

A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente

Historical-cultural psychology in the training of the professional teacher

Andréa Maturano Longarezi*

Elaine Sampaio Araújo**

Sueli Ferreira***

* Universidade de Uberaba.
e-mail: andrea.longarezi@uniube.br

** Universidade de São Paulo.
e-mail: esaraujo@usp.br

*** Centro Universitário Monte Serrat em Santos/SP.
e-mail: sknox@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é debater os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e suas contribuições na formação do profissional da educação, a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido num Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberaba/MG. Tal como temos entendido e praticado a formação docente, esse processo se dá na unidade constituída pela teoria e prática, mediada pela atividade do outro. Disso decorrem dois pressupostos importantes. O primeiro refere-se à concepção e prática de formação continuada de professores, colocando a participação efetiva do professor como princípio dos processos formativos nos quais está inserido. O segundo se relaciona com a concepção e a prática de pesquisa, que concebem o professor como colaborador, numa relação entre sujeitos.

Palavras-chave

Psicologia histórico-cultural. Teoria da atividade. Formação de professores.

Abstract

The objective of this article is to debate the theoretical-methodological foundations of the historical-cultural psychology and its contributions in the professional's of the education formation, starting from a research project developed in a Municipal Center of Infantile Education of the city of Uberaba/MG. Just as we have been understanding and practiced the educational formation, which process it gives in the unit constituted by the theory and practice, mediated by the activity of another. Of that they elapse two presupposed important. The first refers to the conception and practice of teachers' continuous formation, placing the teacher's effective participation as beginning of the formative processes us which is inserted. The second links with the conception and the research practice, which conceive the teacher, as collaborator, in a relationship among subjects.

Key words

Historical-cultural psychology. Theory of the activity. Teachers' formation.

No contexto de estudos desenvolvidos por Lev S. Vygotsky e Aléxis Leontiev, encontramos fundamentos teórico-metodológicos para balizar análises, reflexões, práticas de formação continuada de professores e pesquisas. As concepções de homem como sujeito histórico; da consciência humana constituída a partir do movimento dialético de transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal; da aprendizagem como processo desencadeador do desenvolvimento humano; de educação e da constituição do sujeito que permeiam este nosso trabalho apóiam-se na psicologia soviética e particularmente, na desses dois autores.

Desse modo, partimos de princípios nevrálgicos da teoria de Vygotsky e Leontiev para discutir como eles se materializam numa proposta de formação de professores em serviço. Considerando que a práxis desenvolve o homem, conforme aponta o materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento profissional docente não se constitui espontaneamente, mas decorre de um processo formativo que se dá na articulação entre a formação teórica e a experiência prática.

A abordagem da formação de professores, sob a ótica da teoria histórico-cultural, não objetiva o enquadramento das ações docentes em uma determinada perspectiva teórica e metodológica, mas propõe a análise da contribuição das concepções vygotskianas para a formação e prática docente. Nesse sentido, destacamos conceitos que podem contribuir, de modo significativo, para a reflexão dos processos educacionais e, por conseguinte, da formação de profes-

sores: 1) Aprendizagem e Desenvolvimento; 2) Zona de Desenvolvimento Proximal; 3) Mediação semiótica da linguagem e da palavra.

Colocando em discussão a aprendizagem e desenvolvimento, é importante ressaltar a centralização de tais concepções nos estudos de Vygotsky (1991) relacionados ao desenvolvimento humano. O autor atribui à aprendizagem relevante papel na compreensão do funcionamento psicológico do homem sócio-histórico, considerando-a imprescindível no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, impulsionando funções que envolvem a consciência, as ações voluntárias, a atenção, a intenção, a memória, a imaginação e outras atividades mentais. Assim, a aprendizagem não é apenas meio para o desenvolvimento do homem. Aprendizagem e desenvolvimento constituem-se uma unidade, na qual um processo se converte no outro, em complexas relações dinâmicas. Na trama dessas relações estão as interações pessoais, indispensáveis à aprendizagem.

