

## PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO CURRÍCULO DE BAURU: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA<sup>1</sup>

**Marília Alves dos Santos**<sup>2 3</sup>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8178-4203>  
**Flávia da Silva Ferreira Asbahr**<sup>1 4</sup>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>

**RESUMO.** Este artigo tem por objetivo apresentar a experiência em formação continuada de professores desenvolvida por estagiários de psicologia escolar na ministração de duas edições do curso ‘Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e o Currículo Comum de Bauru’. O curso foi sistematizado a partir da compreensão da tríade forma-conteúdo-destinatário da atividade pedagógica, o que implicou definir os conteúdos essenciais ao ensino e à forma de organização mais adequada à sua compreensão e à apropriação pelos participantes que, por sua vez, foram considerados na dinâmica coletiva e particular de cada grupo. As principais estratégias metodológicas utilizadas pelos estagiários foram: exposições teóricas e dialogadas, exibições e discussões mediadas por vídeos, leituras coletivas, dinâmicas grupais para elaboração de cartazes e atividades de verificação da apropriação dos conteúdos. O salto qualitativo na apropriação e domínio da teoria histórico-cultural pelos participantes foi nítido em ambas as turmas, com destaque para o avanço na compreensão da centralidade do professor para a organização e para a prática pedagógica, a prevalência da determinação social no desenvolvimento humano, a compreensão da importância do vínculo afetivo da criança com a escola para seu desenvolvimento e o aprofundamento na apropriação dos conceitos centrais da psicologia histórico-cultural.

**Palavras-chave:** Formação de professores; currículo; psicologia histórico-cultural.

## CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY IN BAURU'S CURRICULUM: IN-SERVICE TEACHER EDUCATION

**ABSTRACT.** This article aims to present the experience in-service teacher education developed by trainees of School Psychology in the administration of two editions of the course ‘Theoretical Foundations of Historic-Cultural Psychology and the Common Curriculum of Bauru’. The course was systematized from the understanding of the form-content-recipient triad of the pedagogical activity, which implied defining the content essential to the teaching and the form of organization most adequate to its comprehension and appropriation by the participants who, in turn, were considered in the collective and particular dynamics of each group. The main methodological strategies used by the trainees were: theoretical and dialogical expositions, screenings and discussions mediated by videos, collective readings, group dynamics for the preparation of posters and activities to verify the appropriation of contents. The qualitative leap in the appropriation and mastery of the Historic-Cultural Theory by the participants was clear in both classes, with emphasis on: the advance in the understanding of the centrality of the teacher to the pedagogical

<sup>1</sup> Editor de seção: Aline Sanches

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru-SP, Brasil.

<sup>3</sup> E-mail: marilia.santos@unesp.br

<sup>4</sup> E-mail: flavia.asbahr@unesp.br



organization and practice, the prevalence of social determination in human development, understanding the importance of the affective bond of the child with the school for its development and the deepening in the appropriation of the central concepts of Historic-Cultural Psychology.

**Keywords:** Teacher education; curriculum; historic-cultural psychology.

## **PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL EN EL CURRÍCULO DE BAURU: FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO**

**RESUMEN.** Este artículo tiene como objetivo presentar la experiencia en formación continua del profesorado desarrollada por practicante de Psicología Escolar en la impartición de dos ediciones del curso ‘Fundamentos Teóricos de la Psicología Histórico-Cultural y el Currículo Común de Bauru’. El curso se sistematizó a partir de la comprensión de la tríada forma-contenido-receptor de la actividad pedagógica, lo que implicó definir los contenidos esenciales para la enseñanza y la forma de organización más adecuada para su comprensión y apropiación por parte de los participantes, quienes, a su vez, fueron considerados en la dinámica colectiva y particular de cada grupo. Las principales estrategias metodológicas utilizadas por los pasantes fueron: exposiciones teóricas y dialogadas, exposiciones y discusiones mediadas por videos, lecturas colectivas, dinámicas de grupo para la elaboración de carteles y actividades para verificar la apropiación de los contenidos. El salto cualitativo en la apropiación y dominio de la Teoría Histórico-Cultural por parte de los participantes fue claro en ambas clases, con énfasis en: el avance en la comprensión de la centralidad del docente para la organización y práctica pedagógica, el predominio de la determinación social en el desarrollo humano, la comprensión la importancia del vínculo emocional del niño con la escuela para su desarrollo y la profundización en la apropiación de los conceptos centrales de la Psicología Histórico-Cultural.

