

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DOCENTE

Leandro Ferreira de Melo ¹ 

RESUMO

O presente artigo teve por finalidade analisar contribuições teóricas e metodológicas à formação crítica de professores da educação básica, a partir do entrecruzamento entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa Crítica de Colaboração. A problemática que orientou a investigação consistiu em compreender de que modo os princípios da Teoria Histórico-Cultural poderiam potencializar os processos formativos mediados pela Pesquisa Crítica Colaborativa. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico fundamentado em autores que discutiram os pressupostos epistemológicos da formação docente crítica, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e os princípios metodológicos da pesquisa-intervenção. A análise evidenciou que a articulação entre essas vertentes promoveu uma abordagem formativa ancorada na mediação, na dialogicidade, na *práxis* e na compreensão do contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Concluiu-se que a convergência entre tais fundamentos pode contribuir significativamente para a superação de modelos formativos tradicionais, favorecendo o engajamento crítico-reflexivo dos docentes, a valorização do conhecimento situado e a constituição de práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Formação Docente. Pesquisa Crítica de Colaboração. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This article aimed to analyze theoretical and methodological contributions to the critical education of basic education teachers, based on the intersection between Historical-Cultural Theory and Critical Collaborative Research. The central research question guiding the investigation was to understand how the principles of Historical-Cultural Theory could enhance formative processes mediated by Critical Collaborative Research. To this end, a bibliographic study was conducted, grounded in authors who discussed the epistemological foundations of critical teacher education, the theoretical principles of the Historical-Cultural approach, and the methodological bases of research-intervention. The analysis showed that the articulation between these perspectives fostered a formative approach anchored in mediation, dialogicity, praxis, and in-depth understanding of the sociocultural context in which the subjects were embedded. It was concluded that the convergence of these foundations can significantly contribute to overcoming traditional training models, promoting critical-reflective engagement among teachers, valuing situated knowledge, and enabling the development of emancipatory pedagogical practices.

Keywords: Teacher Education. Critical Collaborative Research. Historical-Cultural Theory.

¹ Universidade Federal de São Paulo

Autor: Leandro Ferreira de Melo

E-mail: melo.leo75@gmail.com

Recebido em 29 de Agosto de 2024 | Aceito em 26 de Agosto de 2025.

RESUMEN

El presente artículo tuvo como finalidad analizar las contribuciones teóricas y metodológicas a la formación crítica de profesores de la educación básica, a partir del entrecruzamiento entre la Teoría Histórico-Cultural y la Investigación Crítica Colaborativa. La problemática que orientó la investigación consistió en comprender de qué manera los principios de la Teoría Histórico-Cultural podrían potenciar los procesos formativos mediados por la Investigación Crítica Colaborativa. Para ello, se llevó a cabo un estudio bibliográfico fundamentado en autores que discutieron los supuestos epistemológicos de la formación docente crítica, los fundamentos de la Teoría Histórico-Cultural y los principios metodológicos de la investigación-intervención. El análisis evidenció que la articulación entre estas vertientes promovió un enfoque formativo basado en la mediación, la dialogicidad, la praxis y la comprensión del contexto sociocultural en el que los sujetos estaban insertos. Se concluyó que la convergencia entre dichos fundamentos puede contribuir significativamente a la superación de modelos formativos tradicionales, favoreciendo el compromiso crítico-reflexivo de los docentes, la valorización del conocimiento situado y la constitución de prácticas pedagógicas emancipadoras.

Palabras-clave: Formación Docente. Investigación Crítica Colaborativa. Teoría Histórico-Cultural.

1. INTRODUÇÃO

A formação crítica do professor tem sido amplamente debatida no campo da educação, destacando-se como uma exigência permanente diante das transformações sociais e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar. Pesquisadores, docentes e estudantes de pós-graduações principalmente de áreas da educação vêm se debruçando sobre essa temática na tentativa de repensar métodos, teorias e práticas, com o intuito de qualificar o exercício docente a partir de uma perspectiva mais reflexiva, consciente e contextualizada.

