

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA
ATIVIDADE DOCENTE**

Vanessa Dias Moretti¹

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

GEPAPe – FE/USP²

vanessamoretti@ig.com.br

Resumo

A estrutura da atividade enquanto processo psicológico, conforme entendido por Leontiev, implica a coincidência entre o objeto de ação do sujeito e o motivo de sua atividade. Ao objetivar materialmente a necessidade que deu origem à atividade, é o motivo que a estimula, que lhe confere direção. As ações desencadeadas e os instrumentos escolhidos visam objetivar o seu motivo, dar-lhe materialidade. A partir dessa compreensão, a formação do professor pode constituir-se para ele como atividade, particularmente como *atividade de ensino*, possibilitando mudanças efetivas na prática docente, na medida em que os seus motivos para participar de uma proposta de formação coincidam com os objetos da atividade na qual ele se encontra. O espaço colaborativo de trabalho pode favorecer a transformação de motivos ao permitir que ações planejadas *coletivamente* constituam-se para o sujeito em respostas mais significativas para a sua necessidade de organizar o ensino, resultando em nova objetivação da necessidade. Diante do resultado dessa ação o motivo inicial é revisto e, no decorrer da própria atividade do sujeito, transformado. Novos motivos permitem a construção de novos sentidos e, assim, o novo fazer do professor é indissociável dos novos sentidos construídos na atividade de ensino, entre momentos de produção teórica e momentos de produção prática e pode ser constituído na situação coletiva, por meio da interação entre os sujeitos na busca coletiva da resolução do seu problema de ensinar.

¹ Docente do Departamento de Educação da Unifesp, campus Guarulhos.

² Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura, na Faculdade de Educação da USP.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Palavras-Chave: psicologia histórico-cultural, teoria da atividade, formação docente, sentido, motivo.

Introdução

Investigar a formação docente e possíveis elementos desencadeadores de uma mudança de prática dos professores tem sido um grande desafio para os pesquisadores dado a complexidade do processo formativo e de constituição profissional dos sujeitos. Particularmente, ao olharmos para esse fenômeno a partir dos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e, especialmente, da Teoria da Atividade proposta pelo psicólogo soviético Alexei N. Leontiev (1983; 2001), a articulação entre as categorias motivo e sentido torna-se elemento central na compreensão sobre o fenômeno da formação docente ao possibilitar ao pesquisador subsídios que revelem esse processo de formação em movimento.

Neste texto apresentamos alguns dos resultados de uma pesquisa realizada por Moretti (2007) junto a professores da rede oficial de ensino que investigou um momento da formação continuada desses professores em *atividades de ensino*. Para isso, o conceito de *atividade* foi entendido conforme proposto Leontiev (1983; 2001) e assumiu-se o conceito de trabalho em seu caráter ontológico, de constituição do ser humano. A análise dos resultados apontou para a necessidade de formação continuada de professores que priorize o trabalho docente como mediação necessária para a aprendizagem do professor. Isso porque, como constatamos, a atribuição de novos sentidos à ação, à mediação e à escolha de instrumentos pedagógicos mediadores da aprendizagem dos alunos só foi possível à medida que os professores, em situação de trabalho colaborativo, atribuíram novos motivos à atividade de formação proposta. Ou seja, nas palavras de Leontiev, temos que “o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (1972, p. 103).

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Nessa perspectiva teórica a mediação é elemento fundamental na constituição do humano, uma vez que permite a este se apropriar³ da produção histórica e social da humanidade ao agir sobre a realidade de forma mediada por instrumentos e signos produzidos culturalmente. Essa mediação “é a mediação integral de um sujeito que pensa e que se coloca ativamente diante da experiência” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 190) e, sendo assim, um elemento importante de diferenciação entre os enfoques histórico-cultural e o sócio-cultural é a teorização sobre a categoria sentido pessoal. Além disso, na perspectiva histórico-cultural a palavra é entendida como a forma “ideal de cristalização da experiência social, da práxis social da humanidade” (LEONTIEV, 1983, p. 225) e, portanto, não tem um caráter apenas semiótico.

