

Convivência Pedagógica entre estudantes na pós-graduação: um estudo de caso

Pedagogical coexistence among postgraduate students:
a case study¹

*Maria Eliza Mattosinho Bernardes*²

*Ana Karina Amorim Checchia*³

RESUMO

O artigo analisa a convivência pedagógica na formação permanente de professoras/es em uma disciplina de pós-graduação, fundamentando-se no enfoque histórico-cultural de matriz materialista histórica e dialética. A investigação, de caráter qualitativo, utilizou como material empírico a roda de conversa realizada com os participantes, analisada por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a atividade pedagógica, quando organizada de forma intencional e coletiva, promove a integração das dimensões afetiva, volitiva e cognitiva, possibilitando vivências dotadas de significado e sentido. Observou-se que a convivência pedagógica contribui para a apropriação conceitual, a transformação da consciência e a autoprodução docente, configurando-se como práxis social e humanizadora. Conclui-se que a convivência pedagógica, entendida como unidade entre ensino e aprendizagem, constitui dimensão estratégica para assegurar a formação

ABSTRACT

This article analyzes pedagogical coexistence in the ongoing training of teachers in a graduate course, based on a historical-cultural approach with a historical-materialist and dialectical matrix. The qualitative research used empirical material from conversation circles held with participants, which were analyzed using content analysis. The results demonstrate that pedagogical activity, when intentionally and collectively organized, promotes the integration of affective, volitional, and cognitive dimensions, enabling experiences endowed with meaning and purpose. It was observed that pedagogical coexistence contributes to conceptual appropriation, the transformation of consciousness, and teacher self-production, constituting a social and humanizing praxis. It is concluded that pedagogical coexistence, understood as the unity of teaching and learning, constitutes a strategic dimension for ensuring critical teacher training, the humanization of academic relationships,

¹ Este estudo foi apoiado pela FAPESP, processo nº 2022/06977-5.

² Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, pesquisadora colaboradora da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica - Instituto de Estudos Avançados da USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP) e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico – LEDEP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4958-5647>. E-mail: memberna@usp.br.

³ Docente da área de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Integrante do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da USP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7792-3124>. E-mail: karinaaac@usp.br.

docente crítica, a humanização das relações acadêmicas e a consolidação de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana.

Palavras-chave: Convivência pedagógica. Formação docente. Enfoque histórico-cultural. Atividade pedagógica. Vivência.

and the consolidation of educational practices committed to human emancipation.

Keywords: Pedagogical coexistence. Teacher training. Historical-cultural focus. Pedagogical activity. Experience.

1 Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar a convivência e as vivências na formação continuada de professoras/es na função de estudantes-professoras/es⁴ participantes de uma disciplina de pós-graduação, considerando as dimensões afetiva, volitiva e cognitiva na apropriação conceitual, na transformação da consciência e no desenvolvimento psíquico.

Fundamenta-se no enfoque histórico-cultural, de raiz materialista histórica e dialética, sustentado na análise dos fatos históricos da ciência e na concepção de que a formação humana se constitui a partir das condições históricas e sociais em que os indivíduos vivem. Assim, as relações sociais — especialmente as relações de produção, consideradas a base de toda convivência humana — são entendidas como as que impulsionam esse processo formativo.

As categorias que fundamentam o enfoque histórico-cultural são o *trabalho*, o *caráter material da existência humana* e a *historicidade dos fatos* (Tanamachi, Asbahr, Bernardes, 2018). Conforme Marx explicita nos Manuscritos econômico-filosóficos (2010), o *trabalho* é compreendido como uma atividade vital humana consciente. Enquanto o animal coincide com sua atividade vital, “o homem faz de sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e consciência” e é esta atividade vital consciente e livre que se distingue da atividade vital animal (Marx, 2010, p. 84). Portanto, o trabalho, entendido como uma atividade com um fim definido, é considerado a atividade

⁴ Os participantes da pesquisa serão identificados neste texto como as/os estudantes-professoras/es em virtude de atuarem profissionalmente como professora/es na prática social, mas ao mesmo tempo por estarem na função de estudantes na disciplina da pós graduação no processo de formação permanente.

humana por excelência, que, pela transformação da natureza, simultaneamente transforma e humaniza o próprio sujeito.

O caráter material da existência humana refere-se à compreensão de que o modo de produção constitui as bases das relações sociais. Ou seja, ao situar a matéria como base da compreensão do real, Marx e Engels afirmam, em *A Ideologia Alemã* (2007, p.94), que “os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, com essa sua realidade, seu pensar e seu modo de pensar”. Desse modo, o homem é sujeito e objeto das atividades humanas, pois, ao produzir suas condições de existência, transforma a realidade objetiva e, dialeticamente, é transformado por elas. A transformação da sociedade e da vida concreta produz, por sua vez, mudanças na consciência e no comportamento humano, o que eleva a historicidade a uma dimensão essencial na formação do psiquismo.

A *historicidade dos fatos* é referida por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010), em que o autor faz alusão à constituição social e histórica dos fenômenos e compreende o homem como um ser social e histórico, produto e produtor das relações historicamente construídas pela humanidade. Segundo Marx, “o homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem [...]; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele” (2010, p.106).

Tais categorias do método materialista histórico e dialético, segundo Tanamachi, Asbahr, Bernardes (2018), são o diferencial do enfoque histórico-cultural, pois permitem explicar a realidade concreta e as possibilidades de sua transformação.

A partir desses princípios teórico-metodológicos, busca-se aprofundar a compreensão da dimensão pedagógica na convivência escolar, concebida nas relações interpessoais que evidenciam os processos de ensino e aprendizagem como produtos das condições concretas de existência e mediados pela cultura. Nesse movimento, integram-se as dimensões afetiva, volitiva e cognitiva no desenvolvimento humano.

Tal integração é evidenciada por Vigotski (2010) na formação da unidade interfuncional do psiquismo, marcada pela indissociabilidade entre as funções psíquicas superiores. Neste estudo, colocam-se em evidência, na análise da convivência nos processos pedagógicos, os conceitos de *vivência* e de *atividade que*,

segundo Vigotski (2010), são entendidos como unidades funcionais de análise da formação e do desenvolvimento do psiquismo humano, a partir da mediação das significações nas relações interpessoais.

O conceito de vivência é concebido como uma categoria central na obra de Vigotski (1997, 2004a), quando propõe a superação do dualismo cartesiano e de abordagens idealistas e mecanicistas. Fundamentado no materialismo histórico-dialético e influenciado pela filosofia monista de Baruch Spinoza, Vigotski (2004b) afirma que a vivência emerge como uma unidade funcional que analisa a complexa e dinâmica relação dialética entre o sujeito e o meio social e cultural.

