

Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo

Principles and possibilities of teacher training in the perspective of collective work

Karina Daniela Mazzaro de Brito¹
Elaine Sampaio Araujo²

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado sobre o processo de significação docente de professoras da educação básica em situação de formação contínua, desenvolvida por meio da parceria entre a universidade e Secretaria de Educação de um município do interior paulista. O estudo fundamentou-se na teoria histórico-cultural e desenvolveu-se mediante o método do materialismo histórico e dialético, envolvendo a formadora, as professoras de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desta discussão é apontar princípios e possibilidades de formação continuada que possam contribuir para a atribuição de significação docente.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Mediação. Significado social e sentido pessoal. Trabalho coletivo. Formação de professores.

ABSTRACT

This article is the result of a Master research on the process of teacher signification of teachers of basic education in a situation of continuous formation, developed through the partnership between the university and the Education Department in a city located in the state of São Paulo. The study was based on historical-cultural theory and developed through the method of historical and dialectical materialism, involving the teacher, nursery school teachers and the early years of elementary school. The purpose of this discussion is to point out principles and possibilities of continuing education that can contribute to the attribution of teaching significance.

Keywords: Historical-cultural theory. Mediation. Social meaning and personal sense. Collective work. Teacher training.

1 Introdução: qual formação?

A importância das formações continuadas de docentes para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de qualidade nas escolas brasileiras está legitimada, pelo direito conquistado legalmente, pela Lei de

¹ Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP), Brasil. E-mail: karinamazzaro@hotmail.com

² Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP). E-mail: esaraujo@usp.br

Diretrizes de Bases da Educação (9.394/96), que em seu artigo 63, inciso V, enfatiza que o processo formativo deve ser contínuo. Todavia, não basta o aspecto legal, a legitimidade desse direito passa obrigatoriamente pelo objeto e objetivos dessa formação, razão pela qual defendemos a necessidade de assunção de uma clara e definida intencionalidade pedagógica nas formações, centrada na relação dialética entre o que os professores precisam aprender para que as crianças aprendam e para que ambos desenvolvam-se.

Nessa direção, torna-se pertinente recuperarmos o estudo de Martins (2007), no qual a autora discute as diversas abordagens sobre formação continuada de professores e critica os enfoques que supervalorizam a formação de professores centrada na subjetividade do professor, fundamentada nas experiências do seu cotidiano, sendo ele, individualmente, responsável pelo sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento profissional em unidade com o desenvolvimento pessoal.

Ao assumirmos a teoria histórico-cultural como aporte deste estudo, que compreende o homem singular como um ser social, uma síntese de múltiplas determinações, fazemos coro à crítica de Martins (2007), sobretudo ao compreendermos que este homem singular (indivíduo), ao nascer, não traz dentro de si sua essência já delimitada, como se pudesse existir isoladamente.

Deste modo, nosso olhar se dirige para a formação docente considerando o trabalho – atividade adequada a um fim – como atividade principal, como prática social que possibilita o desenvolvimento humanizador do professor em seu aspecto pessoal e profissional. Segundo Marx (1989, p. 149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza.

Ao considerarmos o materialismo histórico e dialético, consideramos igualmente o trabalho como a atividade capaz de transformar tanto sujeito quanto Natureza. Mais que isso, é pelo trabalho que o homem se humaniza. É essa atividade que lhe possibilita, por meio da sua vida produtiva, construir sua história e os sentidos pessoais para sua vida, possibilitando-lhe o desenvolvimento de sua personalidade e consciência.

Na concepção de alienação marxista, o trabalho, como atividade vital humana, é expropriado de sua máxima expressão humanizadora, isto é, as condições estabelecidas pelos modos de produção separam o trabalhador do processo de produção, do seu produto de trabalho, conseqüentemente, do gênero humano e de si mesmo. A expropriação determina o não desenvolvimento do homem em sua integralidade e a sua alienação. Essa alienação torna os homens estranhos a si mesmos, empobrecidos, convertidos em mercadorias desvalorizadas, já que alimentam o capital de uma minoria que detém a propriedade em detrimento de si próprios.

A alienação no modelo fabril de produção separa o trabalhador (no caso, um operário) do produto do seu trabalho, que pode ser qualquer objeto físico (por exemplo, um automóvel). O produto do trabalho do professor não consiste em um objeto físico, mas se revela na promoção da humanização dos homens, nas ações promotoras de aprendizagem para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pelo gênero humano. Portanto, a alienação do professor, em relação a outro trabalhador qualquer, parece-nos muito mais complexa, pois os estudantes dependem dele e da organização de ensino para desenvolverem-se. Por exemplo, um trabalhador alienado da indústria automobilística não necessariamente compromete o resultado final do produto do seu trabalho, mas um professor alienado pode comprometer a vida dos sujeitos e do desenvolvimento de personalidades e da sociedade.

Ante esse cenário na sociedade e o modelo econômico vigente, é possível que muitas instituições de ensino e professores acabem se adaptando ao sistema e tornem precários os conteúdos e o trabalho educacional, esvaziando a atividade

de ensinar de seu significado social e do sentido pessoal, alienando tanto professor quanto estudantes do processo de ensino e aprendizagem.

Para romper com esta alienação imposta pelas condições inerentes da divisão social do trabalho³, que compromete a qualidade do ensino defendemos que as formações continuadas considerem o trabalho como atividade adequada a um fim de modo que a atividade formativa possibilite o desenvolvimento de professores e estudantes.

A formação, nesta discussão, centra-se na compreensão de aprendizagem, como processo de desenvolvimento humano, que ocorre de várias formas, com diferentes intencionalidades e qualidades. Assim, conforme Araujo (2009, p. 8), formar “é sempre um verbo que se conjuga no gerúndio”, por indicar uma ação contínua que está, esteve ou estará em andamento, isto é, um processo ainda não finalizado que pode dar-se no contexto de formação inicial, na formação continuada e nas situações de trabalho.

