



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Dias, Marisa da Silva; Souza, Neusa Maria Marques de
CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA E NA DOCÊNCIA
Educação em Revista, vol. 33, e157758, 2017, Janeiro-Dezembro
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698157758>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362370023>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA E NA DOCÊNCIA

Marisa da Silva Dias*

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru - SP, Brasil

Neusa Maria Marques de Souza**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil

RESUMO: A partir de projetos de formação de professores, integrando universidade e escolas públicas, analisam-se aspectos da atividade do licenciando e do professor, tendo por base os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. As considerações apresentadas decorrem de resultados de pesquisas que as autoras desenvolvem nas universidades públicas em que atuam. Os dados obtidos foram dispostos e analisados em conformidade com os princípios do materialismo histórico-dialético, campo epistemológico da teoria histórico-cultural. Conclui-se que, a partir dos lugares sociais e da atividade principal em que os sujeitos se encontram, há necessidade da diferenciação dos elementos nos universos de significação de tais modalidades de formação, para que a organização do processo formativo seja intencionalmente definida em conformidade com áreas específicas de conhecimento, de modo que as ações se tornem sustentáveis para o movimento de mudança tanto de sentido quanto da ação docente que os sujeitos em formação virão a desenvolver.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura. Formação continuada. Teoria da atividade. Teoria histórico-cultural.

*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assistente doutora no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica, UNESP. Membro do grupo de pesquisa GEPAPE. Líder do grupo de pesquisa HEEMa. E-mail: <marisadias@fc.unesp.br>.

**Pós-doutorado em Educação Matemática pela Universidade de São Paulo (USP-SP), doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente colaboradora do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com vínculo de Professora Associada II aposentada. Professora Visitante do PPGEEM - do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Membro do grupo de pesquisa GEPAPE. E-mail: <neusamms@uol.com.br>.

CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND GRADUATION AND TEACHING TRAINING

ABSTRACT: This paper analyzes aspects of the students university and teachers activities based on the principles of historical-cultural and activity theory through teacher training projects, integrating university and schools public. The considerations presented are derived from research results that the authors develop in the public universities in which they work. The data obtained were arranged and analyzed in accordance with the principles of historical-dialectical materialism, epistemological field of historical-cultural theory. From the analysis of social places and the main activity of the subjects, it conclude is that there is need for differentiation of the elements that comprise the universes of meaning of forms of training is required so that the organization of the training process is performed according to specific areas of knowledge. In this way, the actions will be sustainable both for the movement of change of personal sense, as in teaching activities as the subjects in training will develop.

Keywords: Teacher training. Education degree. Continuing education. Cultural-historical activity theory. Cultural historic theory.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre as alterações necessárias para que mudanças na prática pedagógica dos professores resultem em melhoria das aprendizagens de seus alunos e, conseqüentemente, dos baixos índices de aprendizagem dos conteúdos básicos da educação escolar não têm sido suficientes para o alcance de tal intento no cenário brasileiro. Entre os questionamentos que podem ser colocados sobre esse fato, considera-se como essencial o da compreensão que se tem sobre os processos de mudança da prática de professores e os condicionantes balizadores para que isso ocorra.

Com o intuito de ampliar a visão que se tem sobre tais processos, buscou-se neste artigo, articular discussões sobre os elementos presentes em processos intencionais de formação nos cursos de licenciatura e no decorrer do exercício da profissão docente, a partir do olhar sobre a formação inicial na Licenciatura em Matemática em uma universidade pública e de formação na docência, observada em projetos caracterizados pela integração universidade/escola pública, decorrente de pesquisas desenvolvidas pelas autoras do presente artigo.

Para tal, são tomados como base os aportes da teoria histórico-cultural, com enfoque no conceito de atividade, ampliado e aprofundado por Leontiev a partir de Vigotski, de onde decorre que os processos de mudança da prática dependem das mudanças internas dos indivíduos,

que ocorrem por processos mediados em sua relação com as condições objetivas, no caso dos professores, como sujeitos que ensinam.

Os encaminhamentos e considerações apresentados são oriundos de inserções em processos nos quais as pesquisadoras desenvolvem projetos e participam de práticas destes decorrentes, nas universidades públicas em que atuam. Tanto a coleta como a produção dos dados se estabeleceram no contexto de compartilhamento de ações de estudo. Por meio de unidades de análise, os dados obtidos de observações e anotações de campo, relatos, entrevistas semiestruturadas, entre outros instrumentos utilizados, foram dispostos e analisados em conformidade com os princípios basilares do materialismo histórico-dialético¹, cujo aparato epistemológico norteia os princípios da teoria histórico-cultural.

