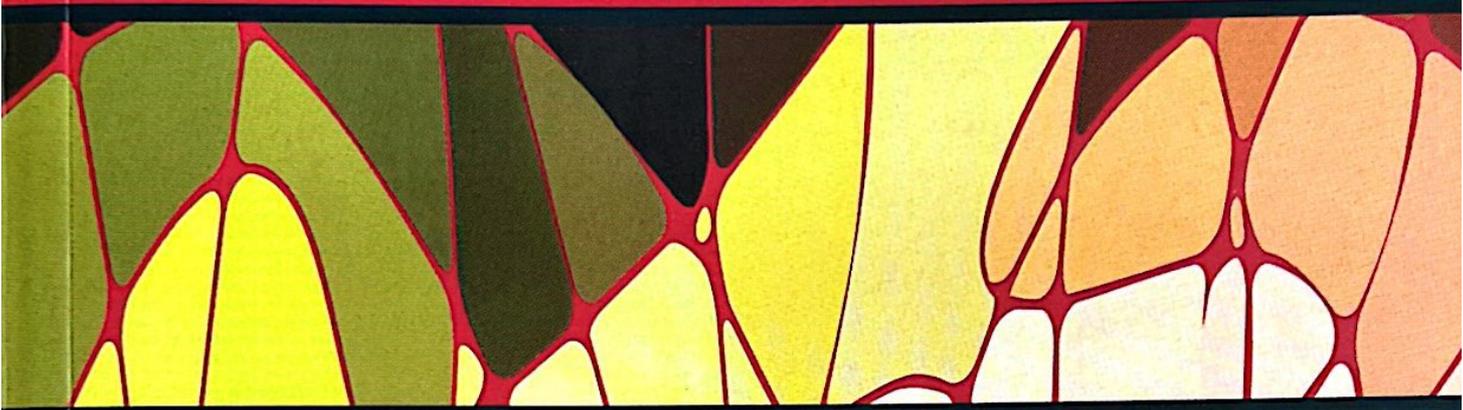


Geovana Ferreira Melo  
Marisa Lomônaco de Paula Naves  
organizadoras



**e DIDÁTICA**  
**DOCÊNCIA**  
**UNIVERSITÁRIA**

EDUFU

Organizadoras:  
Geovana Ferreira Melo  
Marisa Lomônaco de Paula Naves

Sumário

# e DIDÁTICA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

EDUFU

2012

# EDUFU

Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright © Edefu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG  
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU - MG, Brasil

D555d	<p>Didática e docência universitária / Geovana Ferreira Melo, Marisa Lomônaco de Paula Naves, Organizadoras. - Uberlândia : EDUFU, 2012.</p> <p>186 p. : il.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>ISBN: 978-85-7078-300-4</p> <p>I. Professores universitários – Formação. 2. Didática (Ensino superior) I. Teixeira, Geovana Ferreira Melo. II. Naves, Marisa Lomônaco de Paula. III. Universidade Federal de Uberlândia. IV. Título.</p> <p>CDU: 378.124</p>
-------	--

### Equipe de realização

Editora de publicações  
Revisão

Revisão ABNT  
Projeto gráfico, capa e editoração

Maria Amália Rocha  
Camilla Cássia da Silva  
Daniela Midori Oda Faria  
Heloize Moura  
Lana Ferreira Arantes  
Mariana Caroline Santos de Oliveira  
Maira Nani França  
Ivan da Silva Lima

## Atividades de ensino e pesquisa como nucleadoras da formação continuada de professores<sup>1</sup>

*Andréa Maturano Longarezi*

*Jorge Luiz da Silva*

Nos últimos anos, o foco de atenção e discussão das pesquisas em educação tem sido o professor, seu trabalho e formação. Diversas investigações propõem uma imagem do professor como um profissional “autônomo, criador de um mundo próprio de significados e valores construídos em ligação com contextos institucionais e sociais, dotado de consciência crítica que o leva a pôr em questão esses contextos e interrogar-se sobre as conseqüências morais e sociais de seu ensino.” (Estrela, 2001, p. 227). Em outros termos, o que se espera do docente é que ele seja um profissional autônomo, cooperativo, com um preparo adequado para lidar, compreender e atuar com o conhecimento, mas sem prescindir de incentivar e promover mudanças nos seus alunos e nos contextos em que atua profissionalmente.

Contudo, a formação universitária não tem sido suficiente para que os desafios da profissão sejam enfrentados (Lima, 2002). Diante dessa situação, são propostos projetos e programas de formação continuada de professores para agenciar modificações na educação, tomando como princípio a organização de cursos que visam preparar

---

<sup>1</sup> O texto apresenta dados parciais de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e Fapemig.

o professor para sua atuação profissional. Estabelece-se assim um elo entre as formações inicial e continuada, que representa uma integralização e complementação dessas instâncias do processo formativo.

Nesse contexto, a formação continuada vem sendo compreendida como

toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (Nascimento, 2001, p. 70).

Em decorrência de toda essa abrangência que o termo adquiriu, várias perspectivas de formação têm sido propostas, nem sempre compartilhando dos mesmos ideais ou almejando alcançar um mesmo fim. Lisita, Rosa e Lipovetsky (2002, p. 108) pontuam que essas diferentes perspectivas se originam da diversidade de significados e concepções acerca de “sociedade, escola, currículo, ensino e profissão”; e identificam quatro perspectivas, sendo elas: perspectiva acadêmica, perspectiva da racionalidade técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social.

A perspectiva *acadêmica* é orientada para a formação de especialistas em determinados conteúdos ou em áreas específicas. Já a perspectiva da *racionalidade técnica* visa a formação de um técnico capaz de agir conforme regras ou técnicas derivadas do conhecimento científico. A perspectiva *prática* se norteia pelo pressuposto de que a formação do professor se dá na e para a prática, pois o ensino é uma atividade complexa, incerta e contextual, que requer um saber experiencial e criativo. Por sua vez, a perspectiva da *reconstrução social* propõe uma formação voltada para o exercício do ensino como atividade crítica, realizado com base em princípios éticos, democráticos e favoráveis à justiça social (Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2002). Essas inúmeras formas de desenvolvimento da formação continuada variam de acordo com os objetivos específicos que assumem.

o que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica. (Santos, 2002, p. 23).