As interações pessoais, destacadas por Vygotsky, fundamentam-se no princípio de que o indivíduo não aprende nada de modo isolado. Ao aprender, ele sempre está relacionado com o outro. Portanto, pode-se afirmar que a aprendizagem é constituída pelo processo intersubjetivo que movimenta a relação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. O sujeito que ensina, no entanto, não precisa estar fisicamente presente nas situações de aprendizagem. Essa presença pode ser representada por objetos culturais, eventos sociais, pela memória e, principalmente, pela linguagem,

signo fundamental para a internalização das coisas da cultura. Vale dizer que a dinâmica das relações pessoais revela a importância dos mecanismos externos (sociais) na constituição dos mecanismos internos do indivíduo, ou dizendo de outro modo, revela a importância dos movimentos interpsicológicos na constituição do intrapsicológico.

A relação entre o interpsicológico e o intrapsicológico nos reporta ao processo de interiorização da cultura proposto por Vygotsky (1991). O autor aponta para a natureza social, histórica e cultural dos processos mentais superiores constituídos na dinâmica da interação do homem com seu mundo cultural, o que implica considerar que a interiorização da cultura não acontece de forma passiva, mas transformadora. O indivíduo transforma as atividades externas ao seu organismo e as interações com o outro em atividades internas e intrapsicológicas. Nesse movimento, os processos interpsicológicos se transformam em intrapsicológicos.

Considerando esse ponto de vista, discutiremos o conceito de zona de desenvolvimento proximal. O estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento levou Vygotsky à criação do conceito de zona de desenvolvimento proximal, partindo do princípio de que a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola e "qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (VYGOTSKY, 1991, p.94). Muito embora sejam diferentes as características do conhecimento aprendido fora da escola e do aprendido no con-

texto escolar, o qual preocupa-se com fundamentos científicos, a criança sempre está em situação de aprendizagem à medida que desenvolve seu psiquismo.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o aprendizado escolar caracteriza-se por produzir algo novo no desenvolvimento da criança, não se limitando à determinação de níveis de desenvolvimento humano, mas à descoberta das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Essa concepção levou Vygotsky a definir dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

Enquanto o desenvolvimento real é determinado pela solução independente de problemas, o desenvolvimento potencial é determinado mediante solução de problemas sob a orientação e colaboração do outro. O desenvolvimento real define os produtos finais do desenvolvimento. O desenvolvimento potencial define as funções que estão em estado embrionário. A distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que define a zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal avança as possibilidades de conexão entre o desenvolvimento psicológico e o processo de instrução. É o processo de instrução que cria a zona de desenvolvimento proximal, estimulando a evolução de processos internos no indivíduo. Nesse sentido, ela pode tornar-se instrumento analítico para o planejamento de atividades educacionais, bem como para a explicação de resultados.

A zona de desenvolvimento proximal pode estar vinculada às características de

uma ação no contexto da atividade ensino-aprendizagem. Nessa atividade, o professor tem o papel de dirigir a ação de modo adequado ao desenvolvimento real da criança, ao contexto sócio-cultural, bem como aos seus princípios teóricos. Consoante com esses princípios, estarão baseadas as ações planejadas pelo professor.

Na atividade ensino-aprendizagem, o trabalho pedagógico na zona de desenvolvimento proximal exige o conhecimento do desenvolvimento real da criança para que possa ser planejado de modo a transformar, qualitativamente, o ensino. Em se acreditando que a aprendizagem resulta em desenvolvimento mental, tal atividade será desenvolvida com a intenção de desencadear vários processos internos de desenvolvimento, não perdendo de vista a importância significativa das intervenções deliberadas pelo outro.

A preocupação de Vygotsky com a educação revela-se na explicação de seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, apontando não apenas o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança como também o desenvolvimento das práticas instrucionais.

James Wertsch (1988) destaca que esse conceito tem sido matéria de estudo e investigações entre vários pesquisadores, trazendo colaborações que contribuem para o avanço das idéias de Vygotsky, tais como o desenvolvimento cognitivo e social que caracterizam os primeiros períodos da ontogênese; a interação entre o adulto e a criança a partir da perspectiva da zona de desenvolvimento proximal e o papel dos fenômenos sociais e intersubjetividade na

ZDP. Embora o conceito dessa zona de desenvolvimento possua formulações consideradas insuficientes, ele destaca-se ao atribuir importância à relação entre os processos sociais e individuais na constituição da consciência humana.