Atividade, motivo e sentido

O conceito de atividade é associado de forma geral à idéia de movimento, de ação. É entendido como o processo pelo qual um agente modifica uma determinada matéria exterior a ele e obtém como resultado um produto. Sánchez Vázquez (1977, p.186) afirma que essa compreensão da “atividade em geral” não especifica o tipo de agente, a natureza da matéria-prima, nem mesmo qual a espécie de atos que caracterizariam a atividade. A atividade assim compreendida não é exclusividade do ser humano. O que a caracteriza é a necessária articulação entre os diversos atos que a constituem.

Já a atividade humana embora envolva também a articulação dos atos tem a especificidade de ter a sua determinação por meio da intervenção da consciência. Assim, a atividade humana começa com um projeto ou com o objeto ideal que se deseja produzir. Desta forma, para que uma atividade se configure como humana é essencial

³ O conceito de apropriação, dentro do referencial teórico que estamos adotando, é compreendido com sendo o processo por meio do qual o sujeito “reproduz em si as formas histórico-sociais da atividade”, participando de sua realização coletiva, de uma forma socialmente significativa (DAVIDOV, 1988, p. 11).

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



que seja movida por uma intencionalidade. Essa intencionalidade por sua vez, busca responder à satisfação das necessidades que se impõe ao homem em sua relação com a natureza. Além disso, ao negar a realidade, o homem cria novas necessidades, planeja sua transformação e por meio da atividade produz uma nova realidade e produz-se a si mesmo nesse processo.

Na relação entre atividade prática e atividade teórica se configura a práxis. Isto porque se por um lado a práxis é compreendida como uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”, por outro “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica” (Sánchez Vázquez, 1977, p.208).

É apenas através do conceito de práxis que se torna possível falar de conhecimento, dentro de uma concepção histórico-cultural. Daí a sua importância se buscamos compreender um pouco melhor as possibilidades do trabalho docente.

Dentro do campo de análise da psicologia histórico-cultural, Leontiev (1983) propõe que a atividade teórica interna e a atividade prática externa dos sujeitos mantêm a mesma estrutura geral. Além disso, a atividade interna “que se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com a mesma” (Leontiev, 1983, p.83).

Para esse autor, *atividades* são “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2001, p.68). Um sujeito encontra-se em atividade quando o objetivo de sua ação coincide com o motivo de sua atividade.

Para Leontiev (1983), o que diferencia uma atividade de outra é o seu *objeto*, ou seja, o seu *motivo real*, uma vez que ambos necessariamente devem coincidir dentro da atividade. O motivo que impulsiona a atividade “pode ser tanto externo como

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ideal, tanto dado perceptualmente como existente só na imaginação, na idéia” (LEONTIEV, 1983, p. 83).

O fundamental é que o objeto, ou motivo real, sempre responde a uma necessidade criada pelo sujeito e é este objeto que confere a direção à atividade. Desta forma, assim como o motivo, também a necessidade que motiva a atividade pode ser “tanto de nível cognitivo quanto de nível material” (MOURA, 2000, p. 29). Assim, temos uma necessidade material se o objeto da atividade for um produto material, fruto de ações na atividade prática externa do homem. Por outro lado, a necessidade pode ser cognitiva e motivar uma atividade cognoscitiva que tenha como objeto um produto ideal como, por exemplo, um conceito, uma teoria, uma representação da realidade ou uma hipótese (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

Referindo-se aos motivos, Leontiev (2001, p. 70) destaca que é possível identificarmos os chamados “motivos compreensíveis” ou ainda os “motivos eficazes”. Os primeiros são aqueles que não coincidem com o objeto da atividade. Assim, por exemplo, se uma criança faz as lições pedidas pela professora porque essa foi a condição colocada pelos seus pais para que ela pudesse brincar, o seu motivo – brincar – não coincide com o objeto de sua atividade – as lições. Da mesma forma. Se um professor participa de uma proposta de formação porque é obrigado ou porque busca a certificação, seu motivo não coincide com o objeto de sua atividade. Temos então um motivo compreensível. No entanto, são exatamente os motivos compreensíveis que se tornam motivos eficazes.

As condições objetivas de realização da atividade vão determinar quais os instrumentos a serem utilizados bem como quais ações e operações o homem desenvolverá nesse processo de objetivação de um resultado ideal. Leontiev diferencia os conceitos de atividade, ação e operação embora estes estejam em constante movimento dependendo de como se constitui, na atividade, o motivo que a direciona. Assim, por ação compreende

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



o processo que se subordina à representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação (Leontiev, 1983, p.83).