Destaca-se, portanto, que a qualidade emancipatória da pesquisa possibilita ao professor formar uma consciência crítica sobre sua condição de autor do seu próprio processo formativo. Contudo, para isso, a participação nas atividades de pesquisa torna-se fundamental, uma vez que oportuniza e impulsiona as trocas entre os saberes e a busca pelo novo. Evidencia-se, assim, a importância de se considerar a dimensão reflexiva e crítica nos processos de formação de professores, desenvolvendo-os mediante práticas de pesquisas emancipatórias.

Deste modo, a adoção da pesquisa e da reflexão sobre a atuação docente pode implicar em ações geradoras de mudanças que, considerando as necessidades e dificuldades da prática pedagógica, buscam a superação das situações-problema, transformando a instituição escolar em um espaço de trabalho coletivo e participativo. Nesse movimento da formação do professor, a atividade de cada um, conforme concebida por Leontiev (1978), é condição essencial para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Motivado por essa problemática, o projeto “Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa-formação”, financiado pelo CNPq, FAPEMIG e Programas PAPE/PIBIC da Universidade de Uberaba, assumiu como um de seus objetivos investigar os processos desencadeadores da formação docente, a partir das contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev (1978) e da Atividade Orientadora de Ensino proposta por Moura (1996).

O presente texto procura, então, discutir alguns princípios teórico-práticos, fundamentados essencialmente nesse referencial teórico para analisar a atividade de ensino e pesquisa como desen-

cadeadoras da formação docente, em especial, da formação continuada de professores em serviço.

### A atividade no referencial marxista: alguns pressupostos básicos incitadores de uma melhor compreensão da obra de Leontiev

A teoria marxista pode ser caracterizada como sendo a filosofia da práxis, uma vez que “revela seu fundamento, condições e objetivos - como também tem consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação.” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 171). Dentro deste referencial, a práxis é entendida como a atividade prática especificamente humana, direcionada à transformação da realidade.

Esta práxis constitui uma atividade teórico-prática, portadora de “um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 262). Ao assinalar na práxis a existência de uma unidade entre pensamento e ação, Marx a diferenciou das demais formas de atividade existentes.

A atividade, em geral apreendida como sendo aquela na qual um agente mediante sua ação modifica uma determinada matéria, com vistas à obtenção de um produto, não pode ser considerada como especificamente humana, pois é comum a todos os animais. O homem, por sua vez, lança mão das atividades que executa e dos recursos de sua consciência; aí se localiza o seu diferencial, embora também possua uma natureza biológica e instintiva responsável pelo desempenho de algumas atividades que não vão além do nível puramente natural. Ademais, a atividade em geral

não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição) nem determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. O resultado da atividade, ou seja, seu produto, também

se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. (Sánchez Vázquez, 2007, p. 219-220).

Retomando, a atividade propriamente humana pressupõe a intervenção da consciência que se dá através da antecipação ideal do produto resultante da atividade. Dessa forma, o produto da atividade ou o seu resultado adquire uma dupla existência: uma forma ideal concebida como o planejamento, a elaboração do projeto da atividade; e uma forma real, resultante da ação do sujeito no plano objetivo, material.

O fato do produto real se objetivar no plano material a partir de um projeto ideal, mediante a atividade humana, isto é, do trabalho, não significa que necessariamente ele deva coincidir em todos os seus aspectos com o planejamento inicial. As condições objetivas de realização da atividade imprimem novas formas e características ao fim traçado previamente, atribuindo novos contornos ao produto final, apesar do homem buscar intencionalmente ajustar o real ao ideal. Em síntese, “para se falar em atividade humana é preciso que se formule nela um resultado ideal, ou um fim a cumprir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme, definitivamente, o modelo real imaginário.” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 221).

A grande diferença qualitativa que distingue a atividade humana das demais é a presença de uma intencionalidade que só é possível graças à intervenção da consciência na constante busca de satisfação das necessidades do homem em sua relação com a natureza. Marx e Engels acreditam que para fazer história o homem precisa primeiramente satisfazer suas necessidades básicas, como: alimentação, moradia, reprodução, entre outras. A satisfação destas necessidades oportuniza o surgimento de outras não mais atreladas às satisfações de natureza física, se caracterizando deste modo com necessidades especificamente humanas. Mediante a análise deste processo pode-se concluir que “a necessidade humana tem que ser inventada ou criada” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 165).

A atividade humana está, por isso, interligada à atividade da consciência da qual é inerente.

Levando em conta a semelhança externa que se pode dar entre certos atos animais e humanos, é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se à sua mera expressão exterior, e que dela forma parte essencialmente a atividade da consciência. Essa atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que se quer obter, mas manifesta, também, como produção de conhecimento, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade. (Sánchez Vázquez, 2007, p. 223).

Portanto, a atividade da consciência possui um caráter cognoscitivo e um teleológico. Como atividade cognoscitiva, direciona-se ao conhecimento e compreensão da realidade, o que não implica necessariamente a presença de uma atividade prática, de atos ou ações por parte do sujeito. Por outro lado, como atividade teleológica direciona-se para a sua relação com a finalidade que a motiva, o que requisita uma possibilidade de realização material, no entanto,

essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva sem a qual tais fins nunca poderiam ganhar chão, isto é, realizar-se. Por outro, todo fim pressupõe determinado conhecimento da realidade que ele nega idealmente, e nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia tampouco se desvincular do conhecimento. (Sánchez Vázquez, 2007, p. 224).

Nesse sentido, a atividade da consciência não se caracteriza como práxis, uma vez que essa se define, como já foi dito anteriormente, como uma “atividade teórico-prática” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 262).

A atividade prática é aquela que está diretamente vinculada ao trabalho humano e, portanto, se revela pela ação transformadora do homem sobre uma matéria que lhe seja exterior. O conceito de trabalho ocupa uma posição de centralidade na produção teóri-

ca marxista de tal maneira que, penetrando no caráter histórico da análise dialético-materialista, percebe-se que as atividades práticas sempre buscam satisfazer alguma necessidade, cujos meios necessários para essa satisfação o homem adquire através do seu fazer intencional, isto é, do seu trabalho. Contudo, é importante ressaltar que, embora a atividade prática se direcione à execução de ações sobre a realidade, ela não pode se eximir de ancorar-se na atividade cognitiva que lhe fornece as bases para o conhecimento da realidade na qual se dará a ação.

Já a atividade teórica, por sua vez, não constitui uma forma de práxis devido ao fato de não se objetivar materialmente. Contudo, a “atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta.” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 233). As transformações promovidas pela atividade teórica se localizam no plano ideal, e não no real.