Como bem afirma Luis C. Moll (1996, p. 5), a zona de desenvolvimento proximal “deve ser pensada como algo mais do que uma heurística instrucional inteligente. Ao capturar o indivíduo dentro da situação social concreta de aprendizagem e desenvolvimento, ela constitui um construto teórico decisivo”.

Iniciando a discussão do conceito de mediação semiótica da linguagem e da palavra, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, ressaltamos que ela será desenvolvida, partindo-se do princípio que a mediação semiótica vincula-se ao movimento intersubjetivo e às interações do homem com as coisas do mundo.

O movimento intersubjetivo, assim como qualquer outro movimento de interação, exige mediação semiótica para a decifração das coisas e dos eventos. Essa mediação baseia-se nos sistemas de signos construídos pelo homem ao se relacionar com o outro e com os elementos de seu ambiente cultural estruturado, os quais estão amparados no signo básico de todos os grupos culturais: a linguagem.

A linguagem possibilita a organização da realidade, bem como a construção dos instrumentos psicológicos mediadores do homem com o mundo. Tais instrumentos são representados por conceitos. O conceito de computador, por exemplo, é uma representação mental e um instrumento psico-

lógico do indivíduo para a compreensão do objeto. Assim, a palavra computador é um signo mediador entre o indivíduo e o elemento concreto. Ao ver um computador desenhado, a criança que conhece esse recurso tecnológico e já tem interiorizado tal conceito e os vestígios dessa imagem, reconhece a forma figurativa e a identifica como computador e não como outra coisa. Sem a imagem mental, o homem que vê não pensa; a percepção do cego, por exemplo, compensa a imagem mental pelo tato e pela audição, para a decifração das coisas. Pode-se inferir, portanto, que a imagem e a palavra são o substrato da nossa existência.

Há uma unidade dialética entre pensamento e linguagem, e é pela linguagem que a consciência adquire nova dimensão. A palavra reflete o mundo externo e à medida que a consciência do homem se desenvolve, desenvolve também a palavra. Se os significados das palavras se alteram, também se modifica o entrelaçamento das relações das palavras com a consciência. Assim, há uma variabilidade no significado da palavra e no psiquismo humano, no processo de desenvolvimento.

O conceito de mediação semiótica da linguagem e da palavra fundamenta a compreensão do movimento intersubjetivo como um processo desencadeador de operações mentais que, não só se constitui por meio de tais signos, como também deles se utiliza para o entrelaçamento das consciências e produção de sentidos.

Nossas pontuações se prendem à idéia de que os conceitos vygotksyanos apresentados implicam em redimensiona-

mento da formação e prática docente, visto serem criados e desenvolvidos por um autor que pensava a escola como cenário social especialmente desenhado para modificar o pensamento. O estudo das transformações do homem em tal cenário tem importante significado na psicologia histórico-cultural, pois as mudanças representam a reorganização de um sistema social de ensino e das práticas discursivas a ele associadas. Assim, a psicologia de Vygotsky ruma para intervir na vida humana e explicar suas condições.

Essa psicologia fundamentou os estudos de Alexis Leontiev (1903-1979), um dos expoentes da psicologia soviética e autor da Teoria da Atividade, cuja contribuição para o processo de ensino aprendizagem culmina com valiosas contribuições para a pesquisa e a prática de formação de professores.

Tal como considera o próprio Leontiev, o desenvolvimento dos processos intelectuais estão atrelados ao afeto e emoções. Ou seja, procura superar o esquema estímulo resposta (S P R), agregando a ele a mediação e a emoção. A defesa da tríade "sujeito histórico, objeto social e mediação cultural" implica uma complexidade na relação sujeito-objeto, ambos considerados históricos em uma relação igualmente histórico-cultural.

Em suas primeiras publicações, Leontiev manifesta que a conduta de seu interesse em estudar não era a do animal, mas sim a humana, na qual a mediação se converte em necessária e fundamental categoria. A Teoria da Atividade de Leontiev tem seu aporte teórico-metodológico no

materialismo histórico-dialético e, partindo das idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento do psiquismo como um processo sócio-histórico, enfatiza a concepção de atividade prática como a que determina o desenvolvimento da mente.