Sobre o conceito de atividade, Vázquez (1977) e Bernardes (2012) afirmam que esta emerge do pensamento marxiano que a compreende como a ação humana que transforma a natureza e, dialeticamente, transforma a natureza humana. Relaciona-se diretamente à concepção de trabalho e de práxis como uma atividade consciente e intencionalmente organizada, mediada por instrumentos e signos. Segundo Vigotski (2019, p. 105), a atividade mediada constitui a “base estrutural das formas culturais do comportamento” ao fazer uso de signos externos como meio para o desenvolvimento.

Nos limites deste texto, serão abordados os conceitos supracitados visando compreender a articulação entre as relações interpessoais na atividade mediada nos processos de ensino e de aprendizagem, com a finalidade de explicitar a concretude da convivência pedagógica na formação continuada de professoras/es. Para tanto, serão analisados os registros das manifestações dos participantes da pesquisa em uma roda de conversa com estudantes-professoras/es que cursaram uma disciplina de pós-graduação, ministrada pelas autoras do presente artigo.

2 Vivência e Convivência na Formação Humana

A história da psicologia enquanto ciência, formalizada a partir de meados do século XIX, evidencia uma profunda relação com o contexto de consolidação do capitalismo e de busca da superação de uma psicologia pautada nas proposições fragmentadas oriundas da fisiologia, consolidada no séc. XX e pela força do Behaviorismo e de outras teorias psicológicas como a Psicanálise, a Fenomenologia e a Gestalt.

Essa realidade foi analisada, em sua origem, por Vigotski (2004) no texto “O Significado Histórico da Crise da Psicologia: Uma Investigação Metodológica” (1927). O autor argumenta que a crise da psicologia é, fundamentalmente, uma crise metodológica. Para superá-la, propôs a necessidade de se chegar a uma psicologia geral capaz de transcender as explicações parciais da constituição e do desenvolvimento psicológico, com uma teoria que pudesse explicar o desenvolvimento histórico e a constituição do homem concreto em sua totalidade.

Para justificar seu posicionamento, Vigotski (2004) propõe seguir o método de inversão de Marx, afirmando que a “anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco”. Na psicologia do desenvolvimento, isso significa que “[...] só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento [...] se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (Vigotski 2004b, p. 207). O objetivo é superar as teorias fundamentadas em observações empíricas e generalizações, adotando um plano metodológico que contemple categorias e conceitos que partem do mais elaborado (abstrato) para o empírico. A essência do método reside na análise de “acontecimentos concretos, historicamente vivos” (Vigotski, 2004, p. 210).

Vygotski e Luria (1996) compreendem o desenvolvimento humano como um processo complexo vivenciado pelos sujeitos, que se constitui a partir das relações sociais que medeiam a produção humana, entendida como a cultura material e não material. O desenvolvimento psicológico é concedido, portanto, conforme afirma Arias Beatón (2005, p.113), como “um processo muito complexo que tem sua origem ou fonte nas condições e organização do contexto social e cultural que influenciam o sujeito, ao longo de sua história pessoal [ontogênese]”. Esta história pessoal “se produz, definitivamente, como resultado do acúmulo de sua experiência individual” (p.113).

Nesta perspectiva, Vigotski (2004, 2018) defendia que o estudo da formação humana não deveria se limitar à soma de elementos isolados, como as sensações, percepções e a memória. Para o autor, é de fundamental importância encontrar uma unidade que contivesse as propriedades fundamentais do todo, uma célula que, ao ser

analisada, revelasse a natureza do fenômeno complexo do desenvolvimento cultural da criança. León e Calejon (2017, p. 124) ao se reportarem à unidade de análise na obra de Vigotski, apontam para o uso da metáfora da água pelo autor para explicar a constituição do psiquismo humano visando a “[...] operatividade, no tratamento da psicologia, de sua visão dialética e complexa”.

Nesse sentido, a *atividade humana* (numa perspectiva marxiana) e a *vivência* são indicadas como unidades funcionais na análise do desenvolvimento humano com a potência de superar a compreensão da criança como um ser meramente natural, que se desenvolve pela maturação biológica, para concebê-la como um ser social, cuja base biopsíquica é constituída socialmente, mediada pelas *significações* nas inter-relações humanas.

Vigotski (2004a) afirma que a realidade é vivenciada pelo sujeito, e essa *vivência* é a força motriz de seu desenvolvimento. A *vivência* deve ser entendida como a via pela qual as influências do meio são transformadas em forças internas que constituem a consciência e a personalidade. É considerada a unidade na qual o social se internaliza e o individual se projeta, transformando tanto a realidade externa, quanto a própria realidade interna do sujeito.

Vigotski (1996) questionou a visão mecanicista que reduzia o desenvolvimento psicológico a meros processos biológicos e a complexa relação entre emoção e afeto foi um dos temas centrais dessa crítica. Para o autor, portanto, a dimensão afetiva é considerada indissociável da dimensão cognitiva, do pensamento e linguagem, bem como integra todas as funções psicológicas superiores. Conforme afirma Vigotski (1997, p. 268), “[...] o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana”. Na singularidade de cada indivíduo, as dimensões cognitiva, volitiva e afetiva se integram nas *vivências* dos sujeitos em *atividade*, formando a consciência e a personalidade.

No entanto, assevera-se a necessidade de esclarecer os conceitos de *vivência* e *experiência*, para além dos possíveis questionamentos sobre as traduções do conceito para a língua portuguesa. A questão central a ser considerada refere-se ao tipo de experiência que o sujeito vivencia e como a experiência vivida pelo próprio

sujeito afeta o seu processo de formação e desenvolvimento psicológico⁵. Trata-se do processo de subjetivação das condições objetivas na vida concreta, que ocorre de forma singular, uma vez que cada sujeito vivencia uma determinada experiência de forma única e pessoal.

As condições objetivas referem-se ao contexto social, às relações concretas e aos modos de produção em uma dada sociedade, numa determinada cultura e num determinado tempo histórico. As condições subjetivas dizem respeito ao desenvolvimento atual do sujeito e suas possibilidades de atribuição de sentido à realidade concreta. Portanto, a *vivência* deve ser entendida como emergente da relação entre a realidade social, e suas significações, e o próprio sujeito, que atribui sentido pessoal à experiência vivida, constituindo a situação social de desenvolvimento.

