

TEORIA DA ATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

ACTIVITY THEORY AND TRAINING OF TEACHERS: SOME APPROACHES

Andréa Maturano Longarezi¹

Luciana Guimarães Pedro²

Jacqueline Faria Perini³

RESUMO: Este artigo estabelece um diálogo entre a “teoria da atividade”, de Leontiev (1960), e a formação continuada de professores em serviço, de Alvarado Prada (2010), de modo a contribuir para o campo conceitual-prático da formação docente. Para Leontiev o psiquismo humano do adulto se desenvolve no trabalho e nas suas relações com outros homens. Alvarado Prada aborda a formação continuada de professores em serviço como aquela que ocorre no espaço/tempo de trabalho do professor e tem como conteúdo formativo a própria prática pedagógica. As importantes contribuições e reflexões trazidas por Alvarado Prada sinalizam para um profícuo diálogo com os fundamentos da teoria da atividade de Leontiev, uma vez que, ao defender a formação dos docentes em serviço como sendo algo primordial para o desenvolvimento desse profissional, constrói sua concepção de formação fundada no princípio de que o homem se forma na atividade principal de sua vida material, assim como propõe Leontiev.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da atividade. Desenvolvimento do psiquismo humano. Formação continuada de professores em serviço. Pesquisa coletiva.

ABSTRACT: The article establishes a dialogue between the “activity theory” by Leontiev (1960), and continuing education of teachers in service by Alvarado Prada (2010), thus contributing to the conceptual and practical field of teacher education. For Leontiev adult human psyche develops at work and in their relations with other men. Alvarado Prada addresses the continuing education of teachers in service as that which occurs in the space /time teacher’s work and its training content to their own pedagogical practice. The major contributions and reflections made by Alvarado Prada point to a fruitful dialogue with the foundations of activity theory of Leontiev, since, by defending the training of teachers in service as something essential for the development of this work, builds his conception of training based on the principle that man is formed in the core of his material life, as well as proposed Leontiev.

KEYWORDS: Activity theory. Development of the human psyche. Continuing education of teachers in service. Research conference.

¹ Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: andrea@faced.ufu.br

² Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: luciana_udi@hotmail.com

³ Pedagoga pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jacqperini@hotmail.com

Introdução

O presente texto estabelece um diálogo entre a “teoria da atividade”, de Alexis Leontiev (1960), e a formação continuada de professores em serviço, de Luis Eduardo Alvarado Prada (2010), de modo a contribuir para o campo conceitual-prático da formação docente na perspectiva da atividade. A aproximação aqui proposta é resultado de um estudo bibliográfico dos referenciais acima apontados (LEONTIEV, 1960, 1978a, 1978b, 1979, 1987, 1988, 1989a, 1989b, 1991 e ALVARADO PRADA, 1997, 2005, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010) e faz parte das discussões teórico-conceituais empreendidas no contexto do projeto “*Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa formação*”, desenvolvido com o apoio financeiro do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

Com o objetivo de discutir, então, os princípios desencadeadores da formação docente, numa perspectiva ativa da aprendizagem da docência (NUNES, 2009), este artigo apresenta inicialmente alguns fundamentos desenvolvidos por Vygotsky e que contribuíram para a obra de Leontiev. Em seguida, aborda as principais ideias da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev, anuncia alguns princípios concernentes à concepção de formação continuada de professores trabalhada por Alvarado Prada e, ao final, constrói algumas aproximações entre eles.

Vygotsky e suas contribuições para a obra de Leontiev

Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Orsha (na então Rússia) e morreu de tuberculose em 1934, antes de completar 38 anos. Ele viveu numa situação política, social e científica muito particular.

Era parte de uma família altamente letrada e, por isso, cresceu num ambiente desafiador de grande estimulação intelectual. Formou-se em Direito em 1917 pela Universidade de Moscou e também estudou História, Filosofia, Literatura, Psicologia e Medicina. Além disso, estudou diversas línguas, alemão, francês, latim, hebraico e inglês (OLIVEIRA, 2003).