Desta forma, temos que as ações são ao mesmo tempo estimuladas pelo motivo e direcionadas para o objetivo, mas o motivo da ação não coincide com o seu objetivo e sim com o motivo da atividade da qual ela faz parte (Leontiev, 2001, p.69). Além disso, uma ação pode fazer parte de mais de uma atividade, ou seja, existe uma independência relativa entre elas.

Por outro lado, enquanto a ação está relacionada com os objetivos da atividade, as operações se correlacionam com as condições, ou seja, as operações são as “formas de realização de uma ação” (Leontiev, 1983, p.87).

Ainda segundo Leontiev (1983), existe um movimento de transformações constantes dentro da atividade. Se uma determinada atividade perde o seu motivo ela então se transforma em uma ação mas, se uma ação adquire um motivo que a direcione então ela transforma-se em uma atividade. Pode acontecer ainda que uma ação seja apenas um procedimento dentro de outra ação vinculada à outra atividade. Nesse caso, a ação converte-se em uma operação. Temos então uma ação se operacionalizando através de sua inserção dentro de outra ação.

Como pudemos ver pelo que foi exposto acima, o conceito de atividade entendido dentro dos pressupostos histórico-sociais e, particularmente, a partir dos trabalhos de Leontiev (1983) diferencia-se da idéia de ação. A atividade assim entendida pressupõe uma dimensão teórica e uma dimensão prática e é só nessa unidade que ela existe. Na sua dimensão teórica encontramos o motivo, o objetivo, o plano de ações a serem realizadas, a escolha dos instrumentos... Já na dimensão prática temos as ações, as operações e o objeto da atividade.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Dentro da Teoria da Atividade, dois conceitos ainda aparecem como fundamentais para a compreensão da constituição psicológica do homem: o sentido e o significado. Se, dentro da perspectiva histórico-cultural o homem constitui-se na atividade especificamente humana, é preciso destacar que essa atividade - dialeticamente interna e externa - é sempre uma atividade mediada e significada. Isto porque, ao agir sobre a natureza de forma mediada, opera com signos e instrumentos que são construções históricas e sociais.

Vigotski (2002) aponta que a principal diferença entre os conceitos de signo e instrumento refere-se à sua orientação no tipo de atividade que o homem desenvolve:

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VIGOTSKI, 2002, p. 72-73, grifos do autor).

Signo e instrumentos objetivam a experiência humana construída socialmente. Leontiev (1983) explica que assim como o homem singular domina por meio da atividade o uso de instrumentos - portadores materiais de significação -, da mesma forma domina um sistema de significações que encontra já feito e formado historicamente. Esse autor entende que:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. (LEONTIEV, 1972, p. 100).

Desta forma, Leontiev reforça a constituição histórica e social do homem destacando que é por meio da significação - fenômeno objetivamente histórico - que o homem se apropria das experiências das gerações precedentes. Nas palavras do autor, “a

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



significação é a forma pela qual um homem determinado chega a dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada” (LEONTIEV, 1983, p. 225, tradução nossa). Embora represente uma generalização da experiência humana, a significação não existe independentemente dos sujeitos.

O sentido, de acordo com Leontiev (1983; 1972) é sempre o sentido de algo, sendo que não podemos falar em sentido puro. Além disso, é na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais. Sendo assim, “o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1972, p. 103).

O sentido pessoal está sempre ligado ao motivo que incita o sujeito a agir e, portanto, ao objeto para o qual suas ações estão direcionadas uma vez que, na atividade, motivo e objeto coincidem. A dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado leva à “alienação” (LEONTIEV, 1972, p. 130). Essa dissociação se agudiza dentro da sociedade capitalista uma vez que sob suas condições o trabalhador se aliena do produto do seu trabalho. Nesse contexto,

A sua atividade de trabalho transforma-se, para ele em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é. Doravante, o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objetiva. (LEONTIEV, 1972, p. 130).

