processo de imobilismo (PRADO, 2000).

Nessa

perspectiva:



[...] se as relações do professor com a realidade se modificam na tentativa de suprir as suas necessidades e interesses, significa dizer que as ações de formação continuada também devem ser reorganizadas em sua vida docente. Essas ações passam a ter sentido para o professor, pois significam algo extremamente valioso para a sua atuação pedagógica e pessoal, enfim, na prática social concreta (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 578).

Se o trabalho (não alienado) não tem um fim em si mesmo, o trabalho do professor não pode ter o fim apenas no educar, é preciso ter uma unidade com o formar-se. A partir dessa constatação, a unidade entre o educar a si e aos outros não é individual, mas coletiva. A ideia de conformismo ou inconformismo no coletivo deve centrar-se em como o indivíduo reage e como o grupo se movimenta de modo a superar tal fato.

Silva (2012) nos esclarece que quando o professor-trabalhador não reconhece o objeto do seu trabalho, pode, por consequência, apresentar uma forma de alienação subjetiva. O estranhamento agora é sobre suas próprias capacidades e o que idealiza e realiza sob desgaste físico e mental. Todos os sentimentos que se relacionam com a profissão do professor que geram esse desgaste são fortemente expressos como vazio existencial, pois se perde a vitalidade do humano (SCHAFF, 1979).

Um aspecto a ser tratado também, é que essa desvalorização sentida pelo professor pode perpassar pela perda de idolatria. Por exemplo, quando professores apontam que na época da expansão das escolas normais a procura pela profissão docente era grande. Essa idolatria tem relação à adoração dos deuses, segundo Fromm (1962, p. 51) e é uma forma de coisificar, por consequência de alienação:

[...] quanto mais o homem transfere seus próprios poderes para os ídolos, tanto mais pobre ele fica e tanto mais dependente de ídolos, pois estes só lhe permitem reaver pequena parte do que era originalmente dele. [...] A idolatria muda os objetos; não é absolutamente encontrada apenas nas formas em que o ídolo tem sentido pretensamente religioso. A idolatria é sempre a adoração de algo em que o homem colocou suas próprias forças criadoras e a que agora se submete, em vez de experienciar-se a si próprio em seu ato criador.

Entendemos que o autoconhecimento pode ser uma forma de resgatar o professor em condição de alienação, pois conecta a busca pela consciência (indivíduo), na qual tenta compreender-se no papel sociocultural (coletivo) atribuído à atividade docente “podendo romper com a alienação e alcançando o que se chama de real liberdade de pensamento, adquirindo a consciência *para si* após a apropriação do conceito *em si*” (LINO; ARAÚJO, 2016, p.72). Nesse caminho, reforçamos a necessidade de uma formação profissional continuada justificada pela abordagem histórico-cultural.

Ao relacionarmos a alienação ao trabalho coletivo, acreditamos que em um grupo que haja algum membro alienado ou alienante, este grupo poderá ter retardada sua organização para tornar-se coletivo, pois os objetivos pessoais poderão superar os comuns ou até mesmo perdê-los. O grupo pode, então, estar na fase de crise ou estagnação de seu desenvolvimento. Contudo, não significa que neste caso o grupo tenha menos vigor que o indivíduo, indicamos que a fase de estagnação ou crise pode decorrer-se de um processo alienatório, mas que a criação de novas necessidades por membros não alienados pode resgatar o alienado e por consequência, todo o grupo.

Para identificarmos em qual das duas fases (crise ou estagnação da coletividade) o grupo se encontra, é preciso analisar cuidadosamente as ações futuras e seus objetivos. Mészáros (2008, p. 45) reforça nossa ideia de que por meio do trabalho coletivo a alienação é suprimida, pois “apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação.”

A partir das leituras que fizemos, podemos afirmar que a preocupação com a elevação cultural da humanidade é mais um meio para evitar a alienação ou desenvolver a desalienação - quando o sujeito em alienação começa a tomar consciência (de si, do seu trabalho, do seu papel na sociedade, entre outros) e inicia o processo de evasão dessa alienação. Vale destacar também, que essa evasão não é natural ou individual, e acreditamos que a desalienação ocorre no sujeito como ser social.

Validando as análises, a partir dos estudos de Moura (2000, p. 45), podemos afirmar que o professor no “processo de conscientização sobre o seu valor, enquanto sujeito de uma coletividade que busca resolver problemas, é que lhe permitirá tomar para si o desejo de mudar e ir se formando de modo autônomo em consonância com os objetivos coletivos.”

