

# ENTRE O BLÁ-BLÁ-BLÁ E O ATIVISMO: A CRISE NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE

## BETWEEN BLA-BLA-BLA AND ACTIVISM: THE CRISIS IN PEDAGOGICAL MEDIATIONS OF CONTINUING TEACHING FORMATION

Thaiany Guedes da Silva **1**  
Evandro Ghedin **2**

**Resumo:** O texto apresenta parte dos resultados de pesquisa de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Objetiva analisar e refletir de que modo têm sido conduzidas as mediações pedagógicas na formação contínua dos professores da rede municipal de Manaus-AM. Metodicamente, elege a hermenêutica crítica, cunhada por Paul Ricoeur. Conta com os seguintes procedimentos de coleta de dados: observação de campo e entrevistas com professores formadores e em formação. O trabalho argumenta acerca das mediações pedagógicas desenvolvidas na formação docente, defende a epistemologia crítica como orientação ao desenvolvimento profissional dos professores por sua articulação teórico-prática. Desta resulta a análise que há uma crise nas mediações pedagógicas da formação contínua por optarem por extremismos, ora perdendo-se numa verborreia desanimadora, ora na oficialização destituída dos fundamentos teóricos. Concluimos que esse descaminho, apesar de aparentemente satisfazer os professores não contribui com desenvolvimento profissional dos mesmos.  
**Palavras-chave:** Formação contínua. Mediações pedagógicas. Desenvolvimento profissional

**Abstract:** The text presents part of the results of doctoral research developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas. It aims to analyze and reflect on how pedagogical mediations have been conducted in the continuous training of teachers in the municipal network of Manaus-AM. Methodically, it chooses the critical hermeneutics, coined by Paul Ricoeur. It has the following data collection procedures: field observation and interviews with teacher educators and in training. The work argues about the pedagogical mediations developed in teacher education, defends critical epistemology as guidance for the professional development of teachers through its theoretical-practical articulation. This results in the analysis that there is a crisis in the pedagogical mediations of continuous training for opting for extremisms, sometimes losing themselves in a discouraging verborrea, sometimes in the workshop devoid of theoretical foundations. We conclude that this deviation, despite apparently satisfying the teachers, does not contribute to their professional development.

**Keywords:** Continuous training. Pedagogical mediations. Professional development.

---

Doutora em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Professora **1**  
Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação -  
UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1605473259537850>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>. E-mail: [silva.thaianyguedes@gmail.com](mailto:silva.thaianyguedes@gmail.com)

Doutor em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Professor **2**  
Adjunto do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de  
Educação - UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5879015398476679>, ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0002-2844-6122>. E-mail: [evandroghedin@gmail.com](mailto:evandroghedin@gmail.com)

## Introdução

O texto objetiva analisar e refletir de que modo têm sido conduzidas as mediações pedagógicas da formação contínua dos professores da rede municipal de Manaus-AM, bem como, apontar seus limites e perspectivas ao desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, extrai parte dos resultados da pesquisa de doutoramento em educação, concluída no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. A citada pesquisa teve como lócus de observação e coleta de dados a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor responsável pela promoção das formações contínuas oferecidas aos professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed),

A hermenêutica crítica é a perspectiva filosófica e metódica, naquilo que reflete Paul Ricoeur (1977, 1987, 1983), eleita para a organização do pensamento, da coleta/construção, bem como, da interpretação dos dados. Isto pois, o trabalho assume a compreensão da realidade tendo como ponto de partida a percepção dos sujeitos acerca de suas experiências com a formação, mas ultrapassa essa primeira visada ao buscar a contextualização destes sentidos nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas que determinam as condições materiais de trabalho dos professores.

Ao questionarmos acerca de qual contribuição as formações contínuas ofertadas aos professores têm produzido no sentido de seu desenvolvimento profissional, nos deparamos com uma realidade complexa, na qual divergem as orientações normativas e epistemológicas acerca da formação, as ações realizadas pelos professores formadores, os processos desejados pelos professores em formação, e aquilo que de fato mostra-se necessário ao seu desenvolvimento profissional.

Em sua organização, o texto divide-se em dois momentos principais, no primeiro desenha brevemente uma definição conceitual para o termo mediação pedagógica, em seguida, reflete acerca dos princípios epistemológicos e normativos em debate acerca da formação contínua dos professores dos anos iniciais, no que concerne sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

No segundo momento o texto se propõe à exposição e análise dos dados, para tanto, no tópico: *“As Mediações Pedagógicas na Formação contínua de professores da rede municipal de Manaus-AM: entre o bla-bla-blá e o ativismo”* apresenta o método e procedimentos metodológicos e, em seguida, aborda as mediações pedagógicas diante das perspectivas de seus sujeitos principais, os professores formadores e os professores em formação.

A partir das observações de campo realizadas e entrevistas empreendidas chegamos à conclusão de que há uma crise nas formações contínuas, reveladas por meio de suas mediações pedagógicas. Percebemos que, primeiramente, era considerada desestimulante por optar pela exposição oral e slides, num formato mais convencional, que foi encarado pelos professores em formação como excessivamente teórico. Num segundo momento, a partir de 2018, transforma sua abordagem e passa a oferecer sucessivas oficinas, metodologias, dinâmicas, o que agrada e satisfaz os professores, contudo, não orienta quais fundamentos teóricos dão sentido às ações, incorrendo em ativismos que não contribuem ao desenvolvimento profissional dos professores, ao não possibilitar o estudo, a compreensão e a reflexão crítica acerca dos fundamentos que embasam as ações.