Vygotsky cresceu num ambiente com muito estímulo intelectual e se interessou por várias áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 1993). Os temas de seus trabalhos permeiam a neuropsicologia, a deficiência, a psicologia, a linguagem, a educação e tantas outras áreas. Libâneo e Freitas (2007) enfatizam que Vygotsky também voltou suas pesquisas para temas como a origem e o desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem, formando assim a base teórica da psicologia histórico-cultural.

Suas ideias têm tido, cada vez mais, crescente penetração e valorização tanto na área da psicologia como na pedagogia. Vivendo na época da Rússia pós-revolução, buscou junto a seus colaboradores reunir os “mecanismos cerebrais subjacentes” ao funcionamento psicológico com o desenvolvimento do indivíduo num processo sócio-histórico (OLIVEIRA, 1993).

Vygotsky e seus colaboradores participavam de um grupo de intelectuais naquela Rússia pós-revolução e trabalhavam então num clima extremamente idealista. Com toda a efervescência da época, eles buscavam a construção de uma “nova psicologia” em que fossem integrados corpo e mente humana enquanto ser biológico e social e pertencendo a um processo histórico, em contraposição à velha psicologia na qual corpo e mente estavam separados.

Em seus estudos, Vygotsky voltou sua atenção para as funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas mediadas pela cultura.

[...] trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

O estudioso construiu uma psicologia seguindo a tradição filosófica marxista, por isso, explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura através da comunicação com as pessoas. Em sua perspectiva, a aprendizagem está ligada diretamente ao ensino e é concebida como um processo de sistematização de conhecimentos e apropriação de saberes em que a influência da atividade social é de extrema relevância.

O conceito de mediação também é muito importante na concepção de Vygotsky. Para ele a mediação ocorre quando há um processo de intervenção com a utilização de um elemento intermediário numa relação. Vygotsky distinguiu os instrumentos e os signos como elementos de mediação. O instrumento pode ser entendido como um elemento que tem o objetivo de mediar a relação do trabalhador com seu objeto de trabalho, por exemplo, o machado. O signo tem uma função análoga ao do instrumento, porém age como um instrumento da atividade psicológica. (OLIVEIRA, 1993).

Outro conceito de Vygotsky que merece destaque aqui é o de internalização. Para o autor, é o processo em que as marcas externas do indivíduo vão se transformando em processos internos de mediação. Os processos envolvidos na comunicação eram, a princípio, atividade externa que, posteriormente, internalizavam-se pela atividade individual com a mediação da linguagem, composta por signos que adquirem significados e sentido (VYGOTSKY, 1984 apud LIBÂNEO E FREITAS, 2007). Suas maiores contribuições dizem respeito ao processo de desenvolvimento da criança e aos processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Libâneo e Freitas (2007) ressaltam a importância da mediação da cultura para o processo do conhecimento, já que a aprendizagem ocorre através da apropriação ativa da experiência sociocultural. O desenvolvimento cognitivo e o próprio saber são frutos da interação com o meio e com os outros sujeitos, desse modo, a educação e o ensino contribuem diretamente para o desenvolvimento mental, sempre considerando os fatores socioculturais e as condições internas de cada pessoa.

Nessa perspectiva, a educação

[...] pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os oriente (VYGOTSKY, 2003 apud ROLINDO, 2007).

Leontiev foi um dos colaboradores mais próximos de Vygotsky. Com base na concepção histórico-cultural trazida por Vygotsky, baseando-se principalmente na relação do homem com o mundo, construída historicamente e mediada pelo uso de instrumentos, Leontiev desenvolveu a Teoria da Atividade.

A atividade humana, segundo o autor, é definida na relação do homem com o mundo e dirigida por seus motivos, portanto, o trabalho inserido nas relações sociais ocupa um lugar de destaque na sua obra. Nesse enfoque “a atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva” (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 3). Assim, através da sua atividade o homem entra em contato com os objetos e o mundo, “atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 4)

Leontiev e a teoria da atividade

Alexis Leontiev realizou seus estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e a Teoria da Atividade com base na ideia de que o homem é um ser social que se desenvolve através das relações materiais com o meio. Dessa forma, o autor seguia o pressuposto básico do materialismo histórico-dialético para fazer uma análise marxista da Psicologia como ciência (DUARTE, 2003).