Na atividade os processos interativos entre homem–mundo são perpassados por uma real necessidade apresentada pelas condições históricas concretas. O objeto, como meio de satisfação de uma necessidade, apresenta-se, na consciência, na qualidade de motivo. Assim, Leontiev somente considera como atividade “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 1988, p.68). A atividade, segundo o autor, tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, s/d, p.115)¹.

No conceito de atividade de Leontiev, o caráter psicológico do processo coincide com o objetivo que levou o sujeito a executá-la. O motivo, aquilo que mobiliza o sujeito a agir, precisa coincidir com o objeto. Para ilustrar essa idéia, Leontiev (s/d) sugere-nos que imaginemos um estudante preparando-se para um exame com a leitura de

um determinado livro, quando recebe a informação de que tal leitura não é necessária para a prova. Se após essa notícia o estudante continuar a leitura, evidencia-se que o motivo (conteúdo do livro) correspondia a uma necessidade sua de aprender, de inteirar-se sobre o assunto do livro, por exemplo, e isto configuraria uma atividade. Mas, se pelo contrário, após a notícia abandonar a leitura, trata-se de uma ação, pois o motivo do estudante não fora o conteúdo do livro, mas sim a necessidade de passar no exame. O quadro abaixo sintetiza esse exemplo:

Quadro 1 – Atividade e ação

<i>LEITURA DE UM LIVRO</i>		
	ATIVIDADE	AÇÃO
Objeto	Conteúdo do livro	Conteúdo do livro
Motivo	Conteúdo do livro	Passar no exame

Para compreendermos melhor a relação entre atividade, ação, objeto e motivo, vale conferir o que nos apresenta o próprio Leontiev:

Não levando o objeto da ação, por si próprio a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entra esta ação. Esta ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado (LEONTIEV, s/d, p.317).

No exemplo citado, da leitura do livro para o exame, o objeto (conteúdo do livro) tem uma relação determinada com o motivo da atividade que é sair-se bem na pro-

va. Isto significa que uma ação pode transformar-se em atividade quando o motivo torna-se também o objeto. É assim que nascem novas atividades. Perceber essa dinâmica da atividade significa compreendê-la como sistema. Do mesmo modo que ações se transformam em atividades, atividades, quando perdem o seu motivo, transformam-se em ações; e ações, quando tornam-se procedimentos para alcançar um objetivo, configuram-se como operações.

A estrutura psicológica da atividade proposta por Leontiev compõe-se de necessidades, motivos, objetivos e condições. Os objetivos são atingidos por meio de ações que se concretizam por determinadas operações, definidas a partir das condições dadas. Em termos gerais, os níveis de análise na teoria da atividade poderiam assim se apresentar:

ATIVIDADE	dirigida por um	MOTIVO
AÇÕES	orientadas para	OBJETIVOS
OPERAÇÕES	reguladas por	CONDIÇÕES

Nesse sentido, Leontiev, em sua obra *Atividade, consciência, personalidade*, desenvolve a estrutura geral da atividade e assim a sintetiza:

Do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico se desprendem, em primeiro termo, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impede; depois se desprendem as ações – processos subordinados a objetivos conscientes; e finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o logro do objetivo concreto dado. (LEONTIEV, 1983, p.89)².

Davidov (2002)³, ao considerar o aporte de Leontiev no desenvolvimento da psicologia, destaca os pressupostos que orientaram o trabalho do autor em relação à Teoria da Atividade:

- estrutura comum para a atividade, seja externa ou interna (psíquica),
- consciência vinculada ao sistema de significados verbais e aos sentidos,
- desenvolvimento da consciência mediado pela comunicação com outras pessoas.

