

FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO FORMADOR DE PROFESSORES¹

TRAINING FOR TEACHERS TRAINER OF DEVELOPMENT

Walêska Dayse Dias Sousa

Resumo: Estudo com o objetivo de analisar a formação para o desenvolvimento do formador de professores, tendo a teoria histórico-cultural como aporte teórico. O procedimento teórico-metodológico utilizado foi a intervenção didático-formativa compreendida como processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo. Na intervenção foram utilizados, de forma combinada, questionários, entrevistas, observação de aulas, análise de documentos e encontros formativos. As análises permitiram concluir que o processo formativo não pode ficar limitado às abstrações teóricas. A docência se materializa no confronto com problemas e necessidades reais do âmbito do ensino, o que implica em entender que a formação deve oportunizar a construção de conceitos que ajudem no encaminhamento desses problemas. A práxis se constitui na vivência da teoria, na criação de possibilidades didáticas nela fundadas, compreendendo esse movimento como constituidor também da formação. Portanto, a vivência da teoria deve ser intencional, parte de todo o processo formativo.

Palavras-chave: Docência universitária; teoria histórico-cultural; formação do formador de professores; intervenção didático-formativa; formação para o desenvolvimento.

Abstract: Study objective to analyze the training for the development of a teacher trainer, and the historical-cultural theory as the theoretical. The theoretical and methodological procedure used was didactic and formative intervention understood as collective research-training process involved in teaching with the development of interdependent and simultaneous actions of training, planning and implementation of teaching and research activities. The intervention were used in combination, questionnaires, interviews, classroom observation, document analysis and training meetings. The analyzes showed that the formation processes cannot be limited to theoretical abstractions. Teaching materializes in the confrontation with real problems and needs of teaching, which implies understanding that training should create opportunities for building concepts that help in addressing these problems. Praxis constitutes the experience of the theory, the creation of educational opportunities based on it, including this movement as constitutor also training. Therefore, the experience of the theory must be intentional, present throughout the training process.

Keywords: University teaching; historical-cultural theory; training teacher trainer; didactic-training intervention; training for development.

¹ Financiamento CNPq e CAPES /Programa Obeduc.



Introdução

Esse estudo apresenta resultados de pesquisa de doutorado concluída em 2016 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Teve como objetivo analisar a formação para o desenvolvimento do formador de professores, tendo como referência a teoria histórico-cultural. Essa teoria compreende a constituição humana pela via da apropriação sócio-histórica. Trata-se de um processo ativo e dialético que se dá por meio da unidade objetivo-subjetivo, em que o humano se produz ao mesmo tempo que se apropria da cultura, transformando a si e a própria cultura.

Para o estudo, partiu-se do seguinte problema: como a formação pode colaborar com o desenvolvimento profissional docente do formador de professores? A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, localizada em Uberaba – MG, com uma professora do curso de licenciatura em geografia, doutora no ensino de sua área de conhecimento específico atuante em disciplinas da chamada formação “pedagógica”, ou seja, disciplinas voltadas para o ensino de geografia, além do estágio supervisionado. O trabalho de campo teve duração de um ano e meio.

1 Metodologia

O processo investigativo foi organizado em três etapas fundamentais: diagnóstico da realidade do ensino observada, intervenção didático-formativa da qual foram integradas as ações de formação/instrumentalização, planejamento, implementação e observação de aulas e, por fim, a análise e sistematização dos dados.

Vários procedimentos foram empregados de forma combinada e interdependente ao longo do processo de investigação, pois constituíam uma necessidade da pesquisa. Estavam articulados a objetivos comuns, revelando uma estrutura de pesquisa enquanto atividade, ou seja, ação intencional que “está dirigida a satisfazer necessidades naquilo que é indispensável para prolongar e desenvolver a vida”. (LEONTIEV, 1961, p. 341).

Na etapa de diagnóstico os dados foram produzidos com base no uso de questionário de identificação, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos.



O diagnóstico teve duração de um semestre letivo. A etapa de intervenção didático-formativa aconteceu com a realização de encontros para instrumentalização/formação, planejamento e avaliação. Também foi realizada entrevista, uso de questionários, observação de aulas e análise de documentos. A intervenção durou um ano. A etapa de análise de dados se constituiu no mergulho profundo dos dados produzidos, para analisar e sintetizar regularidades e contribuições da pesquisa para a área de educação.