Com o intuito de compreender o desenvolvimento do psiquismo humano sob a ótica histórico-cultural, Leontiev parte do conceito de atividade, proposto anteriormente por Vygotsky,

sistematizando-o como sendo a principal atividade realizada na vida material do sujeito, ou seja, “o sopro vital do sujeito corpóreo” (LEONTIEV, 1983 apud ASBAHR, 2005, p. 109). Logo, a atividade está ligada às relações do sujeito com os objetos da vida material por intermédio do reflexo psíquico da realidade na qual ele está inserido.

Para Leontiev (1978a), a condição para existência da atividade é a necessidade do sujeito, entretanto, a atividade é determinada apenas pela existência de um objeto que a estimula, que é o motivo da sua ocorrência. Assim, para que ela exista é necessário que o objeto da ação coincida com o seu motivo.

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, 1978a, p. 315).

Ao iniciar seus estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano com base no conceito de atividade, Leontiev partiu da investigação da estrutura psíquica dos animais e seus desdobramentos. Observando, por exemplo, a relação das aranhas e símios com o alimento o autor constatou que o psiquismo dos animais se desenvolve segundo o processo de evolução biológica e a necessidade de adaptação ao meio. Desse modo, na medida em que as condições materiais de vida se tornavam mais complexas, havia uma reorganização na estrutura física dos animais e também nos seus órgãos e funções, possibilitando assim o desenvolvimento de novos reflexos psíquicos (LEONTIEV, 1978a).

Segundo Leontiev, era preciso que primeiramente houvesse uma modificação na estrutura da atividade material realizada pelo animal para que este, posteriormente, desenvolvesse novas habilidades internas, ou seja, seu aprimoramento é determinado por fatores externos.

As atividades dos animais são limitadas às suas necessidades biológicas, portanto, são determinadas por instintos e o objeto da ação, o alimento, por exemplo, coincide com o motivo da mesma que é a necessidade de saciar a fome. Portanto, os animais realizam atividades restritas às suas necessidades biológicas e, conseqüentemente, têm seu desenvolvimento psíquico limitado por estas condições.

A passagem à humanidade é marcada pelo fato de a evolução do psiquismo deixar de ser dependente das questões biológicas para ser determinada pelo desenvolvimento histórico-cultural. Isso só foi possível com o surgimento do trabalho que é caracterizado pela fabricação de instrumentos e pela ocorrência de uma atividade coletiva e comum (LEONTIEV, 1978a).

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. Marx escreve: o trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que neles estão adormecidas (LEONTIEV, 1978a, p. 80).

Com o surgimento do trabalho e, conseqüentemente, dos instrumentos iniciou-se o processo de divisão técnica do trabalho que provocou profundas modificações na estrutura da atividade dos indivíduos. A partir de então, o trabalho coletivo deixa de estar vinculado com a motivação que o incita e, portanto, perde o caráter de atividade e passa a ser apenas uma ação, pois há uma separação entre o objeto da ação e seu motivo final.

Para melhor compreensão dessa questão podemos nos remeter ao exemplo dado pelo próprio Leontiev (1978a) sobre a caça coletiva de animais. Segundo o autor, a caça tem como motivação a necessidade de comer, mas quando ela é dividida em etapas, cada participante desempenha uma ação cujo objeto não necessariamente satisfaz a motivação final. Por exemplo, o sujeito responsável

por espantar a caça desempenha apenas essa função e não obtém diretamente através dela o alimento para saciar sua fome.

Com o surgimento da ação, a atividade humana passa a ser baseada em relações sociais estabelecidas com outros homens e isso distingue a forma especificamente humana de refletir e de ter consciência da realidade.

Isso significa que é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas relações e ligações objetivas sociais. (LEONTIEV, 1978a, p. 84).

A capacidade do homem de estabelecer ligações sociais entre o motivo e objeto da ação foi desenvolvida por meio da criação de instrumentos, pois estes têm em si mesmos a cristalização de uma operação de trabalho. Assim, o instrumento é a representação da capacidade humana de realizar a abstração e a generalização conscientes, pois o próprio machado, por exemplo, carrega em si o objeto para o qual a sua ação é orientada.