Quando uma dada *vivência* ocorre como consequência da situação social de desenvolvimento para o sujeito, esta é carregada de significado e sentido pessoal, bem como impulsiona o sujeito a agir sobre a própria situação social, buscando transformá-la e, dialeticamente, transformar-se em relação a ela. Esse processo é a base da formação da subjetividade humana, compreendida como característica exclusiva da espécie, uma vez que apenas o ser humano é capaz de produzir significações a partir de sua própria vivência. Nessa perspectiva, a subjetivação corresponde ao processo pelo qual o sujeito atribui sentido às experiências que vivencia, apropriando-se de seus conteúdos, transformando-os em elementos constitutivos de sua natureza psicológica.

A relação entre a situação social do desenvolvimento, constituída a partir da relação do sujeito com o meio (Vigotski, 2018), e a apropriação da cultura historicamente elaborada vincula-se objetivamente aos processos educativos, especialmente aos processos pedagógicos em que o ensino, o estudo e a aprendizagem ocorrem de forma intencionalmente organizada. Assim, por meio das relações interpessoais, a convivência se objetiva entre os sujeitos ao criarem

⁵ Tais reflexões emergem de um diálogo teórico amplo e complexo junto aos pesquisadores Dr. Guillermo Arias Beatón e Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon, a quem agradecemos pela possibilidade de compartilhar momentos riquíssimos de debate sobre o enfoque histórico-cultural.

situações sociais, afetando de forma distinta e singular a cada um, de acordo com as significações sobre a realidade concreta apropriadas anteriormente.

Cabe-nos, portanto, sistematizar alguns conhecimentos que possam explicar a organização dos modos de ação na atividade consciente, que se objetiva nas relações entre os processos pedagógicos intencionalmente organizados, voltados para o ensino, o estudo e a aprendizagem no contexto escolar, que sejam promotoras do desenvolvimento psíquico, os quais denominaremos como atividade pedagógica (Bernardes, 2009, 2012).

3 A Convivência na Atividade Pedagógica

A atividade pedagógica é compreendida como uma particularidade da atividade voltada à formação humana em geral e orientada para a humanização dos próprios sujeitos. Bernardes (2011) denomina essa dimensão mais ampla da formação humana que emerge das relações sociais em diferentes contextos, cujo objeto é a educação em geral e não sistematizada, de *atividade educativa*, por referir-se a um processo geral e não sistematizado de educação, que se realiza nas relações interpessoais cotidianas seja no convívio familiar, seja em diferentes coletivos sociais —, conforme destaca Heller (2016).

No âmbito da formação sistematizada — como ocorre na escola ou em grupos sociais cujos processos de ensino e aprendizagem requerem o domínio do conhecimento didático e pedagógico —, Bernardes (2009) denomina essa forma específica de *atividade pedagógica*, entendida como prática cuja finalidade coincide com o próprio objetivo que a orienta. Diferentemente da atividade educativa, que se manifesta de modo difuso e espontâneo no cotidiano, a atividade pedagógica distingue-se por sua intencionalidade consciente e pela mediação do conhecimento teórico, o qual transcende a mera reprodução da vida imediata. Portanto, constitui-se a partir de um conjunto de ações organizadas e orientadas, cuja finalidade central é a formação e o desenvolvimento cultural dos sujeitos na esfera da vida não cotidiana (Vigotski, 1996; Heller, 2016).

Em termos gerais, atividade pedagógica é compreendida como uma atividade mediada (Vigotski, 2019), uma vez que faz uso de signos e instrumentos

culturais como mediadores na formação humana. Constitui-se socialmente, pois se objetiva a partir das relações interpessoais entre os sujeitos que dela participam. É intencionalmente dirigida a um fim e se constitui dialeticamente no movimento de superação de suas próprias contradições. Assim, a atividade pedagógica, de acordo com Bernardes (2009), é entendida como uma unidade dialética, a partir da atividade realizada pelos sujeitos que a integram, sejam eles professoras/es e estudantes. Para que isso ocorra, considera-se necessário que os motivos, os objetivos, as ações realizadas pelos sujeitos em atividade sejam correspondentes, sejam voltadas para um mesmo fim - a aprendizagem e a emancipação humana.

A atividade pedagógica distingue-se de ações fragmentadas que reduzem o processo educativo ao protagonismo de apenas um dos sujeitos, por estar orientada a uma finalidade socialmente definida: a formação humana de todos os sujeitos da atividade, nos diferentes níveis de escolarização, da educação infantil à formação profissional. Essa atividade não se reduz a práticas espontaneístas, reprodutoras ou isoladas, uma vez que se fundamenta no princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural. Trata-se, portanto, de um processo que se concretiza dialeticamente na relação entre os sujeitos em atividade — seja na atividade de ensino, exercida pelo professor (Moura, 1997), ou na atividade de estudo, realizada pelo estudante (Leontiev, 1983) —, configurando-se como uma prática consciente, intencionalmente organizada e orientada para a formação e o desenvolvimento humano. Assim, a atividade pedagógica deve criar as condições necessárias para que ocorram as aprendizagens tanto de estudantes e professoras/es, configurando-se como um espaço privilegiado de apropriação do conhecimento historicamente elaborado.

A atividade pedagógica constitui-se, portanto, como prática conjunta entre professoras/es e estudantes, ambos sujeitos ativos em permanente formação, que se reconhecem em suas funções sociais ao se apropriarem do conhecimento historicamente produzido e, ao mesmo tempo, produzem novos saberes nas relações interpessoais.

No caso das/os professoras/es em atividade, o significado de sua função social é *ensinar*, conforme enfatiza Paulo Freire, em Educação para a Autonomia (2004), e Moura (1997), ao propor a Atividade Orientadora de Ensino como mediação nos

processos pedagógicos. Para a/os estudantes, por sua vez, o significado da função social está vinculado ao *estudo*, cujo objetivo é a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, orientada *para sua emancipação*. Ao compreender a atividade pedagógica como unidade dialética, evidencia-se que tanto professoras/es quanto estudantes estão implicados no processo formativo, no qual ambos ensinam e aprendem — ainda que em dimensões distintas, relacionadas ao domínio do conhecimento teórico e científico. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo de autoprodução e de transformação mútua, no qual os sujeitos se constituem simultaneamente na apropriação do conhecimento elaborado historicamente.

Compreende-se, então, que a convivência entre os sujeitos que participam da atividade pedagógica se objetiva nas relações interpessoais. Nestas relações, são criadas as situações sociais adequadas e necessárias para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entendidas como unidade interfuncional. (Vigotski, 1996). Assim, as experiências vividas nesse processo explicitam vivências formativas, pois articulam as dimensões objetiva e subjetiva da atividade pedagógica, configurando-se como situações sociais de desenvolvimento.