A práxis, deste modo, situa-se no vértice da atividade teórica e da atividade prática, apresentando tanto um lado subjetivo, teórico, quanto um lado objetivo, material, que se relacionam num sistema de dependência mútua. Em síntese, a práxis constitui uma atividade “material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 237). Para o materialismo histórico-dialético, o conhecimento se constrói mediante a postura ativa dos sujeitos, o que implica em intencionalidade e intervenção consciente que realiza o trânsito e a junção entre as atividades teórica e prática.

O estudo da atividade também está presente nas investigações realizadas em psicologia, especialmente nas perspectivas marxistas, tais como: Psicologia Histórico-cultural, de Vygotsky e Teoria da Atividade, de Leontiev, nas quais a atividade ocupa uma posição de centralidade. Baseado na relação bilateral existente entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência,

Leontiev (1983) concebe uma mesma estrutura geral para as atividades internas (subjetivas, teóricas) e externas (objetivas, práticas).

### O papel desempenhado pela atividade na formação da consciência: interação, apropriação e linguagem

Ao analisarmos a proposta teórica de Leontiev percebemos que ele foi profundamente influenciado pelos pensamentos de Karl Marx e Frederich Engels, buscando no materialismo histórico-dialético muitos dos subsídios necessários para a estruturação da sua produção teórica. Em sua Teoria da Atividade, Leontiev caracteriza a consciência como uma estrutura dinâmica, mutável, que sofreu inúmeras alterações em sua forma e conteúdo ao longo do desenvolvimento da espécie humana. Estas mudanças tiveram como força motriz a atividade, uma vez que

a atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. O homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio, ao contrário, pela sua atividade, põe-se em contato com objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo (Libâneo; Freitas, 2006, p. 3-4).

Por isso, “para a psicologia soviética, as categorias consciência e atividade formam uma unidade dialética.” (Asbahr, 2005, p. 110). Dessa forma, a busca pela compreensão da consciência dos sujeitos implica em considerarmos suas relações com o mundo, mediante suas atividades. Enfim, devemos

estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Determinar

os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la historicamente. (Leontiev, 1978, p. 92).

De acordo com Leontiev (1978, p. 235) “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo da apropriação, de aquisição.”. Com isso, nos transmite que as funções psíquicas especificamente humanas têm o seu processo de origem e estabelecimento decorrente da interiorização da atividade externa que se transformam em atividade interna, mediante um papel ativo do sujeito nas suas interações com os outros homens e com a natureza.

Isto é, ao agir e participar ativamente da coletividade, o homem se apropria dos conhecimentos acumulados anteriormente pelas gerações que o precederam. Esse fato lhe permite a consciência social transformar em individual. Dessa forma, “a sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflecte como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente.” (Leontiev, 1978, p. 130).

Ao evidenciar a ligação da consciência à estrutura da atividade humana, Leontiev deixa claro o papel ativo desempenhado pelo sujeito no movimento de criação do meio, da realidade, uma vez que “para se apropriar dos objectos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto.” (Leontiev, 1978, p. 268). Neste sentido,

o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo colo-

ca-o, por assim aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (Leontiev, 1978, p. 282-283).

Essa afirmação reforça que o conteúdo da consciência (imagem mental), é produzido dialeticamente pela atividade humana, por meio da qual se torna possível transformar o objetivo em subjetivo, isto significa que “qualquer objeto vai aparecer em primeiro lugar de maneira objetiva, nas relações objetivas do mundo objetal; que, em segundo lugar, vai supor a existência de uma sensibilidade subjetiva do homem e também da consciência humana (em suas formas ideais).” (Leontiev, 2004, p. 50). Não perdendo de vista que tal processo “é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social.” (Duarte, 2004, p. 51).

Depois de internalizado o objeto, ele pode ser transmitido em toda a sua riqueza pela linguagem, tornando-se um conteúdo socialmente disponível. Neste sentido, “a comunicação sob a sua forma primeira, de actividade comum ou de relação verbal, constitui portanto a segunda condição inevitável do processo de assimilação pelos indivíduos dos progressos do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.” (Leontiev, 1978, p. 238), sendo a primeira a atividade.

A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. (Leontiev, 1978, p. 270).

É através desse mecanismo de apropriação da consciência social que se desenvolve a consciência individual, ressaltando que os significados, elaborados na prática social, desempenham também um papel fundante neste processo, visto que também concorrem

para a formação do reflexo ou imagem psíquica; “no momento em que eu percebo um objeto, não só estou percebendo suas dimensões espaciais e temporais, como também percebo o seu significado.” (Leontiev, 2004, p. 51). Portanto, por meio da atividade o homem domina o uso de instrumentos materiais, como já foi visto, bem como, e de maneira análoga, domina um sistema de significações que encontra já pronto, formado historicamente. Assim,

a significação é reflectida e fixada na linguagem [...]. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a ‘consciência real’ dos indivíduos, objectivando em si o sentido subjectivo que o reflectido tem para eles. Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjectivo e significação. (Leontiev, 1978, p. 94).

Logo, fica evidenciada a natureza histórica e social da consciência do homem, destacando que na transformação da consciência social em consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva têm papel fundamental. Por isso, “o estudo completo da consciência como uma força superior, especificamente humana da psique, que surge no processo da interação social e que pressupõe o funcionamento da linguagem, constitui o requisito mais importante para a psicologia do homem.” (Leontiev, 1983, p. 7).

Leontiev (1983, p. 7) ressalta ainda que “a consciência deve ser considerada, não como um espaço contemplado pelo sujeito no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana.” Assim sendo, a investigação psicológica da consciência requer um aprofundamento no estudo de sua estrutura interna, com vistas a se atingir a compreensão das “transições reais que interconectam as psiques dos indivíduos específicos e as formas de consciência social. Entretanto, isto não pode ser feito sem uma análise preliminar destes ‘formadores’ da consciência individual, cujo movimento caracteriza sua estrutura interna.” (Leontiev, 1983, p. 7), ou seja, é necessário analisar o movimento da atividade.

## O desenvolvimento filogenético humano e suas contribuições nas modificações estruturais da atividade

Estabelecido o pressuposto de que a atividade é responsável pelo desenvolvimento do psiquismo humano, é importante acrescentar que ela não se limita aos processos cognoscitivos, mas amplia-se à esfera dos afetos e das emoções (Asbarh, 2005, p. 109). Abordaremos esta questão com maior profundidade mais adiante no texto. De modo geral, atividade indica “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (Leontiev, 2001, p. 68).