Portanto, o instrumento é um objeto social que denota o estabelecimento do pensamento humano, já que representa a habilidade humana de refletir conscientemente sobre a realidade e de estabelecer relações objetivas entre os objetos, mesmo que estes não estejam disponíveis à percepção sensível imediata (LEONTIEV, 1978a).

Com o trabalho surge também a necessidade de comunicação entre os homens que promove o desenvolvimento da linguagem, ou seja, da comunicação oral. A linguagem torna-se essencial para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, pois, é pela linguagem que

[...] os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e lhes confere um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos. A relação entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, emocional é o principal componente da estrutura interna da consciência (ASBAHR, 2005, p. 5).

Logo, para Leontiev (1978a) a significação é a generalização da realidade na forma de palavras, ou seja, são conceitos criados socialmente pelo homem para designar a realidade refletida. A significação é um fenômeno objetivamente histórico que é apropriado pelo homem segundo o sentido pessoal que tem para ele. Esse sentido é desenvolvido com base na atividade material desempenhada pelo sujeito. “Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (LEONTIEV, 1978a, p. 103).

Podemos compreender essa relação através da exposição de um exemplo trazido pelo autor. Segundo ele, um aluno que lê uma obra recomendada pelo professor tem como finalidade assimilar o conteúdo. No entanto, o motivo que estimula a atividade determina o sentido da leitura para o aluno, assim, se ele lê para passar na prova terá um sentido, mas se é para aprender algo para a sua profissão, terá outro. “Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 1978a, p. 105).

Nas sociedades primitivas, que não eram marcadas pela divisão social do trabalho e pela existência da propriedade privada, as significações e os sentidos eram comuns, pois o sentido de um fenômeno da consciência individual coincidia com o sentido para a coletividade.

O aprimoramento das relações de trabalho e o estabelecimento da propriedade privada culminaram no surgimento da sociedade de classes caracterizada pela exploração do homem pelo próprio homem. Essa condição social desencadeou uma nova estrutura da consciência humana chamada de desintegrada em que a tomada de consciência de um conteúdo que ocupa um lugar específico na atividade e os motivos da mesma chegam de forma distinta no espaço psíquico, mostrando que este é determinado por inter-relações constituídas historicamente.

A fragmentação da consciência humana provocou a separação entre a atividade intelectual e a atividade prática do homem e também houve uma cisão entre os produtores e os meios de produção.

Esta “alienação” é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. Na origem o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. O homem encontrava-se em perfeita relação de unidade natural com as condições objetivamente necessárias à vida. Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade. A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída (MARX apud LEONTIEV, 1978a, p. 129).

Nessas condições, os produtores se tornam assalariados e o sentido do trabalho deixa de estar vinculado com a atividade prática desenvolvida pelo sujeito, pois o seu fim passa a ser a obtenção de um salário para suprir suas necessidades básicas. Considerando que o trabalho é a essência da vida, o trabalhador na sociedade de classes é coagido a alienar o próprio sentido da vida para sobreviver, pois depende do dinheiro, ou seja, de algo que não é significativo para si.

Para Leontiev (1978a) a diferença entre o resultado da atividade humana e seu motivo quando interiorizada pela consciência implica na separação entre as significações e o sentido, provocando um sentimento de insegurança no trabalhador, pois ele vive em uma sociedade capitalista cujos propósitos fazem sentido apenas para os burgueses. Desse modo, a vida do homem na sociedade de classes é marcada por contradições, uma vez que se apropria da cultura de uma classe dominante que não corresponde às suas reais condições de vida.

Considerando que o desenvolvimento da consciência humana é fruto de um processo dialético determinado pelas condições da atividade material do sujeito, verificamos que o aprimoramento da consciência do operário é limitado pelas condições contraditórias do meio no qual ele está inserido, logo, a sociedade de classes promove uma evolução desregular do potencial intelectual humano em favor da garantia dos ideais capitalistas.