A atividade pedagógica, portanto, é concebida como uma prática orientada a uma finalidade: o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos que a integram e a organização consciente e intencional de ações pedagógicas sistematizadas. Conforme Bernardes (2012), trata-se da dupla objetivação da atividade pedagógica - o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a elaboração de um instrumento pedagógico devidamente organizado para que ocorra a aprendizagem. Nesse sentido, a atividade pedagógica deve ser entendida como práxis, pois é coletiva e transformadora das relações interpessoais, orientada para o ensino devidamente organizado e para a aprendizagem promotora do desenvolvimento dos sujeitos em atividade.

Enquanto unidade, a atividade pedagógica integra um *sistema de ações e operações* que articulam, de forma consciente: a) ações objetivas no campo das condutas cooperativas e colaborativas entre os sujeitos em atividade; b) o objeto real de estudo, enquanto produção historicamente elaborada que assume condição ideal e material na realidade concreta; e c) o conhecimento teórico-prático, que fundamenta a formação integral e a execução de ações pedagógicas por parte dos sujeitos em atividade.

Ressalta-se que, para que o *sistema de ações e operações* conscientes se objetive enquanto unidade, é necessária uma formação profissional que desenvolva a consciência do professor sobre:

a) sua função social na sociedade de classes; b) a importância do ensino devidamente organizado com a finalidade de promover o desenvolvimento das funções psíquicas, uma vez que isso não ocorre de forma espontânea ou natural; c) as relações sociais fundamentadas em processos colaborativos e coletivos com situações respeitadas e afetivas, assim como na ajuda recíproca para superar dificuldades momentâneas tanto de ensino quanto de aprendizagem; e d) a relevância da historicidade do objeto real de estudo — material ou não material — enquanto direito de todos ao acesso à produção humana. (Bernardes, Barbosa e Lopes, 2021, p. 161)

A partir da concepção materialista, histórica e dialética sobre a formação da consciência, as autoras compreendem que a consciência de professoras/es acerca desses aspectos é constituída ao longo de sua formação permanente. Dialeticamente, “[...] a conduta consciente do professor no exercício de sua função social é fundamental para a formação/transformação da consciência dos estudantes sobre sua própria função social na sociedade [...]” (p. 161), bem como para o reconhecimento da importância da apropriação do conhecimento teórico-prático, condição indispensável ao seu desenvolvimento e à sua emancipação como sujeitos ativos na sociedade de classes.

A dialeticidade presente na objetivação do sistema de ações na atividade pedagógica é essencial para que todos os sujeitos em atividade se transformem, desenvolvam-se e, ao mesmo tempo, produzam transformações em sua prática social e na sociedade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, Bernardes (2012) afirma que o sistema de ações pedagógicas concretiza aquilo que Vázquez (1977) denomina *práxis revolucionária*, que pode ser compreendida a partir de três dimensões articuladas.

Em primeiro lugar, o autor destaca que “não só os homens são produto das circunstâncias, como estas são igualmente produtos seus” (p. 159). Aplicado à atividade pedagógica, isso significa que, embora os sujeitos sejam condicionados pelas condições históricas, culturais e sociais em que vivem, também são capazes de agir sobre elas, transformando-as por meio da educação e da produção do conhecimento.

Em segundo lugar, ao afirmar que “os educadores também devem ser educados” (p. 159), Vázquez reforça o caráter dialógico e coletivo presente na atividade pedagógica. Nessa concepção, tanto professoras/es quanto estudantes participam de um movimento de formação mútua e permanente, no qual o ensino e a aprendizagem se configuram como processos recíprocos, que desafiam posições hierárquicas rígidas e promovem o compartilhamento e a transmissão do conhecimento, elaborado historicamente, de forma coletiva e colaborativa.

Por fim, a afirmação de que “as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele” (p. 160) ressalta a natureza dialética da formação humana. No contexto da atividade pedagógica, isso implica reconhecer que o processo educativo não apenas transforma os sujeitos individualmente, mas também reconfigura as condições sociais e culturais em que eles atuam, estabelecendo uma relação de mútua determinação entre educação e sociedade.

Assim, compreendida como práxis revolucionária, a atividade pedagógica constitui-se em um movimento coletivo, consciente e transformador, no qual a formação dos sujeitos está intrinsecamente vinculada à transformação da realidade social. A complexidade na organização do ensino em diferentes níveis de escolarização, pautada no sistema de ações e operações da atividade pedagógica, exige que as/os professoras/es dominem conhecimentos nos campos da didática, da psicologia da educação, das metodologias de ensino, das políticas públicas educacionais e de outras áreas da pedagogia, bem como possuam domínio do conhecimento epistêmico específico da disciplina em que atuam. Os pressupostos do ensino devidamente organizado, promotor do desenvolvimento do psiquismo e da emancipação humana, são passíveis de generalização e devem ser contemplados em todas as etapas de formação.

Tais pressupostos guiam a organização do ensino, por meio da atividade pedagógica entendida como práxis revolucionária, no estudo empírico apresentado sobre a convivência e a constituição de vivências na formação permanente de professoras/es participantes de uma disciplina da pós-graduação.

4 Convivência e Vivência na Formação Permanente de Professoras/es

O estudo de campo sobre a convivência e a vivência como constituintes na formação permanente das/os estudantes-professoras/es conta com duas etapas, anunciadas a seguir: a) organização dos *modos de ação* na atividade pedagógica; b) vivências das/os estudantes-professoras/es em formação permanente.

4.1 Organização dos modos de ação na atividade pedagógica

A análise da convivência e das vivências na formação permanente de estudantes-professoras/es participantes objetiva-se na disciplina *Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para a Psicologia e a Educação*, ministrada no segundo semestre de 2024, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em uma universidade pública de São Paulo.

A disciplina centrou-se no estudo dos fundamentos do materialismo histórico-dialético como base epistemológica da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, em articulação com o Enfoque Histórico-Cultural. Nesse âmbito, foram apresentados e analisados os pressupostos teórico-metodológicos do movimento crítico nesses campos, discutindo-se suas contribuições para a educação escolar. Além disso, examinou-se a complexidade implicada na produção dos problemas de escolarização, bem como a constituição social e histórica dos sujeitos, do desenvolvimento psíquico, da aprendizagem e dos fenômenos situados na interface entre Psicologia e Educação.