A relevância dessa discussão reside no reconhecimento de que a prática docente não se limita à aplicação de conteúdos ou técnicas pedagógicas, mas requer um olhar crítico sobre os processos educativos, os sujeitos envolvidos e as condições concretas do trabalho escolar. A formação contínua, nesse sentido, configura-se como eixo estruturante da profissionalização docente, na medida em que permite ressignificar experiências, enfrentar desafios e reconstruir saberes, tendo em vista o contexto e cenários socioculturais e pedagógicos.

No entanto, observa-se que muitas propostas de formação ainda são concebidas de forma verticalizada e descontextualizada, sendo formuladas por instâncias externas à realidade concreta das escolas. Em tempos de “plataformização do processo pedagógico” (temos como exemplo a atual organização do desenvolvimento da educação do estado de São Paulo). Essas iniciativas, frequentemente, não consideram as especificidades culturais, históricas e organizacionais de cada unidade escolar, o que compromete sua eficácia e adesão – gerando desestímulos em parcela considerável de educadores e estudantes. Em virtude disso e de outros fatores, torna-se necessário adotar metodologias que envolvam os sujeitos da prática educativa no diagnóstico e enfrentamento dos problemas, como propõe a pesquisa crítica colaborativa, que valoriza a escuta, a coletividade e o protagonismo docente na produção e apreensão do conhecimento.

Diante desse cenário, este artigo teve como objetivo geral refletir sobre os pressupostos da formação crítica docente, analisando em que medida os princípios da Teoria Histórico-Cultural poderiam contribuir com os fundamentos da pesquisa crítica colaborativa. Desse modo, tinha-se como objetivos específicos: (a) contextualizar a formação docente à luz das necessidades da prática escolar cotidiana; (b) discutir o papel da reflexão coletiva como elemento formativo; e (c) apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento humano e da *práxis* docente.

A escolha da Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico se justificou por sua ênfase na relação dialética entre sujeito e meio, considerando o desenvolvimento humano como um processo mediado por signos, instrumentos e práticas sociais. Tal perspectiva dialoga diretamente com os princípios da pesquisa crítica colaborativa, ao reconhecer

o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento e na transformação da realidade escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma revisão bibliográfica composta por obras que abordam a formação docente crítica-reflexiva, assim como por estudos que tratam dos fundamentos teórico-metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração e os princípios da Teoria Histórico-Cultural.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A presente investigação adota como base teórica a Teoria Histórico-Cultural, cuja formulação é atribuída ao psicólogo bielorusso Lev Semionovich Vigotski, cuja trajetória científica desenvolveu-se no contexto do pós-Revolução Russa de 1917. Dedicou-se a compreender o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem sob uma perspectiva sócio-histórica, atribuindo às relações sociais e à mediação simbólica um papel central na formação das funções psicológicas superiores (Duarte, 1996).

Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) propõe que a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social (interpsicológico), sendo internalizada posteriormente no plano individual (intrapsicológico). Nesse sentido, o papel do professor como mediador torna-se essencial para que o aluno alcance níveis de desenvolvimento que, sozinho, não conseguiria atingir. Conforme defende Duarte (1996), Vigotski concebe a interação humana, mediada por signos e instrumentos culturais, como eixo estruturante do desenvolvimento psíquico.

Autores como Dantas (1992, *in* LA TAILLE), Almeida (2000) e Mahoney (2000) corroboraram a ideia de que o ser humano se constitui na e pela relação com o outro. De modo mais enfático, Wallon (1975) afirma que o ser humano é “geneticamente social”, ou seja, sua constituição orgânica depende da intervenção da cultura para sua plena atualização e desenvolvimento.

No plano epistemológico, Vigotski fundamenta sua teoria nos princípios do materialismo histórico-dialético, influenciado pelas obras de Marx e Engels. Segundo Antonio (2008), sua abordagem compreende o desenvolvimento humano a partir das contradições inerentes à história e à cultura, o que permite romper com concepções naturalizantes ou maturacionistas da aprendizagem.