Não obstante, Leontiev oferece uma opção para a superação dessa fragmentação da consciência humana através da busca pela adequação e integridade internas que, segundo ele, só é possível com a implementação do socialismo. Desse modo, com a implantação do socialismo haveria uma nova organização da estrutura da consciência, pois nesse modelo de sociedade as significações sociais refletem as relações de vida do sujeito de modo adequado, possibilitando a obtenção de todo potencial psíquico do homem.

Portanto, tendo em vista que as propriedades do psiquismo são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, Leontiev (1978a) considera indispensável à evolução da consciência do homem que os novos sentidos sejam concretizados psicologicamente nas significações para que, de fato, haja a reintegração e a potencialização da consciência humana.

Alvarado Prada e a formação continuada de professores em serviço

Alvarado Prada (1997, 2006) se debruça no estudo da formação docente em serviço, na perspectiva do trabalho coletivo e o faz discutindo a pesquisa coletiva. O autor compreende a formação de professores como aquela que ocorre no próprio local de trabalho, no tempo remunerado do professor e tomando as práticas educativas como o conteúdo da formação. De acordo com ele, a “pesquisa é entendida como ‘um processo de construção de conhecimento desenvolvido a partir do saber de experiência feito’” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 23). Ele demonstra uma metodologia em que o pressuposto principal é a expressão do conhecimento cotidiano profissional anterior àquele já sistematizado universalmente e trabalha a formação para a docência “numa perspectiva histórica, a formação para a docência, é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor e não é só durante o período de estudos superiores que alguns denominam de ‘formação inicial’” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 87).

Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha e é contínuo. Cada conhecimento que os educadores com seus estudantes constroem, implica novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas, em resumo, novas construções. Diante desta situação, a formação de docentes em serviço, pode ser entendida como uma ‘formação contínua’, uma ‘qualificação’ no cotidiano e do cotidiano profissional destes (ALVARADO PRADA, 1997, p. 95).

Os professores precisam se atualizar constantemente frente às mudanças que ocorrem na sociedade. As práticas pedagógicas precisam se renovar visto que a sala de aula que tínhamos há algumas décadas se diferencia bastante daquela que temos nos dias de hoje. Assim, a formação contínua vem se configurando numa realidade necessária.

A questão da qualificação docente é um assunto que tem sido amplamente discutido por estudiosos na área. Sabemos que os problemas que encontramos na educação não serão resolvidos apenas com os cursos de “qualificação” de professores, embora esses sejam importantes para a educação.

A formação de quem já está trabalhando é uma necessidade dos profissionais, frente às exigências do cotidiano, para melhorar seu trabalho, bem como para atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. Isto não significa que a ‘qualificação’ dos docentes seja a solução dos problemas sociais e educativos, todavia pode contribuir substancialmente na sua melhoria (ALVARADO PRADA, 1997, p.93).

A profissão docente, já há bastante tempo, vem passando por vários problemas. A má formação de professores, a questão da baixa remuneração, a falta de estrutura adequada nas escolas, a escassez de material didático e o pouco reconhecimento de seu trabalho são entraves para uma prática docente de qualidade. Dentre esses e vários outros motivos a qualificação docente se torna um meio necessário para o sistema educativo.

A formação de professores visando atender as necessidades dos estudantes e objetivando também uma melhor prática docente implica num estudo desta prática que o profissional vem desenvolvendo em seu cotidiano.

Os professores devem estar preparados para lidar com as diversas situações que surgem dentro da escola e por isso sua preparação e qualificação para a docência devem ser consideradas como meios para romper com os modelos descontextualizados de ensino. Estes profissionais, em sua maioria, possuem a vontade de estudar e de melhor se qualificarem, porém as condições oferecidas a eles nem sempre contribuem para a efetivação de uma formação continuada. Há queixas em relação a cursos que ocorrem fora do local de trabalho do professor e em horário extra-torno.

Já que a abordagem sobre os cursos de formação de professores se tornou uma via para discutir a educação, é de suma importância que tenham um nível de qualidade considerável e correspondam aos interesses e necessidades desses profissionais. Novas alternativas precisam ser empregadas ao invés da imposição política que os professores sofrem. Geralmente esses cursos são apresentados aos professores de forma já definida e sistematizada e eles se veem obrigados a participar e, desse modo, suas angústias, dúvidas e as reais necessidades formativas continuam presentes no dia a dia desse profissional.