Nessa perspectiva teórica, tais processos se vinculam às condições nas quais os indivíduos desenvolvem atividades que tenham como resultante o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Além disso, mudanças de atitude dos sujeitos a respeito da realidade dependem de transformações moduladas por abstrações e generalizações próprias de conceitos teóricos, que, segundo Davidov (1983, p. 413, grifo do autor)², são essenciais para que se opere “no **próprio** pensamento dos mesmos as premissas de relação teórica com a realidade”.

Levou-se em consideração que, além da formação como indivíduo e da mesma maneira como sujeito social, a constituição do ser professor demanda o suprimento de especificidades características da função que lhe cabe desenvolver na composição da estrutura social. Sua essência consiste em possibilitar, aos estudantes, meios para apropriação das objetivações das esferas não cotidianas. As condições institucionalizadas são então tomadas como meios para materialização de tal intento.

No caso da formação de professores, tal materialização compreende aprendizagens específicas advindas de processos intencionais de formação que estão presentes nos cursos de licenciatura e nas formações que se operam no decorrer do exercício da profissão docente. Tais processos constituem universos de significação que são organizados e definidos em conformidade com áreas específicas de conhecimento; com o objetivo de que os sujeitos aos quais se destinam, na formação inicial e na docência, apropriem-se dos conhecimentos neles implicados.

Fruto de sistemas de significação historicamente elaborados, os elementos mediadores presentes no conjunto de conteúdos cientificamente estruturados habitam tais universos de significação. A apropriação dos conteúdos se estabelece, então, nas relações dialéticas

indivíduo-coletividade e envolve superações complexas do sujeito em atividade de aprendizagem.

Como parte do coletivo, mas guardadas as características de suas individualidades, o sujeito em atividade de aprendizagem evolui para níveis de conhecimento mais elaborados, do conhecimento empírico ao conhecimento teórico, por processos de realimentação e ressignificação individual-coletivo, mediados pelas reflexões teóricas e práticas que constituem o objeto da atividade.

Ao mesmo tempo em que os conteúdos cientificamente estruturados carregam em si mesmos o potencial cultural humano e conformam-se como marco evolutivo das sociedades, em toda sua historicidade, eles exercem, na estrutura da atividade, o papel de mediadores das relações do homem com os sistemas simbólicos neles materializados. Assim, quando se apropria de tais conteúdos, o indivíduo, além disso, apropria-se de um modo de organização do pensamento universal presente nas estruturas de níveis superiores de pensamento.

Tais apropriações não são adquiridas empiricamente, por meio das ações cotidianas ligadas aos níveis de pensamento empírico, pois estão vinculadas ao pensamento teórico e dependem de processos de ensino institucionalmente organizados em que se reproduzam os significados historicamente produzidos.

Os processos em que se estruturam o pensamento empírico e o pensamento teórico se explicitam na estrutura geral da atividade, e as relações entre objetivação e apropriação dos sujeitos também se estabelecem nesse contexto. Olhando para esses processos, serão alinhavados elementos e reflexões sobre sua relevância para a conscientização dos sujeitos em formação para o ensino, a partir do olhar sobre a formação inicial e na docência.

Tomando essas asserções como entendimento basal dos encaminhamentos dessa narrativa textual, foram então pesquisados elementos que levam a compreender, na complexidade das relações estabelecidas nos movimentos de formação praticados, na licenciatura e na docência, aqueles que abarcam os universos de significação de tais modalidades de formação, inicial e na docência, que possam atuar como estruturadores da organização de ações sustentáveis ao movimento de mudança de sentido e à ação docente dos sujeitos em formação.

SINGULARIDADES DOS UNIVERSOS DE FORMAÇÃO

É fato que, no movimento de aquisição, o sujeito se apropria de algo externo ao que lhe é próprio. Para isso, estabelece padrões específicos

de organização mental, relativos às especificidades dos objetos de tal apropriação que neles se encontram cristalizados. Tais especificidades são produtos do processo histórico de produção material e intelectual humana, conceituado por Leontiev (1978) como significação.