O conceito de intervenção didático-formativa foi formalizado na pesquisa como sendo o processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino, em diferentes níveis, e no caso específico, no nível superior, com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de instrumentalização/formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo, numa perspectiva de unidade dialética, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e estudantes.

Esse processo rompe com os modelos habituais de formação continuada de professores, realizados, muitas vezes, na forma de cursos, encontros, palestras, entre outras modalidades de realização, em que são convidados especialistas em determinada área que expõem conteúdos teóricos absorvidos pelos participantes. As sínteses do que, potencialmente, é apreendido pelos professores não são acompanhadas pelos mesmos especialistas, que encerram sua participação na exposição teórica.

A intervenção didático-formativa está orientada para o desenvolvimento dos professores e, portanto, a apropriação de conceitos teóricos é apenas uma das ações realizadas. Mesmo nessa ação não há uma exposição teórica formal, mas um estudo coletivo da teoria, coordenado por aquele que se propõe a realizar o processo. A intervenção didático-formativa tem objetivos investigativos e formativos e está fundamentada nas unidades teoria-prática e conteúdo-forma, buscando ser coerente a essas unidades em todas as ações realizadas: instrumentalização/formação, planejamento, acompanhamento de aulas e avaliação.

Nessa perspectiva, compreender um determinado conceito relacionado ao âmbito do ensino é só o início de um longo processo que tem continuidade no planejamento das aulas a serem ministradas, instante em que ocorre confronto com os conceitos



apreendidos. As possibilidades são pensadas e no momento da materialização da organização didática é possível avaliar como os conceitos puderam ou não colaborar com o ensino, já que nesse momento outros determinantes do processo estão envolvidos, como a participação dos estudantes, as condições objetivas para a aula, o alcance ou não dos objetivos de aprendizagem, entre outros. Outros estudos são realizados e o processo continua nesse movimento de ações interdependentes.

A intervenção didático-formativa representa uma metodologia de pesquisa privilegiada no âmbito do ensino, pois possibilita a produção de dados significativos ao longo do processo, por meio da utilização de procedimentos diversos. Também proporciona uma aproximação profunda ao fenômeno investigado, possibilitando compreender as mudanças desencadeadas em todas as etapas. O processo investigativo que ocorre ao longo da intervenção colabora não só para a produção de análises e sínteses, mas também para o desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa e pesquisador responsável.

2 Apropriação teórico-prática de conceitos

De acordo com Bueno (1980) apropriação é um substantivo feminino que significa: “ato de apropriar”, enquanto que a palavra “apropriar” tem o significado de tornar próprio, tomar para si, apossar-se. Na teoria histórico-cultural apropriação é significada como o trabalho, a atividade de transformar no psiquismo a significação social, produzida na cultura, em sentido pessoal.

Assimilar, reproduzir, interiorizar e internalizar são termos que, dentro da teoria histórico-cultural, têm o mesmo significado e podem ser entendidos como sinônimo de aprender ou aprendizagem.[...] Assimilar ou aprender exige do aluno a realização na escola de um tipo específico de atividade de apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais num processo similar, mas não idêntico, ao que a sociedade precisou efetuar para produzir esses conceitos. (PUENTES e LONGAREZI, 2013, p. 17).

Assim, entende-se que o formador de professores constitui sua práxis pedagógica, ou seja, a materialidade do ensino, por meio da unidade teoria-prática, num movimento de

ISSN: 2359-1064
QUALIS B3

ED. 02/2016



produção dialética entre os dados da cultura – conceitos científicos relacionados à docência – e suas maneiras próprias de compreensão tecidas ao longo da sua história pessoal e profissional. A palavra “apropriação” indica este movimento de produção do formador de professores frente aos conceitos.

Portanto, apropriar-se não tem o sentido de “guardar” conhecimentos novos por meio do uso da memória para reproduzi-los depois, na prática pedagógica. Tem o sentido de confrontá-los com conhecimentos anteriores, caracterizá-los, analisá-los e experimentar suas possibilidades no momento em que são mais necessários: no momento de objetivação da prática pedagógica. A partir daí manter, permanentemente, o fluxo entre pensar o que foi feito, avaliar, recorrer novamente às características do conceito, num esforço de reorganização das deduções do sujeito a partir das propriedades do conceito estudado, produzidas para reconstruir as práticas, de modo contínuo, contribuindo, dessa forma para o desenvolvimento do formador de professores.