Como alternativa de superação desse quadro, indicamos a orientação da epistemologia crítica na condução e oferta dos estudos no âmbito da formação docente, dentre outras alternativas que possuem potencial para tornar mais atrativo este processo aos professores da rede municipal de Manaus-Am.

Por fim, consideramos que o ativismo que configura as mediações é a expressão de um projeto de proletarização e sucateamento da formação docente, que não se restringe ao estado do Amazonas, mas que caracteriza um projeto nacional, cuja finalidade é obstruir a possibilidade de instrumentalização teórico-crítica e política, impossibilitando os professores de lutar pela superação de sua condição de opressão.

### Definição do conceito de mediação pedagógica

Para Hegel, de acordo com Vygotski (2014), a atividade de mediação é a propriedade mais característica da razão, por sua astúcia e poder em permitir que os objetos atuem reciprocamente uns com os outros de acordo com sua natureza, possibilitando que, sem a tomada de relação direta com eles, o objetivo seja realizado. Se de um lado, a atividade mediadora de emprego das ferramentas está orientada para fora, à transformação material da natureza; aquela que consiste no emprego dos signos, se orienta para dentro, tem função de modificar psicologicamente a própria conduta e a dos outros.

Os signos são para Vygotski (2014) estímulos-meios artificiais construídos e empregados pelo homem para a transformação da conduta. Conforme Martins (2015, p. 46), “Vygotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume.” É no âmbito da explicação acerca das semelhanças, divergências e correspondências entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos que a categoria *mediação* assume centralidade.

A união entre instrumentos e signos dá origem ao conceito mais geral de *atividade mediadora*, isto é, “um tipo de atividade que permite aos que participem dela exercerem entre si, a partir de suas propriedades essenciais, uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo”. Martins (2015) chama atenção que o conceito de mediação elaborado por Vygotski ultrapassa a relação operante entre as coisas, pois pretende penetrar na esfera das intervinculações entre as propriedades das coisas.

Ao falarmos em mediação pedagógica, estamos tratando dos signos construídos e empregados na relação formativa que têm como finalidade mediar os objetivos de transformação da conduta projetados pelos professores formadores aos professores em formação, mas que também precisam alterar a conduta dos professores formadores, pois mediação, no sentido adotado, requer desenvolvimento recíproco.

O problema que o conceito de atividade mediadora de Vygotski nos impõe é o de identificar que não podemos caracterizar como mediação as relações marcadas pela ausência da intervinculação entre as propriedades essenciais dos sujeitos do processo, isto é, dos professores formadores e em formação. O que implica, no nosso caso, pensar que qualidade de relações pedagógicas são necessárias para configurá-las como mediação pedagógica.

Em suma o termo mediação que auxilia as formulações ao longo desse texto tem pelo menos dois sentidos, ambos extraídos das proposições de L.S Vygotski e A. R Luria. O sentido primário, assenta-se na compreensão de que os signos, através da linguagem, operam traduzindo as relações culturais em processos psíquicos, atuam como instrumento psicológico. Portanto, sofremos a todo momento processos de mediação, mesmo que eles designem estruturas de pensamento e conduta mais hábeis à servidão e passividade, do que à crítica e politização.

La construcción externa de las funciones superiores se produce mediante procesos de mediación social e instrumental objetivables y manifestos (em cuanto externos y com operadores definidos), mientras que los cambios internos que suponen la interiorización de las funciones superiores se plasmarían en cambios corticales igualmente verticables. (VYGOTSKI; LURIA, 2001, p. 10)

Isto é, o sentido primário de nossa designação do termo mediação quer chamar atenção às diversas formas e possibilidades de mediações sociais que têm algum impacto sob a psiquê.

O sentido secundário, e não lateralmente pensado, mas como uma camada mais profunda da relação entre os sujeitos, é aquele que explicitamos como mediação pedagógica. Na qual estamos colocando o crivo crítico da qualidade de pensamento e conduta que sua estruturação é capaz de suscitar em um ambiente formativo. Ou seja, a partir de práticas intencionais que guardam em si um projeto específico de construção cognitiva e, por via desta, de formação humana.

No tópico seguinte queremos chamar atenção às condições ou características que se

impõe na configuração dos processos formativos.

## As mediações pedagógicas na formação contínua dos professores dos anos iniciais

Conforme García (1999) a formação de professores possui um objeto de estudo singular: os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores. Nosso objeto deseja pensar, principalmente, os processos didáticos da formação contínua. Processos que, ao qualificarmos como mediações pedagógicas, estamos sugerindo uma articulação ontológica entre a didática e a matemática, ou seja, entre aquilo que é organizado com vista à promoção do ensino, e os processos cognitivos que possibilitam sua aprendizagem.

García (1999) chama a atenção para a necessidade de se aplicarem os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento adulto na formação de professores. Dentre os estilos de aprendizagem possíveis, destaca os estilos convergente, divergente, assimilativo e acomodativo, descritos na pesquisa de Tennant (1991 apud García, 1999). Estes modelos resultam da diferente combinação entre uma maior ou menor orientação para trabalho conceitual ou experimental.