Dialeticamente, a apropriação liga-se à objetivação, pois o homem se apropria das objetivações produzidas pelas gerações antecedentes. A objetivação é o produto da atividade humana que perdura no tempo, é relacionada à produção de instrumentos físicos e simbólicos, que medeiam a relação do homem com a natureza a fim de satisfazer necessidades inicialmente primárias, que, no decorrer do desenvolvimento humano, são por ele criadas nas relações sociais. Nesse sentido, o homem complexifica sua existência, pois, ao produzir objetos físicos e simbólicos, produz conhecimento e formas de pensamento.

Parte-se do pressuposto de que, apesar da essência dos elementos da significação, daquilo que é ensinado nas duas modalidades de formação, ser a mesma, os universos de significação de cada uma delas variam dialeticamente; e, à medida que isso ocorre, também variam as atividades dos sujeitos que as compõem. Consequentemente, seus motivos, sentidos, significações e a relação de apropriação de conceitos para o ensino são distintos na atividade, tanto dos sujeitos em formação inicial como na dos que já estão em exercício na docência.

Isso leva a considerar como necessária a diferenciação dos elementos que abarcam os universos de significação de tais modalidades de formação, inicial e na docência, de modo que a organização das ações possa dar sustentabilidade ao movimento de mudança de sentido e à ação docente que os sujeitos em formação desenvolverão.

FORMAÇÃO NA LICENCIATURA

Com o foco na preparação para a docência, apresentam-se reflexões sobre alguns aspectos da atividade do sujeito em cursos de licenciatura. A perspectiva histórico-cultural é aqui tomada como essência de tais reflexões, por ser considerada como campo teórico apropriado para compreender o fenômeno da formação docente no que se refere aos propósitos da formação humana.

Para isso, os processos de formação docente devem disponibilizar, aos sujeitos, conteúdos culturais referenciados no ato de ensinar e condições específicas a sua internalização, visto que, na perspectiva teórica por aqui adotada, os processos de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados se dão mediados por instrumentos do meio externo.

Ressalta-se que isso não se obtém de modo espontâneo, por contato físico e por interações simples com os objetos. Depende de processos com características essenciais, que, segundo Solovieva (2004, p. 75-77), compreendem “a estrutura mediatizada, o caráter consciente e voluntário e a gênese social”. Assim, tal movimento de internalização depende de transformações de atividades externas em internas, fundamentais ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao focalizar o lugar do sujeito no processo de formação inicial, entende-se que, em um olhar apressado para a realidade dos cursos de licenciatura, pode-se inicialmente pensar que o universitário não desconhece a profissão para a qual se dirige quando inicia seu curso e que, supostamente, seus motivos são convergentes com essa escolha. Em uma reflexão mais apurada, pode-se, entretanto, argumentar sobre a provisoriedade de suas escolhas e a possibilidade de terem sido definidas de modo desarticulado a tal conhecimento, como pela proximidade da sua residência à faculdade ou mesmo pela influência de amigos ou familiares. Nesse caso, a ação de prestar um vestibular para um curso de licenciatura é engendrada por um motivo compreensível³ e não eficaz, já que o motivo da escolha não coincide com o propósito ao qual o curso se dirige (LEONTIEV, 2001).

Ao acompanhar a trajetória do universitário, percebeu-se (DIAS, 2015) que é comum, no primeiro ano do curso, ele passar por conflitos em relação a sua continuidade, ou seja, uma vez imerso nas estruturas dos cursos de licenciatura é que ele conhecerá as especificidades destes e poderá confrontá-las com suas próprias necessidades. Às vezes, não há o encontro de seu motivo com o objetivo social ao qual se dirige sua formação. Quando esse encontro se confirma, o motivo compreensível poderá se transformar em eficaz.

As experiências vividas em cursos de Licenciatura em Matemática, frequentados por estas pesquisadoras, e naqueles nos quais atuam como docentes mostram que aqueles estudantes que se mantêm em tais cursos apresentam uma tendência de concentrar, quase que exclusivamente, seus esforços voltados às disciplinas de conteúdo específico. O empenho dos estudantes em disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Estruturas Algébricas, Álgebra das Matrizes, Análise Real, entre outras, presentes no currículo, ocorre em detrimento de disciplinas pedagógicas, tais como: Fundamentos da Educação, Didática, Psicologia e as Práticas de Ensino, nas quais se estruturam os elementos teóricos da Educação e da organização do ensino (DIAS, 2015).

Tal fato tende a destoar do objetivo da licenciatura, cujo propósito vai, teoricamente, muito além da aprendizagem de conteúdos da matemática avançada. Pressupõe, além disso, a apropriação, pelo licenciando, da estrutura sob a qual se organiza todo o campo da Matemática, como aponta Moura (2013), o trabalho do professor não pode ser tomado por uma visão simplista da prática do ensino de um conteúdo.