2 O campo material da investigação

Defender a formação docente em situação de trabalho significa considerá-la como um processo em desenvolvimento, marcado pelas relações pessoais e coletivas e pela intencionalidade pedagógica. Isto significa compreendê-la como um processo que articula e possibilita o desenvolvimento coletivo, do indivíduo (personalidade e consciência) e do currículo.

A proposta assumida neste artigo valeu-se de um estudo que analisou o movimento de desenvolvimento do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância (Gepeami) em uma abordagem longitudinal (2010-2015), fundamentada no método genético-experimental de

³ “A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente impessoal e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de *mercadoria*” (LEONTIEV, 2004, p. 294, itálico do autor).

Vygotski⁴ (1995). De acordo com o rigor do método, defendemos a realização da “análise em unidades” o que demandou considerar para nosso estudo a organização do ensino no/pelo Gepeami como nossa molécula, integradora das propriedades e reveladora de seu comportamento, ou ainda como Vygotski indica, a particularidade do processo de modificação da conduta, o desenvolvimento cultural nas mútuas relações. Buscamos estudar o comportamento do grupo e não ações separadas. Seria um equívoco estudarmos apenas as relações formativas no/do Gepeami ou os relatos separados da práxis das professoras, pois, precisaríamos de um elo que revelasse a significação docente em relação coerente com a realidade vivenciada.

Ao buscarmos entender a relação entre a participação nas ações formativas do Gepeami e o desenvolvimento da significação docente, deparamo-nos com o desafio de compreender o pensamento das professoras. Valendo-nos de Vigotskii (2010), consideramos que os Modos Generalizados de Ação Docente (MGAD) se configuram como o elo que pode estabelecer a unidade entre o externo – as ações formativas do Gepeami – e o interno – a significação das professoras –, permitindo que o pensamento das professoras fosse revelado por meio da expressão verbal, oral e/ou escrita e pelas ações docentes generalizadas. Isto é, um elo entre o acesso à consciência das professoras sobre e a partir de uma realidade objetiva, formativa expressada por meio da linguagem verbal (oral/escrita) e a conduta das professoras nas formações continuadas. Este elo consiste nos modos generalizados de ação docente (MGAD).

O espaço das relações do Gepeami configurou-se peculiar por promover e revelar os MGAD, como campo favorável para analisar aspectos e instâncias na produção de conhecimentos como inseparáveis das condições materiais em que essa produção partilhada ocorre.

Para observarmos esse fenômeno em um espaço formativo, gravamos em áudio e vídeo todos os encontros, que, posteriormente, foram transcritos. Confeccionamos os quadros de análise com situações que pudessem revelar o fenômeno no processo de seu movimento e, a esses conjuntos de situações, demos

⁴ A grafia do nome desse autor será adotada considerando a referência original. Por essa razão, ao longo do texto, haverá grafias diferentes.

o nome de episódios. Os episódios são recortes para o estudo e possuem as propriedades do todo e se apresentam, igualmente, no método de exposição.

Considerando a máxima de Vigotskii (2010, p. 114, itálico do autor) de que “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”, buscamos olhar a potencialidade de novas aprendizagens pelas professoras naquilo que o grupo contribui para o desenvolvimento dos conceitos científicos (VYGOTSKI, 2001; VIGOTSKI, 2010) e do pensamento teórico (DAVIDOV, 1988).

Defendemos com os autores que a formação do pensamento teórico está relacionada com a função da escola e com sua concepção didática, no caso deste estudo, com os princípios que regem a atividade formativa do Gepeami. Dominar um conceito consiste em “dominar a totalidade de conhecimentos sobre os objetos a que refere o conceito dado” (DAVIDOV, 1988, p. 31, tradução nossa). Segundo o autor, ao expressarmos a realidade em forma de conceito, revela-se que nos apropriamos do pensamento teórico:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente (DAVIDOV, 1988, p. 125, tradução nossa).

Nesse sentido, enfatizamos a importância de o conhecimento teórico constituir o objetivo principal da atividade formativa no Gepeami, pois sua aquisição possibilita a estruturação da formação do pensamento teórico pelas professoras, estudantes e formadora. Desse modo, tanto o conteúdo quanto os procedimentos metodológicos estarão articulados para que os sujeitos se apropriem teoricamente dos conhecimentos matemáticos e pedagógicos trabalhados nas ações formativas do grupo.

Por isso, buscamos observar o alcance das mediações que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como a atuação da formadora, da atividade para e de ensino e das relações coletivas em relação às professoras. Tratam-se das

possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) com a contribuição de outros, seja da formadora ou das parceiras do grupo, seja por meio da organização da atividade para e de ensino, dos materiais, enfim, tudo que se relaciona com a intencionalidade da formadora nas ações formativas do Gepeami que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento, em saltos qualitativos.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento ao ativar numerosos processos que não se desenvolveriam sem ela. Ambos, aprendizagem e desenvolvimento, estão mutuamente relacionados, sobretudo quando pensamos sobre a força dos conceitos científicos ao se manifestarem “*em uma esfera que está por completo determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e a arbitrariedade*” (VYGOTSKI, 2001, p. 254, itálico do autor, tradução nossa). Isso significa que a intencionalidade da formadora na organização e no desenvolvimento formativo das ações do Gepeami pode desempenhar um enorme e decisivo papel no desenvolvimento das professoras, em termos de funções psíquicas, consciência e personalidade, que se estruturam e se revelam no processo de significação.

Contudo, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2007, p. 41). Isto é, o processo de ensino pode provocar toda uma série de funções psíquicas novas, não se detendo somente nas formações já desenvolvidas, mas sim na atuação das possibilidades criadas pela ZDP.

Devemos determinar sempre o limiar anterior do ensino. Mas a coisa não se encerra assim: devemos saber estabelecer o limiar superior do ensino. Somente dentro dos limites existentes entre esses dois limiares pode ser frutífero o ensino. Somente entre eles está incluído o período ótimo para o ensino da matéria em questão. *O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas ao amanhã do desenvolvimento infantil.* Somente então poderá o ensino provocar os processos de desenvolvimento que estão agora na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 2001, p. 242, itálico do autor, tradução nossa).