**Quadro 1.** Estilos de aprendizagem de pessoas adultas

Estilo de aprendizagem	Características da aprendizagem	Descrição
Convergente	Conceitualização abstrata + Experimentação ativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forte na aplicação prática de ideias;</li> <li>- Bom desempenho quando há uma única resposta correta;</li> <li>- Pouco emotivo [...] prefere lidar com coisas do que com pessoas;</li> <li>- Tem interesses restrito e opta pelas ciências físicas.</li> </ul>
Divergente	Experiência concreta + Observação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande capacidade imaginativa;</li> <li>- Capacidade para gerar ideias e ver as coisas em diferentes perspectivas;</li> <li>- Interesse por pessoas</li> <li>- Características de pessoas relacionadas com ciências humanas e artes liberais.</li> </ul>
Assimilativa	Conceitualização abstrata + Observação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande capacidade para criar modelos teóricos;</li> <li>- Raciocínio indutivo;</li> <li>- Mais interessado por conceitos abstratos, não lhe interessa muito a aplicação de teorias;</li> <li>- Atraído pelas ciências e matemática básica;</li> <li>- Pode trabalhar em departamento de investigação e planificação;</li> </ul>
Acomodativo	Experiência concreta + Experiência ativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ponto mais forte é fazer coisas;</li> <li>- Gosta de correr riscos;</li> <li>- Bom desempenho quando deve adaptar-se rapidamente a circunstâncias imediatas;</li> <li>- Depende dos outros para a informação;</li> <li>- Tende para trabalhos que exijam ação, como marketing e vendas.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Tennant, 1991 (apud García, 1999, p. 51)

García (1999) destaca ainda que, em situações formais, podem existir diversas modalidades formativas em função do nível de autonomia e responsabilidade dos adultos. Somente a ausência de competência e conhecimentos por parte dos adultos devem inspirar modalidades fortemente controladas pelos formadores, pois é na aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa, uma vez que ele é o principal responsável pela avaliação de suas próprias experiências.

No campo da formação de professores o trabalho de Gilles Ferry (2008), tanto naquilo que alude o conceito de autoformação, quanto em seus estudos acerca dos modelos de formação de professores, tem sido uma fonte recorrente para auxiliar o pensamento da formação

continua como uma atuação sobre a aprendizagem de adultos trabalhadores, o que implica ter em conta seu status pessoal, profissional, psicológico e social. Fatores que reforçam a complexidade no âmbito da formação contínua de professores, bem como, a importância de repensarmos as práticas através de outras perspectivas.

A partir de J. Beillerot, Ferry (2008) nos coloca que tal complexidade demanda três diferentes ordens de ação formativa: I- ações de ordem prático-profissional: aprendizagem de saberes, capacidades práticas e técnicas; II - ações de ordem terapêutico-profissional centradas no funcionamento da pessoa: relação consigo e com os demais, comportamento com os grupos; III - ações de ordem sócio institucional, visando as explorações e as tomadas de consciência acerca dos problemas sociais, as relações de força, as normas da instituição e etc.

No plano normativo a Resolução Nº 2, de 1º de junho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ressalta ao longo do seu Art. 3º que a formação continuada se destina à preparação e desenvolvimento de profissionais para o magistério, a partir da compreensão ampla e contextualizada, por meio de processos pedagógicos articulados aos fundamentos e teorias.

O Art. 5º do documento supracitado afirma que a formação de professores deve assegurar o caráter emancipatório, a condução da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, levando em conta a realidade dos ambientes e instituições formativas. Também pontua que deve ser um espaço para a promoção da reflexão crítica, bem como, visar os diferentes ritmos, tempos e espaços, as dimensões histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a relação pedagógica.

O documento citado representa um ganho na esfera normativa produzido pelos debates e embates acerca dos processos didáticos na formação de docente, difundidos, no Brasil, a partir o fim do séc. XX.

Tradicionalmente, as ações de formação inicial e contínua foram marcadas pela racionalidade técnica, também conhecida como positivista, que visava a produção de conhecimento formal, descontextualizado, convencional e neutro. Tais pressupostos incorporados à didática produziram um conjunto de ações preocupadas com a questão “que fazer”, confortáveis na crença de que o domínio do conteúdo seria o bastante para fazer um bom professor (CANDAU, 1997).

A didática instrumental (FREITAS, 2012) experimentou seu auge nos anos 70. Em contraposição a esse modelo, no início dos anos 80, surge um amplo movimento de reação, cujo desafio era superar o formalismo didático e sua busca pelo método único. A didática fundamental propõe a articulação dos processos de ensino e aprendizagem em sua multidimensionalidade humana, técnica, política e social.

No Brasil, os estudos do norte-americano D. Schön (GHEDIN, 2002) surgem no fim do século XX, criando as bases para o que ficou conhecido como epistemologia ou racionalidade prática, segundo a qual a formação de professores deve promover a reflexão da e na experiência, aglutinando forças pela defesa da superação do currículo normativo.

Ghedin (2002) reflete que o conceito epistemologia da prática pode carregar certo tecnicismo, por não pontuar o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade. e na formação de professores, para ele “há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p. 133). O que nos propõe esse modelo é que a formação deve conduzir o movimento intelectual à autonomia emancipadora da crítica, o que forjaria um terceiro tipo, a racionalidade crítica.

Diante do exposto, a aprendizagem na formação de professores deve visar as características do professor como adulto trabalhador, propondo mediações pedagógicas que contemplem as diferentes dimensões das ações de ordem formativa, fundadas na epistemologia da práxis, ou racionalidade crítica, que supera tanto o modelo tradicional centrado no professor e no conhecimento teórico, quanto o modelo prático, que exacerba o potencial da prática desvinculada da teoria, propondo, numa relação dialética, o melhor das duas orientações.

## **As Mediações Pedagógicas na Formação contínua de professores da rede municipal de Manaus-AM: entre o bla-bla-blá e o ativismo**

Nesta sessão apresentaremos os resultados da pesquisa empreendida e sua análise. Primeiramente, esclarecemos as opções teóricas, metódicas e procedimentais da construção, seleção e interpretação dos dados. Em seguida, expomos os dados e resultados acerca da compreensão dos professores formadores e em formação sobre as mediações pedagógicas desenvolvidas nas formações.