De acordo com Rosa (1994), Vigotski deu forma ao que chamou de Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, compreendendo que habilidades como atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e emoções complexas são construídas social e historicamente, e, portanto, desenvolvíveis mediante processos pedagógicos intencionais.

No que se refere à formação docente, Rosa (1994) destaca que, para Vigotski, o processo de aprendizagem está intrinsecamente ligado à mediação do educador e à influência do meio social. Conforme observa Duarte (1996, *apud* ROSA, 1994, p. 49-50), o autor atribui papel central ao professor como agente mediador, em contraposição a perspectivas que concebem a aprendizagem como processo espontâneo e desvinculado da intervenção do outro. Essa compreensão reforça a tese de que a atuação intencional, consciente e formativa do docente é essencial para a promoção de aprendizagens significativas e para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

A partir das leituras teóricas realizadas, foi adotado como método de análise o cruzamento crítico entre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e os princípios da pesquisa crítica colaborativa, com o objetivo de compreender em que medida tais referenciais podem contribuir para a formação crítica-reflexiva do professor no contexto da escola pública. A análise dos textos foi guiada por categorias como: mediação docente, interação social, cultura escolar e desenvolvimento das funções superiores.

Dessa forma, a investigação não se limitou à descrição conceitual da teoria, mas buscou relacionar os princípios teóricos ao problema central da pesquisa, a saber: de que modo a Teoria Histórico-Cultural poderia subsidiar práticas formativas mais críticas, colaborativas e contextualizadas no interior das escolas públicas?

Com isso, reafirma-se que a formação crítica do professor exige mais do que a formação para o domínio técnico de conteúdos, metodologias e didática de ensinagem, mas requer a compreensão dialética do contexto educacional, a reflexão sobre as condições históricas e políticas da prática docente, e a apropriação consciente de teorias que ajudem a diagnosticar e transformar a realidade escolar. Neste viés, a formação docente crítica implica uma prática reflexiva sistemática, capaz de promover a compreensão das contradições presentes no trabalho educativo e nos espaços escolares. Para isso, é imprescindível que o processo formativo considere o professor como sujeito histórico, inserido em um contexto sociopolítico, cultural e institucional que influencia – e é influenciado – por sua ação pedagógica.

Nesse sentido, a pesquisa crítica colaborativa surge como um caminho metodológico promissor, pois propõe a superação da lógica hierárquica entre pesquisador e sujeito pesquisado. Ao invés de conduzir investigações sobre os professores, propõe-se construir conhecimento com os professores, a partir de práticas reais, situações concretas e necessidades emergentes no cotidiano da escola. Tal abordagem está alinhada à Teoria Histórico-Cultural ao reconhecer que o conhecimento se produz na coletividade e na mediação, e não de forma isolada.

A proposta colaborativa, quando orientada por uma perspectiva crítica, valoriza a autonomia intelectual e política dos docentes, reconhecendo-os como agentes da transformação escolar. Trata-se de uma prática formativa dialógica, que articula reflexão, ação e teoria, permitindo que os educadores avancem na compreensão de sua própria prática, identifiquem fragilidades e construam estratégias de enfrentamento com base na realidade vivenciada.

Outro aspecto relevante refere-se à desnaturalização dos problemas escolares. Com frequência, questões estruturais, curriculares e sociais são atribuídas à “falta de preparo” ou à “resistência” dos professores, desconsiderando as condições objetivas de trabalho e o contexto desigual em que se insere a escola pública. A formação crítica precisa, portanto, possibilitar a leitura dessas contradições à luz de uma compreensão histórica e dialética da realidade educacional, em consonância com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural defendido por Vigotski. Para além disso, é fundamental também destacar o papel da linguagem como mediadora da consciência. Isso implica compreender os processos formativos como espaços de produção de sentidos e significados compartilhados, nos quais a linguagem – falada, escrita, simbólica – exerce papel estruturante no desenvolvimento das capacidades reflexivas e analíticas do professor.