**Palabras-clave:** Formación de profesores; currículo; psicología histórico-cultural.

### **Introdução**

### **A formação continuada e o Currículo do Ensino Fundamental Municipal de Bauru/SP**

A experiência profissional aqui relatada diz respeito às duas edições do curso de formação docente continuada intitulado ‘Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e o Currículo Comum de Bauru’, ministrado por estagiários de psicologia como prática de estágio supervisionado em psicologia escolar de uma universidade pública paulista.

A formação continuada, atual e importante tema de estudos da/na psicologia histórico-cultural (Franco & Longarezi, 2011; Camargo et al., 2016; De Marco & Lima, 2017; Santos, 2020; dentre outros), é compreendida como o contínuo processo de formação profissional –por meio de cursos de curta ou de longa duração, de especializações, entre outros – realizada após a formação inicial em docência. Tais cursos de formação constituem-se como espaços de reflexão coletiva da prática pedagógica, para promover a autonomia do professor e colocando-o ativamente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Franco e Longarezi (2011) destacam a centralidade da atividade<sup>5</sup> no processo formativo docente, apontando como a formação continuada possibilita a apreensão dos fenômenos escolares pela mediação do pensamento – ou seja, a apreensão da realidade escolar em sua concreticidade e movimento. As autoras ainda apontam que, muitas vezes, a formação contínua é vista de modo desvinculado da prática pedagógica, sendo subestimada pelos próprios professores e reduzida a apenas um meio de aumentar sua qualificação profissional, aumentando, assim, seu salário e atendendo às pressões mercadológicas de produtividade docente (Franco & Longarezi, 2011).

Martins (2009, p. 455) sintetiza a importância da formação continuada defendendo-a como “[...] via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que os futuros professores possam conhecer com o devido rigor, científicidade e criticidade [...] as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas”. Desse modo, os autores da psicologia histórico-cultural entendem a formação continuada como importante instrumento de resistência à alienação e ao adoecimento docente na medida em que contém o potencial de articular internamente as ações da atividade e de transformar motivos-estímulos em motivos geradores de sentido<sup>6</sup>.

As formações aqui relatadas tiveram como conteúdo os capítulos iniciais do Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (Mesquita et al., 2016). Tal documento foi revisado e reescrito à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e implementado ao final de 2016<sup>7</sup>. Entendemos o Currículo do Ensino Fundamental de Bauru como um instrumento essencial na mediação da prática pedagógica, uma vez que este define os conteúdos específicos de cada área do conhecimento a serem ensinados ao longo do ensino fundamental, traz fundamentos teóricos que estruturam a educação escolar e apresenta orientações metodológicas à organização do ensino (Mesquita et al., 2016). Nesse sentido, defendemos como imprescindível que professores, funcionários não docentes, coordenadores, equipe pedagógica e diretores se apropriem dos conteúdos contidos no documento de modo que estes possam orientar suas atividades pedagógicas.

Considerando que, após sua implementação, muitos profissionais do sistema municipal de ensino ainda não possuíam afinidades com a psicologia histórico-cultural, o objetivo geral da prática de estágio aqui apresentada foi, por meio de cursos de formação continuada, ensinar aos professores e demais profissionais do sistema municipal os pressupostos teórico-metodológicos centrais da teoria histórico-cultural no que se referem às concepções de homem, de desenvolvimento humano e de ensino/aprendizagem, conferindo-lhes maior apropriação da teoria e possibilitando que o novo currículo se concretizasse como instrumento orientador da prática pedagógica – e não apenas como um mero documento burocrático. Além disso, buscou-se também com os cursos conferir instrumentos conceituais e práticos aos professores e demais profissionais da educação e promover o desenvolvimento psíquico dos participantes por meio da apropriação de novos conceitos científicos.

<sup>5</sup> Segundo Leontiev (2021), atividade é o modo intencional pelo qual o ser humano se relaciona com seu meio natural e social a fim de satisfazer suas necessidades, garantindo, assim, sua sobrevivência e possibilitando a formação do reflexo subjetivo da realidade objetiva – ou seja, a formação do psiquismo exclusivamente humano.