Dessa forma, a disciplina teve como objetivos: a) apresentar e analisar as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético; b) propiciar a compreensão e a análise dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica e da Psicologia Histórico-Cultural; c) discutir criticamente as dimensões históricas, sociais e culturais dos fenômenos investigados na interface Psicologia e Educação; e d) analisar as contribuições da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional e da Psicologia Histórico-Cultural para a educação.

A organização das ações na atividade pedagógica compreendeu: a organização coletiva do café solidário⁶, o estudo preliminar do material indicado para leitura, aulas expositivas dialogadas ministradas pelas docentes, seminários elaborados pelas/os estudantes-professoras/es — como expressão da apropriação do conteúdo e de sua relação com a prática social — e, por fim, uma roda de conversa sobre as vivências das/os participantes no processo formativo.

Na roda de conversa com as/os estudantes-professoras/es — realizada como atividade de encerramento da disciplina e material em análise neste artigo — participaram professoras/es da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo. Essa ação teve como intencionalidade configurar-se como um dos momentos de avaliação processual, favorecendo a expressão da apropriação dos conceitos estudados, a reflexão sobre o conteúdo ministrado, a manifestação da consciência das/os estudantes-professoras/es em seu processo formativo e a atribuição de sentido à disciplina pelos/as participantes. Entre as diversas questões abordadas na roda de conversa, o material em análise embasa-se na resposta à seguinte questão: *Cursar esta disciplina foi uma vivência para você? Por quê?*

Com a finalidade de investigar a convivência e as vivências na formação permanente de estudantes-professoras/es, o material obtido por meio da transcrição da gravação da roda de conversa foi submetido à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Assim, examinaram-se os temas centrais emergentes, em articulação com os objetivos da investigação, o que possibilitou a elaboração de elementos de análise fundamentados no Enfoque Histórico-Cultural. Nessa direção, foi selecionado o registro de dois estudantes-professores na disciplina que evidenciam a apropriação dos conteúdos estudados na disciplina, a transformação da consciência e o processo de autoprodução, considerando a integralidade do psiquismo humano, identificada nas dimensões afetiva, volitiva e cognitiva constitutivas das vivências.

⁶ O café solidário foi identificado como um dos elementos da organização da atividade pedagógica em virtude da importância atribuída pelos participantes da pesquisa como uma situação social que contribuiu para a constituição da coletividade de estudo. O café solidário era um momento de compartilhar o alimento trazido pelas/os estudantes-professoras/es e do pensamento articulado entre a teoria e a prática profissional destas/es estudantes.

4.2 Vivências das/os estudantes-professoras/es em formação permanente⁷

O conjunto de dados apresentado é produto da transcrição do vídeo registrado em MP4 da roda de conversa realizada no dia 5 de dezembro de 2024, como um exercício de avaliação da disciplina e da apropriação dos conteúdos estudados pelas/os participantes.

O material investigado foi organizado na forma de episódios que expressam o sentido atribuído pelas/os estudantes-professoras/es à disciplina cursada na pós-graduação, como constituinte do processo de formação permanente. Os episódios são identificados como: a) Episódio 1 - Afeto, volição e cognição no processo de autoprodução; b) Episódio 2 - Atribuição de sentido na apropriação de conceitos. Cada episódio é identificado por um tema, indicado em seu título, que sintetiza o conteúdo geral das manifestações do pensamento dos participantes da pesquisa. Esse conteúdo é subdividido em subtemas, que evidenciam as particularidades discutidas em relação ao tema central. Inspirados em Luria (1987), a constituição da enunciação verbal envolve a formação de um sentido subjetivo geral que, posteriormente, se transforma em um sistema de significações compreensíveis socialmente. Nesse processo, o sujeito aprende a converter esse sentido em linguagem partilhada, desdobrando-se em dois elementos estruturantes: o tema, que diz respeito ao objeto da comunicação, e o rema, que introduz novos elementos sobre esse objeto. A partir dessa relação, constrói-se uma cadeia semântica coerente, na qual a formulação da enunciação envolve a definição clara de seus objetivos, a tarefa comunicativa a ser realizada, a informação a ser transmitida e o perfil do interlocutor.

Na transcrição do áudio é dada ênfase, na forma de negrito, a alguns aspectos considerados relevantes nas manifestações das/os estudantes-professoras/es sobre o fato de a disciplina ter se constituído como uma vivência na sua formação pessoal e profissional.

⁷A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. CAAE : 73570723.0.0000.5390

Episódio 1: Afeto-volição-cognição no processo de autoprodução.

**Os afetos na convivência entre os participantes da disciplina*

Para mim, [cursar essa disciplina] **foi sim uma vivência [...]. Primeiro, na questão coletiva, acho que a questão das discussões, e do café, e de todos os momentos também do grupo**, da gente ficar discutindo, tudo isso marcou bastante, e isso tudo também **colaborou para eu ter afeto por essa disciplina**, por eu ter a disposição de **sair de da minha cidade, em outro estado, para vir até aqui [...]. Também me afetaram no âmbito de mudar a forma como eu enxergo o mundo e como eu interajo com o mundo**. Eu acho que isso mostra como a disciplina **me afetou tanto emocionalmente como no quesito intelectual**, de ter o olhar para as coisas e ter o embasamento teórico, ter essa lente diferente, e o olhar das coisas. [...] A gente vê a **dedicação tanto das professoras quanto das outras pessoas que estão aqui**.

** As emoções e as singularidades do sujeito*

[...] agora eu **vou dizer [um aspecto] que foi individual. Eu estava com uma crise de pânico aqui dentro [...]. E a professora me ajudou muito a me acalmar. [...]** E ela me perguntou se eu estava bem. [...] **E aquele abraço foi muito importante para mim**. Aquele momento, apesar de não ter passado a sensação de pânico na hora, foi... (choro). Então eu comecei a me organizar, a me acalmar [...]. E aí demorou, assim, quase meia hora, mas no final, **assim, eu falei: "Não". Tentei vir para cá. E fiquei, consegui acompanhar o resto da aula. [...]** Porque às vezes a gente não está bem. A gente não vai conseguir desempenhar o nosso melhor, o mais alto desempenho aqui na disciplina, né? [...] **Como eu vim de outra área [...]. Eu falei para a professora também, no começo, que eu tenho muita dificuldade [...]**.

** A convivência na atividade pedagógica*

É um conjunto de coisas... desde a recepção de vocês, de no começo falar do café, **de acolher a gente, acolher as nossas dificuldades, de não colocar o trabalho final como objetivo da disciplina, então não colocar isso como uma nota**, porque se fosse como uma nota, talvez, em vez de eu estar aqui prestando atenção [...], eu ia ficar tentando copiar todos os slides freneticamente, porque no final eu teria que desempenhar um papel ali, né?