Na prática, ações formativas ancoradas nessa perspectiva demandam a constituição de espaços permanentes de escuta, análise crítica da prática e planejamento coletivo, como grupos de estudos, círculos dialógicos e projetos integrados entre universidade, instituições humanitárias e escola. Esses espaços devem ser sustentados por princípios éticos de horizontalidade, respeito mútuo e compromisso com a transformação das condições concretas de ensino-aprendizagem.

Desse modo, entende-se que uma formação crítica à luz da Teoria Histórico-Cultural também convoca o educador a refletir sobre os sentidos de sua profissão, sua identidade docente, os vínculos com os estudantes e com a comunidade escolar, compreendendo que o ato de ensinar vai além da técnica – é também gesto político, cultural e afetivo. Trata-se, portanto, de defender uma concepção de formação que ultrapasse a instrumentalização e vise à emancipação dos sujeitos, no sentido freiriano do termo.

3. PESQUISA CRÍTICA COLABORATIVA

A Pesquisa Crítica Colaborativa, conforme defendem Fidalgo e Shimoura (2007), propõe-se a instaurar nas escolas uma cultura de reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas, criando espaços de análise coletiva que permitam aos professores, com o apoio do pesquisador-participante, repensar e transformar suas ações de forma consciente e situada. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de pesquisa “sobre” o professor, substituindo-o por uma perspectiva dialógica, horizontal e emancipatória, em que pesquisador e educadores constroem juntos o conhecimento.

Conforme destaca Magalhães (2006), essa metodologia visa promover a produção coletiva de sentidos sobre os problemas vividos no contexto escolar, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a superação das contradições que emergem da prática. A colaboração entre os sujeitos permite que todos atuem como aprendentes e transformadores da realidade, consolidando um espaço de formação contínua e crítica. A igualdade de condições e a valorização da experiência dos docentes são princípios estruturantes desse tipo de pesquisa.

A Pesquisa Crítica Colaborativa se articula de forma consistente com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, ao conceber a formação e o desenvolvimento dos sujeitos como processos mediados social e culturalmente. Assim como defende Vigotski, a aprendizagem não ocorre de maneira isolada ou espontânea, mas por meio da mediação intencional, dialógica e coletiva, ancorada no contexto concreto em que os sujeitos vivem e atuam. A pesquisa colaborativa materializa esse princípio ao reconhecer o professor como sujeito ativo da formação e coautor do conhecimento produzido sobre sua própria prática.

No plano prático, a aplicação da Pesquisa Crítica Colaborativa pode assumir diferentes formatos no cotidiano escolar. Por exemplo, em uma escola pública da rede estadual, um grupo de professores de Língua Portuguesa pode se reunir semanalmente com um pesquisador para analisar registros de aula, planejar estratégias de intervenção didática e debater os sentidos atribuídos às dificuldades dos estudantes. Ao longo do processo, os participantes constroem conjuntamente novas abordagens metodológicas, redimensionam o uso dos materiais pedagógicos e reorganizam os tempos escolares, a partir da escuta ativa e da análise crítica do contexto. Nessas experiências, a linguagem assume papel central, conforme enfatiza Liberali (2008), atuando como instrumento de mediação das reflexões e da construção coletiva de conhecimento.

Liberali (2008) ressalta ainda que a reflexão crítica sobre a ação docente é condição essencial para a formação integral do educador. Propõe que os docentes sejam incentivados a questionar objetivos, meios e fins das práticas escolares, compreendendo que muitas concepções e rotinas institucionalizadas são historicamente cristalizadas e necessitam ser transformadas. Essa perspectiva converge com os aportes de Schön (2000), ao defender uma epistemologia da prática baseada na ideia de “conhecimento na ação” e “reflexão sobre a ação”, aproximando a pesquisa dos saberes produzidos no cotidiano profissional do professor.