Trazendo as reflexões sobre sentido e significado para o âmbito da educação – entendida como apropriação das produções humanas históricas pelo sujeito e, portanto, não necessariamente idêntica ao ensino, ou educação formal - Leontiev deixa claro que não é possível ensinarmos o sentido de algo uma vez que o sentido é atribuído pelo sujeito no transcurso da atividade, no decorrer da própria vida. O sentido pode ser educado e sua unidade com a significação social é possível na unidade entre a educação e o ensino (LEONTIEV, 1983, p. 234).

Desta forma, pensarmos uma educação escolar, que tenha como meta a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, passa por revermos a

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



relação entre o sentido e o significado dos conceitos que permeiam o ato educativo. Como afirma Leontiev,

[...] o decisivo é o lugar que o conhecimento ocupa na vida do indivíduo, se o conhecimento constitui para ele uma parte de sua vida real ou somente uma condição externa, imposta desde fora. (LEONTIEV, 1983, p. 247).

Ou seja, é fundamental o sentido que os conhecimentos adquirem para o sujeito que aprende, de modo que esses possam se transformar, nas palavras do autor (Ibid., p. 246), em “conhecimentos vivos” mediando a relação do sujeito com o mundo.

O conceito de *atividade* pode trazer contribuições para o trabalho pedagógico tanto no que diz respeito à aprendizagem do aluno quanto ao que se refere ao trabalho e à formação contínua do professor. Isto porque na busca da compreensão da atividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, alguns elementos destacam-se como importantes subsídios para a organização do trabalho docente, como por exemplo, a necessidade, o motivo e as ações.

Se dentro do referencial histórico-cultural, o sujeito só é conhecedor do objeto que conhece pela atividade teórico-prática - pela reflexão e ação sobre ele - ou seja, pela práxis, entendendo esta como atividade teórico-prática transformadora, acreditamos que organizar o ensino a partir dos pressupostos da teoria da atividade pode contribuir para a produção coletiva – alunos, professores, gestores, formadores de professores - de uma educação humanizadora que considere os conhecimentos como objetivações humanas e por isso mesmo só possível de serem apropriados pelos sujeitos por meio da atividade humana (Sánchez Vázquez, 1977, p.152).

Ao contribuir para que o professor supere a alienação de seu trabalho através da qual o professor propõe a seus alunos atividades de ensino – objetos de seu trabalho - nas quais ele não se reconhece (Sánchez Vázquez, 1977, p.135), o conceito de *atividade* permite a este, fundamentado na prática, refletir sobre esta ao revisitá-la enriquecido pela teoria e nesse processo transformá-la e transformar-se. Ao fundamentar a prática

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



pedagógica o conceito de atividade permite ao sujeito professor a reflexão e ação sobre o seu objeto de trabalho buscando objetivá-lo na materialidade escolar tendo como motivo primeiro a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo dentro da escola. Como conseqüência, se entendemos que o conhecimento só é possível na práxis, o conhecimento do professor sobre o seu próprio trabalho só é possível na práxis pedagógica.

Professores em atividades de ensino: análise e conclusões

Na investigação realizada sobre o processo de formação de professores em atividades de ensino, os professores movidos pela necessidade de organização do ensino agiram coletivamente ao objetivar essa necessidade em propostas de ensino que foram trabalhadas com seus alunos e, posteriormente, reelaboradas pelo grupo de professores. Os dados provenientes dessas elaborações coletivas de propostas de ensino, socializações dessas produções e materiais de alunos que foram analisados à procura de evidências que revelassem mudanças na forma de organização das ações dos professores e como as mediações feitas em situação coletiva foram apropriadas por eles em seus discursos e planos de ação.

Na análise dos dados, focamos na análise as categorias *ação*, *mediação* e *instrumentos* que entendemos como centrais dentro do referencial teórico que assumimos e buscamos identificar se na (re)organização de suas ações, os professores atribuíram novos sentidos às próprias ações, à mediação e à escolha de instrumentos. Buscamos ainda selecionar momentos que revelassem como as mediações feitas em situação coletiva foram posteriormente apropriadas pelos professores em seus discursos e planos de ação. Para isso nos utilizamos da idéia de *episódios* proposta por Moura (2004) segundo a qual são selecionados momentos nos quais encontramos “ações reveladoras do processo de formação dos sujeitos participantes” (MOURA, 2004, p. 272).