A “apropriação” envolve as dimensões teoria e prática. Elas são dimensões com naturezas distintas, embora, contraditoriamente, só se efetivem no campo do ensino em unidade dialética. Dessa forma, a instrumentalização/formação só pode se efetivar neste movimento. Uma proposta de formação que pretenda colaborar com o desenvolvimento do formador de professores não pode prescindir das duas dimensões, tampouco fragmentá-las em momentos não complementares, como se não formassem o todo contraditório da docência.

A teoria está relacionada à produção da ciência, que a partir de seus procedimentos investigativos chega aos conceitos científicos, objeto de trabalho dos professores. Considerando que os conceitos não são “absorvidos”, mas produzidos por meio da atividade de quem aprende a teoria também está relacionada à necessidade de confronto conceitual e com a realidade. Nesse confronto, os conceitos são caracterizados, analisados, para ser possível chegar a generalizações, ou seja, ações mentais que promovem deduções relacionadas às propriedades particulares de um conceito. Todos esses elementos estão relacionados com a teoria.

ISSN: 2359-1064
QUALIS B3

ED. 02/2016



No campo da prática outros elementos estão relacionados, compondo com os elementos da teoria a unidade da docência. Assim, também na prática ocorrem os confrontos conceituais por meio da resolução de problemas que se apresentam na realidade. Os conceitos são reconstruídos por meio da experiência de resolver um determinado problema e os sujeitos participantes da relação educativa podem produzir suas próprias sínteses e objetivações, ou seja, formas pessoais de produção das significações sociais. Nos processos relacionados à prática está em evidência a capacidade criativa do homem e a sua possibilidade de produzir, permanentemente, consciência de si e do mundo.

O formador de professores não pode construir aquilo que não vivenciou, mesmo que as teorias indiquem alguns caminhos, pois, de acordo com Vigotski (2007) aprende-se por meio da imitação. Nessa perspectiva, a imitação não significa a repetição mecânica ou a reprodução, mas a indicação de algo em processo de desenvolvimento que já apresenta traços originais de quem imita. Assim, não se reproduz literalmente o que se imita, mas com a imitação indicam-se potencialidades para conquistar a autonomia. Para avançar, é necessário conduzir o processo de apropriação conceitual em situação de colaboração com outro mais capaz por meio do ensino. Este ensino deve envolver, não só a análise de elementos que compõem a essência dos conceitos – os nexos conceituais – como também articulações com a realidade da docência, ou seja, teoria-prática em unidade.

No que diz respeito à importância da prática, não se trata de sobrevalorizar a experiência, mas confirmar que ela deve, de fato, compor unidade com a teoria, se produzindo a partir do confronto consciente e intencional com ela, numa reconstrução permanente e coerente. Para isso é preciso questionar discurso pedagógico vigente, que diz, mas muitas vezes não faz o que diz. A produção das práticas, geralmente, tem ficado sob a responsabilidade dos estudantes já no exercício da profissão docente, portanto, sem a orientação dos professores da formação inicial, pois os estágios, espaços em que isso deveria se materializar nessa etapa formativa, muitas vezes, também ocorre



descolado das teorias – do campo do conhecimento específico e também do campo pedagógico – estudado ao longo da formação.

3 Possibilidades didáticas a partir do estudo de conceitos da teoria histórico-cultural

Para escolher conscientemente a forma de desenvolver o processo ensino-aprendizagem na escola, articulando-o a um princípio teórico e dessa forma constituir o trabalho docente enquanto práxis, é necessário questionar a maneira tradicional que a escola, nos diferentes níveis, organiza o processo didático. Muitas vezes, os próprios professores qualificam este processo, em geral, como pouco produtivo, mecânico, repetitivo, no qual o aluno tende a realizar pouco esforço mental. (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003). Tradicionalmente, se apresentam conceitos que são memorizados pelos alunos e na sequência são aplicados exercícios para sua fixação. Como consequência, não há aprendizagens duradouras, o que foi memorizado logo é esquecido e o aluno pouco participa.