Nesse sentido, Davidov (2002), pensando na dimensão escolar, utiliza-se da Teoria da Atividade apresentada por Leontiev para defender que essa relação é verdadeira quando possibilita ao indivíduo realizar a atividade correspondente no plano reprodutivo. Isso significa considerar que o ensino – como forma social de organização capaz de levar o indivíduo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado – somente atua como fonte de desenvolvimento do psiquismo, também para o professor, quando o sujeito realiza atividades voltadas para a apropriação das capacidades sociais no plano reprodutivo, e que esse professor não exclui a dimensão criativa do indivíduo. Dito de outra forma: o desenvolvimento da psiquê humana decorre da apropriação pelo indivíduo dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural realizado por meio de uma atividade reprodutiva que não deixa de ser criativa. A esse respeito, Davidov (2002, p.56) nos apresenta três considerações bastante esclarecedoras:

Em primeiro lugar, sem reproduzir em forma especial aquilo que existe na cultura, o homem não pode converter-se em

ser cultural; em segundo lugar, nas bases da cultura se encontra a amplíssima experiência da atividade criadora das pessoas com referência à realidade; em terceiro lugar, a reprodução pelo indivíduo humano das capacidades criadoras – que mais tarde poderá desenvolver em sua vida concreta –, aportando algo novo à experiência criadora da humanidade⁴.

Estas considerações sobre a teoria da atividade encontram consonância com as que Moura (1998, 2000) tem defendido sobre a atividade orientadora de ensino. O autor, ao propor a atividade orientadora de ensino – a exemplo de Leontiev – como fonte de produção de conhecimento, tece as principais características que a compõem:

Em primeiro lugar, ela precisa ser do sujeito. Isto é, deve provocar no sujeito uma necessidade de solucionar algum problema. Ou, melhor ainda: ter sua nascente numa necessidade. Esta, por sua vez, só aparece diante de um problema que precisa ser resolvido e para cuja solução exige uma estratégia de ação (MOURA, 2000, p.34).

A relação que podemos estabelecer entre a atividade de ensino (MOURA, 1998, 2000) e o conceito de atividade de Leontiev refere-se à própria natureza da atividade humana como fonte geral do desenvolvimento do psiquismo. A atividade de ensino, ao possibilitar aos sujeitos a apropriação de um conhecimento historicamente acumulado, está voltada ao desenvolvimento da psique humana. Realiza-se aqui a tríade defendida pela psicologia histórico-cultural, na qual temos um sujeito histórico (aluno), um objeto social (determinado conhecimento/conceito/conteúdo) e uma mediação cultural (o professor, seus saberes, produção

cultural, a organização do ensino). Como estrutura de atividade (LEONTIEV, 1983), também tem presente uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo (conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e condições (instituição escolar). A atividade de ensino é assim percebida na sua dimensão transformadora – como instrumento social desencadeador da formação do professor e do aluno.

A unidade entre o conceito de atividade de Leontiev e o conceito de atividade orientadora em Moura consiste, sobretudo, no objetivo de ambas: humanizar. A atividade orientadora de ensino é responsável pelo processo de humanização ao possibilitar ao sujeito aprendente a apropriação de um conhecimento historicamente acumulado. Nesse sentido, Leontiev nos convida a imaginarmos uma cena descrita por Piéron na qual:

O nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (PIERON, apud LEONTIEV, s/d, p.291).

Esta cena descrita por Leontiev vem revelar o sentido atribuído por ele ao papel da educação, sobretudo da que nomeamos como formal, que se dá em locais socialmente destinados a este fim, os quais

chamamos de escola. É na instituição de ensino que a atividade orientadora assume sua natureza de transmitir às novas gerações o movimento cultural humano presente “nas máquinas, nos livros, nas obras de arte...”. Assim, a atividade de ensinar configura-se como unidade formadora do professor e do aluno. Do professor porque, ao realizar sua atividade de ensino, realiza um movimento de quem pretende ensinar para um movimento de quem também aprende. Do aluno porque, pela atividade de ensino, apropria-se de um conhecimento elaborado historicamente. Isto faz com que a atividade orientadora de ensino configure-se como um objeto social que possibilita tanto ao professor como ao aluno constituir-se como sujeito histórico.

De um modo geral, as iniciativas de formação continuada de professores sustentam-se por uma prática que destitui o professor da posição de sujeito da sua aprendizagem, propondo-se a solucionar os problemas e as lacunas da formação do profissional da educação, a partir da implantação de cursos e/ou propostas de ensino que não atendem às reais necessidades dos professores. Como essa não é a perspectiva com a qual temos entendido e trabalhado a formação de professores, faz-se necessária a elucidação de quatro pressupostos que alicerçam nossos trabalhos nessa área formativa.