No que se refere à sua composição estrutural, a atividade só se realiza quando os seus elementos constitutivos (necessidade, objeto e motivo) encontram-se em relação uns com os outros. Esta é a configuração existente em qualquer forma de atividade. Contudo, existem algumas diferenças estruturais entre as atividades especificamente humanas e as atividades realizadas pelos animais, que são responsáveis pelas diferenças qualitativas existentes nos psiquismos: humano e animal.

Tanto o ser humano quanto os animais realizam atividades em relação ao meio ambiente com vistas a alcançarem a satisfação de suas necessidades. A grande diferença, entre estas duas formas de atividade é que os animais desempenham uma relação direta entre o objeto e a necessidade que os impulsiona a agir, o que implica haver uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade. Ao passo que na atividade especificamente humana, que possui uma forma mais complexa, a relação entre o objeto e o motivo é mediada por ações.

Vejam os animais agem para satisfazer as suas necessidades, para tanto, lançam mão dos recursos e faculdades instintivas que herdaram geneticamente de sua espécie. Desse modo, devido a relação direta existente entre objeto e motivo da atividade, sempre que a necessidade é satisfeita a atividade é bem sucedida. Por sua vez, os seres humanos também realizam atividades para satisfazerem suas necessidades, contudo,

quando essa atividade passa a ser composta de unidades menores, as ações, isso quer dizer que cada uma das ações individuais componentes da atividade coletiva deixa de ter uma relação direta com o motivo da atividade e passa a manter uma relação indireta, mediatizada, com aquele motivo. Vista em si mesma, uma ação individual integrante de uma atividade coletiva pode até mesmo aparentar não manter relação com o motivo dessa atividade, se não forem levadas em conta as relações entre essa ação individual e o conjunto das ações que constituem a atividade coletiva (Duarte, 2003, p. 285).

Essas mudanças substanciais, que envolvem a atividade humana e a colocam num patamar qualitativamente distinto em relação à atividade dos animais, possuem sua origem circunscrita no transcurso da evolução humana, como resultado do processo de passagem da condição do psiquismo humano de biológica à sócio-histórica.

Nesse processo a estrutura da atividade foi se tornando mais complexa, adquirindo cada vez mais a forma mediatizada, isto é, “a indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma atividade complexa, na qual a atividade coletiva passou a ser composta por ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho” (Duarte, 2003, p. 285).

O conceito de trabalho ocupa uma posição de centralidade na explicação das transformações ocorridas na estrutura da atividade ao longo dos tempos da evolução humana, uma vez que para fazer história o homem precisa primeiramente satisfazer suas necessidades básicas, sendo que os meios necessários para o suprimento dessas necessidades ele adquire através do trabalho. A esse respeito, Leontiev tece o seguinte comentário:

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos

instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolve-se a ciência e a arte (Leontiev, 1978, p. 265).

Nesta perspectiva, o trabalho é visto como uma atividade na qual é possível não apenas satisfazer as necessidades humanas, mas também produzir novos meios de satisfação dessas necessidades, através da produção de instrumentos, que passam a mediar a relação do homem com o mundo.

Como o desenvolvimento do psiquismo se encontra atrelado às atividades humanas, “a consciência do indivíduo passa agora a trabalhar com relações indiretas, mediatizadas.” (Duarte, 2003, p. 286), o que comprova que o homem ao aperfeiçoar suas técnicas e instrumentos de trabalho, concomitantemente aperfeiçoa sua constituição psíquica, evidenciando que a consciência humana não é imutável, e sim construída historicamente através de suas relações estabelecidas com o mundo, nas quais a atividade assume uma posição de centralidade.

Leontiev (2001, p. 68) designa por atividade, “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”. A atividade somente se constitui como tal se partir de uma necessidade que inicialmente se caracteriza como uma força interna, em termos de constituição biológica, ou subjetiva, em se tratando de um aspecto social.

Em outras palavras, a necessidade é a condutora da atividade, mas ela, por si mesma, não é capaz de provocar a atividade. Para tanto, ela deve encontrar um objeto que lhe seja correspondente; neste encontro ocorre uma transformação na qual a necessidade abandona sua forma ideal, virtual, objetivando-se concretamente em um objeto; isto acontece porque

em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (Leontiev, 1978, p. 107-108).

É importante frisar que a atividade só se caracteriza como tal quando os seus três componentes estruturais se unem. Objetos e necessidades isolados não produzem a atividade; esta somente se realiza quando se tem um motivo, pois cabe a este impulsionar a atividade, atuando como articulador entre a necessidade e o objeto. Este processo marca o início da transição da atividade do nível material para o nível psicológico.

Como o motivo é o gerador da atividade, no estudo psicológico desse processo adquire uma fundamental importância o desvelamento das conexões entre necessidades e objetos, ou seja, é necessário descobrir qual é o objeto que satisfaz a necessidade em questão. Acontece que,

na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade “não conhece” seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa diretiva como função; isto é, torna-se um motivo. (Leontiev, 1983, p. 14).

A existência de uma infinidade de objetos que podem satisfazer uma mesma necessidade a torna um processo extremamente ativo, alterável e, conseqüentemente, instigante. Por isso, é importante assinalar que, como as necessidades somente são realizadas na atividade, as mudanças e transformações ocorridas tanto nos seus métodos de satisfação quanto na variedade de objetos que a satisfazem contribuem para o seu desenvolvimento. Por exemplo, em se

tratando de necessidades animais, “quando aparecem no ambiente novos tipos de alimento e velhos tipos são eliminados, a necessidade de alimento continua a ser satisfeita e, adicionalmente, passa a incorporar em si um novo conteúdo, ou seja, torna-se diferente.” (Leontiev, 1983, p. 14).

Por outro lado, as necessidades humanas são diferentes e seguem um rumo de desenvolvimento distinto, uma vez que estão ligadas aos modos de produção. Paralelamente às transformações nos objetos que respondem às necessidades, acontece uma mudança na forma de seu reflexo psíquico. Portanto, “o desenvolvimento da produção mental gera certas necessidades que só podem existir na presença de um ‘plano de consciência’. Finalmente forma-se um tipo especial de necessidades - necessidades que são objetivo-funcionais, como a necessidade de trabalho, de criação artística, etc.” (Leontiev, 1983, p. 16).

Retomando, o conceito de atividade proposto por Leontiev diz respeito diretamente às formas de relação do homem com o mundo, pois ele age através de atividades dirigidas por motivos cujos componentes estruturais são necessidade, objeto e motivo. Como já exposto anteriormente, o encontro entre a necessidade e o objeto denomina-se motivo e o que diferencia uma atividade da outra é o seu objeto, isto é, o seu motivo e tendo em vista que ambos necessitam coincidir na atividade.