### **Do método e procedimentos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa acerca das mediações pedagógicas na formação contínua de professores foi conduzida ao longo do doutoramento em educação - conta com a devida autorização do comitê de ética, bem como com a documentação dos termos de consentimento livre e esclarecido – A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM-Semed) e suas propostas formativas voltadas aos professores dos anos iniciais foi nosso lócus. Nesse espaço, entre 2017 e 2019, estivemos presentes realizando a observação de campo e entrevistas com os professores formadores, após a observação de um ano de formações, empreendemos também entrevistas com os professores em formação, para compreender de que modo perceberam a contribuição da experiência para o seu trabalho.

Conforme Saviani (2002) uma reflexão crítica deve ser radical, rigorosa e de conjunto. O caráter radical de nossa investigação mostra-se no mergulho que exercemos na compreensão do processo formativo, revelando as mediações a partir de vários olhares – do normativo, dos sujeitos que dirigem o processo, dos professores formadores e professores em formação.

A opção metódica, que desponta o caráter rigoroso da pesquisa, foi a hermenêutica crítica, cunhada por Paul Ricoeur (1983, 1977, 1978), esta visada epistemológica nos permitiu tangenciar o fenômeno para além da sua aparência, de sua fala, buscando os sentidos multívocos, secundários, fundantes das percepções, e até mesmo de sua ausência, relevados no signo primário. “é preciso pensar *por trás* dos símbolos, mas a partir dos símbolos, *em conformidade com* os símbolos; que sua substância é indestrutível, que eles constituem o fundo *revelador* da palavra que habita entre os homens” (RICOEUR, 1978, p. 252 grifos do autor). Ou seja, optamos por uma perspectiva compreensiva, contudo, crítica, não conformada às interpretações e subjetivações dos indivíduos do processo, buscando o sentido coletivo, social e político, naquilo que evidenciava e contribuía à formação e desenvolvimento dos professores, nisto revela-se o caráter de conjunto, ou sistemático da pesquisa.

Neste texto, por fins de escopo e espaço, optamos por apresentar parte das entrevistas realizadas com os professores formadores e em formação, selecionando aquilo que tece sua análise acerca das mediações pedagógicas, bem como de sua contribuição ao trabalho docente. Ao todo, temos dados de 4 professores formadores e 15 professores da rede municipal que participaram ao longo de um ano dos processos. Dito isto, vamos aos dados e resultados.

### **O que dizem os professores formadores sobre as mediações pedagógicas que organizam e desenvolvem**

Perguntamos aos formadores: I - Quais são os objetivos da formação contínua dos professores dos anos iniciais do Bloco Pedagógico? II - Como você percebe a apropriação dos conceitos e conteúdos trabalhados no contexto da sua formação? III A aprendizagem envolve atividade daquele que aprende. De que forma, no seu trabalho, você busca a mobilização dos professores no sentido de apropriarem-se dos conceitos, dos saberes da docência e das experiências que você traz nessa relação formativa?

**Quadro 2.** Questão acerca dos objetivos da formação contínua.

Sujeito	Resposta
Formador 1	Olha, a gente tem pensado assim, de capacitar, de orientar com relação ao processo de alfabetização e letramento, compartilhando, interagindo com metodologias [...]
Formador 2	O objetivo maior é fazer uma reflexão sobre a prática, então a formação continuada visa fazer essa reflexão, vê quais são os problemas que são enfrentados na escola
Formador 3	Nosso objetivo é proporcionar uma formação para os professores da rede embasado numa dinâmica de formação do professor com o aluno, elaborar metodologias que sejam realmente passíveis para serem aplicadas em sala de aula.
Formador 4	O objetivo dela é propiciar aos professores, principalmente, é mediar com eles, se guarnecer de certo modo com teorias, mas também com atividades práticas.

**Fonte:** elaboração própria, 2021.

De modo geral, quanto aos objetivos, as professoras formadoras demonstraram preocupação em contribuir com o trabalho, isso se reveste em forma de subsídios, de dinâmicas e metodologias a serem postas em movimento pelos professores da rede. Verificamos nas observações de campo que a mediação que as professoras formadoras realizam não se apresenta, manifestadamente, como hierárquica, de um sujeito que sabe ao que precisa saber. Elas procuram no início de cada processo dizer sobre sua solidariedade em relação ao espaço que o outro ocupa, de sua compreensão e conhecimento das demandas, uma vez que já estiveram em similar situação. Não obstante, se olharmos o grau de autonomia, participação e criticidade permitido e, principalmente, incentivado pelo ambiente formador, vamos perceber a mão forte da cultura de formação gerida por uma secretaria aos seus professores.

De acordo com Ferry (2008) “a formação da pessoa no âmbito da instituição empregadora é uma aposta difícil de sustentar, já que o confronto entre o desejado e o regulado é levado ao extremo”. Por mais que os formadores procurem em sua fala e postura, na medida do possível, se colocarem como iguais isso não ocorre, pois os professores em formação não sentem no espaço formador liberdade para expor suas dificuldades, nas situações nas quais os professores chegam a queixar-se das ausências por parte da instituição, principalmente no que se refere à precariedade de materiais nas escolas, discursos implicitamente silenciadores surgem revestidos de solidariedade conformista, como diversas vezes vimos as formadoras falarem que não tem material nem para elas, que compram do bolso tudo que necessitam e por isso pensam em propostas de baixo custo. Assim, as mazelas que suplantam as possibilidades formativas e formadoras são convertidas em problemas naturais e a crítica desestimulada.