O primeiro refere-se à participação efetiva do professor como princípio dos processos formativos nos quais ele está inserido, sem a qual não entendemos ser possível efetivarem-se mudanças substantivas nas concepções e práticas educativas. O segun-

do, relaciona-se com a prática de pesquisa que concebe o professor como colaborador, numa relação entre sujeitos, impondo à metodologia científica processos de parceria e colaboração a partir da qual o professor compromete-se diretamente com o seu processo formativo. O terceiro diz respeito ao *locus* e ao conteúdo das práticas formativas realizadas. Por princípio, entende-se que o lugar de formação do professor, em situação de trabalho, é o contexto de aprendizagem no qual ele está inserido: a escola. É nesse espaço e tomando as situações que caracterizam o seu trabalho como conteúdo das discussões, que as práticas formativas assumem uma outra qualidade (ALVARDO-PRADA, 1997). O quarto é o do trabalho coletivo (Ibidem). Concernente com a própria metodologia de pesquisa que temos proposto, os processos formativos alcançam outra dimensão quando são desencadeados por atividades que priorizam as discussões, as reflexões, enfim, quando são construídos pelo grupo: pensados, organizados, praticados e analisados coletivamente.

Essa estrutura revela a organização do trabalho pedagógico proposta pela atividade orientadora de ensino que tem sido um dos nossos referenciais teórico-metodológicos. A atividade orientadora de ensino tem seus princípios apoiados na Teoria da Atividade que defende a atividade como prática humana possibilitadora do desenvolvimento do homem. Os fundamentos desses estudos encontram-se na psicologia soviética, que se preocupa, particularmente, com a problemática educacional, considerando a escola como garantia das

condições de igualdade. A essa instituição é delegado o papel humanizador (DUARTE, 1997).

O processo de humanização é entendido como aquele pelo qual o homem vai se apropriando do material cultural desenvolvido pela humanidade. Nessa perspectiva, ao apropriar-se das condições materiais, ele é transformado e transformador. Dialeticamente, humaniza-se ao apropriar a produção histórico-cultural, produzindo, nesse movimento, cultura. Como afirma Vygotsky (1991), o homem é cultura internalizada.

O processo de internalização da cultura é intrinsecamente ligado ao trabalho educativo na zona de desenvolvimento proximal, dando nova dimensão à atividade orientadora de ensino. Nesse processo, como já apontamos, tornam-se imprescindíveis as interações pessoais, promotoras dos movimentos inter e intra subjetivos, constituintes das apropriações dos significados culturais, que produzem resultados nas operações mentais. Emerge, dessas interações, a importância do trabalho coletivo como desencadeador do desenvolvimento humano.

O trabalho coletivo, no contexto da formação continuada de professores, assume um papel mediador, dadas as possibilidades de as relações interpessoais atuarem na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos que interagem no processo formativo. Essa dinâmica interpessoal impulsiona o desenvolvimento profissional, ao possibilitar a superação do nível de desenvolvimento real dos sujeitos. Há que se considerar o contínuo devir na constituição e

desenvolvimento do homem. Esse movimento contínuo está explícito no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, no qual se pode perceber a dinâmica contínua da superação do nível real de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a atividade prática, tal como defendida por Leontiev (s/d), desenvolve o psiquismo do homem. De acordo com a Teoria da Atividade, o psiquismo humano desenvolve-se em função da atividade principal do homem. Segundo Leontiev (s/d) são três as atividades principais no curso do desenvolvimento humano: na infância é o brincar, na juventude é o estudar e na idade adulta é o trabalhar. A passagem de um período para outro não é marcada pela idade ou por um estágio de desenvolvimento do homem; mas, sim, pela atividade principal que desenvolve. É o lugar social ocupado pelos sujeitos que define a atividade principal. No caso do professor, a atividade principal é o ensino.

A atividade orientadora de ensino deve ser compreendida como o objeto da atividade do professor (SERRÃO, 2004). Tal como definida por Leontiev (s/d), a atividade é entendida como um conjunto de ações que, se vistas isoladamente, não teriam, aparentemente, significado. Para se configurar atividade, é necessário que esse conjunto de ações apresente uma necessidade comum que coincida com o objeto. Assim, o motivo, que é o que mobiliza a atividade, tem de coincidir com o objeto. As ações, por sua vez, dependem dos objetivos. Compreendida dessa forma, a atividade orientadora de ensino

tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (...). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são os momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (MOURA, 2000, p.155).