A partir dessa reflexão de Vigotski destacamos os princípios que regem a organização do ensino para as crianças e, também, para a formação de professores que atuarão com as crianças, pois o desenvolvimento humano dá-se em todas as fases da vida, tanto na infância quanto na vida adulta. O ensino é frutífero quando possibilita que se chegue aos limites da ZDP. Isso significa que o caráter consciente e a arbitrariedade dos conceitos se completam dentro da zona de seu desenvolvimento proximal, isto é, manifestam-se em colaboração com o pensamento e as propostas dos mais experientes (VYGOTSKI, 2001).

3 Princípios orientadores da formação continuada: mediação, atividade de ensino e coletividade

3.1 Mediação

Assumimos a mediação como princípio orientador para a organização do ensino e o desenvolvimento docente ao compreendermos que as funções psicológicas superiores (FPS) são desenvolvidas por processos mediados culturalmente. Ou seja, a mediação está presente nas relações do homem com o mundo e com outros homens e, para nós, torna-se um princípio, porque consideramos que a qualidade da aprendizagem está relacionada à qualidade da mediação. Logo, a qualidade do desenvolvimento das FPS das professoras, revelado pelos MGAD, está intimamente relacionada com a qualidade das atividades desenvolvidas no Gepeami.

De acordo com Luria (2006, p. 25-26) Vigotski, influenciado pelas ideias de Marx, desenvolveu o conceito de FPS e explica que estas funções se desenvolvem por meio das relações sociais:

Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. [...]. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar por fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.

Vigotski, ao lançar-se aos estudos das FPS, defendeu a inexistência de uma relação unívoca entre ensino e desenvolvimento, apresentando uma forma de superar o processo simples de estímulo-resposta por um processo mais complexo: a tríade sujeito-mediação cultural-objeto social, com a incorporação de elementos mediadores, como os instrumentos e os signos. O autor buscou descrever e explicar as FPS “ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (VIGOTSKI, 2002, p. 73, itálico do autor). Para o autor, as FPS envolvem a atenção, a memória, a consciência, a intenção, o planejamento, as ações voluntárias, o pensamento e têm sua gênese nos contextos mediados culturalmente.

Consideramos que os MGAD estão intimamente relacionados à psique humana, que “deve ser compreendida como uma forma particularmente complexa de estrutura do comportamento”, definido como “todo o conjunto de movimentos, internos e externos, de um ser vivo”, e pela concepção de que “todo estado de consciência vincula-se inevitavelmente a alguns movimentos. Em outros termos, todos os fenômenos psíquicos que ocorrem no organismo podem ser estudados a partir da perspectiva do movimento” (VIGOTSKI, 2003, p. 39).

Nesse sentido, o movimento a que Vigotski se refere consiste na reação como “uma forma básica e primitiva de qualquer conduta. Suas formas simples são os movimentos a *partir* de algo e *para* algo” (VIGOTSKI, 2003, p. 47, itálico do autor). Esta relação, que parte das sensações, passa pela elaboração e termina com a reação de condutas, imbrica a formação da consciência. Consciência, esta, caracterizada como uma função psicológica superior, formada pelo movimento entre as relações sociais externas às relações internas do sujeito, imprimindo ao ser humano a diferença geral do seu desenvolvimento histórico, cuja adaptação ao meio se destaca pelo desenvolvimento de seus órgãos artificiais – “as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos na estrutura de seu corpo” (VYGOTSKI, 1995, p. 31, tradução nossa).

De acordo com o autor, a criação desse estímulo artificial – o signo – pelo homem como meio para dominar a conduta, própria ou alheia, diferenciou os humanos dos animais, porque a atividade humana exigiu formas de comunicação

que pudessem carregar a significação de determinado objeto social, instrumento, no qual estariam fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. Por isso, o autor explica que o emprego de signos abrange o campo da significação (VYGOTSKI, 1995, p. 83). O homem cria, com a ajuda dos signos, que atuam desde fora, novas conexões cerebrais e por meio da significação, governa seu próprio corpo.

Significa que a criação dos instrumentos e signos possibilitou ao homem dominar a natureza e também a si mesmo. Assim, Vygotski (1995, p. 94, tradução nossa) discute que os instrumentos servem para dominar os processos da natureza, enquanto a função dos signos consiste em dominar a natureza psicológica:

Por meio do instrumento, o homem atua sobre o objeto de sua atividade, o instrumento está dirigido para fora: deve provocar umas ou outras mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto [...] é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente tanto em sua própria conduta como na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.

Nessa relação, instrumento e signo possuem uma função comum: “a semelhança está baseada em sua função mediadora, comum entre ambos” (VYGOTSKI, 1995, p. 93, tradução nossa). Entretanto, apesar de terem essa natureza comum, situada no campo da significação, a diferença entre ambos incide na questão da orientação:

A diferença radica na orientação de toda a atividade e no caráter das vias colaterais. Enquanto o instrumento está orientado a modificar algo na situação externa, a função do signo consiste em modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não muda em nada o próprio objeto; limita-se a proporcionar-nos uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica. Vemos, portanto, que a ferramenta está orientada ao exterior e o signo orientado ao interior, cumprem tecnicamente distintas funções psíquicas (VYGOTSKI, 1995, p. 128-129, tradução nossa).

Nesse sentido, observamos que o domínio da natureza e o da conduta relacionam-se reciprocamente, assim como o domínio da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza. E, a conduta das

professoras estudada nas formações do Gepeami, revelada pelos modos generalizados de ação docente (MGAD) manifestou um determinado tipo de consciência e de pensamento teórico da docência.