Ao trazermos a alienação em suas diferentes formas de manifestação no homem, como elemento que retarda, e num nível mais elevado e solidificado impede o desenvolvimento de um grupo em coletivo, tivemos o intuito de fortalecer a luta consciente do eu e do nós frente a esse estado. Ao mesmo tempo, evidenciamos outros emaranhados que da alienação e para a alienação emergem em forma de sentimentos que não podemos desprezar: frustração, insegurança, tristeza, desestímulo.

Compreendemos que a alienação do professor seja um assunto desconfortável e para muitos pode parecer que estamos culpabilizando o professor. Mas ao evitar tratarmos da alienação deste profissional, estamos evitando também lidar com os problemas que pertencem aos trabalhadores da educação, contrariando o que estudamos sobre trabalho e coletividade.

[...] nesse sentido, justifica-se pela compreensão de que se o professor estiver alienado à compreensão teórico-metodológica dos princípios e processos psicológicos, pedagógicos e epistemológicos envolvidos nesse modo de conceber a *obutchénie*<sup>86</sup>, o desenvolvimento e a relação entre ambos, terá uma formação e ação meramente técnicas e sem a autoria e autonomia que consideramos fundamentais para uma ação consciente e também desenvolvedora do professor em sua atividade de trabalho (LONGAREZI; SILVA, 2018, p. 580).

E por meio das expressões dos professores que participaram do curso de extensão tivemos a indicação de que os processos formativos têm relevância no despertar do ‘gigante adormecido’ (**Michelly**), para sairmos da situação de imobilismo (PRADO, 2000) inteiramente desconfortável para os professores em seus trabalhos, sendo necessário que nós nos eduquemos por conhecimentos socialmente construídos para que ocorra um rompimento dessa alienação criada e reforçada em e por nossa sociedade (SILVA, 2012).

Na contradição de **consciência e alienação**, em muitos momentos durante a escrita desta subseção, refletimos sobre o momento em que atingiremos a consciência plena – se há essa possibilidade, sobre como não imergir no processo alienatório, e para nós, talvez o ponto mais importante: sobre como não nos acomodarmos com a dinâmica entre: **ser alienado, ser alienante e ser desalienado**.

Por meio do movimento analítico que fizemos, inferimos que a **coletividade** se desenvolve por meio do **trabalho organizado**, produtivo (por um salto qualitativo intelectual e cultural), no qual os membros desempenhem atividade política em contradição às formas espontâneas e necessidades mercadológicas. Para isto, é necessário que todo o grupo tenha **consciência** de seus atos, de seu papel na sociedade com honra e responsabilidade, a fim de afastar e impedir as diversas formas de **alienação**.

Os elementos que apresentamos como primordiais para o desenvolvimento de um grupo em coletivo são teóricos, e por meio da THC nos permite afirmar que também são da práxis. Formulamos então mais uma contradição: ao mesmo tempo em que os elementos são teóricos, eles pertencem a práxis, rompendo com a ideia de que para um existir é necessária a extinção do outro. Muito pelo contrário, a unidade da teoria e práxis fortalece a relação do ser humano com o seu trabalho, do professor à sua formação profissional, o que nos permite inferir que este pode ser um fator de desenvolvimento de um grupo para o coletivo.

---

<sup>86</sup> “*Obutchénie* é a transliteração da palavra russa Обучение “[...] que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7, nota 1 da apresentação). Davidov define *obutchénie* como a “[...]a interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de “atividade”, então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica.” (ДАВЫДОВ, 1996, p. 252)” (LONGAREZI; SILVA, 2018, p. 571, nota 1).

Estamos falando da unidade entre teoria e prática:

[...] a prática é sempre concreta. A teoria reencontra e desdobra a universalidade envolvida no conjunto das particularidades da prática. É assim que se desenvolve o movimento dialético do concreto ao abstrato e do retorno ao concreto enriquecido (do particular ao geral e reciprocamente), que conduz ao universal concreto, à ideia. Prática e teoria não se confundem - superam-se reciprocamente. A prática coloca os problemas e reclama a solução. A teoria elabora, antecipa, formula, unifica e completa (LENIN, 2011, p. 67).

E completamos a ideia anterior, a partir da leitura de Gramsci sobre a dialética e sua relação com a práxis:

[...] é a consciência plena das contradições, na qual o próprio filósofo, entendido individualmente ou como grupo social global, não só compreende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento, e, conseqüentemente, de ação. [...] Todavia, se também a filosofia da práxis é uma expressão das contradições históricas – aliás, é sua expressão mais completa porque consciente -, isto significa que ela está também ligada à “necessidade” e não à “liberdade”, a qual não existe e ainda não pode existir historicamente (1999, p. 204).