Não se exige uma reflexão profunda, a determinação do essencial, o estabelecimento de nexos, a argumentação, o vínculo do que se aprende com a prática social, a valorização da utilidade, a autovalorização do que se faz, da sua conduta e de seus companheiros. Essa pobreza gera um estudante com muito pouco protagonismo no processo da aula, pouco independente, que se aborrece e, muitas vezes, deseja que o turno das aulas termine logo. (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003, p. 21).

Diante disso, aos professores, urge a necessidade de desenvolver uma didática que se ocupe da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem, de forma que contribua para o desenvolvimento, ou seja, para a criação de formações novas; mudanças qualitativas na vida psíquica do homem (Talízina, 2000); uma didática que tenha no ensino intencional seu objeto, na aprendizagem sua condição e no desenvolvimento da personalidade integral do estudante seu objetivo. (PUENTES e LONGAREZI, 2013).

Sforni (2015) sistematizou princípios didáticos e ações favoráveis à aprendizagem que estão orientados para o desenvolvimento tanto do professor quanto dos estudantes.



De acordo com ela “os conhecimentos sobre a didática e os processos de ensino e aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática”. (SFORNI, 2015, p. 379). Os princípios sistematizados por ela são: ensino que desenvolve; caráter ativo da aprendizagem; caráter consciente; unidade entre o plano material (ou materializado) e verbal; ação mediada pelo conceito. A cada um destes princípios correspondem ações.

As contribuições da autora possibilitam tomar a didática como área que não é neutra na organização do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, nas proposições de princípios e ações favoráveis a aprendizagem, ela reconhece a articulação que os procedimentos didáticos possuem com a compreensão de processos de constituição e desenvolvimento humanos, na perspectiva da teoria histórico-cultural. Os princípios e ações sugeridos não são tomados como verdades, nem como regras a serem seguidas por todos os professores, pois também se reconhece que a relação educativa só se materializa no encontro com o outro, que possui suas especificidades de ordem objetiva e subjetiva e está localizado num dado contexto histórico e social. Conforme ela mesma apresenta são princípios a serem considerados quando se assume o ensino orientado para o desenvolvimento.

A professora participante do processo investigativo-formativo, que recebeu o nome fictício de Santana, procurou organizar suas aulas junto aos estudantes da licenciatura em geografia partindo da preocupação de perceber como eles estavam elaborando compreensões acerca dos conceitos estudados. Para isso foi elaborado um questionário diagnóstico logo no início da disciplina *Estágio Supervisionado IV*, que foi acompanhada ao longo de toda a sua duração. Tal questionário foi elaborado durante a ação de planejamento, no decorrer da intervenção didático-formativa. Com a análise das respostas dos estudantes ao questionário, a professora teve a oportunidade de produzir seus sentidos: “*percebi na leitura do questionário diagnóstico de vocês, respostas muito gerais, amplas*”... (SANTANA, *Registros de observação*), o que pode ser analisado como momento decorrente de uma etapa de desenvolvimento dos estudantes ainda muito



referendada por conhecimentos espontâneos, ou seja, produzidos no cotidiano, relacionados à docência.

Com o questionário, a finalidade era perceber que conhecimentos os estudantes já tinham produzido em relação à profissão docente, especialmente no que diz respeito ao planejamento de ensino, além de suas compreensões iniciais acerca de conceitos da teoria histórico-cultural, como conhecimentos científicos, espontâneos, generalização, internalização, entre outros. Com a delimitação das questões diagnósticas, os estudantes também puderam observar alguns elementos que seriam importantes na condução da disciplina, ou seja, as questões revelaram o conteúdo a ser desenvolvido. Desde o início os estudantes tiveram uma participação ativa no processo, pois precisaram encontrar soluções para os problemas apresentados.

A professora também utilizou um procedimento em que formulava questões aos estudantes para que eles se referissem às experiências docentes do estágio, sobretudo relacionadas às formas de analisar os conhecimentos atuais dos alunos do campo de estágio: *“Como foi o retorno do questionário para levantar os conceitos espontâneos no campo de estágio do asilo?”* (SANTANA, *Registros de observação*). Os estudantes responderam: *“Para eles educação ambiental é zelar do meio ambiente, é plantar no quintal, não comprar nada”*. (ESTUDANTES, *Registros de observação*).