**Quadro 3.** Questão acerca da apropriação dos conceitos e conteúdos trabalhados

Sujeito	Resposta
Formador 1	[...] essa apropriação conceitual é muito rasa, muito mesmo, quase nada. Na formação, quando a gente traz, que a gente trabalha com isso e explica, “ah, mas isso eu faço, é isso que eu faço” então, eu vejo assim, mas onde está isso, né? Eu acredito que na formação inicial, entendeu, porque, infelizmente, a gente não domina, principalmente, quem trabalha nas séries iniciais ela ensina tudo e não ensina nada [...]

Formador 2	É assim, é complicado falar porque parece que a gente está culpando o outro, mas é assim, a gente vê nas formações, nas falas muito do uso comum mesmo, é que existe pouca leitura, nós temos uma formação inicial, que a gente sabe que não prepara, existe aí uma lacuna muito grande e o nosso professor, ele chega nas escolas, ele é engolido pela demanda, são muitos trabalhos [...]
Formador 3	Sinceramente, muito precária, aí eu me pergunto por que a formação inicial não trabalha, ou trabalha... Eu vou falar, também, já me formei há mais de 15 anos, eu não tive o privilégio de conhecer muita coisa, de estudar muita coisa né, muitos conceitos e concepções, teorias que você encontra na sala de aula. Uma falha no programa no curso de pedagogia [...]
Formador 4	Nós não temos, porque assim, às vezes, com alguns conteúdos, leva discussão sobre currículo, vai levar a discussão sobre avaliação, aí eles já associam direto com a prática, você vai levar uma discussão sobre currículo ele já vai lá porque tem que preencher diretamente no diário, por que a GID cobra que tem que preencher um diário com toda aquela redação, ele já leva por esse caminho aí. E você tem que redirecionar, aquilo que nós levamos para a teoria, eles associam direto com o que estão vivenciando lá na prática. Mas a gente não deixa de buscar os autores, pra estar fundamentando as formações, mas o próprio professor ele dá rumo.

**Fonte:** elaboração própria, 2021.

Dentre as quatro formadoras, três se referiram às fragilidades construídas na formação inicial como fator que dificulta o processo de apropriação conceitual por parte dos professores. O que, segundo elas, leva à construção de colocações em nível de senso comum, no âmbito da formação.

De fato, como têm apontado diversos estudos (GATTI, 2010; Gatti e Nunes 2009; LIBÂNEO, 2006) o curso de Pedagogia, formação inicial dos professores sujeitos das formações do Bloco Pedagógico – 1º ao 3º ano – possui fragilidades construídas historicamente. Contudo, qual o papel da formação contínua na superação destas lacunas?

Queremos fazer um destaque à fala da formadora 4. O que significa dizer que o professor dá rumo aos encontros de formação? E por qual motivo isso é um contraponto, uma negação – pela estrutura da fala – em relação à contribuição dos autores que as formadoras cotejam?

Primeiramente, é preciso esclarecer que no contexto regional “dá rumo” significa direcionar, dirigir algo. O que a formadora diz sobre o rumo ou o sentido que os professores dão é uma ação natural de todo ser que deseja compreender, ou seja, a interpretação dos elementos em situação, em outras palavras, o posicionamento dos objetos presentes diante das coordenações e referências cognitivas próprias do sujeito que interpreta, em seu *self* autobiográfico e central. De acordo com Damásio (2011, p. 24), ao longo da evolução, para o cérebro tornar-se consciente, precisou adquirir uma nova propriedade, a subjetividade, para a qual o sentimento é uma característica definidora, pois ele impregna as imagens que experienciamos subjetivamente. Característica que se revela indispensável ao conceito de mediação que trouxemos, como construir intervinculações sem subjetivar as relações, sem que o professor possa apropriar-se disto diante de seus sentimentos, temores, valores, conhecimentos?

Ao dar rumo ao debate, trazendo seus exemplos, ou suas memórias autobiográficas, as professoras em formação estão construindo sentidos, a partir dos significados arrolados no encontro, o que não é nenhum problema ao exercício da aprendizagem. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) propõem que novas ideias e proposições podem ser aprendidas e retidas, na medida em que conceitos relevantes e inclusos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, servindo, dessa forma, de ancoradouro a novas ideias e conceitos.

**Quadro 4.** Questões sobre a mobilização dos professores no sentido de apropriarem-se dos conceitos, dos saberes da docência e das experiências que na relação formativa

Sujeito	Resposta
Formador 1	Bom, geralmente eu trago sempre alguns estudos para eles. Eu trago alguma coisa que eles não, que eu acho que é pertinente no caso né, eu já vi, eu já tive assim reflexo do nosso trabalho, por exemplo, nós temos a questão da socialização das práticas final do ano.
Formador 2	A gente utiliza muito processo de reflexão, traz questão para reflexão. Geralmente, a gente apresenta um vídeo que relata alguma coisa, aí você abre para discussão, faz aquela reflexão, geralmente na acolhida, a gente traz esse processo de reflexão, e aí você faz a discussão né, porque esse aí é o momento de você fazer a coleta do que a turma está precisando, de fato.
Formador 3	Com atividade em grupo, tudo que é trabalhado, sempre quase no final do dia, é a oficina e nela você tem um termômetro se realmente ele assimilou aquilo, e se ele tem condições de trabalhar com as crianças na sala de aula. você trabalha a parte conceitual mostra os recursos, mostra, digamos, a dinâmica e aí eu quero ver você fazendo. Esse fazer-fazer-fazendo é na oficina, aquele grupo tem condições de trabalhar, aquele grupo precisa no outro encontro, né já tem um termômetro, tem grupo que você vai ter que ter uma atenção maior para ele
Formador 4	Eu penso que é quando a gente traz para dentro da discussão toda essa compreensão que ele já tem, porque ele também é um estudioso né, pelo menos se subentende.