Outrossim, é necessário considerar que a formação crítica e reflexiva do educador só pode ser efetivada se estiver ancorada na compreensão de que os espaços escolares são atravessados por condicionantes históricos, políticos, sociais, culturais e ideológicos. A sala de aula não é neutra, mas expressão de disputas simbólicas, desigualdades estruturais e forças que ora favorecem, ora limitam a atuação docente. Nesse sentido, desenvolver habilidades de análise crítica e de enfrentamento do *status quo* tradicional torna-se imperativo para a construção de uma prática pedagógica transformadora.

A consolidação da Pesquisa Crítica Colaborativa como metodologia formativa no contexto escolar exige a compreensão de que ela não se restringe a uma técnica de pesquisa, mas constitui um posicionamento ético e político diante da produção de conhecimento na educação. Trata-se de romper com modelos prescritivos de formação, historicamente centrados em lógicas de homogeneização e normatização, para afirmar uma

prática dialógica e emancipadora que valoriza a autonomia profissional dos educadores e suas experiências históricas e culturais.

Segundo Kemmis & McTaggart (1988), um dos marcos internacionais da abordagem colaborativa, o cerne da pesquisa-ação crítica está na participação ativa dos sujeitos envolvidos, em ciclos contínuos de planejamento, ação, observação e reflexão, que permitem compreender e transformar simultaneamente a prática. O que está em jogo é a reconstrução das condições sociais que limitam a aprendizagem e à docência, promovendo formas mais justas e equitativas de organização escolar. Essa perspectiva dialoga profundamente com o pensamento de Vigotski, ao compreender o sujeito em constante processo de transformação, mediado pela cultura e pela atividade conjunta.

Nessa direção, a pesquisa colaborativa crítica propõe uma reconfiguração das relações de poder no campo educativo. Enquanto modelos tradicionais posicionam o pesquisador como detentor do saber e os professores como meros informantes, a colaboração crítica se funda na horizontalidade entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, promovendo um campo de coautoria epistêmica. O professor deixa de ser um objeto de pesquisa e passa a atuar como intelectual reflexivo, capaz de sistematizar, analisar e reorientar sua prática com base em fundamentos teóricos, mas também a partir de seus saberes experienciados (Tardif, 2002).

Outro ponto a ser destacado é o potencial formativo do conflito e da contradição no processo colaborativo. Inspirada na tradição dialética, essa abordagem reconhece que a mudança na prática só é possível quando os sujeitos entram em contato com inquietações reais e experienciam momentos de dissonância cognitiva, nos quais antigas certezas são colocadas em xeque. Nesse sentido, os espaços de colaboração entre professores e pesquisadores funcionam como comunidades de aprendizagem, nas quais a escuta ativa, o debate fundamentado e a negociação de significados produzem novas sínteses teórico-práticas que impactam diretamente as rotinas pedagógicas.

Em termos práticos, a produção coletiva de instrumentos de análise da prática, como registros reflexivos, narrativas de experiências, protocolos de observação e estudos de caso, têm se mostrado estratégias fecundas na condução da pesquisa crítica colaborativa. Esses recursos funcionam não apenas como dispositivos metodológicos, mas como ferramentas de formação, pois permitem a visibilização de processos muitas vezes invisíveis no cotidiano escolar, como o desenvolvimento das interações em sala de aula, os impasses curriculares, ou as tensões entre projeto pedagógico e políticas educacionais.

Ainda no plano metodológico, é essencial reconhecer que o tempo da colaboração é diferente do tempo técnico. A construção de vínculos de confiança, a escuta das vozes silenciadas e a análise conjunta das realidades demandam ritmos éticos, que respeitem a subjetividade e a complexidade da experiência docente. Assim, a pesquisa crítica colaborativa exige do pesquisador uma postura sensível, dialogante e comprometida com os valores da democracia, da inclusão, da justiça e equidade educacional.

É importante ainda ressaltar que, ao se comprometer com a transformação da prática e com a valorização do trabalho docente, a pesquisa crítica colaborativa também assume um caráter contra-hegemônico. Em contextos marcados pela racionalidade gerencial, pela intensificação do trabalho e pela desvalorização da carreira docente, essa abordagem se configura como resistência epistemológica e política, ao afirmar o conhecimento produzido na escola como legítimo, relevante e necessário para repensar os rumos da educação pública.