Essa relação não se estabelece no campo biológico. É uma relação social. O signo é, a princípio, um meio de relação social, “um meio de influência sobre os demais e tão só depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 1995, p. 146, tradução nossa). O desenvolvimento da conduta se modifica pelo papel do coletivo. Primeiro, as funções psíquicas superiores do pensamento aparecem na vida coletiva como discussões e, somente depois, aparecem em sua própria conduta. “Toda função psíquica superior passa indubitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social” (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Eis a importância de uma atividade social para o desenvolvimento da significação. Isto é condição para o desenvolvimento humano, como atividade principal, segundo Leontiev (2004), de humanização. O trabalho possibilita o desenvolvimento da personalidade e consciência e a formação do pensamento teórico das professoras ao participarem das atividades desenvolvidas no/pelo Gepeami.

Entendemos por consciência um novo tipo de reflexo psíquico da realidade objetiva, especificamente humana, que abre a possibilidade de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise. A consciência não se limita ao universo interno do sujeito, ela está intimamente vinculada à atividade e só pode ser expressão do sujeito nas e pelas relações sociais com os outros homens e com o mundo circundante. Nas palavras de Leontiev (1984, p. 78, *itálico do autor*, tradução nossa), defendemos que:

A consciência é *com-ciência*, mas apenas no sentido que a consciência individual pode existir somente na presença da consciência social e da linguagem, que é seu substrato real. No processo da produção material, os homens produzem também a linguagem, que serve como meio de comunicação e é portadora dos significados socialmente elaborados, fixados nela.

Leontiev esclarece que a consciência faz parte de um sistema de compartilhamento dependente da linguagem como meio de comunicação e

portadora dos significados socialmente elaborados. Contudo, há inúmeras relações sociais e diversas formas de desenvolvimento e tipos de consciência. Compartilhamos com Rubinstein a defesa de desenvolvimento de um determinado tipo de consciência, de personalidade e de sociedade. Em relação à consciência, esse autor afirma que:

Para o desenvolvimento do homem, para o processo de educação, é de capitalíssima importância o crescimento da consciência [...] ter consciência pressupõe e significa conhecer, compreender os caminhos e as leis do desenvolvimento da sociedade socialista, as causas das dificuldades que se apresentam e a maneira de superá-las. Porém ter consciência não se limita a conhecer e compreender. A consciência pressupõe também ser intransigente em relação a toda vileza que mutila, prejudica e deforma a vida do homem. É consciente quem tem por inimigo inconciliável tudo quanto suja e enfeia a vida humana. [...] Formar no homem esta atitude ante a vida constitui uma das tarefas capitais da educação. E isto significa prestar uma ajuda real à edificação de uma nova sociedade, a criação de relações novas e humanas entre os indivíduos (RUBINSTEIN, 1979, p. 196, tradução nossa).

Defendemos com o autor o desenvolvimento de uma consciência que considere o conhecimento humano a favor da vida, e não do capital, da formação integral do sujeito, e não da alienação, da prospecção de uma nova sociedade e de um novo homem⁵, do desenvolvimento das professoras como organizadoras de um ensino que promova o desenvolvimento de seus estudantes, e não meras executoras de ordens. Ou seja, não significa apenas a consciência em si, mas para si. Não temos apenas consciência de algo, mas, também, para algo.

A consciência como uma função psíquica superior se caracteriza por uma relação especial com a personalidade. Ambas se desenvolvem concomitantemente por meio da atividade do sujeito e não podem ser separadas.

A personalidade, assim como a consciência, é formada pelas condições internas em unidade com as influências externas, isto é, em sua gênese, a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo, como as condições materiais de vida

⁵ Sabemos que isso implica outro modo de produção, que se tornará possível apenas pela luta de classes, da qual a educação escolar deve participar.

em relação com os processos psicológicos desenvolvidos por meio dessa atividade. Para Rubinstein (1979, p. 168, tradução nossa), “a pessoa forma-se na interação que estabelece entre o homem e o meio circundante. Na interação com o mundo, na atividade que realiza, o homem não só se manifesta como é, como também se forma”.

A personalidade não nasce, a personalidade *se faz* [...] por isso [...] também não falamos sobre a personalidade de um neonato ou lactante, ainda que os traços da individualidade se coloquem de manifesto nos estágios iniciais da ontogênese com clareza não menor do que em etapas mais tardias (LEONTIEV, 1984, p. 137-138, itálico do autor, tradução nossa).

Valendo-nos de Rubinstein, Leontiev e Vigotski, para a formação do tipo de personalidade e de consciência de professoras que efetivamente contribuam para desenvolverem as máximas capacidades humanas de seus estudantes, defendemos que não basta deixá-las entregues às próprias reflexões no aspecto cotidiano. É importante a intencionalidade pedagógica, no caso, da formadora em organizar ações adequadas que promovam a aprendizagem, o desenvolvimento docente e as relações sociais para que a intenção se realize, para que se torne prática.

3.2 Atividade de ensino

Entendemos que pela atividade, estudantes (estudo) e professoras (trabalho) (re)elaboram seus conhecimentos, e não simplesmente assimilam de modo passivo os conteúdos prescritos, mas o fazem por meio de um complexo sistema de atividade.

A atividade que defendemos se fundamenta em Leontiev, ao explicar que a atividade constitui a principal forma de desenvolvimento humano ao considerar o sujeito inserido na realidade objetual e nas relações que transformam esta realidade em subjetiva. Segundo o autor, a atividade só existe se contiver nela um motivo. Caso esse motivo se perca, por qualquer razão, a atividade pode tornar-se uma ação. Do mesmo modo, se uma ação adquirir um motivo impulsionador, transforma-se em atividade, pois as ações são meios para se

atingir algum objetivo, e a operação consiste na possibilidade de efetuar diversas ações.

A atividade orientadora de ensino (AOE), desenvolvida por Moura et al. (2010) mantém a estrutura da atividade proposta por Leontiev ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (modificação da consciência do sujeito), objetivos (humanizar por meio do ensino e da aprendizagem) e as ações que são propostas que considerem as condições objetivas da instituição escolar.