**Fonte:** Elaboração própria, 2021.

Ao longo da investigação de campo observamos com certa desconfiança como os formadores pretendem consolidar a apropriação dos saberes dos professores através das oficinas. Momento no qual a mobilização física é evidente, contudo, é dúbia a cognitiva.

A introdução ao questionamento tentou salvaguardar uma teoria construída no seio do trabalho de um importante membro do grupo de estudo de L. S. Vygotski, A. A. Leontiev (1903-1979). Duarte (2002) examina que a compreensão da Teoria da Atividade exige o estudo de duas obras principais de A. A. Leontiev. A teoria elaborada pelo citado autor é muito mais ampla do que o ponto que extraímos para pensar o questionamento realizado. Dela destacaremos a necessária distinção entre ação e atividade.

Não podemos chamar todos os processos de atividade, por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele [...] Por atividade, designamos 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. (LEONTIEV, 2001, p. 68)

Já o ato ou ação, Leontiev (2001, p. 69) define como “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” Disso resulta que as ações estão ordenadas no seio da atividade, permitindo o alcance dos reais objetivos para os quais lançamos nossa força vital. Mas somente quando as ações estão diretamente vinculadas aos nossos motivos é que podemos falar em atividade.

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. Estas experiências não

dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. (LEONTIEV, 2001, p. 68)

As falas das formadoras encaminham-se no mesmo sentido, configurando as ações de socialização, a elaboração de uma síntese e sua exposição como atividade.

O fazer das oficinas é alheio aos motivos dos professores em formação, tem mais relação com o que desejam os formadores para suprir uma concepção estreita de aprendizagem, na qual a mobilização externa coincide com a interna, do que os objetivos dos professores.

A depender da oficina, os professores em formação têm satisfação nessa ação quando percebem que ela servirá para alcançar seu verdadeiro objetivo que é o de consolidar as aprendizagens dos seus alunos. Nesse caso, no quadro da teoria da atividade, podemos considerar que os motivos para a ação são apenas compreensíveis e não eficazes.

Em nossa observação não constatamos o trabalho conceitual relatado pelas formadoras. De acordo com as pesquisas de Lomônaco (1996), a sofisticação de um conceito depende da sofisticação das teorias que dispomos para gerenciar e definir conceitualmente, trabalho que não observamos.

### **O que dizem os professores em formação acerca da contribuição das mediações pedagógicas ao desenvolvimento do seu trabalho docente**

Selecionamos os professores que participaram de todos os encontros do calendário formativo de 2018. Dos 350 professores inscritos, aproximadamente 147 haviam sido assíduos nos encontros. No entanto, realizar a entrevista com os 147 professores não seria possível, então sorteamos 10% para compor uma amostra. O sorteio foi feito por turma de modo a contemplar o maior número de escolas possível. Desse modo, realizamos entrevistas com 15 professores pertencentes a 06 escolas diferentes municipais da cidade de Manaus-Am. Para não exacerbar o espaço em longos quadros traremos cinco respostas para cada pergunta.

Perguntamos aos professores: 1 - Como você avalia a metodologia, a postura e as ferramentas utilizadas pelos formadores da DDPM, nesse ano de 2018, para mediar a aprendizagem junto aos professores em formação? Num dado momento questionamos os formadores acerca do lugar diminuto ou nulo que a teoria ocupava nos encontros formativos, os mesmos se posicionaram dizendo que os professores não se interessavam pelos aspectos conceituais e teóricos. Levamos esse questionamento aos professores em formação, para compreender como viam essa questão. Para tanto, perguntamos: Os formadores alegam que os professores não se interessam por realizar leituras e pelos aspectos conceituais/teóricos, preferindo oficinas e sugestões de atividades. Você concorda com isso? A que atribui essa postura? Vejamos, a partir de agora, as respostas para as questões empreendidas.

**Quadro 5.** Questão sobre a avaliação da metodologia, postura e ferramentas utilizadas pelos formadores.

Sujeitos	Respostas
Prof.01	As formações de agora estão sendo muito legais, os professores estão trazendo coisas novas. Aí, quando eles fazem as formações, eles já vêm trazendo coisas novas. É isso que eu gosto nas formações.
Prof.02	Algumas formações, eles utilizaram bastante material concreto, muita mídia, e isso é muito bom, mas tem formação que eu assistia e tinha sono, que o professor só fala, fala, fala, e a gente fica desesperada para ir embora, mas a maioria foi muito boa.

Prof.03	Veio bastante diferenciada, primeiro porque trouxeram muitas novidades, muito material concreto, e foram formações com mediadores como se fossem os professores mesmos. Foram bem atenciosos, usaram muitos recursos, foi como se fosse para aluno mesmo. Não foi aquela coisa cansativa que, às vezes, a gente só ia lá para Semed assistir, assistir, assistir e não via retorno.
Prof.04	Todas as formações que eu fui fiquei muito satisfeita com o conteúdo que foi passado para a gente. Me ajudou muito em sala de aula, algumas atividades que foram passadas pelos formadores, então, serviram para me engrandecer em sala de aula.
Prof.05	Os formadores trouxeram novas metodologias e assuntos novos. Então, para nós, professores, é de grande valia essas metodologias que eles estão trazendo, são jogos, como interagir com o jogo partindo para teoria e prática.