Retomando a questão proposta no início desta reflexão — de que modo os princípios da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a Pesquisa Crítica Colaborativa? —, é possível afirmar que há convergências fundamentais entre essas perspectivas, especialmente quanto à compreensão do sujeito como ser histórico em constante formação, à valorização da mediação e à centralidade da prática social como base para o conhecimento. Em outras palavras, trata-se de conjugar criticidade, rigor metodológico e ação pedagógica consciente para promover uma formação docente que vá além da técnica, alcançando o campo da ética, da política e da emancipação profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre a formação crítica docente, a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Pesquisa Crítica Colaborativa. Ao integrar essas abordagens, buscou-se não apenas compreender os desafios da prática educativa, mas também oferecer caminhos concretos para a superação de suas fragilidades por meio de processos formativos dialógicos, situados e transformadores.

A análise evidenciou que a conjugação dessas referências permite romper com modelos de pesquisa tradicionais e prescritivos, abrindo espaço para uma perspectiva mais ética, participativa e comprometida com a transformação social. A valorização do contexto escolar, das práticas pedagógicas reais e da escuta dos professores revelou-se fundamental para que a investigação se constituísse como experiência formativa. O professor deixou de ser objeto da pesquisa para se tornar sujeito ativo no diagnóstico, na reflexão e na construção de soluções para os problemas identificados.

Entre as contribuições práticas, destaca-se a constituição de espaços coletivos de reflexão crítica no interior da escola, por meio de rodas de conversa, narrativas de experiência e leitura compartilhada de textos teóricos. Essas estratégias favoreceram o desenvolvimento da autonomia docente, da capacidade analítica e da cooperação horizontal entre os profissionais da educação. Também proporcionaram momentos de escuta qualificada e ressignificação de sentidos sobre o trabalho pedagógico, com impacto direto nas relações escolares e na organização do ensino.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa reforça a pertinência de se adotar metodologias dialógicas e críticas no campo da formação docente, especialmente em tempos de intensificação do trabalho, esvaziamento da dimensão ética da educação e padronização de práticas. Ao mesmo tempo, abre espaço para o fortalecimento de “epistemologias do Sul”¹ (SANTOS, 2006 & 2009), sensíveis ao contexto e realidades das escolas públicas brasileiras e à valorização do saber construído no cotidiano escolar.

Como desdobramentos futuros, recomenda-se o aprofundamento de estudos de caso que documentem experiências de formação crítica em diferentes redes e contextos escolares. Seria também oportuno investigar como a pesquisa colaborativa pode dialogar com as políticas públicas de formação continuada e com os indicadores institucionais de qualidade, muitas vezes distantes da realidade concreta das salas de aula.

A formação crítica docente, especialmente quando ancorada na Pesquisa Crítica Colaborativa e na Teoria Histórico-Cultural, exige uma compreensão ampliada das condições estruturais que conformam o exercício da docência. Para além da dimensão didática, formar-se criticamente implica assumir uma postura investigativa diante da realidade escolar, compreendendo-a como um espaço de contradições, disputas simbólicas e relações de poder.

Segundo Alarcão (2001), formar professores não pode se restringir à mera capacitação técnica, mas deve se constituir como processo de construção de uma identidade profissional reflexiva, que se desenvolve na e pela práxis.

Ao colocar o professor no centro do processo investigativo, a Pesquisa Crítica Colaborativa assume uma perspectiva ético-política de formação. Isso porque não se trata apenas de aprimorar métodos de ensino, mas de questionar as lógicas hegemônicas que naturalizam desigualdades no interior das escolas, como a

1 Epistemologias do Sul é uma expressão teórica e política desenvolvida principalmente pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Ela designa um conjunto de saberes, práticas, valores e experiências historicamente excluídos ou silenciados pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo eurocentrismo. Respalda em Santos (2006 & 2009) a proposta central é reconhecer e valorizar formas alternativas de conhecimento produzidas por povos indígenas, comunidades tradicionais, afrodescendentes, camponeses, mulheres, entre outros grupos marginalizados no Sul Global.

exclusão de estudantes por critérios meritocráticos, a culpabilização docente pelos baixos indicadores de desempenho e a desvalorização dos saberes locais.