É muito questionada a falta de aplicabilidade das metodologias que são tratadas nesses cursos, a pouca referência que se faz sobre o cotidiano dos professores e as necessidades reais da escola. Alvarado Prada afirma que os docentes universitários ou os pesquisadores são os profissionais indicados para orientar os professores nesse processo de formação contínua. O autor ressalta a ideia de se realizar um acompanhamento dos docentes para melhorar suas próprias práticas e, assim, torna-se imprescindível o estudo dessa prática cotidiana.

A ‘formação’ em serviço, entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce

o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes (ALVARADO PRADA, 1997, p. 89).

No cotidiano da prática docente, o professor se encontra em constante formação. As experiências, os conhecimentos já adquiridos e as leituras de mundo, se tratados numa perspectiva para a mudança, podem e muito ajudá-lo em sua prática. Mas de nada adianta se o profissional não estiver determinado para uma possível transformação de sua prática cotidiana. Para uma efetiva transformação no ambiente escolar a participação coletiva para gerar mudanças se torna essencial.

A formação em serviço de professores implica em conhecer seu cotidiano, refletir sobre sua rotina diária de trabalho; o auto-conhecimento das relações rotineiras aponta à mudanças, à transformação; assim, nota-se que a rotina tem mecanismos de auto-proteção nos quais algumas relações são ocultas, e não se evidenciam como tais. O auto-conhecimento das relações do cotidiano implica em posição crítica progressivamente coletiva no interior do grupo de professores, endogenicamente, o que não exclui a ajuda profissional externa do pesquisador profissional, que precisa ser feita em um processo participativo, de interesses mútuos visando modificar as relações cotidianas. Mas, de qualquer modo, as modificações precisam ser ação do próprio grupo (ALVARADO PRADA, 1997, p.114).

A construção de novos conhecimentos para a prática da docência pode contribuir para a superação de alguns obstáculos encontrados no processo de ensino-aprendizagem e fazer diminuir diferenças sociais aí existentes (ALVARADO PRADA, 1997). A transformação dos problemas da educação por meio da pesquisa envolve toda uma produção de conhecimentos.

Cabe ressaltar aqui a importância da pesquisa coletiva (ALVARADO PRADA, 2006) nesse contexto, pois, ela é um processo que abrange várias das relações sociais (diferentemente das pesquisas tradicionais) permitindo que as pessoas envolvidas troquem experiências e conhecimentos entre si e discutam sobre o conhecimento já sistematizado (ALVARADO PRADA, 2006). Através desse processo, quando devidamente empregado, torna-se possível a produção de novos conhecimentos e uma transformação dos problemas sociais.

Na perspectiva de Alvarado Prada (2006), idealizador da pesquisa coletiva, essa metodologia estabelece uma relação de sujeito-sujeito entre os participantes, considera os indivíduos dentro do seu contexto e visa propor alternativas para gerar uma ação transformadora. Desse modo, empregar a pesquisa coletiva à formação de professores possibilita a formação de coletivos de professores que transformarão a si mesmos e a própria realidade escolar através das reflexões e relações estabelecidas em grupo.

Uma proposta importante encontrada na pesquisa coletiva, quando empregada na formação de docentes, é que ela permite que os professores saiam da rotina que estavam acostumados. O professor não se envolve somente com a transmissão de conteúdos, mas passa a estudar a sua prática, as reais necessidades de seus alunos e passa também a ter uma postura mais crítica em relação à educação já que seu objetivo é a transformação daquela realidade.

Os projetos institucionais na escola, como formação de professores em serviço, implicam em envolver as experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente. Desenvolvidos mediante processos de Pesquisa Participativa constituem-se em alternativa de transformação institucional, educativa e de formação de professores, porquanto a organização, o planejamento, as inovações, o desenvolvimento, a avaliação da instituição como um todo, realiza-se com referencia a estes projetos, cujo caráter de pesquisa permite a construção do conhecimento sobre as diferentes relações institucionais, nas quais vivenciam-se os princípios e a filosofia institucional, assim como seus objetivos e atividades concretas (ALVARADO PRADA, 1997, p. 103).