**Fonte:** Elaboração própria, 2021.

É unânime entre os professores entrevistados o relato de que as formações de 2018 rompem com a dinâmica anterior na qual, segundo sua percepção, a teoria era mais enfatizada que a prática e pouco acrescentava ao desenvolvimento do seu trabalho.

É interessante nas falas o desejo pelo novo, principalmente na configuração dos modelos de ensino propostos pelos professores formadores. O sentimento de satisfação demonstrado pelos professores em relação à reestruturação das formações, que se centraram em 2018 nas oficinas, está muito mais ligado a dinâmica que essa reestruturação proporcionou do que ao conteúdo dos encontros, uma vez que a formação perseverou na questão da alfabetização e do letramento. Ou seja, no momento em que os formadores optam por sair do discurso sobre os conteúdos – o que nem sempre significa sua teoria – e passam a propor oficinas, nas quais os professores podem se levantar, cantar, brincar, pintar, experimentar objetos, o prazer surge – o que também não significa consolidação de aprendizagem.

Isto pois, desde 2014 os formadores recebem queixas acerca da ênfase na “teoria” – leia-se discurso, fala – até 2017, em algumas formações, fazia-se uma oficina no fim do dia. Nas falas vemos como não agradava aos professores essa metodologia de ensino. Em 2018 os formadores optam pela ênfase na prática, no fazer, a partir do que chamam de oficinas, processo que ocupa grande parte do tempo da formação e trouxe muitos elogios dos professores, contudo, fez a formação resvalar em um praticismo infundável, no qual o fazer não encontra subsídio teórico, compondo o movimento da racionalidade crítica a que aludimos anteriormente.

**Quadro 6.** Questão sobre o interesse em oficinas e atividades práticas em detrimento dos aspectos conceituais/teóricos.

Sujeitos	Resposta
Prof.01	Só textos não seriam positivos, porque daí a gente não consegue desenvolver tanto, daí vai ficar aquela coisa muito monótona, só texto, texto, e aí os professores vão se desmotivar.
Prof.02	Eu acredito que não. Na minha opinião não, porque como eles podem saber que a gente rejeitaria se nunca nem levaram [...]
Prof.03	Não, assim, tudo tem que ter um meio termo. No caso, quando eles estão falando, eu estou ali, mas se ela for todinha só a pessoa falando, falando, só teoria, teoria, uma hora vai ficar chato.
Prof.04	A teoria nós já temos bastante, o que nós queremos é a prática. Ver como é desenvolvido, porque falar todo mundo fala, a gente tem que ver a prática.

Prof.05	É isso mesmo, porque se for pra gente ficar lá e debatendo e não chegar a um denominador comum vai ficar só naquela sala ali, é melhor nem começar, então quando a gente vai para essas formações, nós queremos novidades, nós queremos como se trabalhar com criança, nós queremos resultados.
---------	---

**Fonte.** Elaboração própria, 2021.

Dos quinze professores, nove concordaram com os formadores. Os que se posicionaram dessa maneira partem de três argumentos principais: 1. Os professores possuem uma formação que lhes subsidiou a “teoria” necessária e o que lhes falta é a materialização prática dessa teoria. 2. Os professores já saem das escolas cansados e desmotivados e precisam de encontros mais atrativos e dinâmicos. 3. Os professores precisam das oficinas para consolidar suas aprendizagens e não apreciam o verbalismo unilateral, nem leituras demasiadas que não conduzam ao que chamaram de resultados.

Freire (2011, p. 24) nos alerta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e prática ativismo”. Essa fala configura perfeitamente o que aconteceu com as formações na DDPM, em um primeiro momento a teoria foi divulgada apenas a partir da fala dos formadores, sem qualquer relação de leitura, pesquisa ou estudo por parte dos professores em formação, caracterizando o que estamos chamando de verborreia. Noutro momento, optou-se pela prática desvinculada novamente de um estudo teórico que a fundamentasse, tornando-se ativismo, ou oficialização.

Vázquez (1968) nos esclarece como se configura para a consciência comum a prática e a teoria. Para a consciência comum, o mundo prático é um mundo de coisas e significações em si. No caso da atividade teórica, “apresenta-se à consciência comum como uma atividade parasitária; por isso, o homem comum e corrente menospreza os teóricos, principalmente os filósofos, que especulam ou teorizam sem oferecer nada de prático, isto é, nada de utilitário” (VÁSQUEZ, 1968, p. 13).

Portanto, uma das demandas da formação contínua de professores do bloco pedagógico é ampliar o próprio escopo das necessidades formativas vislumbradas pelos professores em formação, que se mostram ingenuamente conformados com a teoria que dispõem, bem como, com a prática inócua de fundamentos que exercem.

Olhar para as mediações pedagógicas e sua consequência na aprendizagem e desenvolvimento dos professores nos revela um projeto mais amplo, do qual a organização didática é apenas uma das expressões. Qual o real interesse do Estado brasileiro na formação científica e crítica dos professores? Se tomarmos como ponto de partida a reflexão que realiza que realiza Enguita (1991, p. 41) veremos que “os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma dos trabalhadores assalariados: a proletarização”. Parte desse processo de proletarização conta com a consagração das reformas na formação de professores, nos anos 90, com a inserção do modelo produtivista e da racionalidade técnica na concepção, estrutura e organização do trabalho docente. Reformas que, conforme Fanfani (2001), vêm afastando os professores da construção dos elementos e processos do seu trabalho, assimilando-se a técnicos.