E aí como **tudo ali nesse processo era visando o nosso aprendizado**, eu acho que a forma como eu encaro isso é muito diferente. **Então, ler os textos não era para tirar nota. É porque eu quero tirar as minhas dúvidas**. Eu quero saber se eu estou entendendo direito esse texto. [...]. **Os textos eram muito difíceis e a gente trazia aqui na aula, falava quando não entendia**. O que esse autor falou nesse trecho não entendi, não fez sentido pra mim, por exemplo. **E não é toda disciplina que você tem esse conforto de você chegar ao professor e falar ‘eu não entendi’**.

Então, eu acho que é **tudo isso, assim, que faz a diferença**. A aula expositiva faz sentido ali. [...] **Você está ouvindo a aula expositiva para ver se você consegue entender as coisas que você leu no texto**. E talvez se você não tivesse lido aquele texto, não faria sentido essa aula expositiva também. **As professoras se empenharem em fazer uma aula expositiva para explicar os pontos desse texto e se preocupar em responder as nossas perguntas e tornar o ambiente confortável para a gente poder expor as nossas dúvidas**. Então, eu acho que tudo isso faz a aula expositiva que vocês deram fazer sentido.

Eu acho que se qualquer uma dessas peças fosse diferente, talvez não fluísse do jeito que fluíu. Então, na minha opinião, é esse conjunto.

** Autoprodução como estudante e profissional da educação*

[Se fosse em outro formato] **não sei se eu teria continuado. Não sei se eu teria tido o mesmo empenho, a mesma vontade de ficar aqui**. [...] tudo isso vai marcando a gente, vai afetando a gente. Então, a gente quer se empenhar. Então, a gente quer participar desses momentos. [...] **Esse fato de eu querer estar aqui, de eu querer desempenhar esse papel do estudante, vai fazer uma diferença para o meu profissional, vai fazer uma diferença para o meu pessoal**. E é isso, vai marcar a gente para o decorrer da nossa vida. [...]

Então, tudo isso faz com que a disciplina tenha sido uma vivência para mim. (Registro oral, Estudante 1, 05/11/2024)

O episódio *Afeto-volição-cognição no processo de autoprodução* é composto por quatro remas; no primeiro, identificado como *Os afetos na convivência entre os participantes da disciplina*, a estudante-professora manifesta a sua apropriação do conceito de vivência (Vigotski, 2018) - um dos conteúdos centrais da disciplina - assim como argumenta sobre a importância da coletividade de estudo presente nas diferentes ações no grupo (Bernardes, 2025). Evidencia-se que a experiência vivida na disciplina a afetou de tal modo a mobilizar ao deslocamento de outro estado para permanecer em atividade de estudo (Leontiev, 1983), assim como a afetou na forma como passou a compreender de modo diferente as relações com a sociedade.

No segundo rema do episódio, identificado como *As emoções e as singularidades do sujeito*, a estudante-professora manifesta uma especificidade em sua subjetividade, ao citar o momento de crise de pânico vivido em uma das aulas e as dificuldades inerentes na aprendizagem decorrentes da não familiaridade do conteúdo ministrado na disciplina. No entanto, a estudante-professora registra a

importância das ações colaborativas e de apoio presentes no sistema de ações da atividade pedagógica (Bernardes, 2012) que têm como condição necessária na ação pedagógica o respeito às diferenças individuais e a intervenção de ensino no campo de possibilidades de aprendizagem, reconhecido como a zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 1996). A conduta da docente da disciplina é apontada como essencial para que a estudante-professora superasse suas dificuldades pessoais na situação social citada e permanecesse em atividade de estudo.

No terceiro rema, identificado como *A convivência na atividade pedagógica*, evidencia-se a unidade nas relações do ensino e de estudo presente na atividade pedagógica, orientada para a aprendizagem dos sujeitos em atividade (Bernardes, 2009). Verifica-se como os modos de ação na atividade pedagógica privilegiaram a aprendizagem e o desenvolvimento das/os estudantes, e não a mera reprodução do conhecimento. Ao atribuir sentido às ações na atividade pedagógica voltada à aprendizagem dos conteúdos estudados, criou-se um espaço de convívio favorável em que a estudante-professora reafirma sua função de estudante, sentindo conforto em comentar suas dúvidas, compartilhando dificuldades e participando de debates coletivos. A organização das ações pedagógicas evidencia a condição da atividade enquanto práxis, ou seja, atividade consciente, coletiva e transformadora da realidade externa e interna (Vázquez, 1977). Também ressalta o quanto a disciplina contribuiu para sua autoprodução como estudante e profissional da educação. Os motivos para que a estudante-professora se mantivesse em atividade de estudo foram movidos pelo desejo de aprender e participar da coletividade de estudo. Trata-se de um exemplo de como a convivência pedagógica, fundamentada em relações de respeito e de colaboração, com atribuição de sentido ao objeto de estudo, pode gerar motivos eficazes (Leontiev, 1983) que impulsionam o sujeito a apropriar-se dos conteúdos teórico e científicos, afetando positivamente sua formação pessoal e profissional.

O último rema do episódio, identificado como *a Autoprodução como estudante e profissional da educação*, ilustra como a convivência pedagógica, juntamente com a mediação dos conteúdos teórico científicos, constitui-se como condição essencial na organização dos modos de ação na atividade pedagógica para que se objetivasse como prática humanizadora e emancipadora. Evidencia-se no

episódio a unidade na constituição dos sujeitos, a partir das dimensões afetivas, volitivas e cognitivas presentes nas relações interpessoais, na organização das ações de ensino e de estudo que integram a atividade pedagógica, a convivência pedagógica, visando a promoção do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

Episódio 2 - Atribuição de sentido na apropriação de conceitos

** Emoção na atividade pedagógica*

O que me motivou a fazer e permanecer nessa disciplina foi a alegria. A cada vez que eu ia lendo, eu ia gostando cada vez mais. Eu pensava: “Nossa senhora! Era isso que estava faltando! Era a lacuna que eu tinha na minha licenciatura.”. **E aí eu consegui entender melhor o Vygotsky, tendo visto antes o Marx,** [...] entendendo essa base epistemológica dele, que é o Marx que traz. [...] E a escolha dos textos eu achei muito interessante. Isso dava mais gás pra ler os textos para as próximas aulas. Então, **foi alegria mesmo, de estar aprendendo.**

[...] Um **conceito muito importante que eu sempre tive muita dificuldade de entender foi o de zona de desenvolvimento proximal.** Eu não entendia direito, e aí, entendendo o contexto no texto que lemos sobre o desenvolvimento real, a zona de desenvolvimento proximal, e os exemplos que Vigotski usava, **aí eu entendi,** eu falei: **‘Nossa! Massa!’.** Foi muito legal. Esse conceito serviu para basicamente tudo que a gente viu depois. Sempre ouvi esse termo mas **não entendia direito realmente o que era isso, e dessa vez eu entendi.** Então, foi bem interessante.