O trabalho na dimensão da **práxis** implica, pelo trabalhador, o domínio completo sobre o que realiza: planejar, definir os seus instrumentos e eleger um conjunto de ações que lhe permita atingir o objetivo que idealizou. Nesse movimento, é guiado por uma teoria que lhe permite antever o resultado do que objetiva, que lhe dá a possibilidade de avaliar o resultado de suas ações. Nesse sentido, o trabalho do professor é sua atividade de ensino. (MOURA, 2013, p. 97-98)

Como esclarecem Souza, Esteves e Silva (2014) em suas pesquisas, isso também acontece com os universitários que cursam a Licenciatura em Pedagogia. As referidas autoras apontam que, nesse caso, os universitários têm privilegiado, em seus estudos, disciplinas específicas de componentes pedagógicos, colocando em segundo plano, aquelas de conteúdos que deverão ensinar. Tal tendência de desconsiderar a dimensão do objeto do trabalho do professor nos processos de formação inicial mostra que esse fenômeno não se restringe a uma área específica. Reflexões nesse sentido são essenciais para se pensar sobre mudanças nos modos de organização curricular e do ensino dos cursos de formação de professores.

Nos processos de formação acompanhados, percebe-se que variados níveis de conscientização dos estudantes sobre o objetivo dos cursos de licenciatura os têm levado a dois extremos: de um lado, há os que se **encontram** profissionalmente e de outro, aqueles que apenas assumem a postura de **passar** por certas disciplinas sem muito envolvimento. Nesse segundo caso, nota-se que a atividade do sujeito não coincide com o objetivo do curso. Por isso, é necessário intervir na direção de aproximar seus motivos com tais objetivos para que a atividade de formação se estabeleça.

Um momento considerado potencial no curso, por ser característico de elementos que podem impulsionar mudanças em relação à profissão a que se destina o curso de licenciatura, é a vivência no estágio. Essa é uma fase em que podem culminar conflitos, caso mudanças psicológicas bruscas venham a ocorrer nos universitários quando entram em contato com a realidade profissional que, futuramente, deverão enfrentar, fazendo com que o desenvolvimento do sujeito em formação adquira um caráter tempestuoso (DAVIDOV, 1988).

Nessa fase, a necessidade de se estabelecerem formas de organização institucional que tragam em si objetivações que influenciem a constituição dos universos de significação da formação à qual se destina torna-se essencial, para que análises conscientes do papel do professor, suas possibilidades e atribuições sociais possam ser apropriadas pelos sujeitos em formação. Nos contextos formativos, como é o caso das licenciaturas e do próprio estágio, os processos de comunicação da cultura estruturam-se e organizam-se de modo intencional e devem se adequar aos tempos e espaços específicos.

Nesse sentido, a cultura escolar constitui o eixo principal em torno do qual as ações de aprendizagem e o consequente desenvolvimento dos indivíduos se viabilizam, como “uma esfera particular da vida social que cria e organiza as normas ideais dos objetos, os instrumentos e a comunicação” (SOLOVIEVA, 2004, p. 140).

Por sua vez, o ambiente escolar onde os licenciandos realizam o estágio não lhes é totalmente estranho, pois, mesmo que superficialmente, conhecem sua organização, normas, atividades gerais, ou seja, não se sentem estrangeiros do ponto de vista etnográfico a essa cultura escolar. Porém, a incumbência de estagiar na escola permite-lhes uma atividade diferenciada daquela que realizaram como estudantes da educação básica, ou seja, ocupam outro lugar na atividade escolar, proveniente do devir da nova posição social, na qual o aparente pode produzir reflexões capazes de gerar novos sentidos pessoais.

O momento do estágio propicia uma manifestação de relações novas entre os conteúdos vistos nas disciplinas de formação e a atual realidade escolar. Essa relação é intencionada pelo professor das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado. Nessa fase, o licenciando percebe a necessidade de lidar com uma complexidade de elementos que vão além daqueles presentes nos chamados conteúdos específicos e pedagógicos e que transcendem aos próprios currículos das licenciaturas.

No mesmo ambiente físico que anteriormente já estudou, é possível, ao licenciando, iniciar uma análise diferenciada daquelas realizadas como estudante da educação básica e, com isso, desenvolver um processo de conscientização do novo lugar social que irá desempenhar na sua vida, como profissional. A planificação mental dessa mudança ocorre na medida da diversidade de elementos e da dinâmica de organização desses na formação do pensamento.