A atividade orientadora de ensino tem sido conteúdo em nossas pesquisas e, ao mesmo tempo, método das dinâmicas formativas desenvolvidas com os professores nelas envolvidos. É conteúdo porque pensar a atividade de ensino implica que o docente tenha uma necessidade que coincida com o objeto, que planeje um conjunto de ações de acordo com as condições que analise e sistematize os processos e produtos da atividade como meio para avaliar o trabalho. Todo esse processo é conteúdo das discussões da prática pedagógica que o professor desenvolve e, portanto, é conteúdo das dinâmicas formativas que temos desenvolvido a partir de nossas pesquisas. É método porque orienta a organização das atividades de pesquisa com os professores. Em se tratando de uma pesquisa colaborativa, a relação do pesquisador com os demais membros do grupo é uma relação de sujeito com sujeito, impondo a necessidade de nos constituirmos como um grupo e termos necessidades coletivas. Enquanto coletivas, essas necessidades devem, portanto, coincidir com os objetivos do coletivo do grupo. Assim, essas necessidades e esses objetivos não podem ser apenas do pesquisador, têm de ser do grupo. No mesmo sentido, o grupo deverá elaborar um plano

de ações e, a partir da execução desse plano, analisar e sintetizar os processos e produtos.

Portanto, a atividade orientadora de ensino fundamenta teórica e metodologicamente o desenvolvimento de nossas pesquisas, fazendo dessa perspectiva um processo formativo para todos os envolvidos.

No contexto desse referencial, a formação com a qual temos trabalhado envolve um processo de colaboração no qual o professor assume, também, o papel de pesquisador e esse, o papel de professor, num ambiente de compartilhamento de saberes. Temos entendido que isso é absolutamente necessário, pois partilhamos a idéia de que as mudanças efetivas, verdadeiras e concretas, em sala de aula, só podem ser consagradas quando produzidas e promovidas pelo próprio professor. É nessa perspectiva que se entende a formação do professor em situação de trabalho.

Os pressupostos que consubstanciam nossos trabalhos de pesquisa fundamentam-se no coletivo, na formação em serviço (contexto de aprendizagem do professor), enfim, na idéia de que é no embate da formação e da atuação que o docente desenvolve didática prática, passível de se encaminhar rumo à pedagogia alternativa (MARTINS, apud ANDRÉ, 1994).

Os saberes docentes não são construídos apenas nos cursos de licenciatura. Eles constituem-se no decorrer da história de vida do sujeito e, fundamentalmente, na atividade prática docente, fruto da experiência adquirida, indubitavelmente, no espaço de representação dos professores: a sala de aula (PENIN, 1994).

Orientada nesses princípios, desenvolve-se nossa pesquisa, intitulada, "A organização do ensino e o desenvolvimento da autonomia e da afetividade na formação e na prática docente". Tal pesquisa, financiada pelo CNPq e pelo PAPE/PIBIC da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Minas Gerais, Brasil, acontece em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), da cidade de Uberaba/MG/BR, envolvendo três professoras pesquisadoras (da UNIUBE de Uberaba/MG/BR; da USP de Ribeirão Preto/SP/BR e do UNIMONTE de Santos/SP/BR), duas alunas de Iniciação Científica da UNIUBE e as professoras do CEMEI, numa cooperação entre a rede municipal de ensino e as referidas instituições universitárias.

O objetivo principal desse projeto é desenvolver um processo de formação continuada com o grupo de professores da instituição, tomando a atividade orientadora de ensino organizadora do trabalho pedagógico do professor como desencadeadora dos processos de constituição da autonomia e da afetividade.

Assim, realizamos no CEMEI encontros formativos, a partir dos quais procuramos discutir com as professoras o seu contexto de trabalho, as suas dificuldades e necessidades.

Esses encontros possibilitaram consolidar um vínculo de colaboração entre os professores do CEMEI, as professoras pesquisadoras e as alunas de Iniciação Científica, situação absolutamente necessária para as dinâmicas formativas, de acordo com a perspectiva da atividade orientadora do ensino.