Considerando as afirmações de Gramsci (1999) e Lenin (2011) depreendemos duas situações com relação ao processo formativo do professor: a primeira quando é consciente do seu papel e a segunda quando está em processo contrário.

Na primeira situação o professor compreende que o processo formativo não se dará de modo isolado e individualista, que seu trabalho deve ser consciente, organizado e intencional para que o processo alienante não se instaure em sua vida permanentemente. Isso só ocorre quando este trabalhador apura sua consciência sobre as contradições da práxis, por meio do coletivo.

A segunda situação, ao contrário, caracterizar-se-á por um trabalho pedagógico espontâneo, mecanizado e imerso no processo de alienação. Neste ponto, não há unidade entre teoria e prática, mas sim a submissão da teoria à prática. Os problemas deixam de ser percebidos pelos indivíduos que estão em crise no grupo que pertencem. Portanto, não sentem necessidade consciente de obter um salto qualitativo em seu trabalho, se comportando então como seres explorados. As contradições deixam de ser motor de propulsão no desenvolvimento formativo e passam a ser apenas contrariedades.

Por fim, cabe a nós apresentar ao leitor as considerações sobre essa pesquisa, e de modo algum poderíamos excluir as reflexões e vivências da pesquisadora. Sendo assim, como aprendemos com Makarenko (1977a), o trabalhador não pode ser apenas um observador,

devendo exercer uma função, tal qual qualquer outro membro do grupo. Por isso, na próxima última seção explicitaremos de forma direta e singularizada o que pensamos (consciência) durante o movimento de desenvolver a pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES: MOVIMENTO DE PONDERAR E NÃO FINALIZAR

Por estarmos tão envolvidos com o estudo sobre a coletividade nos contagiámos pela força política que originou o trabalho de Anton Makarenko, e isso tem refletido desde então em nosso trabalho docente. Tudo isso nos fez pensar muito sobre a formação profissional continuada de professores, suas consequências e implicações no cenário social, educacional, político e econômico brasileiro que vivemos.

O movimento histórico por nós estudado e descrito na Seção 3, nos proporcionou compreender os elementos teóricos que indicam o desenvolvimento da coletividade por meio da experiência makarenkiana, assim tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa na área de ciências humanas como forma de dispor teórico-metodologicamente elementos que se caracterizam como formativos que contribuam para o desenvolvimento coletivo em formações profissionais continuadas para professores.

Outro ponto é compreender a historicidade das formações de professores que nos auxiliaram a perceber as necessidades da sociedade soviética por meio da revolução em ter um novo homem, o homem socialista, porém, gostaríamos de obter mais dados sobre as formações em dias atuais para compor melhor nossas descrições. Já em contexto brasileiro, podemos apreender que todo o movimento de formação inicial e profissional continuada de hoje trata-se muito mais de um projeto político do que político-social-pedagógico, o que nos preocupa no decorrer do tempo (curto, médio e longo prazo).

Em meio às leituras apuramos que Makarenko (1977a, p. 115) afirma que “o homem é mal por ter convivido em uma má estrutura social.” Nossa compreensão acerca dessa citação nos faz pensar que um professor com práticas pedagógicas desorganizadas, sem intencionalidade ou com métodos que não considerem a heterogeneidade das pessoas a serem educadas, pode ser considerada como uma práxis insatisfatória, causada provavelmente por uma falha em sua formação profissional.

Trabalhadores conscientes dessa problemática buscam possibilidades para diminuir tais discrepâncias. Na maioria dos casos, no Brasil, ocorre por meio das formações profissionais continuadas. Mais uma vez, ressaltamos que não podemos desmerecer estes esforços, já que as ações governamentais para o sistema educacional brasileiro atravancam uma reformulação histórica e lógica tanto na educação básica quanto nos cursos de licenciatura.

Ao reconhecermos as necessidades dos participantes na organização teórico-metodológica do curso de extensão, destacamos este como um dos potenciais deste

movimento formativo e acrescentamos ainda que por meio do desenvolvimento da autogestão o grupo tende a ter mais condições de tornar-se um coletivo.

Ao retomar os estudos teóricos que fizemos para esta pesquisa, fomos colocados em diversos momentos com diversas dúvidas, das quais uma necessita ser explicitada: um dos ensinamentos de Makarenko (1977a) é que professores e alunos deveriam trabalhar em conjunto a todo tempo. Então, como poderíamos neste texto, sermos coerentes a isso? Como analisar a participação da pesquisadora durante o curso de extensão sem que seja uma ação tendenciosa? Decidimos utilizar a linguagem em primeira pessoa do singular para que o leitor conhecesse de forma íntegra nossa experiência.