A relação escola básica e universidade deveria possibilitar, portanto, às instituições educativas, o cumprimento de sua função social. Ao se tomar o produto do desenvolvimento cultural como referencial de trabalho, passaria, segundo Solovieva (2004, p. 140-41), a

propiciar “o desenvolvimento do plano ideal na consciência do homem, o plano que serve como base para a herança histórica das habilidades e capacidades comunicativas, linguísticas, laborais, etc.”. Isso porque

[...] Os meios culturais – o idioma, a arte e os conhecimentos científicos – se convertem em instrumentos internos que mediatizam a psique dentro da atividade, quer dizer, em formas ideais de atividade: o ideal é a forma da coisa, porém fora desta coisa e dentro do homem em forma de atividade ativa (ILIENKOV, 1968)⁴. O desenvolvimento intelectual depende da experiência cultural do gênero humano, que o sujeito conseguiu interiorizar e converter em seus instrumentos psicológicos. (SOLOVIEVA, 2004, p. 141)

Trata-se de um movimento que não se constitui, portanto, de processos lineares, em que os sujeitos se limitam a simples reprodução dos conjuntos de normas preexistentes, ou seja, pelo processo comumente denominado por transmissão do conhecimento.⁵ Ao contrário, depende de condições em que os sujeitos interajam em atividade, por processos de realimentação e ressignificação individual-coletivo, mediados pelas questões teóricas e práticas que constituem o objeto da atividade.

Nesse sentido, desenvolver ações desconectadas da sua atividade não é suficiente para que tais transformações ocorram nos sujeitos. Como abordado anteriormente, a atividade caracteriza-se pelo objeto a que se dirige e não somente como produto de uma ação, além disso, motivo, ação, operação e objeto estão ligados por um formato específico que constitui sua estrutura. Para Leontiev (1983), a categoria da atividade, juntamente com a consciência e a personalidade, permite explicar a origem, o funcionamento e a estrutura do reflexo psíquico da realidade.

A necessidade é a origem da atividade, ela não se refere somente às questões básicas, relacionadas à sobrevivência, como também às necessidades criadas pelo indivíduo na sociedade. O motivo é gerado pela necessidade e é quem impulsiona o desenvolvimento de ações para apreensão do objeto. Essas ações são mediadas pelas operações, que são formas de pensamento já desenvolvidas e automatizadas no indivíduo, ou seja, não sofrem um processo de análise pelo próprio indivíduo durante determinada atividade. Nessa concepção, atividade externa (interpsíquica) e atividade interna (intrapsíquica) estão intimamente ligadas (LEONTIEV, 1983).

No movimento universal da atividade em que em um processo de transformação mútua, conceitualmente, se relacionam necessidade ↔ motivo ↔ finalidade, a via de obtenção da finalidade “é dada pela unidade finalidade/condições (que conformam a tarefa)”. Tal processo “é gerado no movimento dialético entre atividade ↔ ação ↔ operações” (DAVIDOV, 1988, p. 31).

Nas relações processuais que se estabelecem no movimento da atividade, as ações compõem, segundo Leontiev (1983, p. 84-85), um “processo subordinado a um objetivo consciente”, que foi gerado por um motivo ligado a uma dada necessidade. Por sua vez, o objetivo, fim de cada ação que alimenta tal processo, não estabelece vínculo direto com seu próprio motivo gerador com o qual não está diretamente ligado, posto que, tal motivo se orienta na direção de satisfazer o motivo da atividade.

Pode-se dizer, então, que a atividade é constituída de um motivo gerado por dada necessidade. Essa atividade desencadeia ações e cada uma delas seguirá um objetivo próprio. Cada ação será concretizada por meio de operações, que dependerão das condições concretas de realização nas quais a atividade está inserida.

Nesse ínterim, os tipos de atividade variam, no curso do desenvolvimento humano, segundo estágios que evoluem dentro de sistemas condicionados pela atividade principal do indivíduo, que organiza e sustenta o processo psíquico no qual as principais mudanças dele se definem dentro de cada estágio.

A atividade principal é a que configura o lugar social ocupado pelo sujeito na atividade humana, esta compreendida segundo o desenvolvimento socio-histórico, ou seja, a humanização, a qual consiste na apropriação pelo indivíduo da cultura humanizada. Tal lugar social não se refere somente a uma função na sociedade, mas, dialeticamente, a atividade principal torna-se o meio de organização do pensamento, pois em torno dela o desenvolvimento se intensifica.