Moura et al. (2010) e Leontiev ajudam-nos a compreender a estrutura da atividade e seu movimento de desenvolvimento. A estrutura da atividade (estrutura psicológica do trabalho) possui duas dimensões: a da orientação entre o motivo e o objeto e a da execução, com as ações e operações para atingir esse objeto.

Para a atividade compor-se, deve haver uma necessidade e um motivo que encontrem no objeto o impulso para acontecer: a atividade configura-se na dimensão da orientação. Mas a atividade só existe por meio das ações e operações. Desse modo, como a atividade se relaciona com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos, e as operações estão inseridas nas ações, que dependem das condições de execução da ação. Em outras palavras, as operações referem-se aos modos de ação que o sujeito realizará para alcançar seu objetivo. Podemos dizer que as operações estão no campo da tecnificação da ação e, em geral, tendem a ser realizadas automaticamente. Os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Segundo Flávia Asbahr (2005, p. 110), fundamentada em Leontiev:

Uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa. Assim, pesquisar a atividade requer a análise de sua estrutura e das relações entre seus componentes, requer descobrir qual é o motivo da atividade. Segundo Leontiev, discriminar quais são as unidades constitutivas da atividade e que função estão desempenhando é de fundamental importância para a pesquisa e estudo do psiquismo.

Baseados na tese desses autores, inferimos que, para analisar os MGAD, precisamos compreender as relações que compõem e movimentam a estrutura da atividade. De acordo com Leontiev (1984), as atividades externas e internas possuem a mesma estrutura. A atividade interna tem origem na atividade externa e se desenvolve por meio de instrumentos nas relações de comunicação humana. Isto significa que o desenvolvimento das FPS ocorre nas relações externas (interpsicológico) para as relações internas (intrapsicológico).

A atividade apresenta-se dinâmica, ora como atividade, possibilitando transformação psíquica do sujeito, ora como ação. Depende daquilo que a mobiliza, o motivo dos sujeitos. Dessa forma, a atividade psicológica do sujeito coincide com sua atividade prática. A atividade configura-se como uma unidade formativa para quem ensina e para quem aprende, para as relações entre formadora/professoras e professoras/estudantes. Nisso consiste a qualidade de atividade de ensino, orientada pela intencionalidade pedagógica de impactar os sujeitos e proporcionar a apropriação da cultura e alterações no desenvolvimento das FPS.

Para isso, o processo formativo no interior do grupo fundamenta-se na AOE como

[...] aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema [...]. 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 (livro, giz, computador, ábaco, etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (MOURA, 2001, p. 155, *itálico do autor*).

Esse é o meio pelo qual se possibilita que o sujeito singular se aproprie da experiência humana genérica. Por isso, defendemos que a AOE ocupa a dimensão de mediação na atividade da formadora/professoras, que têm como necessidade o ensino de determinado conteúdo a um sujeito em atividade – professoras/estudantes – cuja necessidade configura-se em aprender, com o

objetivo de transformação do psiquismo dos sujeitos que participam da atividade tanto de ensino como de aprendizagem. É importante lembrar que formadora, professoras e estudantes são sujeitos em atividade imbuídos de conhecimentos, valores e afetividade, presentes na maneira como desenvolvem as ações que objetivam a aquisição de um conhecimento de qualidade nova. Assim, a formadora e as professoras, ao organizarem o ensino, com vistas a esse objetivo e baseadas na AOE, também requalificam seus conhecimentos, possibilitando a modificação de sujeitos de qualidade nova.

Organizar o ensino desse modo pressupõe que se crie no estudante a necessidade de apropriação dos conceitos, o que lhe permite concretizar a situação desencadeadora de aprendizagem, mobilizando-o a desenvolver ações para a atividade de aprendizagem, na busca de soluções que lhe permitam a apropriação dos conhecimentos.

Valendo-nos da estrutura da atividade, entendemos que “o sujeito em atividade tem objetivos ideais (individuais e coletivos), define ações para atingi-los e, conforme as condições reais, executa as operações (outro dos elementos estruturadores da atividade) que sustentam as ações” (MOURA et al., 2010, p. 221). É importante ressaltar que as ações isoladas não garantem a satisfação de uma necessidade, mas elas ajudam a compor e estruturar a atividade de modo que esta possibilite a atribuição de sentido.

A AOE foi proposta tanto nos encontros de formação continuada do Gepeami, como na organização do ensino que as professoras desenvolveram junto aos seus estudantes na escola. Estas professoras, trabalhadoras da educação, ao entenderem que o conhecimento matemático não se constrói nas relações espontâneas da criança com o seu meio, nem na mera transmissão do conteúdo (por meio de aula expositiva ou repetição mecânica), desenvolvem ações, assim como a formadora, de modo intencional e planejado. No desenvolvimento dessas ações, a formadora e as professoras realizam ações de refletir, pensar, repensar e refazer as atividades. A AOE, considerada como um modo geral de organizar o ensino, contempla: a síntese lógico-histórica do conceito, o problema desencadeador e a síntese da solução coletiva, mediada pelo professor.

A síntese histórica do conceito é proposta enquanto um conhecimento que possibilita ao professor apropriar-se do aspecto pedagógico da história, desenvolvendo uma visão da construção dinâmica do conceito [...], compreendendo também a contribuição das relações sociais na criação e solução de problemas.

[...] O problema desencadeador são situações de aprendizagem, e, os mais frequentes são: (a) a história virtual do conceito; (b) os jogos; e, (c) situações emergentes.

(a) A história virtual são situações-problema colocadas por personagens de histórias infantis, lendas ou da própria história da matemática como desencadeadoras do pensamento da criança de forma a envolvê-la na construção da solução do problema que faz parte do contexto da história.

(b) São jogos infantis cuja estrutura desencadeia a busca do controle de quantidades e exige a comunicação desse controle.

(c) Situações emergentes são questões ou observações que emergem de situações estabelecidas no cotidiano escolar. Exigem muita atenção dos educadores para que possam transformar questões em um problema desencadeador de aprendizagem de conceito (MOURA, 1996, p. 19-21).