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Ao investigarmos o movimento dos professores em atividades de ensino, ao organizarem e reorganizarem suas ações em um período específico de sua formação, buscamos fazê-lo não de forma estática e sim tentando identificar as mudanças ocorridas nesse processo de forma que pudéssemos acompanhar o processo de formação em seu movimento uma vez que, como afirma Vigotski referindo-se ao método dialético, “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 2002, p.86).

A partir da análise dos dados evidenciou que a atividade de ensino transformou-se à medida que o motivo do professor para elaborar sua ação também se transformou. Como decorrência o professor atribuiu novos sentidos à organização das ações que permitiram a objetivação de sua necessidade de ensinar e de garantir condições de aprendizagem para seus alunos. Assim, nesse processo de formação, o professor viu-se diante da necessidade de reorganizar suas ações e o fez por meio de apropriações das formas coletivas de realização da atividade de ensino. Ou seja, partindo das ações que foram planejadas no espaço coletivo, os professores reorganizaram suas próprias ações visando garantir momentos de trabalho coletivo em sala de aula e escolhendo novos instrumentos adequados às novas ações entendidas agora como significativas para a objetivação do motivo que os impulsionam na atividade de ensino.

Ao mesmo tempo em que o novo sentido, atribuído à organização das ações, se constituiu para os professores no decorrer da própria elaboração coletiva das propostas de ensino, foi também, no decorrer da própria atividade, que muitos dos motivos foram revistos e modificados. O aspecto coletivo da atividade permitiu que algumas ações propostas, cujo desenvolvimento junto aos alunos foi relatado por algum professor, fossem reconhecidas, por outros professores, como mais significativas diante da necessidade de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem de seus alunos. Desta forma, o motivo da atividade foi revisto pelo sujeito diante do resultado de uma ação proposta, no espaço coletivo, por outro colega. Pudemos perceber a partir da

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



análise dos dados que, como conseqüência desse processo, o professor passou a reorganizar as próprias ações apropriando-se de ações ou de sugestões propostas no coletivo. O movimento de transformação de motivos e ações, descrito acima, corrobora a afirmação de Leontiev (2001, p. 70) de que a transformação do motivo da atividade ocorre quando o resultado da ação é, para o sujeito, “mais significativo [...] do que o motivo que realmente a induziu”.

Ao transformar o motivo da atividade principal de modo que este passasse a coincidir com o objeto da ação, o professor transformou essa ação em atividade. Por exemplo, podemos imaginar que para algum professor elaborar propostas de ensino tenha sido, em um primeiro momento, uma ação na atividade principal ‘conseguir a certificação do curso’. No entanto, quando o professor reconheceu na proposta elaborada por ele ou por algum colega uma resposta à sua necessidade cotidiana de ensinar, a ação ganhou um novo motivo e transformou-se em atividade. Ou seja, como afirma Leontiev (2001, p. 69), quando o objeto da ação se transformou no motivo da ação, então a ação se transformou em atividade.

Ao atribuir novos sentidos à atividade de ensino na qual se encontrava, o professor passou a atribuir novos sentidos também à escolha de instrumentos mediadores. Assim, se em um primeiro momento, a escolha dos instrumentos determinou a organização das ações dos professores e foi fundamentalmente apoiada no livro didático, no decorrer da atividade de ensino, esse processo ocorreu de forma mais autônoma e criativa. Partindo da definição do objetivo da atividade, o professor organizou ações que entendeu como adequadas para atingi-lo e elegeu instrumentos que contribuíram com as condições objetivas de realização da atividade. Ou seja, no decorrer da atividade de ensino, pudemos constatar que a escolha de instrumentos passou a ser norteadada por objetivos que, por sua vez, foram redefinidos num processo de transformação de motivos compreensíveis em motivos eficazes.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Nesse processo de reflexão, avaliação e reorganização das próprias ações no decorrer do próprio trabalho foi reforçado o aspecto *orientador* do plano de ações. Pudemos perceber na análise dos dados que à medida que o professor foi constituindo-se como autor da proposta - o que incluiu a definição de objetivos, a escolha ou criação de instrumentos e a organização autônoma de ações – essa reorganização das ações constituiu-se como etapa necessária do trabalho e decorrente da própria avaliação do professor. Esse movimento autônomo de criação e recriação das propostas de ensino nos indica a apropriação do professor sobre o próprio objeto de trabalho.