Com o intuito de se criar necessidades e objetivos comuns aos membros do grupo, foram desenvolvidas atividades que partiram, inicialmente, das aproximações afetivas dos sujeitos envolvidos, a fim de se estabelecer vínculos e relações interpessoais significativas, propícias ao início do processo formativo.

A pesquisa desenvolve-se no espaço de atuação do professor, qual seja, a escola, que constitui um grupo no qual professor-pesquisador, pesquisador-professor e aluno-pesquisador encontram-se em permanente estado de colaboração, discutindo e refletindo a prática pedagógica, seus limites e possibilidades.

Nesse contexto, as dinâmicas de grupo desenvolvidas nos encontros formativos fundamentam-se na apresentação de situações-problema aos professores. As buscas de alternativas para essas situações supõem o desencadeamento de novos conhecimentos referentes à própria prática docente, considerando as questões da autonomia e da afetividade.

Portanto, é na Organização do Ensino (aqui entendida em todo o seu processo: planejamento, execução e avaliação) que o professor pode desenvolver-se, formar-se. É nessa perspectiva que a atividade orientadora de ensino (MOURA, 1998, 2000) tem sido desencadeadora dos processos formativos desenvolvidos no CEMEI.

O trabalho coletivo, a partir do qual professoras, pesquisadoras e alunas de Iniciação Científica discutem e organizam a prática pedagógica, desencadeia processos formativos, propiciando mudanças na qua-

lidade das relações afetivas e de autonomia, no exercício educativo.

Temos evidenciado, a partir desses estudos, a importância de nos aprofundarmos na compreensão das contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação continuada de professores, pontuando os fundamentos que orientam essas práticas, para que, pelas ações formativas desenvolvidas em projetos dessa natureza possam ser descortinados os fundamentos teórico-metodológicos desencadeadores da formação do profissional docente.

Notas:

¹ Essa obra de Leontiev, *O desenvolvimento do Psiquismo*, foi publicada no Brasil pela Editora Moraes e não consta data. A indicação da obra consta nas referências bibliográficas.

² Tradução livre do original: "Del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediadas por el reflejo psíquico, se desprenden en primer término, distintas-especiales-actividades según el motivo que las impela; después se desprenden las acciones – procesos subordinadas a objetivos conscientes; y finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado."

³ In: GOLDER, M. *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

⁴ Tradução livre do original: "En primer lugar, sin reproducir en forma especial aquello que existe en la cultura, el hombre no puede convertir-se en un ser cultural; en segundo lugar, en las bases de la cultura se encuentra la amplísima experiencia de la actividad creadora de las personas con referencia a la realidad; en tercer lugar, la reproducción por el individuo humano das capacidades creadoras – que más tarde podrá desarrollar en su vida concreta –, aportando algo nuevo a la experiencia creadora da humanidad".

Referências

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. *Formação participativa de docentes em serviço*. Cabral Editora Universitária 1997.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Processo coletivo de construção do saber docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL E PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 17. *Anais...* Caxambu, 1994.

DAVIDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDER, M. *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

DUARTE, Newton. *Ontologia e Historicidade: contribuições a uma reflexão filosófico-ontológica sobre o trabalho educativo*. Araraquara, 1997. (Artigo Inédito)

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, s/d.

_____. *Actividad, Consciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.

- (et al.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A educação escolar como atividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. Olhando a qualidade de ensino a partir da sala de aula. *Anais...* Águas de Lindóia: FEUSP, 1998.
- MOURA, M. O. *O educador matemático na coletividade de formação*. Uma experiência com a escola pública. Tese (Livre Docência) – FE/USP, São Paulo, 2000.
- PENIN, S. T. S. A Professora e a construção do conhecimento sobre o ensino: algumas mediações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL E PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 17. *Anais...* Caxambu, 1994.
- SERRÃO, Maria Isabel B. *Estudantes de pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação*. Tese de doutorado – USP, São Paulo, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano*. 1.ed., Barcelona: Paidós, 1988.

Recebido em 29 de setembro de 2006.

Aprovado para publicação em 15 de novembro de 2006.