É importante salientarmos que a AOE não consiste em uma forma estática de organização do ensino. Como um modo geral, a AOE permite a estruturação do ensino e meios para a reflexão do trabalhador da educação, que avalia e refaz a atividade.

3.3 Trabalho coletivo

A proposta de que as professoras desenvolvessem a AOE com seus estudantes, na escola, apresentou-se como uma nova perspectiva, pois se fazia necessária a apropriação de seus princípios por meio do estudo e da prática, isto é, as professoras necessitavam vivenciá-la teoricamente.

Esta vivência deu-se, principalmente, pela organização do grupo se fundamentar no trabalho coletivo de Makarenko (2005) cujo coletivo não se trata de uma premissa, ele assume um caráter de processo e produto. Ele se desenvolve na medida em que os sujeitos partilham dos mesmos objetivos e ações para alcançá-los.

É possível relacionar o desenvolvimento da coletividade do Gepeami, embora em condições históricas e circunstâncias diferentes, com os

destacamentos desenvolvidos na colônia Gorki, onde o pedagogo ucraniano Makarenko (2005, p. 649) realizou seu trabalho com crianças e jovens considerados “infratores”, que estavam à margem da sociedade, na busca de formar o “homem novo”, “criativo”, com “iniciativa” e “liberto do domínio de outro homem” e uma nova sociedade, “justa, fraterna e livre, [...] com características morais e ideológicas novas”.

Makarenko desenvolveu seu método pedagógico por meio da prática na colônia, com seus companheiros educadores e educandos. No começo, ele não sabia como fazer, não encontrava na teoria o método pedagógico adequado para alcançar os objetivos propostos. Entretanto, Makarenko tinha seus princípios e acreditava que, para formar o homem novo, uma personalidade coletiva, este homem precisaria viver coletivamente. Ele relata em *Poema pedagógico* muitos dos sentimentos que permeavam sua vida na colônia, como a fé, a alegria e também o desespero. A fé é o sentimento que mais nos chama a atenção, porque Makarenko não se interessava pela vida pregressa de seus educandos, ele apostava no futuro, na potencialidade daqueles meninos e meninas. Isso nos faz pensar, com referência em Vigotski, sobre o papel das professoras na escola e da formadora no contexto do Gepeami, ao se interessarem não pelo que estudantes e professoras já sabem fazer, mas naquilo que, potencialmente, apropriarão e desenvolverão no estabelecimento de relações no movimento dos conceitos. Isso faz todo sentido ao abordarmos o conceito de internalização de Vigotski (1995), em que as relações internas se desenvolvem a partir das relações externas. Há que se considerar que a internalização pode ocorrer no processo educativo não formal, mas estamos tratando neste artigo do processo intencional e planejado tanto nas escolas quanto nas formações do Gepeami, pois consideramos que uma organização formativa consciente e planejada pode promover o encadeamento contínuo de processos psíquicos.

Ainda que o contexto formativo no/do Gepeami se diferenciasse do de Makarenko, os princípios regentes da prática eram compartilhados pela formadora ao buscar criar as condições objetivas para que a prática se desenvolvesse e as relações humanas acontecessem. Nesse sentido, dependendo

da atividade proposta, o Gepeami se subdividia em grupos menores (como eram os destacamentos de Makarenko), responsáveis por desenvolver ações partilhadas com objetivo comum, para, posteriormente, serem discutidas com todo o grupo, como havia na colônia Gorki a assembleia geral.

Na prática, a dinâmica do Gepeami buscava o desafio de (re)organizar a proposta curricular de matemática. Para isso, a formadora delimitou as ações que alcançassem o objetivo proposto (ensinar), a seguir:

- Desenvolver o coletivo, com objetivo comum, alcançando a autogestão;
- Estudar os conceitos matemáticos;
- Estudar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam (ou não) a prática docente;
- Desenvolver a proposta curricular;
- Sistematizar a proposta no material didático, produzido pelo grupo, intitulado de fascículo;
- Oferecer cursos de formação aos professores da rede municipal de ensino.

Essas ações não constituem fins em si mesmas, mas fazem parte, sobretudo, do processo de desenvolvimento da atividade, como aquela que possibilita a atribuição de sentidos pessoais pelos sujeitos participantes. Isso significa que, para o objeto do Gepeami – transformar o conhecimento teórico para que os sujeitos se apropriem e desenvolvam o pensamento teórico, a consciência e a personalidade – o orientar nesse sentido, fez-se necessário que a formadora, com sua ação intencional e planejada, organizasse o grupo por meio de ações e condições para alcançar o objetivo proposto, considerando em cada atividade os objetivos, os conteúdos e a mobilização dos participantes do grupo.

Formar professores e estudantes com a intencionalidade de desenvolver significações e superação da alienação docente passa, necessariamente, por promover espaços onde eles tenham a possibilidade de participarem de todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. É claro que o professor ou a formadora são os companheiros mais experientes, carregados de um repertório teórico-metodológico, com o papel de organizar meios de apropriação de

conhecimento. Considerando que trabalhar em coletivo se aprende, não está pronto e nem pode ser imposto, sob o risco de não se desenvolver, em um primeiro momento, se não houver o germe de organização coletiva, o professor/formadora deve organizar os grupos misturando camaradas mais experientes com os menos experientes para que todos participem das diferentes funções do grupo.

Em um coletivo com nível de desenvolvimento mais avançado, é possível perceber que são autogestores, auto-organizadores, responsáveis, autorreguladores e autônomos, todos os atributos para uma escola que se pretenda democrática. Mas por que é difícil desenvolver esse nível? Porque a lógica do sistema capitalista individualiza as pessoas e incita à competitividade. O capital orienta a atividade das pessoas em detrimento do gênero humano, das relações humanas. E isso faz com que se torne muito difícil trabalhar coletivamente. Difícil, sim. Impossível, não.