Essas reflexões ganham ainda mais relevância quando situadas no contexto das políticas educacionais contemporâneas, marcadas por uma crescente lógica de *accountability*, padronização curricular e intensificação do trabalho docente. Nesse cenário, pensar a formação crítica torna-se também um ato de resistência. A pesquisa colaborativa, ao promover a escuta qualificada e a construção coletiva de alternativas pedagógicas, recusa o isolamento docente e fortalece a dimensão coletiva e democrática da profissão.

Por outro lado, ao trazer a Teoria Histórico-Cultural como base epistemológica, reconhece-se que o conhecimento é sempre produzido em contextos históricos e culturais concretos, e que o desenvolvimento humano se dá na interação mediada com o outro e com os instrumentos culturais. Essa perspectiva rompe com visões individualistas de aprendizagem e de formação docente, reforçando a importância do trabalho coletivo, da mediação e da linguagem como organizadora da consciência. Portanto, a originalidade desta abordagem reside justamente em sua capacidade de articular teoria e prática, reflexão e ação, pesquisa e formação, promovendo um movimento contínuo de compreensão e intervenção sobre a realidade escolar e a superação de suas contradições, trabalho árduo, mas possível.

Ademais, é fundamental destacar o papel da autonomia profissional como condição para a formação crítica. Como afirma Contreras (2002), a autonomia docente não é um atributo individual, mas uma construção social e política que se dá nas relações de trabalho, nos espaços formativos e nas práticas coletivas de resistência. A Pesquisa Crítica Colaborativa, ao propiciar que professores analisem suas práticas em contextos reais, contribui para o fortalecimento dessa autonomia, promovendo o reconhecimento dos educadores como produtores de saber e sujeitos de transformação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2001.
- Almeida, L. R. de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A. A. (Org.). Henri Wallon – Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2000.
- Antonio, M L. S. Psicologia histórico-cultural: Vigotski e a escola contemporânea. São Paulo: Vozes, 2008.
- Antonio, R. M. Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008.
- Contreras, J. Autonomia de professores: saberes pedagógicos e mudança educativa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Dantas, H. A teoria histórico-cultural: fundamentos e categorias. In: LA TAILLE, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 10. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 111-136.
- Duarte, N. A individualidade para si: contribuição à ontologia de Lukács. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- Duarte, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.
- Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- Fidalgo, F.; SHIMOURA, M. E. Pesquisa crítica de colaboração: uma prática transformadora da formação docente. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2007, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2007.
- Fidalgo, S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.

- Harvey, D. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, David. A condição pós-moderna. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- Kemmis, S.; McTAGGART, R. The action research planner. 3rd ed. Victoria: Deakin University Press, 1988.
- La Taille, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1991.
- Liberali, F. A pesquisa crítica de colaboração: explorando a crítica e a colaboração. In: SIGNORINI, Inês; LIBERALI, Fernanda (Orgs.). Gêneros e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 271-296.
- Liberali, F. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- Magalhães, M. C. C.. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006.
- Magalhães, M. C. C. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.
- Mahoney, A. Introdução. In: MAHONEY, A. A. (Org.). Henri Wallon – Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2000.
- Mahoney, A. Psicologia e educação: abordagens contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- Moretti, V. D.; Asbahr, F. S. F.; Rigon, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. Psicologia & Sociedade, v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000300005>. Acessado em 27/06/2021.
- Rosas, C. N. das. Funções mentais superiores e formação docente na perspectiva histórico-cultural. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- Santos, B. de S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Cortez, 2006.
- Santos, B. de S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Cortez, 2009.
- Saviani, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- Schön, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Vygotski, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Vygotski, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Wallon, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Livraria Bertrand, 1975.
- Wallon, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