<sup>6</sup> Leontiev (2021) define como ‘motivos geradores de sentido’ os motivos que, além de impulsionarem a atividade, também lhe conferem um sentido pessoal e como ‘motivos estímulos’ os motivos que apenas impulsionam a atividade, sem lhe conferir qualquer sentido pessoal.

<sup>7</sup> Em Claudio-Kamazaki et al. (2018) é possível compreender mais a fundo como se estrutura o Currículo para o Ensino Fundamental de Bauru e como foi seu processo de elaboração e revisão. Processo semelhante ocorreu também na educação infantil do município com a elaboração da proposta pedagógica para a educação infantil: do texto ao contexto (Pasqualini & Tshuhako, 2016).

## **Desenvolvimento: estrutura e organização dos cursos**

As duas edições do curso ‘Fundamentos Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e o Currículo Comum de Bauru’ totalizaram 40 horas de atividades cada. A primeira edição contou com 25 participantes e a segunda com nove. O público-alvo foi composto por professores, coordenadores e gestores do ensino fundamental, do ensino especial e da educação de jovens e adultos. Os conteúdos trabalhados foram os quatro primeiros capítulos do currículo que dissertam, respectivamente, sobre os fundamentos epistemológicos da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica; a transição da idade pré-escolar para a idade escolar; idade escolar e atividade de estudo; e adolescência e comunicação íntima pessoal.

Entre os estagiários, a organização deu-se do seguinte modo: a maioria das aulas foi conduzida por três estagiários, deles, dois se responsabilizavam pelo ensino dos conteúdos e um pela elaboração de um relatório-síntese das atividades do encontro. Em aulas conduzidas por apenas dois estagiários, um ou os dois ministram os conteúdos e apenas um elaborava o relatório; não houve nenhuma aula conduzida por apenas um estagiário. Enquanto o responsável pela condução da aula ministrava seus conteúdos, o estagiário responsável pelo relatório também auxiliava com a distribuição de materiais impressos e com manipulação do aparelho multimídia. As aulas e atividades eram planejadas com antecedência e com todos os estagiários, assim como eram definidos os textos de apoio e demais materiais a serem utilizados. Todos os planejamentos eram apresentados e discutidos semanalmente durante a supervisão do estágio, momento que os estagiários apresentavam suas ideias de organização para o curso, ouviam as sugestões da supervisora e dos demais colegas estagiários e, então, faziam as modificações necessárias ao planejamento inicial.

A estrutura e a organização em ambos os cursos foram semelhantes, mas com algumas especificidades de acordo com as características particulares de cada grupo. As principais estratégias pedagógicas utilizadas foram: exposições teóricas e dialogadas sobre os conteúdos de cada capítulo; exibição e discussão mediada de vídeos; leitura coletiva de resumos dos capítulos estudados; dinâmicas grupais; atividades grupais de estudo, discussão, elaboração de cartazes e socialização do conteúdo elaborado e atividades de verificação da apropriação dos conteúdos.

Na organização de ambos os cursos buscamos sistematizar os conteúdos da forma mais adequada à sua compreensão e à apropriação pelos participantes, considerando esses na dinâmica coletiva e particular de cada grupo. Em outras palavras, a estruturação dos cursos teve por cerne a compreensão da tríade forma-conteúdo-destinatário da prática pedagógica (Martins, 2013). Segundo Martins (2013, p. 297, grifo do autor), “[...] a ‘tríade forma-conteúdo-destinatário’ se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”.

Pasqualini e Abrantes (2013) explicam os elementos dessa tríade definindo a ‘forma’ como o método de organização e de sistematização do ensino, e o ‘conteúdo’ como as objetivações do gênero humano essenciais à promoção do desenvolvimento – em especial, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, objetos do ensino escolar. Compreender o ‘destinatário’, por sua vez, demanda compreender as leis gerais do desenvolvimento psíquico em cada período da vida para que a forma de transmissão do conteúdo seja a mais apropriada na promoção da humanização, considerando as especificidades da relação homem-meio social então estabelecida.