Assim como **Natalia**, a minha primeira tentativa foi propor uma formação profissional continuada em um espaço formativo acessível aos professores de ensino fundamental. Ao entrar em contato com a responsável pela formação em matemática no centro de formação municipal de Uberlândia-MG (CEMEPE), já senti que o fator burocrático seria um grande empecilho. Em reunião de orientação expus a situação, e de imediato pensamos que não poderíamos – naquele momento – romper com os obstáculos impostos (documentações, metodologia de formação, professores que poderiam participar, uso do espaço público municipal etc.). Para cada solução, surgia um novo impedimento. Em momento algum pensamos em não ofertar um curso de formação profissional continuada para professores que ensinam matemática, por compreendermos que por meio do GPEMAPe/UFU isso seria possível. Entrei em contato com a professora **Fabiana** e expliquei o que estava ocorrendo, ela comentou que **Natalia** estava em processo de elaboração de um curso de extensão com professores das séries iniciais do ensino fundamental e que havia a possibilidade de desempenhá-lo na escola que lecionava.

Combinamos que ajudaria na elaboração do curso, e assim poderia ter um olhar de pesquisadora objetivando a coletividade. Como já expusemos, o curso desenvolveu-se na UFU, pois mais uma vez não foi possível utilizar o espaço público municipal. Nas reuniões com a equipe organizadora (**eu, Fabiana, Natalia e Jefferson**) estabelecemos que o assunto seria definido pelo grupo, para que atendesse às necessidades do mesmo. Determinar o tema antes mesmo de conhecermos os participantes seria de imediato romper como a coletividade primária colocando o objetivo pessoal em sobreposição ao comum.

Estipulamos que o tema deveria ser escolhido pelo grupo (maioria dos membros), os participantes deveriam ser professores que ensinam matemática e a fundamentação teórica seria a THC, por ser coerente com os estudos dos grupos GEPEFCom e GPEMAPe. Nos primeiros encontros do curso percebi que os participantes estavam surpresos por poderem

escolher o assunto, apesar de alguns manifestarem que esperavam receber um tema imposto, material pronto e tarefas lineares.

Encontrei em meu diário de 29 de agosto de 2017: “na verdade, se eu chegasse a um curso de formação e tivesse que escolher o tema, também me sentiria surpresa, o que temos próximo do chão de sala é tudo ser imposto, que bom que não estamos repetindo os mesmos erros.” No momento que escrevo essas ponderações, revivo de uma forma diferente e mais crítica o curso de extensão, e considero muito importante essa sensação, pois se nos colocamos em estagnação em nossas formações podemos aferir que de certa forma não nos desenvolvemos, e talvez até estejamos em processo alienatório.

No decorrer do curso me via em diferentes ocasiões como observadora, mesmo quando participava contribuindo com as atividades que fizemos, no rodízio de liderança e durante as colaborações nos pequenos grupos do segundo momento do curso. Hoje compreendo que esse aspecto se deve ao fato de estudar as obras utilizadas para este texto, mas também por ainda ter muitas dúvidas se conseguiria perceber algum elemento de desenvolvimento da coletividade. Confesso que me causava grande estranheza essa percepção. Estava tão preocupada com a organização do curso que até esquecia que também estava como pesquisadora.

No movimento analítico apresentado neste texto vejo-me em distintas fases da vida: da recém-formada que acredita que sua formação será suficiente para o trabalho do professor; da professora novata desencorajada e até desesperada por perceber que a formação da graduação não é suficiente; e principalmente, da professora que compreende que o trabalho é modo de resistência contra o sistema educacional que desvaloriza tanto os profissionais de educação quanto seus alunos. Não poderia deixar de mencionar um dos elementos que acredito ser mais presente em nossas vidas: a alienação.

Tranquilamente, expresso que estive alienada em parte do doutoramento, o que influenciou de certa forma na minha vida pessoal e profissional, afinal somos seres sociais, portanto, não vivemos separadamente como exige o capitalismo. Enquanto o curso desenrolava, me sentia viva, estimulada a estudar, a pensar em grupo, a estar em atividade. Passado esse período, parecia que as disciplinas da pós-graduação e obrigatoriedade de produção, me colocavam em luta interna – nos estudos teóricos, compreendia que deveríamos incluir em todas as nossas atividades o trabalho político, que deveríamos fortalecer, valorizar nossa profissão e que deveríamos estar em constante formação.