Girrox (1997, p. 29) nos alerta que “os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham.” Pois, a base material das condições de trabalho delimita ou fortalece sua condição crítica.

Não acreditamos que os dirigentes deste país desejem uma revolução organizada pelos professores tendo como pauta a reestruturação das condições materiais de trabalho, o que implicaria numa séria revisão do tempo, do espaço e do próprio escopo do ensino público nacional.

## Considerações Finais

Diante dos resultados que apresentamos é necessário afirmar que há uma crise na proposta de formação docente operada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus-Am. Deste quadro há que se destacar alguns pontos. Primeiramente, conforme a fundamentação que trouxemos para o conceito de mediação, não podemos afirmar que há um processo de mediação pedagógica, pois, para tanto, formadores e professores em formação deveriam estar unidos em uma ação de vínculo, de reciprocidade de objetivos, de desenvolvimento mútuo de suas capacidades de percepção, interpretação e mobilização do trabalho docente, o que não se consubstancia na negação do estudo e da pesquisa como instrumentos de apropriação teórica e de compreensão da realidade.

Isto nos leva ao segundo ponto, a formação contínua docente, naquilo que rege suas diretrizes normativas e teóricas deveria abranger o trabalho coadunado entre fundamentos e práticas da educação, opondo-se a qualquer tipo de dualismo entre estes elementos que não encontram vitalidade quando pensados isoladamente. É urgente que os professores reconheçam que não há formação teórica acabada para a qual seja suficiente aprender metodologias de ação. Nesse âmbito, tanto a formação inicial, quanto a contínua devem promover a consciência de continuidade do estudo como princípio do desenvolvimento, como elemento imprescindível à compreensão de uma realidade que, por sua natureza dinâmica, complexa e mutável, nos força a persistir num movimento contínuo de dedicação, aprofundamento e apropriação teórico-prática.

Um terceiro ponto se abre aos leitores que, por ventura, desejem ampliar esta reflexão: Será que a crise identificada é uma realidade apenas das ações de formação desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Manaus-Am?

Não acreditamos que a crise identificada esteja centralizada no espaço geográfico mencionado, pois não se restringe às questões de ordem metodológica, mas que através destas materializam um projeto mais amplo que é de fragilização do corpo docente e sucateamento da sua formação, da sua capacidade de levante e transformação de uma realidade opressora, que não deseja instrumentalizar os sujeitos para ampliação do seu repertório, na intenção de manutenção de sua passividade.

O tecnicismo visto na oficialização traz como resultado alguém que consegue reproduzir uma atividade, mas que não consegue reconstruir sobre as mesmas bases outras opções de ação, exatamente pela ausência dos fundamentos psicológicos, didáticos, filosóficos que orientam a metodologia aprendida. Do outro lado, nenhuma ação de fato teórica foi mobilizada, sendo confundida fala com teoria, e nisto, plenamente concordamos com os docentes, quem conseguiria, cansado de suas demandas concretas, prestar atenção na fala e nos slides apresentados, como se fossem ainda graduandos destituídos do, muitas vezes amargo, senso da realidade docente.

Para a questão levantada no início do texto, sobre que qualidade de relações pedagógicas são necessárias na configuração do que estamos chamando de mediação pedagógica, deixamos como sugestão: a construção de canais de escuta dos professores, de suas necessidades, canais mais pessoais, que os professores confiem expor suas demandas, sem medo de sofrer sanções. Outra importante modificação é no tempo, materiais e conteúdo da formação. É necessário criar maior sistematicidade de leituras e proposições, para tanto sugerimos a transformação dos encontros esporádicos em um curso de pós-graduação *lato sensu*, que poderia ser semipresencial, veiculado a uma plataforma digital, na qual houvessem atividades, leituras, postagens com prazos definidos, espaço para um fórum de debates e orientações. Seria importante dispor de um tempo semanal para dedicação ao curso, uma vez que os professores da rede municipal cumprem toda sua carga horária em sala de aula. A certificação e possibilidade de progressão no plano de cargos e salários seria um incentivo importante para o envolvimento dos professores com o curso. É preciso sair dos extremismos e optar pela coerência do que de fato se configura como formação.

## Referências

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., & HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

DUARTE, N. A teoria da Atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, jul./dez. 2002. p.279-301. Disponibilidade em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>> acesso em: 02 jan. 2021.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, 1991, p. 41.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 19, n.º 59, out-dez-2007.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1.ª ed. 3.ª reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc. , Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponibilidade em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 mai.2020.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GARCIA, C. M. **A Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E. **Professor Reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. G. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. **Os professores com intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEONTIEV, A. **Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: Vygotsky, Lev Semionovitch., LURIA, Alexander. R., LEONTIEV Alexei. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponibilidade em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>> acesso em: 03 jan.2021.

LOMÔNACO, J. F. B. Do característico ao definidor: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento de conceitos. **Estudos de Psicologia**. vol. 12, n. 1, pp.51-60. Jan-abr 1996.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015. Disponibilidade em: < <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291/9532>> Acesso em: 08 abr.2020.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu: F. Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Tradução Hilton Japiassu, Rio de Janeiro-RJ, 1978.

\_\_\_\_\_. **Da interpretação**: ensaios sobre Freud. Tradução: Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMA-GO EDITORA LTDA, 1977.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 14ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicologia**. Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribuicó, 2014. Colección Machado Nuevo Aprendizaje.

VYGOTSKI, L. S., LURIA Alexei, LEONTIEV Alexander. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

Recebido em 24 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.