A lógica do trabalho coletivo desenvolvido por Makarenko tornou-se também a do Gepeami, organizado na vida em grupo, na autogestão e no trabalho. Apesar de não ser um movimento fácil por conta da heterogeneidade das vivências e experiências de cada participante ser diferente devido às atribuições que exerciam fora do grupo, a divergência de opiniões enriquece as discussões e o desenvolvimento da atividade.

Nesse sentido, podemos ousar dizer que o coletivo se tornou a principal característica do Gepeami. Apesar de estarem inseridos em uma totalidade maior e complexa regida pelo modo de produção capitalista, os princípios vivenciados eram de natureza coletiva, comum aos sujeitos, de compartilhamento de responsabilidades, de ações e dos resultados objetivados. Não havia ordens impostas que deviam ser seguidas. Havia, sim, certa disciplina para que o coletivo se desenvolvesse. A disciplina consiste no fato de que é necessário ciência do processo formativo que ocorre nas formações: planejar datas dos encontros formativos e executá-las; todos desenvolverem sua parte da atividade (o não desenvolvimento implica prejuízos para o coletivo); cindir o importante do emergente (assumir e ter consciência daquilo que é importante para não deixar o emergencial ocupar esse lugar).

Cabe aos formadores ou professores, por ser o camarada mais experiente do grupo, mais apropriados do repertório teórico-metodológico (no sentido de ter internalizado esse conhecimento necessário para organizar a atividade formativa), o papel de pensar formas para que os sujeitos vivenciem a vida coletiva.

Desse modo, todas as ações podem ser pensadas e desenvolvidas coletivamente e nenhum camarada se sobressair ao outro. O que pode existir são situações desencadeadoras organizadas que, segundo Makarenko, se configuram em tarefas que provoquem a iniciativa do sujeito. Nas palavras do autor, “a iniciativa só virá quando houver uma tarefa, e a responsabilidade pelo seu cumprimento, responsabilidade pelo tempo perdido, quando existe a exigência do coletivo” (MAKARENKO, 2005, p. 634).

Engajar-se em um coletivo significa ter a possibilidade, pela mediação da atividade, da busca de um objetivo comum, de superar a individualidade para a vida coletiva, para o bem comum. Contudo, é importante ressaltarmos que isso não está pronto; é desenvolvido. É necessário o desenvolvimento de uma consciência e personalidade coletiva. Quando explicitamos que nenhum “camarada se sobressaia ao outro”, queremos enfatizar que não haja a lógica do “individualismo” e da “meritocracia” na dinâmica formativa, que haja a mobilização coletivamente.

4 Considerações finais: das possibilidades

Estudar o desenvolvimento do Gepeami fundamentados nos princípios apresentados permitiu-nos formular algumas considerações sobre os resultados.

Ao observarmos os MGAD das professoras, a partir de determinada ação e orientados para a prática docente, percebemos que houve uma coincidência entre significado social e sentido pessoal das professoras, o que lhes possibilitou, ainda que circunstancialmente, romper com a alienação e atribuir significação ao trabalho docente.

O fenômeno pôde ser apreendido observando as situações potencialmente desencadeadoras de aprendizagem docente, pois defendemos que a significação da atividade de ensino de matemática, na perspectiva da teoria histórico-cultural, desenvolve-se nos sujeitos a partir das ações que realizam coletivamente.

Enfatizamos a importância da qualidade da mediação para a formação da conduta humana, como forma superior de função psicológica, pois este princípio está intimamente relacionado com a atividade de trabalho do sujeito, em situação coletiva. De acordo com Luria (2006, p. 25), sobre Vigotski, “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”.

Outro princípio assumido por nós consiste no conceito da AOE proposta por Moura, baseado em Leontiev. Entendemos que o sistema da AOE permite ao professor/formadora orientar-se e executar suas ações e operações para atingir o objetivo proposto. Vimos que, se a necessidade, o objetivo e o motivo orientados pelo objeto de ensino do professor coincidirem entre si, a atividade proporciona sentido para quem a realiza. Se, por qualquer razão, o motivo não coincidir com os outros elementos, a atividade torna-se ação e não confere sentido. Uma ação pode tornar-se atividade se o motivo gerar sentido ou pode tornar-se ação caso o motivo se perca.

O terceiro princípio que se relaciona com os outros discutidos consiste no trabalho coletivo, defendido por Makarenko. Por isso, buscamos analisar as ações desenvolvidas pelo Gepeami e compreender a significação da atividade de ensino de matemática pelas professoras.

Organizar situações de formação continuada seguindo os princípios apresentados neste artigo permite que haja desenvolvimento no grupo coletivo e nos participantes envolvidos, tais como: mudanças na hierarquia dos motivos das pessoas conforme o grupo vai se consolidando como coletivo. Os motivos estímulos modificarem-se por motivos geradores de sentido, conforme o desenvolvimento da atividade formativa que foram revelados pelos MGAD.

Resolver situações desencadeadoras também permite desenvolver conduta nas pessoas para que se tornem mais autônomas, seguras, ousadas, criativas em

relação às condutas anteriores delas. É importante que os sujeitos percebam-se como sujeitos da atividade de ensino ao elaborarem ações de estudo como forma de desenvolver estruturas cognitivas que lhes possibilitem alcançar níveis cada vez mais avançados do pensamento teórico como um sistema de conceitos.

A escrita do material didático, relatórios e situações desencadeadoras de aprendizagem permite que haja momentos de síntese e sistematização de conhecimento que possibilita, além do desenvolvimento da autoria, a reorganização do pensamento e das estruturas funcionais psicológicas. Significa dotar o professor de novas formas de generalização de conceitos que lhes permitem realizar prospecções futuras para novos ensinos e aprendizagens.

Permite ainda a aprendizagem de professores com incidência de relações entre os conceitos espontâneos e científicos atuando na ZDP até mesmo quando estes estiverem “sozinhos”, apenas com seus pensamentos, porque a memória do adulto já está mais desenvolvida que a das crianças. Mas isso não dispensa o papel da mediação cultural. Não basta deixá-los entregues a si próprios. A aprendizagem se dá quando há uma sistematicidade no ensino sustentada por uma intencionalidade pedagógica.