** Apropriação conceitual no movimento de autoprodução do professor*

[...] Aconteceu uma coisa engraçada numa aula. Uma aluna minha fez um exercício e falou que não estava entendendo. Eu perguntei: ‘Você fez o exercício?’ Ela disse: ‘Fiz sim, mas eu tive ajuda de um colega’. **Então, pensei: ‘Zona de desenvolvimento proximal!’.** Isso abre um campo de possibilidades. **Então para a próxima aula, vou levar algo para articular isso com essa estudante, partindo dessas possibilidades para ajudar com que ela chegue no nível de desenvolvimento real em relação àquele tópico.** Então para mim essa disciplina está contribuindo demais. [...] Você também entende como é que o ser humano funciona, como se desenvolve.

** Convivência pedagógica e a apropriação do conceito*

[...] **E outro conceito basilar foi o de unidade.** [...] Entender o que é unidade, que tem que conter as propriedades do todo, foi muito importante para entender todo o resto que ele discute depois. [...] **O sentido de fazer o trabalho final da disciplina foi praticar o conceito de unidade do Vigotski.** Porque no nosso grupo nós fizemos tudo juntos, na mesma tarefa de discutir o tema e elaborar uma estratégia de intervenção. [...] Eu acho que **a unidade dessa disciplina é a coletividade. Do ponto de vista dos nossos estudos, a unidade seria o**

compartilhamento das ideias. Eu gostava muito nas aulas de ficar esperando a opinião de vocês sobre textos, e das discussões.

É um compartilhamento do conhecimento. A gente está sendo mediado pelo conhecimento, mas a gente está compartilhando. [...] Nosso café também foi compartilhado. Então, eu acho que isso influencia também o aprendizado. **Como é que a gente vai aprender? Da mesma forma que a gente traz o café: coletivamente.** Então, a gente faz uma tarefa individual e a gente traz a comida e a compreensão dos textos pro coletivo, pra gente debater coletivamente. E isso altera a nossa percepção individual daquela coisa. **Então, acho que a unidade nessa disciplina é a coletividade.**

** Autoprodução do professor na convivência pedagógica*

[...] **E modificou o meu olhar para a própria matemática, por causa dessa disciplina.** Qualquer objeto da matemática não surgiu de nada. **Surgiu por causa de uma determinada demanda social e histórica, cultural.** Aí, a **minha tarefa é entender qual foi essa demanda histórica. Porque entendendo isso, eu posso criar uma tarefa para colocar os alunos em atividade nessa demanda.** (Registro oral, Estudante 2, 05/11/2024).

O segundo episódio, denominado *Atribuição de sentido na apropriação de conceitos pelo estudante-professor*, é composto por quatro remas que evidenciam a manifestação da disciplina como uma vivência na formação pessoal e profissional, assim como atribui sentido especial à convivência pedagógica (Bernardes 2025).

No primeiro rema, *Emoção na atividade pedagógica*, o estudante professor manifesta sua emoção ao conseguir compreender conceitos teóricos da psicologia histórico-cultural não apreendidos anteriormente, quando os relaciona à raiz teórico-metodológica - o materialismo histórico-dialético. Afirma que: “Foi uma alegria mesmo”. Tal fato evidencia o quanto as dimensões afetiva e cognitiva se integram na aprendizagem e no desenvolvimento (Vigotski, 2018)

No segundo rema, *Apropriação conceitual no movimento de autoprodução do professor*, o estudante-professor manifesta a dialeticidade na sua práxis; evidencia que o conceito aprendido na disciplina se torna transformador de sua prática pedagógica que passa a ser organizada conscientemente e fundamentada em conhecimento teórico apropriado na atividade de estudo. Ao articular o conceito com sua própria prática docente — de modo a reconhecer a situação de ajuda mútua entre seus alunos como manifestação da ZDP —, o estudante-professor utiliza a teoria como instrumento mediador na organização de sua prática social, a docência.

No terceiro rema, *Convivência pedagógica e a apropriação do conceito*, o professor expressa a importância da compreensão do conceito de *unidade* na teoria estudada, bem como o sentido atribuído à coletividade de estudo na organização das ações na atividade pedagógica, visando a aprendizagem. Faz uso de uma analogia para evidenciar a importância atribuída à convivência pedagógica na aprendizagem de conceitos ao afirmar: “Como é que a gente vai aprender? Da mesma forma que a gente faz o café: coletivamente”. Esta compreensão ressalta uma das teses do enfoque histórico-cultural quando Vigotski (1996) afirma que inicialmente a aprendizagem ocorre na dimensão interpessoal e, posteriormente, se internaliza, constituindo a dimensão intrapessoal. Em sua análise, o estudante-professor sintetiza a sua apropriação conceitual ao afirmar: “[...] acho que a unidade nessa disciplina é a coletividade”.

No último rema, *Autoprodução do professor na convivência pedagógica*, o estudante-professor expressa o seu processo de transformação. Evidencia de forma objetiva a síntese do sistema de ações na atividade pedagógica, ao afirmar que a aprendizagem na disciplina transformou a sua relação como objeto de estudo e trabalho - a matemática como produção histórica e cultural -, bem como transformou o modo como organizava as ações de ensino e de estudo enquanto professor. Tal reposicionamento confirma o pressuposto de que o professor também se educa, conforme afirma Vázquez (1977). Portanto, o episódio mostra que a atividade pedagógica, tal como fora organizada, não apenas transmitiu conteúdos teórico-científicos de alta complexidade, mas possibilitou vivências que afetaram os participantes da pesquisa transformando a consciência e prática social enquanto docentes.

5 Considerações Finais

A análise empreendida neste estudo permitiu compreender que a convivência pedagógica, no interior do enfoque histórico-cultural, constitui-se não apenas como dimensão relacional da formação docente, mas como categoria teórico-prática estruturante do processo pedagógico, cuja gênese e desenvolvimento se enraízam nas condições materiais, sociais e históricas concretas. Longe de reduzir-se à esfera da interação interpessoal, a convivência pedagógica revela-se como

expressão da atividade humana conscientemente orientada (Leontiev, 1978), mediada por signos e instrumentos culturais, e objetivada na unidade dialética entre ensino e aprendizagem. Ao articular as dimensões afetiva, volitiva e cognitiva do psiquismo, cria as condições para que os sujeitos não apenas se apropriem dos produtos da cultura historicamente acumulada, mas também transformem qualitativamente sua consciência e, com ela, as formas de sua inserção social (Vigotski, 1996, 2004).