Não fazia correlação entre as leituras e as vivências. O professor deve formar-se continuamente, mas aos olhos da academia, se a formação for um curso de extensão tem



menos valor que uma pós-graduação. Deve-se produzir em quantidade para satisfazer às agências fomentadoras e mostrar que seus estudos estão sendo válidos, mas é isso que esperamos de nós, profissionais da educação? Quantidade *versus* qualidade?

Ao mesmo tempo, na escola em que trabalhava, percebia (mais uma vez) que os profissionais que reproduziam velhas práticas eram tidos como os melhores, bem verdade, não estamos preparados para as novas práticas, para a práxis teorizada, para o brusco rompimento necessário a fim de alcançarmos um patamar de maior qualidade na educação. Isso reforçava a alienação em mim.

No pior momento da minha vida, quando minha irmã mais nova fez sua passagem, duvidava de tudo, foi avassalador, cogitei em abandonar o doutoramento e me afastar das atividades de trabalho, mas como afirmei: estava em luta interna. Decidi debruçar-me novamente às leituras, verificando que Marx, Makarenko, Leontiev, Pistrak, Mészáros também viveram seus tempos sombrios e mesmo assim produziram obras maravilhosas. Eu não podia sucumbir.

Lembrei-me também que se as velhas práticas continuassem a serem desenvolvidas com tanta solidez, sem questionamentos, suas raízes jamais enfraqueceriam. Coloquei-me na posição de ser uma em meio a tantos professores a contrariar as velhas práticas e trabalhar não pelo ensino de um conteúdo, mas pelo estudo de conceitos. Resgatei em mim a professora que me tornei após anos de profissão e esforços para formar-me sempre. Foi neste momento que entendi com mais clareza o que Makarenko explicava ser o **educar a si e aos outros**.

No processo histórico educacional brasileiro, o processo alienatório tem sido justificado principalmente pela desvalorização salarial do professor (proletariado) e pela falta de interesse em capacitar-se. Compreendemos que estas apreensões são superficiais, injustas e orientadas apenas pela estrutura capitalista. Em nossa pesquisa, pudemos verificar que a alienação está correlacionada às condições de trabalho, compreensão do significado social do trabalho e do trabalhador, referências, pertencimento, interações pessoais... Não obstante, é inevitável expressarmos precisamos considerar que o processo de desalienação não é uma questão individual, precisamos considerar que tal processo de ruptura, em um modelo de produção capitalista, é apenas circunstancial.

O que quero dizer ao leitor é que não podemos nos massacrar para atender às demandas da sociedade a qual pertencemos, temos que validar os estudos teóricos por meio do nosso trabalho, e este inclui as atividades de estudo, de política, de produção, de lazer, de

cultura, entre tantas outras - que nos permita conscientemente exercer nosso papel fundamental. Enfatizar apenas uma delas é negar a nossa historicidade.

Sobre a formação profissional do professor, devo expressar a defesa veemente dos cursos de formação profissional continuada, pois como já explicitado nesta pesquisa, é em muitos casos o único modo do professor continuar sua formação, de resistir, de progredir em sua carreira. Se não formos por **NÓS**, quem o será?

Conforme descrito na Subseção 4.3, o tempo para a constituição de um coletivo é fundamental de acordo com as experiências vividas nas colônias soviéticas. Em relação à qualidade tempo, qual o potencial dos cursos de extensão brasileiros? Como sabemos, essa forma de formação profissional continuada tem um curto prazo de duração, mas acreditamos que nesse tempo é possível despertar necessidades no grupo de professores que os façam a continuar em formação e caso, como defendemos, a formação seja organizada teórico-metodologicamente, o potencial dessas formações centra-se juntamente em motivar a consciência da classe de professores e fortalecer o grupo de trabalhadores que está a se formar.

Retomando a questão norteadora da nossa pesquisa: **Quais elementos podem caracterizar o desenvolvimento de um grupo de professores que ensinam matemática a constituir-se como coletivo em cenário formativo?** Podemos inferir que conseguimos indicar ao leitor tais elementos. Pois, de acordo com nossa tese quando espaços formativos são organizados teórico-metodologicamente e o grupo de se encontra em atividade no movimento de ensino, na perspectiva da teoria histórico-cultural, nossa hipótese confirma-se porque seus membros têm consciência dos objetivos comuns.