Santana não questionou aos estudantes sua compreensão acerca da definição de “conceito espontâneo”, o que poderia fazer com que eles recorressem à memorização da definição que não seria, necessariamente, uma indicação de aprendizagem. A professora foi além, pedindo aos estudantes uma aplicação do conceito a uma situação real do ensino. A resposta dos estudantes se constituiu assim, numa solução ao problema apresentado e numa indicação para a professora do processo de aprendizagem. A opção didática de Santana, portanto, esteve voltada para uma perspectiva desenvolvimental, pois demandou dos estudantes pensar nas características essenciais do conceito, sintetizá-las no pensamento e ainda responder a um problema da realidade do ensino, utilizando-as.



Para que isso ocorra não é suficiente dominar conhecimentos teóricos para exercer a docência; é necessário dominar instrumentos que ajudem o professor a materializar coerência na unidade teoria-prática. Para encaminhar a intervenção didático-formativa, as opções didáticas assumidas tiveram essa preocupação: buscar coerência no processo de constituição da unidade conteúdo-forma. Assim, a ação de instrumentalização/formação foi organizada didaticamente sob a base dos seguintes princípios: 1) partir de necessidades formativas do sujeito da pesquisa; 2) considerar o diagnóstico do nível de desenvolvimento da professora no que diz respeito ao ensino; 3) propor problemas a professora que a levasse a analisar os nexos dos conceitos estudados e 4) organizar novos planejamentos para suas próprias aulas com base nos conceitos.

Tais princípios foram desenvolvidos a partir de orientações didático-formativas como as elencadas a seguir:

Vou apresentar a sistematização do diagnóstico do ensino realizado anteriormente. Que avaliação você faz desse diagnóstico?

Faça um desenho ou esquema que represente o ensino superior no contexto atual sob o título: Fundamentos teórico-práticos da docência universitária no contexto atual.

Por que o professor precisa discutir as relações entre aprendizagem e desenvolvimento?

A partir das cenas selecionadas do filme: A Maçã, vamos discutir o conceito de humanização.

Com base no texto de Piaget e a teoria histórico-cultural vamos estabelecer as diferenças entre elas.

A partir da definição: formação de conceitos, que elementos essenciais e suficientes colaboram em sua definição? Vamos discutir a rede conceitual que se forma a partir do texto. (Registros de observação).

As proposições didáticas que orientaram a intervenção quase sempre demandavam a realização de procedimentos mentais: análises, comparações, argumentações, descrições, representações, avaliações. O desenvolvimento dos procedimentos envolvia a professora nos estudos, obrigando-a a atuar sobre os conteúdos teóricos, posicionar-se frente ao que eles apresentavam. Na ação de



planejamento este processo exigia mais: além dos procedimentos mentais antes realizados, demandava uma prévia idealização de uma ação orientada a um fim. Com o desenvolvimento das aulas, era inevitável a avaliação de todo o percurso, para que ele fosse reformulado, permanentemente. Santana indicou isso ao responder ao questionamento: “*Você percebe contribuições desses estudos teóricos para organização da sua prática docente?*” (Questão de entrevista realizada durante a pesquisa). Santana respondeu:

Eu acho que percebo mesmo. Por exemplo, este semestre que você não está diretamente observando minhas aulas [...] eu optei sozinha por estudar alguns textos que estudamos juntas, estudar os conceitos da teoria, orientar um estágio inteirinho acreditando minimamente que estaria contribuindo com a formação dos alunos com subsídios teórico-metodológicos para a prática deles... (SANTANA, Resposta a entrevista realizada durante a pesquisa).

A professora revela a modificação da forma anterior da organização: “*agora o que a gente planejou eu estou refazendo tudo*” (SANTANA, Resposta a entrevista realizada durante a pesquisa). Ela demonstra sua autonomia conquistada e sua compreensão de que a organização didática está sempre em movimento, com escolhas que devem estar articuladas a diferentes dimensões do processo educativo. A organização didática deve refletir um contexto de ensino determinado, em que sujeitos reais se movimentam, demandam, se apresentam em suas necessidades e peculiaridades. Por isso, a cada processo formativo o professor precisa reorganizar sua idealização prévia, considerando finalidades, conteúdos, condições objetivas de que dispõe e características que os estudantes apresentam. A organização didática se relaciona a todos estes elementos.