Enfatizamos que professores participantes da elaboração do material didático compreendem o processo, têm consciência do resultado do produto de seu trabalho e têm condições de avaliar prospectivamente. Além disso, tornam-se criativos, criadores, autônomos, autores e têm a possibilidade de romper com a alienação.

Além do desenvolvimento dos participantes do grupo, a formação continuada proposta permite uma relação proporcional entre a estabilidade do coletivo e a significação dos professores, pois defendemos a relação dialética de que o sujeito se forma ao formar o coletivo no trabalho docente.

As relações coletivas se desenvolvem nas ações de estudo e de pesquisa, na elaboração das tarefas de ensino, nas mediações, nas reflexões individuais e coletivas e na escrita dos materiais didáticos e que, ao desenvolvê-las, os professores, além de aprenderem novos modos de ação docente, também podem

fortalecer o sentimento de confiança, respeito, pertencimento, acolhimento e disciplina.

A formação de um coletivo orientado por um objeto comum pelo qual cada sujeito desenvolve ações diferentes institui um espaço para a discussão, a criação, a reelaboração de conhecimento e de novas formas de pensamento e estabelece a unidade coletiva. Neste sentido, a personalidade só se torna coletiva quando se vive coletivamente. Isso possibilita desenvolver o comprometimento, a solidariedade, o respeito, a responsabilidade, o entusiasmo, a disciplina, a significação docente e o sentimento de permanência.

Além disso, o desenvolvimento da atividade formativa em um coletivo permite mudanças na estrutura do pensamento dos sujeitos por meio do compartilhamento de significados, na tomada de consciência e na atribuição de sentidos pessoais.

Consideramos que as ações de estudo, de planejamento de tarefas de ensino e escrita do fascículo são potencialmente situações favoráveis à aprendizagem docente e promotoras de desenvolvimento humano. Valendo-nos da tese de Fernandes (2015), entendemos o trabalho em grupo coletivo permite uma análise sobre a saúde de um grupo. Em níveis mais avançados de desenvolvimento do grupo, este pode realizar atividades intergrupais que lhe permitem um salto qualitativo na direção de grupo, que pode possuir estabilidade e institucionalidade. É importante destacar que esse processo de desenvolvimento é lento, mas possível e permite, ainda, ser um mecanismo de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação docente (FERNANDES, 2015).

Como síntese dos princípios discutidos, cabe ressaltar práticas que se tornaram possíveis:

- 1) A reflexão e avaliação na, durante e sobre a prática docente em uma perspectiva prospectiva;
- 2) A partir das reflexões, a arbitrariedade para pensar e realizar práticas futuras;

- 3) A significação atribuída por professoras na formação contínua, realização da atividade, reflexão para a escrita do material didático, ação prospectiva, compartilhamento de significados com os colegas da rede de ensino;
- 4) Autorregulação das ações dos professores, desenvolvida a partir da autonomia;
- 5) Permanência ao coletivo, por entender que são as pessoas que criam as condições objetivas;
- 6) Ousadia para elaborar, refletir e desenvolver tarefas de ensino;
- 7) Auto-organização coletiva.

Para concluirmos, defendemos que, para a organização da atividade de ensino, os princípios devem sempre orientar o papel do professor na busca de se atingir o objetivo proposto. Isso significa apreender cinco relações essenciais da atividade de ensino. A primeira consiste em entender que a práxis está intimamente relacionada com os princípios do professor e com sua compreensão acerca de qual sujeito e sociedade ele está contribuindo para formar.

A segunda relação consiste na necessidade de apropriação do conhecimento produzido historicamente por homens e mulheres, para que esse objeto social humano seja o objeto de ensino do professor. Isso demanda uma atividade do sujeito que busca, por meio das ações de estudo, planejamento e reelaboração do conhecimento pela síntese, escrita e avaliação, pensar prospectivamente ações futuras.

A terceira incide em compreender que cada sujeito, seja criança ou adulto, tem a potencialidade de se apropriar do conhecimento humano e desenvolver as máximas potencialidades humanas. Portanto, o professor projeta seu trabalho para o futuro, e não para o passado: que a reflexão do professor sobre seu trabalho lhe possibilite avançar em direção ao futuro.

A quarta consiste em entender que individualmente o professor não sobrevive ao capitalismo. É preciso unir-se em um todo coeso, forte, unificado, coletivo. Fazer juntos!

A quinta e última a que chegamos significa compreender que a humanidade modifica a natureza e a si. Homens e mulheres criaram o

conhecimento humano como síntese das relações sociais (motivos, significações, objetos, objetivos, ações, operações). Portanto, juntos podemos criar as condições objetivas para organizar atividades de ensino com intuito de formar a consciência e personalidade de professores e estudantes.

5 Referências

ARAUJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo.

Anais...São Paulo: ABRAPEE, 2009. p. 1-16. Disponível em:

<http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf>

. Acesso em: 17 ago. 2015.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

FERNANDES, L. V. *O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética*. 2015. 270 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEONTIEV, A. *Actividad, Consciencia, Personalidad*. México: Editorial Cartago, 1984.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2 ed., 2004.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37.

MAKARENKO, A. S. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Edição 34, 2005.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MOURA, M. O. de (Coord.). *Controle da variação de quantidades*. Atividades de ensino. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

_____. A Atividade de Ensino como Ação Formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P de (Org.). *Ensinar a Ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

MOURA, M. O. de et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

RUBINSTEIN, S. L. *El desarrollo de la psicología*. Principios y métodos. 2. ed. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1979.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada por Guilherme Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

_____. Método de investigación. In: _____. *História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Obras Escogidas. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. tomo III, p. 47-96.

_____, Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar. In: _____. *Obras Escogidas*. Problemas de Psicología General. 2. ed. Madrid: A. Machado libros, 2001. tomo II, p. 181-286.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007. p. 25-42.

Recebimento: 30.05.18
Aprovação: 21.08.18