Essa apropriação, por sua vez, só foi possível na unidade dialética entre a teoria e a prática docente, ou seja, no contexto investigado por essa pesquisa temos que a práxis pedagógica configurou-se como o espaço de formação dos professores.

Além disso, o produto objetivado na atividade de ensino traz em si as marcas do trabalho colaborativo dos professores uma vez que foi na construção coletiva para a situação-problema de organizar o ensino, no intuito de favorecer a aprendizagem dos estudantes, que o objeto se constituiu. Ao reconhecer o espaço coletivo como espaço de produção de conhecimento sobre o próprio objeto de trabalho o professor passou a assumi-lo também como importante no processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, o trabalho coletivo de alunos passou a ser entendido pelos professores como facilitador não só na busca da solução do problema proposto, como também no processo de compreensão sobre o conceito em questão na sala de aula.

A análise dos dados forneceu-nos indícios que nos permitem afirmar que, ao trabalharem colaborativamente, articulando momentos de atividade teórica e momentos atividade prática, os professores em atividade de ensino transformaram a si mesmos num processo de apropriação do objeto do próprio trabalho e, de forma autônoma, criaram condições para que os alunos, ao resolverem de forma coletiva situações-problema desencadeadoras de aprendizagem, também se transformassem ao apropriarem-se de elementos da cultura humana construída historicamente.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



A apropriação dos professores sobre o próprio objeto de trabalho revelou-se também no processo de escolha dos instrumentos mediadores. Enquanto nas primeiras propostas apresentadas os instrumentos tinham, em geral, a função de exemplificar e explorar o aspecto formal do conceito, sendo em alguns casos selecionados antes da definição dos objetivos da atividade de ensino, no decorrer do curso essa busca ou (re)construção de instrumentos didáticos passou a ser norteadada por objetivos que, por sua vez, foram redefinidos no processo de transformação de motivos compreensíveis em motivos eficazes da atividade de ensino.

No movimento de mudança dos motivos, decorrente da própria atividade dos professores que lhes permitiu confrontar o resultado de ações planejadas *coletivamente* com o motivo inicial, foram atribuídos novos sentidos à atividade de ensino e, conseqüentemente, à escolha de instrumentos. Nesse percurso, o sentido do instrumento aproximou-se de sua significação social, ou seja, “objeto material no qual estão cristalizados precisamente os métodos, as operações, e não as ações, nem os objetivos” (LEONTIEV, 1983, p. 87) e, à medida que os professores foram tomando consciência das ações que entendiam como mais adequadas para objetivarem o novo motivo da atividade, passaram a buscar no instrumento o detalhamento da forma de realização da atividade e não mais as ações ou o objetivo da atividade. O instrumento deixou assim de ter o papel de objeto da atividade e passou a ser assumido pelos professores como mediador entre o aluno e o conhecimento.

A relação entre as propostas reelaboradas pelos professores e o movimento de mudança e constituição de motivos dos sujeitos, acompanhado no decorrer dessa pesquisa, nos permite evidenciar a complexidade do processo de formação docente. Isso porque as novas ações propostas coletivamente, ao mesmo tempo em que são objetivações que permitem aos sujeitos reverem seus motivos, são também resultado da busca de formas de objetivação de novos motivos transformados no espaço coletivo. Assim, o novo fazer do professor é *indissociável* dos novos sentidos construídos na atividade de ensino, entre momentos de produção teórica e momentos de produção

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



prática, e foi apenas na situação coletiva, por meio da interação entre os sujeitos na busca coletiva da resolução do seu problema de ensinar, que pôde ser constituído.

Nesse sentido, essa pesquisa demonstra o caráter social do processo de aprendizagem docente e a sua necessária articulação com a práxis pedagógica uma vez que o fazer do professor constituiu-se em unidade dialética com a sua atividade teórica, o que incluiu momentos de (re)definição de objetivos, de planejamento de ações, de busca de instrumentos adequados às formas de realização da atividade e de avaliação de resultados das ações propostas.

Portanto, o *coletivo* assumiu importância fundamental para a reelaboração das propostas analisadas não somente ao se constituir como espaço privilegiado de sugestões e críticas, mas, fundamentalmente, ao propiciar condições e objetivações que possibilitaram o movimento de transformação dos sentidos.