Ao pensar a tríade forma-conteúdo-destinatário nas duas edições do curso, alguns apontamentos são importantes. Iniciemos apresentando os destinatários, visto estes terem sido o ponto central à organização da forma e conteúdo do ensino. No primeiro curso

participaram 25 professores, muitos dos quais ocupavam cargos no departamento pedagógico e no departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Bauru (SME). A maioria dos inscritos já se conhecia previamente e possuía grande apropriação do conteúdo a ser trabalhado, tendo até mesmo participado do processo de revisão e reescrita do currículo do ensino fundamental – alguns(as), inclusive, com mestrado e/ou doutorado com fundamentação nas teorias histórico-cultural e/ou histórico-crítica.

Das participantes do segundo curso, nove no total, quatro eram coordenadoras de escolas e duas eram professoras do ensino fundamental I, contando também com uma vice-diretora, uma diretora e uma profissional da SME, todas com pouca ou nenhuma familiaridade ao materialismo histórico-dialético e à psicologia histórico-cultural. Ambos os grupos se mostraram muito atentos e participativos ao longo de todo o curso, realizando muitas perguntas, compartilhando relatos pessoais da profissão e sempre contribuindo com respostas às perguntas dos demais colegas.

Quanto à forma, o curso do primeiro semestre contou com mais exposições teóricas do conteúdo, ao passo que o curso do segundo semestre contou com mais atividades práticas e mais leituras do próprio currículo. A forma de transmissão do conteúdo foi assim organizada, pois o primeiro curso foi também a primeira experiência dos estagiários com formação continuada, de modo que se preferiu dar ênfase ao conteúdo em detrimento da forma de mediação, considerando que exposições teóricas são metodologicamente mais simples de serem planejadas e aplicadas e garantindo maior segurança e tranquilidade aos estagiários. Além disso, os participantes do primeiro curso, como explicado, possuíam domínio prévio da teoria, o que implicou maior facilidade de apropriação do conteúdo via exposição teórica e menor necessidade de atividades práticas. Por sua vez, no segundo curso, tendo em vista a menor familiaridade teórica das participantes à psicologia histórico-cultural e a experiência de ensino dos estagiários acumulada no curso anterior, priorizaram-se formas não expositivas, tais como exibições de vídeos, discussões mediadas e leituras diretas dos capítulos trabalhados. As atividades práticas possibilitam ao sujeito se apropriar do conteúdo pela mediação da própria atividade, sendo, portanto, estratégia mais fácil e eficaz no ensino inicial da teoria.

Além da diferença de domínio teórico das turmas, a quantidade de participantes em cada curso também foi determinante para a forma de organização das aulas: no grupo maior foi possível dividi-los em grupos menores, de quatro a seis pessoas, para a realização de cartazes e de demais atividades coletivas; no grupo de nove pessoas, as verificações inicial e final foram individuais e as discussões mediadas ocorriam com todo o grupo.

O conteúdo foi, dialeticamente, igual e diferente no primeiro e no segundo semestres: ao passo que ambos os cursos tiveram como conteúdo os quatro primeiros capítulos da parte de fundamentos teóricos do currículo, o aprofundamento na psicologia histórico-cultural foi específico em cada turma. Com o primeiro grupo, pelo seu maior domínio teórico, pôde-se avançar além dos conteúdos presentes no documento estudado, estabelecendo discussões de considerável complexidade epistemológica, articulando conceitos entre si e até mesmo questionando possíveis lacunas da teoria; com o segundo grupo, por sua vez, foi necessário apresentar o conteúdo recorrendo à maior variedade de estratégias didáticas e priorizando o ensino dos conceitos centrais da teoria de modo geral, introdutório e sem grandes aprofundamentos às suas especificidades teórico-conceituais. A leitura em aula dos textos do currículo oportunizou que as participantes tivessem contato direto com seu conteúdo, o que consideramos de indiscutível importância visto tais profissionais não terem participadoativamente do processo de revisão tal como a maioria dos participantes do curso anterior.

A forma, o conteúdo e o destinatário foram pensados em unidade, visando à qualidade e eficácia do ensino dos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural presentes no currículo do ensino fundamental. Como apresentado, as especificidades de cada turma (destinatários) exigiram estratégias metodológicas (formas) distintas na transmissão dos conceitos científicos (conteúdo). Pensar essa tríade foi essencial para garantir que nosso trabalho pedagógico contribuisse à reflexão e à práxis pedagógica de cada participante particular.