A práxis docente enquanto materialidade da relação ativa com a teoria encontra caminhos que só o pensamento criativo humano pode produzir. E ele cria em terreno que se cultiva. É possível dizer que a teoria que fundamenta a docência é o “fertilizante”, enquanto o que nasce dali é a criação humana; a práxis. Com as análises desenvolvidas foi possível perceber que a apropriação teórico-prática de conceitos da teoria histórico-cultural é orientadora do desenvolvimento profissional do formador de professores.



Algumas considerações

Com base nas análises realizadas no processo da pesquisa é possível concluir que os processos formativos com formadores de professores, tendo como horizonte a formação para o desenvolvimento, não podem ficar limitados às abstrações teóricas. A docência se materializa no confronto com problemas e necessidades reais do âmbito do ensino, o que implica em entender que a formação deve oportunizar a construção de conceitos que ajudem no encaminhamento desses problemas.

A práxis se constitui na vivência da teoria, na criação de possibilidades didáticas nela fundadas, compreendendo esse movimento como constituidor também da formação. Portanto, a vivência da teoria deve ser intencional, presente ao longo do processo formativo, não uma ação solitária do formador de professores após as abstrações teóricas, realizadas a parte, posterior à formação, já no exercício da profissão docente. A produção dos dados da pesquisa possibilitou concluir que a formação deve ajudar construir a prática alicerçada na teoria, no mesmo movimento formativo e não em momentos excludentes entre si.

Por isso a formação e a constituição da práxis pedagógica devem ocorrer num processo de apropriação teórico-prática, no qual aquele que coordena precisa estudar, planejar, orientar e avaliar junto com os professores envolvidos, vivências com a teoria, pautadas em suas necessidades reais. Os formadores de professores precisam se apropriar de conceitos que ampliem suas possibilidades de criação da organização didática, fazendo do seu método de ensino também o seu conteúdo, orientado para o desenvolvimento dos estudantes.

Tal coerência do formador de professores deve se constituir como referência da formação-ação do estudante de licenciatura, imitação-criação promissora no caminho de constituição da sua própria práxis pedagógica. Ao propor determinada atividade de estudo para os estudantes, o formador deve ser consciente de que a sua proposta de organização didática será referência para o estudante, quando este estiver atuando



profissionalmente na docência e, portanto, ele deve fazer da própria organização didática um conteúdo de estudo para o estudante.

A apropriação teórico-prática do formador de professores implica na necessidade de ele ter uma relação ativa com os conceitos estudados. Isso significa orientar o processo formativo para que seja possível, o tempo todo, diagnosticar as sínteses conceituais elaboradas pelos formadores nas situações do ensino planejadas e implementadas, para que seja possível avançar rumo ao que precisa ser superado.

O formador precisa atuar com os conceitos e ter consciência disso, saber porque criou e organizou determinada opção didática, fundamentada em que princípios, para chegar a que objetivos, tal como foi possível realizar ao longo da intervenção didático-formativa. Dessa forma são ampliadas as oportunidades de o formador produzir sentidos ao seu próprio percurso, seja em relação a estudos que precisa continuar a desenvolver, seja em relação a definições do ponto de vista didático.

A pesquisa mostrou que dessa forma o formador de professores se movimenta na direção do seu desenvolvimento profissional, pois a apropriação teórico-prática desenvolve a consciência dos conceitos articulados à necessidade de ele organizar, intencionalmente, o seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva o formador desenvolve o pensamento e se supera em sua atividade profissional. Ele reconhece a necessidade de avaliação permanente do seu trabalho desenvolvendo, também, sua autonomia.

Referências

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 11.ed. Rio de Janeiro: Fename, 1980.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich . Las necesidades y los motivos de la actividad. En: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S.L. ; TIEPLOV, B.M. *Psicologia*. Havana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

ORAMAS, Margarida Silvestre; ZILBERSTEIN, José. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 2003.

ISSN: 2359-1064
QUALIS B3

ED. 02/2016



PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol.29, n.1, Mar 2013, p.247-271. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf Acesso em 05/02/2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n.2, p.375-397, ab./jun. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.