Durante o trabalho empírico desenvolvido nessa pesquisa, os professores relataram o quanto situações como as vivenciadas no curso são raras na realidade escolar, uma vez considerados fatores já conhecidos tais como o excesso de trabalho, o pouco (ou nenhum) tempo disponível à formação e a ausência de propostas que viabilizem materialmente – espaço, tempo, remuneração – situações de trabalho colaborativo.

Entendemos que a perspectiva de aprendizagem docente que investigamos, na qual o professor apropria-se de objetos que são produzidos por meio do trabalho realizado de forma colaborativa, corrobora o coletivo como espaço de produção de conhecimento novo para o grupo de professores e, desta forma, contribui para a superação da primazia da competência individual dos sujeitos como referência para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação docente. Sendo assim, a educação é assumida como um processo social e não individual dando-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos comuns.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Nesse contexto no qual o trabalho é entendido em sua dimensão ontológica, criar condições de formação para o professor implica assumir o trabalho docente como mediação necessária para a sua aprendizagem. Na práxis pedagógica, ao apropriar-se do objeto que é produzido coletivamente, o professor passa a conhecer o próprio processo de trabalho em sua totalidade. Essa nova compreensão é o que lhe permite criar e recriar de forma autônoma o objeto diante de novas necessidades decorrentes da realidade escolar.

Assim, o fazer do professor não se reduz a uma dimensão prática, mas é construído socialmente de forma articulada com a teoria. O conhecimento teórico do professor não se reduz ao método de trabalho, mas engloba também conhecimentos específicos sobre os conceitos a serem ensinados, sobre diferentes perspectivas de aprendizagens, sobre a realidade social... O objeto que é produzido nesse processo de trabalho traz em si a forma e o conteúdo da atividade de ensino. Nesse objeto, a forma é inseparável do conteúdo ao mesmo tempo em que o expressa. Forma é conteúdo.

Considerando as conclusões as quais chegamos nessa pesquisa, entendemos que pensar a formação continuada de professores passa por viabilizar condições de trabalho colaborativo no ambiente escolar. Essas condições não se resumem apenas ao tempo de trabalho necessário, embora isso seja condição imprescindível. Implicam também a organização desses momentos de trabalho de forma que seja possível a produção coletiva de propostas de ensino adequadas às necessidades dos professores em relação à realidade de seus alunos e em articulação com as expectativas da comunidade escolar expressas no Projeto Político Pedagógico de cada escola. De forma articulada a essa organização do trabalho coletivo, é fundamental que sejam propiciados aos professores referenciais teóricos que possam ser (re)visitados, quando necessário, de modo que, num movimento entre teoria e prática, os professores produzam propostas de ensino que, por um lado respondam às suas necessidades de ensinar e das quais eles se apropriem e, por outro, criem condições de superação do senso comum de forma que seus alunos possam apropriar-se do conhecimento humano construído sócio-historicamente.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



Referências bibliográficas

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.

DAVIDOV, V. V. (1998). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Editorial Progreso. Moscu.

DEMO, P. (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento*. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro

FIORENTINI, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In BORBA, M. C. e ARAÚJO, J.a de L. (Ed.) *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. (pp. 47-76). Autentica. Belo Horizonte.

GARRIDO, E. *et al* A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.) *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000. Cap.4, p. 89-112.

GONZÁLEZ REY, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning. São Paulo.

GONZÁLEZ REY, F. (2005b). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson Learning. São Paulo.

LEONTIEV, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In VIGOTSKII, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone. (pp. 59-83). São Paulo.

_____. (1983) *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Editorial Pueblo Y Educación. Ciudad de La Habana.

_____. (1972) *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Moraes. São Paulo.

MORETTI, V. D. (2007) *Professores de Matemática em Atividade de Ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 207 pp.

MOURA, M. O. de. (2004) Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R.I L. L. (Ed.) *Trajatórias e perspectivas da formação de educadores*. (pp. 257-284) Editora UNESP. São Paulo.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



_____. (2000) *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Tese de Livre Docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 131 pp.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1977). *Filosofia da práxis*. 2.ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

THIOLLENT, M. (2003) *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez. São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. (2002) *A formação social da mente*. 6 ed. Martins Fontes. São Paulo.