Caso esta organização não ocorra intencionalmente, o cenário torna-se pouco propício para o desenvolvimento do coletivo, uma vez que serão reproduzidas velhas práticas que não promovem a autogestão e a valorização das necessidades dos professores em formação, mas sim a perpetuidade de um processo alienatório.

Completamos ainda que em nossas ponderações, os elementos **Trabalho, Organização, Consciência e Alienação** e são preponderantes para a constituição da coletividade, caso contrário estaremos em um cenário formativo de grupo quiçá individual e egoísta (o que contraria completamente a constituição de uma coletividade).

Uma de nossas ponderações é que no grupo de professores constituinte da formação profissional continuada que foi nosso referente empírico não houve possibilidade de desenvolvimento para o coletivo, pois seria necessário um prazo maior para desenvolvermos os elementos Trabalho e Organização, a fim de evoluirmos a Consciência de classe no grupo.

Ao intitularmos esta seção como um movimento de ponderar e não de finalizar, idealizamos que tudo que foi estudado, analisado e escrito pode modificar-se qualitativamente no futuro, por compreendermos que não há um fim no que se refere a teoria que adotamos e sim, avanços e continuidades.

Portanto, acreditamos que este estudo ao sistematizar elementos que caracterizam a constituição de um coletivo, num espaço formativo por meio de um grupo de professores que ensinam matemática, seja um avanço mesmo que pequeno. E, assim, esperamos que este trabalho incentive novas pesquisas sobre o tema.

## POSFÁCIO

### **LUZ-ESCURIDÃO**

*Na minha contradição*

*Luz - escuridão*

*Makarenko foi minha luz e o Brasil, a escuridão*

*Muitas vezes em devaneios, senti a coletividade*

*Vivi em revolução*

*Sou professora em formação e disso eu não abro mão*

*Morte e vida Severina, eu pensava: ele não*

*Enquanto isso, Makarenko ecoava...*

*O fracasso de um é o fracasso de todos*

*O sucesso de um é o sucesso de todos*

*Quando a minha menina por este plano passou, a tristeza me dominou*

*Marx me explicou: o sofrimento constante aliena*

*Então, da escuridão ele me salvou*

*Makarenko, coletivo*

*Coletivo, Makarenko*

*Numa rede de pessoas com objetivos comuns esse estudo se organizou*

*O alienado enfraquece o trabalho, mas agora alienada não estou*

*Ah! Como vivi essa balbúrdia...*

*Chego aqui com teoria e prática sentida e vivenciada*

*Mas de escuridão posso esquecer um pouco, porque estou renovada*

*Peço desculpas à amigos e família*

*Pois na escuridão, me escondia*

*Como professora, desdobrei-me, pois, acredito na voz da periferia*

*Sonho ainda em compartilhar tudo que aprendi e com gritos ecoar*

**TRABALHADORES DO MUNDO-UNÍVOS!**

*Então, vamos trabalhar.*

*(Carol Innocente e Michelly Lopes)*

## REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

AQUINO, O. F.; RODRIGUES, A. A Formação do pensamento na escola: uma discussão na interseção entre a filosofia, a psicologia e a didática. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvidor: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 261-295.

ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARAÚJO, E. S.; MORAES, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em Educação como atividade. *In*: MOURA, M. O. de (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 183-209.

BARROS, J. D. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 223-245, jun. 2011.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História**. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BEATÓN, G.A. Desarrollo, ayudas e modelación. Contenidos esenciales de la educación desarrolladora. Aportes de Davídov y Elkonin. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino Desenvolvidor: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 77-119.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF,

17 de maio de 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm)>. Acesso abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRITO, K. D. M. **A constituição do coletivo e o processo de significação docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

BRITO, K. D. M.; ARAÚJO, E. S. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. **Revista Obutchénie**, Uberlândia-MG, v. 2, n. 3, p. 591 - 617, set./dez., 2018.

CARAÇA, B. J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Tipografia Matemática, 1951.

CHIACCHIO, A. M. M. **A organização do trabalho coletivo na escola: fatores que facilitam ou dificultam o processo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

DAY, C. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. *In*: FLORES, M.A.; COUTINHO, C. (orgs.). **Formação e Trabalho docente: Diversidade e Convergências**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 101-130.

DIAS, A. L. M. Da bossa das matemáticas à educação matemática: defendendo uma jurisdição profissional. **História & Educação Matemática**, Rio Claro, v. 2, nº 2, p. 191-221, 2002.

DIAS, M. S; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. *In*: MOURA, M. O. de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. P. 183-209.

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

FERREIRA JR., A. **A História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: Um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011.

FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1962.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.-abr., 2008.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GLADCHEFF, A. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1980.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 3-21.

IFRAH, G. **Os números**: a história de uma grande invenção. Porto Alegre: Editora Globo, 1998.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LANNER DE MOURA, A. R. et al. Movimento conceitual em sala de aula. *In*: **Anais da XI Conferência Interamericana de Educação Matemática – CIAEM**, Blumenau/SC, 13-17 JUL. 2003.

LENIN, W. I. **Obras Completas**. Tomo XXIX. Madrid: Akal Editor, 1978.

LENIN, W. I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LEONTIEV, A. Atividade e consciência. **Voprosy filosofii**, n. 12, 1972, p. 129-140. Disponível em: <<https://www.marxists.org/leontiev/1972.htm>>. Acesso 28 jun. 2020.

LEONTIEV, A. **Actividad, consciência, personalidad**. Ciudad de La Haban: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: Vygostky, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução FRIAS, R. E. Centauro: São Paulo, 2004.

LINO, W. S.; ARAÚJO, E. S. A atividade orientadora de ensino e o trabalho docente: alienação no movimento do processo de ensino e aprendizagem. *In*: LOPES, A. R. L. V.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. de (Orgs.). **Professores e futuros professores em atividade de formação**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. v. 1. p. 67-88.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Revista Obutchénie**, Uberlândia-MG, v. 2, n. 3, p. 571 – 590, set./dez., 2018.

LOPES, A. F. **Movimento formativo de professores dos anos iniciais sobre diferentes significados de frações e suas relações com o ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAKARENKO, A. C. **Problemas de la educación escolar soviética**. Moscou: Editora Progreso, 1975.

MAKARENKO, A. C. **La coletividade y la educación de la personalidad**. Moscou: Editorial Progreso, 1977a.

MAKARENKO, A. C. **As Bandeiras nas Torres II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977b.

MAKARENKO, A. C. **Poema Pedagógico**. Tradução de BELINKY, T. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. Título original: Pedagoguítcheskaia poema.

MARCO, F. F. **Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de matemática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

MARCO, F. F.; LOPES, A. R. L. V.; CEDRO, W. L. A formação de professores e o Sistema Elkonin-Davídov: o contexto russo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvemental: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 451-475.



- MARCO, F. F.; MOURA, M. O. Quando ações desenvolvidas por professores em processo de formação se constituem em atividade orientadora de formação docente: alguns indicadores. In: LOPES, A. R. L. V.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. de (orgs.). **Professores e futuros professores em atividade de formação**. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. v. 1. p. 19-39.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. 1.
- MATTOS, A. C. Educação Matemática e Sociedade. **Bolema**. Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 299-318, 2011.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e da formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 118, p. 89-117, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011.
- MOURA, M. O. **As quantidades, as formas e as medidas: um modo de aprender matemática com conhecimento feito e se fazendo, através do jogo, história virtual e de situações emergente**. [S. l. s. n.], [20--?].
- MOURA, M. O. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. (org). **Trajетórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-284.
- MOURA, M. O. A aprendizagem inicial do professor em atividade de ensino. In: Lopes, A. R. L. V.; Trevisol, M. T. C.; Pereira, P. S. (orgs). **Formação de professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2011. p. 87-102.
- MOURA, M. O. Afastar-se. In: MOURA, M. O. de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 177-186.

NEUBAUER, R.; ESPOSITO, Y. L., SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.** [S.l: s.n.], 1991.

NOVAES, M. **Do czarismo ao comunismo: as revoluções russas do início do século XX.** São Paulo: Três Estrelas, 2017.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.** 2000. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PINEL, W. R.; RESES, E. S. A pedagogia de Makarenko: aproximações de um modelo socioeducativo na revolução russa. **Germinal: Marxismo e educação em debate.** Salvador, v. 9, n. 3, p. 317-324, 2017.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução: REIS FILHO, D. A. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRADO, E. P. A. de. **Uma reflexão sobre formação de professores no ensino de Matemática.** 2000. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

REY, F. G.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional da psicologia. **Educação.** Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s54-s65, 2016.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos: UFSCar, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: teoria e prática.** Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 77-89, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHAFF, A. **La alienación como fenómeno social.** Tradução: VENEGAS, A. Barcelona: Editorial Crítica, 1979. Título original: Entfremdung Als Soziales Phänomen.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, D. S. G. A formação docente em um ambiente de aprendizagem coletiva. *In*: LOPES, A. R. L. V.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. de (orgs.). **Professores e futuros professores em atividade de formação.** 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. v. 1. p. 89-100.