Alvarado Prada (1997) afirma que o cotidiano do docente permite permanente formação desse profissional da educação e pode contribuir tanto para a reprodução do sistema de poder

dominante como para diminuir as diferenças de poder. Dessa forma, o cotidiano determina o atuar do professor.

A construção do conhecimento dentro do processo educativo é, muitas vezes, desarticulada com o cotidiano dos alunos. A falta de preparação dos professores junto a modelos descontextualizados da cultura dos estudantes contribui para gerar uma posição acrítica nesses alunos.

A partir do modelo atual de educação é de suma importância revisar os processos de ensino-aprendizagem que são utilizados. A flexibilização do currículo, a adaptação dos profissionais docentes às novas situações que surgem e o investimento em sua formação são imprescindíveis para uma inovação na educação. A necessidade de valorizar o cotidiano dos estudantes e as experiências dos professores são tarefas essenciais para essa transformação educativa.

Segundo Alvarado Prada (1997), a circulação de saberes junto com a construção de novos conhecimentos possibilitam caminhos para uma possível transformação da realidade. O docente também se forma em seu cotidiano através da troca de experiências e de conhecimentos.

A formação em serviço implica aos coletivos escolares o conhecimento de sua rotina de trabalho. Através de uma postura crítica (fundamental para esse processo) torna-se possível realizar mudanças e transformar a realidade.

A formação continuada de professores em serviço, nessa perspectiva, é compreendida, portanto, como aquela que ocorre no espaço de sua atuação profissional, a escola; em seu tempo de trabalho, e por isso remunerada; e tomando como conteúdo da formação seu próprio cotidiano, as situações e necessidades docentes no exercício da profissão.

Leontiev e Alvarado Prada: algumas aproximações.

As importantes contribuições e reflexões trazidas por Alvarado Prada no que tange a formação docente em serviço e o “ser professor” sinalizam para um profícuo diálogo com os fundamentos da teoria da atividade de Leontiev. Um primeiro encontro entre as discussões dos dois autores está nevrálgicamente associado à compreensão do trabalho como o desencadeador do desenvolvimento humano. É ele que possibilita ao homem desenvolvimento. No caso do professor, o trabalho é a própria docência.

Para Leontiev o psiquismo humano do adulto se desenvolve no trabalho e nas suas relações com outros homens, ou seja, depende de suas relações sociais. Assim se considerarmos que o trabalho do professor é a prática da docência, concluímos que o seu aprimoramento psíquico ocorre segundo sua prática profissional.

Ao defender a formação dos docentes em serviço como sendo algo primordial para o aperfeiçoamento desse profissional, Alvarado Prada se aproxima de Leontiev, pois desenvolve sua concepção de formação docente fundada no princípio de que o homem se forma na atividade principal de sua vida material.

Acontece que na sociedade capitalista ou sociedade de classes, muitas vezes, o professor encontra uma ruptura entre a significação pessoal da atividade pedagógica e o sentido pessoal. E é assim que sua prática se torna alienada. Dessa forma, Basso (1994) afirma que a prática docente será alienada tanto quanto o sentido pessoal e o significado social se distanciarem.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1994, apud ASBAHR, 2005, p. 114).

Ao relatar as dificuldades presente na educação e, principalmente, na formação continuada de professores, Alvarado Prada nos mostra que o conhecimento tem sido apenas transmitido

mecanicamente às gerações sem considerar os interesses e motivos dos futuros docentes e sem objetivar a produção de novos conhecimentos e o alcance da autonomia do sujeito. Assim, remetendo à Leontiev, a educação na sociedade de classes busca apenas reproduzir os preceitos estabelecidos pela classe dominante aumentando a angústia e a alienação do trabalhador docente que, simplesmente, não se identifica com os conhecimentos ditos universais e científicos.

Durante a graduação e a formação continuada dos professores, eles aprendem teorias que não são discutidas em articulação com o seu cotidiano, que não correspondem com sua prática diária. Assim, sua atuação torna-se, na maioria das vezes, apenas uma ação, já que, o fim é a obtenção de um salário para a sobrevivência e não a produção do trabalho pela socialização e construção do conhecimento na relação pedagógica com seus alunos.