Ademais, é bom atentarmos para o fato de que os componentes da atividade não são estáticos; eles podem se modificar adquirindo diferentes funções. Por exemplo, se uma atividade perder o seu motivo ela transforma-se em uma ação e, se uma ação ganhar um motivo, torna-se uma atividade. Ações, por sua vez, quando se tornam um meio para alcançar um objetivo, constituem-se como operações. Assim sendo, vejamos um exemplo no qual Leontiev delimita três níveis de funcionamento da atividade, a saber: a atividade, em sua acepção própria, as ações e as operações.

Quando um membro de um grupo realiza sua atividade de trabalho ele o faz para satisfazer a uma de suas necessidades. Um batedor, por exemplo, que toma parte de uma caçada coletiva primitiva, foi

estimulado pela necessidade de alimento ou, talvez, pela necessidade de vestimenta, que a pele do animal morto satisfaria para ele. Mas a que sua atividade estava diretamente orientada? Poderia estar orientada, por exemplo, para afugentar um bando de animais e encaminhá-los na direção de outros caçadores tocaiados. Isso, na verdade, é o resultado da atividade desse homem. E a atividade desse membro individual da caçada termina aí. O restante é completado pelos outros membros. Por si só, esse resultado - a fuga da caça, etc. - não leva, e não pode levar, à satisfação da necessidade de comida ou de vestimenta. Conseqüentemente, os processos da atividade do batedor estavam direcionados a algo que não coincidia com o que os estimulou, isto é, não coincidia com o motivo de sua atividade; os dois estavam separados nesse exemplo. Aos processos cujo objeto e motivo não coincidem chamaremos “ações”. Podemos dizer, por exemplo, que a atividade do batedor é a caçada e o afugentar do animal, sua ação. (Leontiev, 1981 apud Oliveira, 1998, p. 97).

Uma ação é “um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo, (isto é, com aquilo para a qual se dirige), mas reside na atividade da qual ela faz parte.” (Leontiev, 2001, p. 69). Ou seja, a ação carece de um motivo que a estimule; em vez disso, ela possui um objetivo que a direciona. Nas palavras de Leontiev (2001, p. 69) “para que uma ação surja e seja executada é necessário que o seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.” Embora a ação sempre esteja relacionada com o motivo da atividade, uma vez que somente se realiza dentro desse processo; ela é portadora de uma relativa autonomia frente à atividade, podendo compor, se fazer presente, em várias delas.

As ações também podem sofrer alterações se transformando em operações “Por operações entendemos o modo de execução de um ato.” (Leontiev, 2001, p. 74). As operações são o conteúdo necessário de qualquer ação, porém nem por isso podem ser consideradas análogas a este, uma vez que “uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo.” (Leontiev, 2001, p. 74). Assim sendo, uma mesma operação pode compor ações distintas ou uma mesma ação ser realiza-

da mediante diferentes operações. As operações surgem primeiramente como ações, sendo posteriormente convertidas em operações quando forem apresentadas ao sujeito “um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.” (Leontiev, 2001, p. 75).

Neste movimento, as operações assumem a forma de hábitos automáticos. No nível subjetivo isto também ocorre e as operações mentais se convertem em hábitos mentais. Leontiev (2001) nos fornece o exemplo de que, em se tratando de problemas matemáticos, a soma pode tanto se caracterizar como uma ação ou como uma operação. Os sujeitos primeiramente a dominam como uma operação, cujos meios de realização (da operação) são a contagem de um em um.

No entanto, posteriormente lhe são propostos problemas que requerem a soma propriamente dita mediante o acréscimo de outros números. Consequentemente, “a ação mental [...] deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido” (Leontiev, 2001, p. 76).

Pode ocorrer também um movimento inverso e os processos que se configuravam inicialmente como operações se transformarem em ações; assim, se o nível de desenvolvimento das operações “é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante.” (Leontiev, 2001, p. 77).

Como ficou evidenciado no exemplo da caçada primitiva, a atividade humana foi sofrendo transformações em sua estrutura ao longo do tempo até assumir a forma complexa e mediatizada, tal como a conhecemos atualmente, “na qual as ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade como um todo. Surge assim a relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto” (Duarte, 2003, p. 286), o que implica considerar que um conjunto de ações bem articuladas acres-

cidas de um motivo em comum também constituem uma atividade. Este, movimento pode ser caracterizado do seguinte modo:

1. para que uma ação tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja produzida por um motivo; 2. para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações, é preciso que novas necessidades ou motivos exijam ações mais complexas; 3. para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações; 4. para que uma operação seja automatizada de forma consciente, é necessário que ela se estruture inicialmente na condição de ação. (Sforni, 2006, p. 4-5).

De modo geral, os componentes da atividade podem ser definidos da seguinte forma: “a atividade é dirigida por motivos; as ações são orientadas por objetivos; e as operações são reguladas por condições.” (Longarezi; Araujo; Ferreira, 2007; p. 71).

Portanto, conforme pode ser verificado ao logo das exposições realizadas, a atividade humana implica na existência de intencionalidade, finalidades conscientes e atuação coletiva. Em decorrência desta sua complexidade, os resultados obtidos mediante a execução de atividades conseguem tanto atender a necessidades coletivas quanto individuais. Por isso, o estudo da atividade requer uma análise cuidadosa de sua estrutura e de seus componentes, com vistas a identificar quais são as suas unidades constitutivas e quais funções elas desempenham no psiquismo.

### ***Atividade Orientadora de Ensino de Moura como aporte metodológico e didático para a atividade de ensino, aprendizagem do aluno e formação do professor***

Em sua atuação diária os sujeitos desempenham inúmeras atividades concernentes aos motivos que os impulsiona a agir. Leontiev reconhece que algumas atividades são preponderantes em

determinados estágios da vida dos sujeitos, atribuindo a elas um papel fundamental na estruturação psíquica. Assim sendo, “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade [...], em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1998, p. 65). A atividade principal da criança é o brincar; do jovem o estudo; do adulto o trabalho.