### **Principais resultados e dificuldades encontradas: alguns apontamentos**

Na primeira aula de ambos os cursos foi realizada uma atividade de verificação inicial em que pedimos aos participantes – divididos em grupos, no primeiro curso, e individualmente, no segundo – que respondessem às seguintes questões: ‘caracterize o processo de desenvolvimento humano’, ‘caracterize o processo de aprendizagem’, ‘qual o papel do professor na educação das crianças e jovens?’ e ‘qual o papel da escola na educação das crianças e jovens?’. No primeiro curso, após discussão coletiva das questões, os grupos elaboraram cartolinhas com suas respostas e socializaram suas produções explicando aos demais grupos as respostas dadas; no segundo curso, após responderem individualmente, cada participante também compartilhou suas respostas. Na última aula de ambos os cursos, essa atividade foi retomada para uma verificação final: pedimos aos participantes – divididos em seus respectivos grupos, no caso do primeiro curso, e individualmente, no caso do segundo – que, considerando os conteúdos e conceitos aprendidos ao longo das aulas, relessem e avaliassem as respostas dadas inicialmente, modificando, acrescentando e/ou retirando conteúdos caso julgassem necessário. Em seguida, foi feita nova socialização das respostas apontando as mudanças realizadas. O salto qualitativo na apropriação e no domínio das teorias histórico-cultural e histórico-crítica foi nítido em ambas as turmas, com algumas especificidades.

No primeiro curso, destacou-se o avanço na compreensão do desenvolvimento humano e do processo de ensino/aprendizagem, principalmente em relação à centralidade do professor para a organização e para a prática pedagógica; criticidade da teoria histórico-cultural em comparação a outras teorias mais difundidas; prevalência da determinação social no desenvolvimento humano; condições concretas de trabalho que dificultam uma prática mais eficiente (falta de materiais e recursos, condições de manutenção da escola, organização da categoria, entre outras).

No segundo curso, por sua vez, destacou-se o aprofundamento na compreensão dos conceitos centrais da psicologia histórico-cultural, especialmente em relação à prevalência do polo social sobre o biológico no desenvolvimento humano; à importância da mediação dos signos e dos homens para a apropriação de conhecimentos; à importância de se criar a necessidade de estudo nas crianças; aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como conteúdos fundamentais da atividade de estudo e para a formação do pensamento teórico; ao caráter intencional, teleológico e sistematizado do ensino escolar; à zona de desenvolvimento iminente como objeto e horizonte da organização pedagógica do professor; à importância do vínculo afetivo, e não só do cognitivo, da criança com a escola e com as professoras para seu desenvolvimento; e às dificuldades e limites decorrentes das condições concretas oferecidas pelas escolas para que os professores realizem seu trabalho. Como é possível notar, pela pouca familiaridade inicial das participantes do segundo curso à teoria histórico-cultural – e, em alguns casos, total desconhecimento –, o salto qualitativo na apropriação dos conceitos foi até mesmo mais evidente nesse curso se comparado ao anterior.

Com o avançar das aulas, nas duas turmas foi possível notar mudanças na qualidade das perguntadas feitas, passando a ser realizadas com maior aprofundamento teórico e articulação

com a prática pedagógica. Observamos também que os próprios participantes passaram a responder às perguntas uns dos outros e a discutir com maior domínio questões teóricas e metodológicas.

Dentre os desafios a serem superados, no primeiro curso, destacamos a dificuldade em conferir à forma de organização do ensino a mesma atenção dada aos conteúdos, visto que muitas vezes priorizamos o ensino dos conceitos por meio da exposição teórica por ser metodologicamente mais simples diante de nossa inexperiência com a formação continuada de professores. Além disso, a apropriação teórica prévia da teoria histórico-cultural de alguns participantes elevou o grau desafiador da nossa prática, uma vez que tais professores faziam comentários e perguntas de grande complexidade teórica, não sendo possível, por vezes, responder satisfatoriamente a todas as dúvidas levantadas.