SILVA, F. G. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: notas introdutórias. **Revista Labor,** n. 7, v.1, p. 49 – 64, 2012.

SILVESTRE, B. S. **A formação do professor de matemática: o jogo como recurso de ensino.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUZA, N. M. M.; ESTEVES, A. K. Busca de superação das contradições da forma escolar no movimento de formação contínua de professores que ensinam matemática. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 669 - 697, set./dez., 2018.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a lei complementar nº 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores. **Diário Oficial do município**. Uberlândia, MG, 2004. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2004/34/347/lei-complementar-n-347-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-uberlandia-e-revoga-a-lei-complementar-n-049-de-12-de-janeiro-de-1993-e-suas-alteracoes-posteriores>>. Acesso abr. 2020.

UBERLÂNDIA. Lei Municipal nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do município**. Uberlândia, MG, 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1196/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>>. Acesso abr. 2020.

VACCAS, H. L. **A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VAILLANT, D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. **Journal of supranational policies of education**. n. 5, p. 5 – 21, 2016.

VAZ, H. G. B. **A Atividade Orientadora de Ensino como organizadora do trabalho docente em matemática: a experiência do Clube de Matemática na formação de professores dos anos iniciais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de: MOYA, M. E. São Paulo: Expressão Popular, 1997.

ZAPARROZHETS, A.V. Os sentimentos. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Antologia – livro 1**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 133-148.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“O trabalho coletivo no desenvolvimento da atividade de ensino”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras (**Carolina Innocente Rodrigues – PPGE/UFSCar e Maria do Carmo de Sousa – DME/ UFSCar**).

Nesta pesquisa, buscamos investigar como se desenvolve o trabalho coletivo em um grupo de professores que ensinam matemática em um contexto de formação continuada.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Prof<sup>a</sup> M. Carolina Innocente Rodrigues no segundo encontro do curso de extensão, no qual será explicado as implicações da autorização e que o indivíduo que ele tem um tempo para decidir se quer participar conf. item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016 quando for pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Na sua participação, você autoriza que sejam feitos registros em áudio, vídeo, registro, individual e em grupo, das atividades elaboradas e desenvolvidas nas salas dos professores participantes; áudio e vídeo das discussões ocorridas entre os professores durante a vivência e a produção das atividades durante as reuniões semanais do projeto e videogravação das atividades desenvolvidas nas salas de aulas dos professores participantes.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em identificar o participante, para evitar esse risco, os participantes serão identificados com nomes fictícios nos dados que serão utilizados na pesquisa e ao final dessa, os registros serão descartados. Os benefícios serão contribuições diretas para o ensino de matemática praticado pelos docentes participantes impactando na aprendizagem dos alunos destes e aprimoramento da qualificação de estudantes de graduação e pós-graduação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: (Profa. M. Carolina Innocente Rodrigues, e-mail:

carol.innocente@gmail.com, telefone: (34) 98850-3159). Você poderá também entrar em contato com o pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

---

**Assinatura do(s) pesquisador(es)**

**Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.**

---

**Assinatura do participante da pesquisa**

## ANEXO B – FORMULÁRIO VIRTUAL PARA ESCOLHA DO CONTEÚDO

### Escolha do Conteúdo para Estudos

Prezado(a) Participante!

O Eixo escolhido (o mais votado) para o desenvolvimento de nosso curso foi Número e Operações.

Vinculado a esse eixo, pedimos que ESCOLHA um conteúdo que gostaria de estudar nos próximos encontros e EXPLICITE seus Motivos, Necessidades e Objetivos pela escolha do respectivo conteúdo.

\*Obrigatório

#### 1) Seu Nome: \_\_\_\_\_

#### 2) Conteúdo que deseja estudar, vinculado ao Eixo Números e Operações: \_\_\_\_\_

Escolha uma opção em Números e uma opção em Operações.

##### 1. Números: \*

Marcar apenas uma oval/

- Inteiros  
 Racionais  
 Irracionais  
 Reais

##### 2. Operações: \*

Marcar apenas uma oval.

- Adição  
 Subtração  
 Multiplicação  
 Divisão  
 Potenciação  
 Radiciação  
 Logaritmação

#### 3) Por que você escolheu esse conteúdo? Aponte quais são/foram seus/suas: \_\_\_\_\_

##### 3. A) Necessidades: \*

---

---

---

---

---

---

##### 4. B) Motivos: \*

---

---

---

---

---

---

##### 5. C) Objetivos: \*

---

---

---

---

---

---