A partir dessa exposição evidencia-se que a atividade principal do professor é o ensino, conseqüentemente, a organização deste promove a apropriação e objetivação do conhecimento, impulsionando o seu desenvolvimento psíquico e profissional. Alicerçado pelos pressupostos da Teoria da Atividade, Moura elaborou a Atividade Orientadora de Ensino - AOE, que “orienta o conjunto de ações em sala de aula a partir de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino negociado e definido por um projeto pedagógico.” (Moura, 1996, p. 32), estabelecendo algumas características, tais como

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

De acordo com Moretti e Moura (2008, p. 9), a AOE parte do princípio de que “o conhecimento acontece em terreno interindividual, em atividades que satisfazem a necessidades e que a atividade de ensino tem como particularidade a intencionalidade do professor ao buscar responder a sua necessidade de organizar o ensino.” Portanto, a AOE estimula o professor a entrar em atividade na organização do ensino; esse movimento favorece não apenas a formação do aluno, bem como a do próprio docente, uma vez que “adquirir capacidade para lidar com informações, colocando-as de forma acessível para que outros sujeitos, potencialmente interessados, aprendam, é na verdade a aprendizagem do professor” (Moura, 1996, p. 33). Diante dessa perspectiva ele estará em constante formação.

Uma das características da AOE é que ela busca identificar

e considerar as diferenças e particularidades do coletivo de seus membros, bem como as especificidades dos problemas trabalhados, o que implica na necessidade de uma investigação contextualizada, particular para cada problema. De maneira análoga à atividade humana, que responde a uma necessidade e, cujo motivo que a impulsiona “pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente só na imaginação, na idéia” (Leontiev, 1983, p. 83), a AOE, como um recurso metodológico didático de ensino e formação, materializa a necessidade do professor de agenciar a aprendizagem de seus alunos tendo por base os conhecimentos teóricos. Desse modo, a necessidade do professor é corporificada no objeto do ensino, isto é, na situação-problema proposta e nos meios facilitadores de sua execução expressos pelo plano de ação do professor.

No processo de ensino-aprendizagem, os benefícios proporcionados pela utilização da AOE podem ser visualizados no fato de que, no decorrer do ensino, o que se visa é que o conceito teórico ministrado “se transforme em uma necessidade, cognitiva ou material, para seus alunos de modo que as ações que esses desenvolverão na busca da solução do problema estejam de acordo com o motivo que os leva a agir e que desse modo eles possam, de fato, estar em atividade.” (Moretti; Moura, 2008, p. 11).

No que tange à aplicabilidade da AOE na formação do professor, inicialmente ela tem como ponto de partida a eleição por parte dele mesmo de um conteúdo a ser trabalhado de acordo com sua necessidade de ensinar. Esse conteúdo é problematizado em pequenos grupos, nos quais na busca de soluções para esse problema “o professor lida com o conceito a ser ensinado, com a história desse conceito, com os materiais didáticos que elegerá como adequados às suas necessidades e com a organização intencional de suas ações [...] na negociação de significados sobre o conceito em jogo” (Moretti; Moura, 2008, p. 11). As propostas desenvolvidas são socializadas com os demais grupos, abrindo espaço para o elencamento de sugestões que possam advir dessa exposição, no sentido de aprimorar a proposta inicial. Por isso, a Atividade Orientadora

tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são os momentos de avaliação para quem ensina e aprende (Moura, 2001, p. 129).

Neste movimento, de acordo com Ribeiro (2009) há a repartição de ações e operações; o planejamento de ações individuais, de modo a garantir um resultado comum, buscando atender os motivos e necessidades inicialmente colocados pelo grupo; a compreensão mútua e a comunicação; e a reflexão, desenvolvendo habilidades de análise crítica e elaboração própria. Esse processo propicia novas relações com os conhecimentos, com a prática pedagógica, com os demais membros da escola, o que possibilita, pois, a construção de novos conhecimentos sobre o fazer docente, desencadeando a formação do professor.

Convém, ainda, mencionar que a psicologia soviética, ao tomar os princípios marxistas na psicologia, deu novos rumos para os estudos nessa área. Ela se voltou para o estudo da gênese e do desenvolvimento da consciência, colocando-os em relação aos aspectos sociais e históricos do homem e da atividade produtiva (humana). Ao fazer isso, propôs que o pensamento tenha o seu desenvolvimento atrelado à atividade prática dos homens, se tornando um produto de características e origem histórica e social. A partir de então, a psicologia passa a ser pensada como uma ciência que “não mais se separa dos grandes problemas da vida (como ocorre na concepção idealista), conquistando condições efetivas para ajudar a resolvê-los.” (Palangana, 1994, p. 116).

Os referenciais aqui em discussão concebem que o conhecimento somente se constrói na práxis, sendo esta entendida como uma atividade que contempla aspectos tanto teóricos quanto práticos, em relação recíproca, e, por isso, não podem ser descolados um do outro, pois constituem uma unidade indissociável.

A aliança dessa posição, amplamente defendida no materia-

lismo histórico-dialético, com a Teoria da Atividade de Leontiev e com a Atividade Orientadora de Ensino de Moura, possibilita humanizar, mediante o desenvolvimento de atividades, planejamento de ações e produção coletiva de conhecimentos que geram desenvolvimento e superação de situações-problema, melhorando a atuação prática dos professores e conseqüentemente, a qualidade do ensino. Esse processo ocorre nas interações sociais, no contato com o outro, o que implica na produção conjunta e reflexiva entre diferentes sujeitos que incorpora momentos de reflexão teórica e ação prática de forma complementar. É nessa perspectiva que discutimos agora a formação de professores.

### Condições para a formação: *locus* e conteúdo dos processos formativos

Pelos aportes teóricos apresentados fica claro que não podemos restringir o entendimento da formação continuada, concebendo-a como acúmulo de cursos, palestras, oficinas, conhecimentos ou técnicas de atuação; como um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.” (Candau, 2001, p. 64).

A construção desses novos direcionamentos inclui considerar inicialmente um redimensionamento do local da formação, passando-o da universidade para a escola. Em seguida, tornar os professores centro dos processos formativos e da sua atuação profissional como conteúdo das propostas empreendidas. Dessa forma, a nossa finalidade é discutir uma concepção de formação continuada que implique na participação ativa dos docentes; na valorização da escola como espaço formativo; na prática docente apreendida como núcleo das investigações e nos diálogos realizados coletivamente.

Compreendida como espaço de formação continuada, a escola colabora, de forma expressiva, no desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com Marques (2000, p. 206) “no exercício da profissão, cumpre-se [...] a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso de educador, o tempo-espaço mais espe-

cífico é o da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo.” A partir daí, esse pensamento nos remete a identificar na própria prática educativa a existência de elementos formativos incitadores de maior desenvolvimento do docente.