No tocante à essa problemática, a alienação do professor envolve muitos aspectos de sua prática.

A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica) (VASCONCELLOS, 1999, apud ASBAHR, 2005, p. 115)

Para que essa realidade se modifique e a prática docente torne-se uma atividade que colabore com o desenvolvimento psíquico do sujeito, Alvarado Prada sugere a utilização da pesquisa coletiva na formação dos professores. Essa hipótese é coerente com ideia de Leontiev de que o homem só se transforma na relação com o outro e com o meio permeada pela cultura, logo, valorizar a compreensão da realidade dos indivíduos para a produção de novos conhecimentos, confrontando diferentes compreensões e interpretações dos fenômenos da realidade, como propõe a pesquisa coletiva, perspectiva do Alvarado Prada, parece-nos uma alternativa concernente com a constituição do sujeito mediante relações com o outro e com o conhecimento, perspectiva do Leontiev.

No momento em que os métodos de formação de professores se modificarem passando a relevar o cotidiano e as necessidades reais dos docentes, haverá modificação concomitante em sua atividade prática e na estruturação da consciência dos mesmos, acarretando o surgimento de novas necessidades, de novos conhecimentos e de um jeito novo de ser docente. Para Leontiev esse instante coincide com a superação da alienação e a transformação das significações sociais, pois o homem resgata sua integridade, já que, sua atividade prática passa a satisfazer seus motivos possibilitando assim o desenvolvimento de todo potencial psíquico da humanidade.

Por fim, resta-nos ressaltar que o foco no resgate da prática docente como atividade de desenvolvimento humano é devido ao papel primordial que o professor ocupa na sociedade, pois ele humaniza os indivíduos ao socializar o conhecimento historicamente produzido e, nesse processo, também se humaniza, desenvolve-se e promove o desenvolvimento da consciência dos homens.

Referências

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. *Formação Participativa de Docentes em Serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

_____. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. *Anais do 3º Encontro de Pesquisas em Educação*. Uberaba: UNIUBE, 2005. p. 626-637.

_____. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 15, n. 28, Maio/Ago. p. 101-118, 2006.

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. *Ações de formação continuada de professores desenvolvidas em municípios da região de Uberaba*. Uberaba:UNIUBE, 2006b (Projeto de pesquisa).

_____. Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. *Estúdios Pedagógicos* v. xxxix, n.1, Valdivia, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2011.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambú: ANPED, 2009. p. 1-17.

ALVARADO PRADA, L. E; Freitas, C. T; Freitas, C. A. Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v.10, n.30, Maio/Ago. 2010.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2009.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis: Editora da UFSC, v. 21, n. 2, p. 229-301, Jul./Dez.2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_02/03_artigo_newton_duarte.pdf>. Acesso em: 20 set. de 2009.

GOLDER, M. *Leontiev e a Psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2004.

LEONTIEV, Aleksei N. Las necesidades y los motivos de La actividad. In: RUBINSTEIN, S.L. y outros. *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 148-158.

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

_____. *Actividad, consciência e personalidad*. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978b

_____. *Qués es la personalidad?* La Habana: Libros para la Educación, 1979.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS – Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.89-126.

_____. Sobre La formación de las capacidades. In: COLECTIVO DE AUTORES. *Temas sobre la actividad e la comunicación*. Psicología Social. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989a. p. 44-54.

_____. El problema de la actividad em la psicología. In: COLECTIVO DE AUTORES. *Temas sobre la actividad e la comunicación*. Psicología Social. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989b. p. 259-298.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.

LEONTIEV, Aleksei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. 1 ed. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007, p. 39-60. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/JoseCarlosLibaneoeRaquelA.M.daM.Freitas-Texto.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

NÚÑEZ, Isauro B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, Set./Dez. 2003.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. *Revista de Educação*, Itatiba, v. 7, p. 48-57, 2007. Disponível em: <http://ww4.unianhanguera.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2007/educacao/Contribuicoes_da_teorica.pdf>. Acesso em: 23 Ago. 2010.