Na segunda edição do curso, o distanciamento inicial entre as professoras participantes foi uma importante dificuldade a ser superada: ao longo das primeiras aulas as professoras eram inconsistentemente convidadas a se sentarem mais a frente, próximo aos estagiários, ou sentarem-se em semicírculo a fim de estimular a interação e comunicação entre elas; no entanto, havia pouca aceitação e as participantes mantinham-se em seus lugares, mais ao fundo da sala e separadas entre si. Esse contexto mostrou-nos a necessidade de planejar mais atividades coletivas, tais como leituras e discussões mediadas de vídeos, estratégias importantes que contribuíram para a superação da resistência à aproximação. Na penúltima aula, para surpresa dos estagiários, as professoras sugeriram que houvesse uma pequena confraternização durante o intervalo da aula seguinte, em que cada uma poderia levar um prato a ser compartilhado com o grupo; a ideia foi prontamente aceita pelas presentes e assim ocorreu no último encontro. Nesse, as professoras chegaram à instituição e, sem ser solicitado pelos estagiários, organizaram-se em semicírculo, sentando-se uma ao lado da outra. Nas últimas semanas do curso, observamos também o aumento da interação entre elas nos momentos informais da aula, como nos minutos antecedentes ao início de nossa exposição e no intervalo, espaços em que as professoras compartilhavam entre si e com os estagiários acontecimentos de suas vidas pessoais e profissionais. Tais exemplos demonstram que o caráter coletivo das atividades propostas criou, nas participantes, a necessidade de aproximação afetiva ao grupo como um todo.

Uma especificidade do segundo curso foi a grande frequência de relatos sobre os desafios enfrentados por cada uma das professoras em sala de aula – desafios que se referiam, principalmente, às dificuldades de aprendizagem e indisciplina de seus alunos. Esses relatos foram menos presentes no primeiro curso, pois a maior parte dos participantes era profissional da Secretaria de Educação e não professor ‘do chão da escola’. Desse modo, é possível caracterizar o curso do segundo semestre como um espaço de escuta em que as professoras puderam compartilhar as mais diversas dificuldades de seu dia a dia profissional e, mais do que isso, puderam ser acolhidas e identificar-se umas com as outras.

Vale ainda mencionar que nas duas edições do curso houve momentos informais muito interessantes que proporcionaram importante aproximação entre os próprios professores e entre professores e estagiários: as ‘pausas para o café’. Nos intervalos das aulas, em que estagiários e professores se reuniam na cozinha para tomar café, foi possível estabelecer com os participantes um momento descontraído, conversar sobre diversos assuntos (em especial, sobre educação e política), fazer brincadeiras, conhecer e compartilhar mais de suas e nossas histórias pessoais e profissionais.

## Considerações finais

Nosso trabalho em formação continuada teve por horizonte a promoção do desenvolvimento pessoal, profissional, ético e político de cada professor e a consolidação da coerência entre sentido pessoal e significado social da práxis educativa (Martins, 2009; Franco & Longarezi, 2011). Desse modo, alguns elementos foram centrais em nossa sistematização a fim de concretizarmos uma formação crítica e humanizadora: uma forma de organização que prezasse pela constante articulação entre a teoria ensinada e a prática pedagógica materializada pelos participantes do curso; o rigor científico e teórico no ensino dos conteúdos; o acolhimento, o respeito e a valorização dos/aos participantes e de seus saberes prévios.

Buscamos ao longo dos cursos relacionar os conceitos ensinados às situações práticas vivenciadas pelos participantes em seus fazeres pedagógicos discutindo os exemplos reais e fictícios apresentados pelos educadores à luz da teoria, em uma tentativa de compreender o fenômeno em pauta (a dificuldade de aprendizagem de algum aluno, sua desatenção, comportamentos agressivos, a estrutura precária da escola, entre outros) para além de suas características imediatas, desvelando suas determinações menos explícitas e buscando no conhecimento científico possíveis alternativas objetivas de superação da situação enfrentada.

Nas avaliações finais feitas com ambos os grupos, os participantes relataram ter gostado e ter aprendido muito conosco e com a troca de conhecimento entre o próprio grupo. Os feedbacks dados pelos grupos incluíram apontamentos como o curso foi muito provocativo, gerando mais perguntas do que respostas e motivando os professores a estudarem cada vez mais a teoria histórico-cultural; a transmissão dos conteúdos possibilitou que os professores ficassem mais convictos da teoria, o que gera mais força e motivação para a prática pedagógica; os estagiários souberam como mediar os conteúdos de forma didática, possibilitando que todos compreendessem; entre outros. Os professores pediram aos estagiários, em mais de um momento, que continuassem propondo espaços de estudo sobre a psicologia histórico-cultural, seja por meio do estágio, da formação continuada ou por grupos de estudos. Tais pedidos evidenciam que a apropriação do conteúdo proporcionada por nossa prática gerou a necessidade, nos participantes, de continuidade dos estudos e de aprofundamento na teoria.