Se as escolas se constituírem em espaços de estudo e reflexão coletiva “em que as práticas profissionais se tornam o terreno da formação” (Marques, 2000, p. 206), poderão possibilitar aos professores formação em serviço, na qual, através da realização de encontros coletivos, eles poderão recuperar a unidade da atuação e a dignidade do seu saber. Conseqüentemente, sendo a escola espaço da relação dos próprios professores com seu tempo de trabalho, eles podem transformar o seu saber em trabalho na medida em que precisam solucionar problemas.

Fica evidente que a escola enquanto *locus* formativo mobiliza o professor a participar efetivamente de sua formação, debatendo, refletindo, articulando ideias e elaborando posicionamentos. Adjacente a essas discussões os docentes adquirem “não apenas competência técnica para conduzir a elaboração do projeto da escola, mas, principalmente, competência política para articular os diferentes interesses em torno do bem comum.” (Teixeira, 2005, p. 133). Por isso, as relações pessoais se destacam neste processo, pois permitem um contínuo intercâmbio com as experiências dos professores entre si, proporcionando espaços nos quais o diálogo possa fluir livremente, de modo a gerar novas relações, análises, trocas de experiências etc., numa construção compartilhada. A comunicação, portanto, deve ser aberta, permitindo que as decisões e propostas sejam enunciadas por todos.

Paralelamente à valorização da escola como espaço privilegiado da formação continuada de professores, também se faz importante o “reconhecimento e valorização do saber do professor no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares.” (Candau, 2001, p. 59). Assim sendo, para haver o resgate de sua condição de trabalhador do conhecimento, torna-se preciso sua

valorização, o que implica, entre outras coisas, no reconhecimento dos seus saberes como tal.

A aceção da escola como espaço de formação continuada e a valorização dos saberes dos professores podem, então, se constituir em possibilidade de redimensionamento do papel docente, e assim, conseqüentemente, contribuir para a formação de um professor pesquisador, que investigue sua própria prática, “transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades.” (Contreras, 2002, p. 119).

Nas investigações realizadas, o professor como pesquisador pode buscar a compreensão das múltiplas e complexas relações existentes no ambiente escolar, percebendo o processo investigativo desenvolvido na escola como uma maneira democrática e coletiva de construir novos conhecimentos, dos quais resultam o surgimento de possíveis soluções para as situações-problema presentes no cotidiano do trabalho docente. No entanto, não se trata de “transformar os professores em pesquisadores profissionais. Trata-se de reforçar a competência profissional do professor, habilitando-o a usar a pesquisa como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas com que se defronta.” (Ponte, 2004, p. 38).

Espera-se com isso redimensionar o formato da formação continuada, tornando os próprios professores e suas práticas como núcleo do processo formativo. Conseqüentemente, para a superação deste quadro torna-se imprescindível que o professor deixe de ser visto como objeto de pesquisa e que passe a ser considerado como sujeito desse/nesse processo. Contudo, para que isto ocorra se fazem necessárias algumas mudanças na forma como as pesquisas são realizadas, de modo que os professores possam se incluir no seu desenvolvimento como colaboradores e até como co-pesquisadores.

Neste ponto é bom salientar que essa perspectiva pressupõe a superação de um processo de ensino-aprendizagem fundado na transmissão de informações e conteúdos didático-metodológicos aos professores, pautando-se na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade e agir sobre ela. Logo, o que se pretende é realizar uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores.

A pesquisa aqui se torna conteúdo do processo formativo dos professores porque possibilita potencializar a atividade de ensino como desencadeadora da formação docente. É pela pesquisa com os professores, no espaço escolar, que a atividade possibilitará o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, no sentido estrito, e da escola, no sentido amplo.

Dessa forma, no trabalho docente a pesquisa possibilita aos professores condições de elaboração de uma leitura mais crítica dos diferentes elementos que permeiam o mundo que os rodeia, seja ele pessoal e/ou profissional. Isso contribui para que o envolvimento coletivo em torno das investigações alcance os objetivos pretendidos por via do desenvolvimento de argumentos que justifiquem e esclareçam a prática docente. Esse engajamento coletivo deve se tornar cada vez mais frequente, de maneira que os professores sejam ouvidos e compreendam a complexidade existente no mundo educacional, de maneira a intervir e transformar a realidade que compartilham de forma autônoma e consciente.

Favorecer projetos e programas de formação continuada mediante pesquisa tem sido a atividade de diversos pesquisadores na área da educação. Entretanto, nem todas as metodologias de pesquisa existentes se enquadram nessa perspectiva, precisamente porque não possibilitam um envolvimento mais efetivo dos professores no processo investigativo. Na verdade, “os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo.” (Santos, 2002, p. 19).

No desenvolvimento das pesquisas, portanto, o professor necessita ser formado mediante atividades que contribuam para a promoção de sua autonomia no processo de construção do conhecimento, não de modo isolado, solitário ou descontextualizado, e sim de forma coletiva e colaborativa.

A formação mediante a pesquisa possibilita ao professor desenvolver uma consciência crítica da condição de autor do seu processo formativo. Por meio de suas reflexões, análises e interesses (coletivos), os participantes passam a ter uma melhor compreensão da realidade. Este processo culmina em propostas para a resolução

de situações-problema existentes em seu contexto. Nesta perspectiva, pesquisar também é formar-se ante a construção de conhecimentos para a superação de dificuldades.

O que pretendemos enfatizar é a relevância dos lugares ocupados pelos sujeitos na pesquisa educacional, uma vez que é a sua participação efetiva que determina o desencadeamento do seu processo de formação. Relembrando, “não se trata de transformar os professores em pesquisadores, mas de realizar um trabalho conjunto entre professores e pesquisadores, o que representaria um ganho para ambos.” (Santos, 2002, p. 21).

Ademais, para que a formação continuada seja realizada com êxito é imprescindível que se tome a atividade dos sujeitos como fator de desenvolvimento pessoal e profissional, que se parta das necessidades eleitas por aquele coletivo escolar em específico, que se faça um bom planejamento para que o motivo do encontro coincida com o objeto de estudo e que as soluções sejam construídas pelo próprio coletivo docente.

#### A formação docente pela *Atividade*

Na perspectiva da Teoria da Atividade, a formação parte dos sujeitos envolvidos e das necessidades do próprio coletivo. Como a atividade principal do professor é a organização do ensino, condição indispensável à promoção de uma boa aprendizagem e considerando a dimensão de formação coletiva proposta pela Atividade Orientadora de Ensino, as ações que os integrantes do grupo propõem respondem à necessidade que apresentam de organização intencional do ensino.