Nessa perspectiva, a convivência pedagógica pode ser concebida como uma forma de práxis social (Vázquez, 1977), pois expressa a unidade entre teoria e prática no interior da atividade pedagógica e atua como mediação fundamental para a produção de novas formas de subjetividade e consciência social. A atividade pedagógica intencionalmente organizada possibilita a passagem do conhecimento do plano interpessoal ao intrapessoal, promovendo a internalização de conceitos científicos e reorganizando as estruturas da consciência, em um movimento que é simultaneamente individual e coletivo. Trata-se, portanto, de um processo que supera as concepções empiristas e espontaneístas de ensino, ao assumir a educação como prática social transformadora, vinculada à historicidade do trabalho humano e à constituição omnilateral do sujeito (Marx; Engels, 2007; Bernardes, 2009, 2012).

A investigação empírica demonstrou que a convivência pedagógica, ao ser organizada como coletividade de estudo, potencializa processos de vivências carregadas de significado e sentido pessoal que funcionam como forças motrizes do desenvolvimento (Vigotski, 2004b, 2018). Nessa dinâmica, a apropriação do conhecimento teórico não se limita à reprodução de conteúdos, mas se converte em instrumento de reorganização da atividade consciente e de reconfiguração da prática social dos sujeitos. A dimensão coletiva da atividade pedagógica, ao articular colaboração, diálogo e respeito às singularidades, opera como meio privilegiado de produção de motivos eficazes (Leontiev, 1983) que impulsionam os sujeitos à atividade de estudo e à construção de novos modos de ação sobre a realidade objetiva. Assim, a convivência pedagógica cumpre um papel ontogenético central, ao contribuir para a formação da consciência crítica e para a transformação qualitativa da personalidade docente.

Por fim, compreendida como categoria estratégica da práxis, a convivência pedagógica transcende o plano metodológico para se afirmar como horizonte político-pedagógico comprometido com a emancipação humana. Ela aponta para a necessidade de organizar processos formativos que além de transmitir conhecimentos, também criem condições objetivas e subjetivas para a constituição de sujeitos históricos capazes de intervir criticamente nas contradições do real e transformá-las. Tal compreensão impõe à pesquisa educacional e às práticas pedagógicas a tarefa de avançar na elaboração de propostas que integrem a historicidade da formação humana, a mediação cultural e a dimensão coletiva da aprendizagem, consolidando, assim, um projeto educativo voltado para a justiça social, a igualdade e a humanização das relações sociais em contextos formativos. A ampliação dessas investigações em diferentes níveis de ensino representa, portanto, não apenas uma necessidade acadêmica, mas um imperativo ético e político diante dos desafios contemporâneos da educação.

Convivencia pedagógica entre estudiantes de posgrado: un estudio de caso

RESUMEN

Este artículo analiza la interacción pedagógica en el desarrollo profesional continuo de docentes en un curso de posgrado, con base en un enfoque histórico-cultural arraigado en el materialismo histórico y dialéctico. La investigación cualitativa utilizó como material empírico el círculo de discusión realizado con los participantes, analizado mediante análisis de contenido. Los resultados muestran que la actividad pedagógica, cuando se organiza intencional y colectivamente, promueve la integración de las dimensiones afectiva, volitiva y cognitiva, posibilitando experiencias significativas y propositivas. Se observó que la interacción pedagógica contribuye a la apropiación conceptual, la transformación de la conciencia y la autoproducción docente, configurándose como una praxis social y humanizadora. Concluye que la interacción pedagógica, entendida como una unidad entre enseñanza y aprendizaje, constituye una dimensión estratégica para asegurar la formación crítica docente, la humanización de las relaciones académicas y la consolidación de prácticas educativas comprometidas con la emancipación humana.

Palabras clave: Convivencia pedagógica. Formación docente. Enfoque histórico-cultural. Actividad pedagógica. Experiencia.

4 Referências

ARIAS BEATÓN, G. *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*. São Paulo: Editora Linear B, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 13, p. 235-242, 2009.

BERNARDES, M. E. M. Modos de ação na atividade pedagógica: uma proposição de ensino e aprendizagem ativos. In: *Congresso Internacional PBL 2010*. São Paulo: USP, 2010a.

BERNARDES, M. E. M. A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromissos ético e político no processo de emancipação humana. *Revista Psicologia Política (Impresso)*, Florianópolis, v. 10, p. 293-296, 2010b.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BERNARDES, M. E. M.; BARBOSA, A. P.; LOPES, M. A. C. Desdobramentos da pandemia Covid-19 na educação formal: uma análise da unidade afeto-cognição. *Revista Interinstitucional de Educação e Tecnologia (RIET)*, v. 2, n. 2, p. 218-245, 2021.

BERNARDES, M. E. M. Convivência pedagógica: um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. In: PINHEIRO, V. P. G.; BERNARDES, M. E. M.; ROCHA, M. S. P. M. L. (org.). *Psicologia da educação e processos educacionais: contribuições de diferentes perspectivas teóricas*. Coleção Psicologia da Educação: pesquisa e formação, v. 4. São Paulo: EACH/USP, 2025. Ahead of print.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 11ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LÉON, G. F.; CALEJON, L. M. C. C. Vivência, situação social do desenvolvimento e práxis. In: BERNARDES, M. E. M.; ARIAS BEATÓM, G. *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Edições EACH, 2017. p. 123- 141.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Martorano. São Paulo, SP: Boitempo, 2007

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema* (Rio Claro), UNESP, v. 12, p. 29-43, 1997.

TANAMACHI, E. de R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. Teoria, método e pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: BEATÓN, G. A.; SOUZA, M. P. R. de; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil –Cuba*. Volume II. Maringá: Eduem, 2018.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>. Acesso em: 22 jul. 2025.

VYGOTSKI, L. S. *El problema del retraso mental*. I: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas V. 2a ed. Madrid: Visor Dis. SA., 1997.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 281-383.

VIGOTSKI, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, 2004b.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. 2. ed. Madrid: Visor, 2019.

VIGOTSKI, L. S; LÚRIA, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em fevereiro de 2025
Aprovado em outubro de 2025