Sem negar as dificuldades encontradas e a inegável possibilidade de melhora no planejamento e ministração das aulas, avaliamos, de forma geral, o alcance de resultados satisfatórios no ensino dos pressupostos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem da psicologia histórico-cultural em ambos os cursos. Assim como acompanhamos as contribuições do curso para os desenvolvimentos pessoal e profissional dos professores que deles participaram, também acompanhamos – e sentimos – as contribuições dos cursos relatados à nossa formação – pessoal, profissional e acadêmica – enquanto estagiários. A formação continuada de professores nos proporcionou uma articulação real entre as finalidades de nossas ações de estudo e o motivo de nossa atividade de estágio, bem como promoveu maior coerência entre o significado social da prática pedagógica e o sentido pessoal do ensino dos pressupostos centrais da psicologia histórico-cultural aos professores.

De modo geral, podemos assim sintetizar as contribuições deste estágio à nossa formação como futuros psicólogos: maior compreensão da teoria histórico-cultural por meio da articulação teoria/prática concretizada nas supervisões do estágio e nos encontros do curso; aprendizagem de modos de organização de aulas no que se refere à elaboração do planejamento, seleção de conteúdos, escolha de textos utilizados como referências para cada tema trabalhado, preparação de recursos didáticos, condução da aula, avaliação das estratégias

metodológicas e de autoavaliação; aprimoramento da retórica e da fala expositiva/explicativa; desenvolvimento da autoconfiança; aprendizagem e materialização concreta de um trabalho grupal e coletivo; aprendizagem do respeito às opiniões distintas e da capacidade de ceder e compartilhar ideias com os colegas; e, por fim (mas não menos importante), a formação de vínculo afetivo com os participantes dos cursos, com os colegas estagiários e com a supervisora, os quais nos acolheram e auxiliaram em momentos de dificuldades e compartilharam acertos e satisfações.

Além de um espaço de ensino e aprendizagem da teoria histórico-cultural, o curso foi também espaço de debate e de escuta oportunidade que professores e estagiários puderam compartilhar experiências profissionais, angústias, dificuldades, receios, alegrias e emoções de seus trabalhos e vidas acadêmicas, assim como contribuir uns com os outros no pensar e no fazer pedagógico crítico. Em tempos de desmonte do ensino público, de desvalorização do saber científico e de ataques brutais aos direitos humanos – incluindo o direito à educação de qualidade e promotora de desenvolvimento, o trabalho pedagógico comprometido científica, ética e politicamente é um ato de resistência e de luta pela construção de uma sociedade justa e igualitária.

## Referências

- Camargo, E. A. A., Monteiro, M. I. B., & Freitas, A. P. (2016). Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. *Revista de Educação PUC Campinas*, 21(1), 45-57. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2891>
- Claudio-Kamazaki, S. G., Asbahr, F. S. F., & Mesquita, A. M. (2018). Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru-SP: em busca da articulação entre conteúdo e forma. *Revista Espaço do Currículo*, 11(2), 168-179. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39404>.
- De Marco, M. T., & Lima, E. A. (2017). Docência e formação continuada de professores na educação infantil. *Espacios*, 38(45), 30. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p30.pdf>
- Franco, P. L. J., & Longarezi, A. M. (2011). Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. *Educação e Filosofia*, 25(50), 557-582. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364/7656>
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade consciência personalidade*. Mireveja.
- Martins, L. M. (2009). Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In S. G. L. Mendonça, V. P. Silva, & S. Miller (Orgs.), *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações* (pp. 449-472). Junqueira e Marin.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Mesquita, A. M., Fantin, F. C. B., & Asbahr, F. S. F. (Orgs.). (2016). *Currículo comum para o ensino fundamental municipal*. [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf).

Pasqualini, J. C., & Abrantes, A. A. (2013). Forma e conteúdo na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 13-24.  
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125075/ISSN2175-5604-2013-05-02-13-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pasqualini, J. C., & Tsuhako, Y. N. (Orgs.). (2016). *Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*.  
[https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf).

Santos, M. A. (2020). *Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista.  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191842>.

**Disponibilidade de dados:**

O conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Recebido em 13/11/2020

Aceito em 30/06/2025