Partindo do pressuposto de que no movimento do processo de formação a necessidade é materializada nas propostas pedagógicas que vão sendo elaboradas dando origem ao motivo da atividade. Desse modo, a escolha dos instrumentos (livros, gravuras, jogos, etc.), além de corresponder às condições materiais disponíveis, necessita estar consonante com os objetivos das ações empreendidas e submetidas ao motivo da atividade.

Consequentemente, na problematização dos conteúdos os professores se veem frente à possibilidade de melhor se apropriarem das especificidades do conceito trabalhado: com sua história, com os materiais didáticos mais propícios ao seu ensino, etc. Nessas produções são planejadas ações, socializados conhecimentos e elaboradas propostas, estabelecendo um campo de mediação entre os sujeitos que facilita a apropriação de conhecimentos, gerando aprendizagens.

Dessa forma, há a repartição de ações e operações; o planejamento de ações individuais, de modo a garantir um resultado comum, buscando atender os motivos e necessidades inicialmente colocados pelo grupo; a compreensão mútua e a comunicação e a reflexão, desenvolvendo habilidades de análise crítica e elaboração própria. Esse processo propicia novas relações com os conhecimentos, com a prática pedagógica, com os demais membros da escola, o que possibilita, pois, a construção de novos conhecimentos sobre o fazer docente, desencadeando a formação do professor (Ribeiro, 2009).

A formação como atividade ou pela atividade favorece ao professor a possibilidade de reorganizar a sua prática, seja pela revisão dos motivos que o impulsionam no ensino, seja pela atribuição de novos sentidos à sua atuação pedagógica. Como o sentido que o professor atribui ao seu fazer profissional se constitui na própria atividade, tendo em vista estar atrelado ao motivo, este pode ser alterado mediante uma modificação no motivo principal da atividade, o que é perfeitamente possível dentro dessa perspectiva de formação. Deste modo, uma mudança nos motivos implica necessariamente uma modificação na organização das ações pedagógicas e consequentemente, na melhoria do ensino.

Para que isso ocorra torna-se imprescindível a existência de um plano de ação coordenado, não se esquecendo que sempre o motivo dos encontros deve coincidir com o objeto de estudo. Portanto, quando se parte do pressuposto de que o fundamento da formação continuada necessita ser o desenvolvimento integral dos professores como profissionais reflexivos, autônomos, críticos e conscientes, ela precisa proporcionar espaços para tal, o que inclui a adoção de

formas específicas de planejamento e execução, tais como a AOE.

Por isso, quando a formação do professor é alicerçada nesses referenciais, ela incorpora no seu procedimento metodológico encontros de discussão teórica, nos quais os professores problematizam sua prática, refletem sobre o seu fazer diário, particularmente no que se refere às situações que vivenciam na sua atuação em sala de aula e nos momentos de atuação prática nos quais os docentes possam colocar em exercício os conhecimentos que construíram nos encontros formativos.

Portanto, a formação continuada é um terreno fértil para a AOE, pois como os professores se encontram em atividade de ensino, a sua atuação profissional traz inerente a necessidade de organização do ensino. Nesse movimento, o professor reorganiza sua prática, alterando seus motivos, mediante a atribuição de novos sentidos para eles.

Assim, a aprendizagem docente se dá mediante a atividade e nessa perspectiva, a pesquisa tem como princípio e fim a prática social, construída pela coletividade humana, desveladora e transformadora da realidade. Contudo, para que a formação docente seja desencadeada é preciso criar na instituição o espaço e as condições para que o coletivo escolar assuma a atividade de ensino como orientadora dos processos formativos dos diferentes sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, encontramos na Teoria da Atividade fundamentos que colocam a pesquisa como atividade teórico-metodológica que possibilita a construção de conhecimento acadêmico-científico e, pelos seus procedimentos, desencadeia formação docente no interior da escola. Dialeticamente, esses processos formativos potencializam e legitimam a atividade da pesquisa como instrumento de compreensão e transformação da realidade, balizada em princípios e fundamentos científicos.

Daí verifica-se que os projetos de formação continuada, quando tomados como atividades, podem assumir o papel de articulador, colocando o coletivo em movimento na busca de soluções para os problemas. As atividades de pesquisa e ensino, pautadas nas necessidades apresentadas no contexto da escola, podem ser desencadeadoras de ações que, articuladas por um projeto, permitem conce-

bê-lo como atividade (Araujo; Camargo; Tavares, 2002) e, assim, nucleadoras da formação docente.

## Referências

- ARAUJO, E. S.; CAMARGO, R. M. de; TAVARES, S. C. A. Formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. *Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia: Ed. UFG, 2002. 1 CD-ROM.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, maio/jul. 2005.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: questões atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-68.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2003.
- ESTRELA, M. T. O lugar do sujeito na investigação qualitativa: algumas notas críticas. In: LINHARES, C.; FAZENDA, I.; TRINDADE, V. (Org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 222-233.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1983. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/leontiev.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-84.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.
- LEONTIEV, A. N. Imagem do mundo. In: GOLDBERGER, M. *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004. p. 48-63.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. *A educação e seus sujeitos na história*. Goiânia: Ed. UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/index.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

LIMA, E. F. de. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: REALLI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 205-216.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 107-128.

LONGAREZI, A. M; ARAUJO, E. S.; FERREIRA, S. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. *Revista Série Estudos*, Campo Grande, v. 23, p. 65-78, jan./jun. 2007.

MARQUES, M. O. *Formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MORETTI, V. D; MOURA, M. O. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. *Constituição brasileira, direitos humanos e educação*. Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-13.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, Rio Claro, ano 2, n. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira: Thompson Learning, 2001. p. 143-162.

MOURA, M. O. *O educador matemático na coletividade de formação*. Uma experiência com a escola pública. 2000. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NASCIMENTO, M. das G.. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 69-90.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A relevância do social)*. São Paulo: Plexus, 1994.

PONTE, J. P. da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

RIBEIRO, A. D. Da atividade coletiva à atividade individual: contribuições da Teoria da Atividade para a formação de professores de matemática no contexto da disciplina Prática de Ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDI-NE, 2., Vila Nova de Gaia. *Novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDIne, 2009. Disponível em: <http://www.box.com/shared/oxxatzys8>. Acesso em: 10 fev. 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, L. L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 11-26.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade*. Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-13.

TEIXEIRA, L. H. G. Gestão democrática da escola pública: um objeto de estudo. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 9, n. 1/2, p. 119-148, 2005.