Nessa perspectiva, Leontiev (2001) identifica três atividades principais no desenvolvimento humano: a atividade do jogo, que compreende a fase infantil, pré-escolar; a atividade de estudo, aquela desenvolvida, sobretudo, na escola; e a atividade profissional, realizada no âmbito do trabalho.

Embora a atividade de estudo se configure desde os primeiros anos de escolarização da criança, já não é principal na fase universitária, porém, o desenvolvimento do pensamento teórico, seu conteúdo principal, não se perde. O conhecimento apreendido nessa fase relaciona-se mais estreitamente com a profissão escolhida, pela compreensão de que os conceitos a ela apresentados trazem em si elementos, neles fixados, da experiência social, das descobertas alcançadas por gerações anteriores.

A aquisição de tais elementos se dá por processos em que as experiências sociais são internalizadas em experiência individual e constituem elementos do desenvolvimento intelectual, o que demanda a organização intencional das ações didáticas. Assim, o processo

de ensino, que tem como pressuposto “a passagem do transcurso espontâneo da atividade [...] [à] atividade organizada e dirigida para o objetivo” é a via pela qual se ampliam as possibilidades de atuação posterior do indivíduo “com o conceito de maneira **consciente e voluntária**” (TALIZINA, 2009, p. 266-267, grifo do autor).

Tanto a organização do ensino como a seleção dos conteúdos e a escolha dos métodos trazem em si concepções da base teórica que justificam a natureza do processo que será conduzido. As teorias que consideram “o papel desenvolvimental do ensino e da educação no processo de formação da personalidade” são apontadas por Davidov como as que orientam “a busca dos meios psicopedagógicos com ajuda dos quais se pode exercer uma influência substancial tanto sobre o desenvolvimento psíquico geral dos estudantes como sobre o desenvolvimento de suas capacidades especiais” (DAVIDOV, 1988, p. 9).

Ao tomar por base o que foi sintetizado anteriormente, são levantadas algumas reflexões sobre a passagem da atividade de estudo para atividade de ensino (MOURA et al., 2010), como sendo a atividade principal do professor, que caracteriza seu lugar social. A constituição da profissão de professor tem sua essência no ensino; ele é um mediador entre o conhecimento teórico desenvolvido pela humanidade e o processo de apropriação deste pelos estudantes (MOURA et al., 2010). Para isso, os motivos e as ações da atividade de ensino, como planejamento e organização do ensino, estão direcionados à promoção da atividade de estudo do estudante.

A atividade de estudo compreendida a partir da concepção de Davidov e Márkova (1987b) traz importantes elementos para a fundamentação de tal passagem, tanto do ponto de vista das ações e organização do estudo do universitário para sua formação como para a constituição de sua atividade de ensino.

Partindo de suas pesquisas sobre o ensino desenvolvimental, os referidos autores dão destaque à atividade de estudo como uma importante forma de atividade. Isso, particularmente, pelo papel psicológico que apresenta na formação da capacidade dos sujeitos em avaliar suas próprias ações de modo relacional, ou seja, de reestruturar as características do conteúdo da atividade intelectual, a partir do conteúdo e da estrutura em que se desenvolve tal atividade.

Assim, consideram como seu conteúdo principal “a assimilação de procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico [...], que ocorrem sobre esta base” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 324).

Apontam como característica dessa base um movimento organizado, cuja composição compreende determinado conteúdo

sobre o qual são desenvolvidas as ações de estudo, orientadas à identificação das relações gerais e dos conceitos-chave da área de conhecimento a que se refere; dentro de situações expressas pelas tarefas de estudo em unidade com as ações de controle e de avaliação.

Assim, os níveis de cumprimento dos componentes da atividade de estudo podem ser acompanhados quando, na tarefa de estudo, observa-se a compreensão da tarefa do professor pelo aprendiz; sua assunção para si; o planejamento autônomo da tarefa; o planejamento de um sistema de tarefas; nas ações de estudo desenvolve procedimentos para diferenciar as relações gerais do material didático e sua concretização e o registro das relações na forma de distintos modelos gráficos e símbolos; e desenvolve, nas ações de controle e avaliação, formas de autocontrole, tais como o prognóstico que se realiza antes de começar o trabalho, o acompanhamento dos passos que se cumpre durante a realização do trabalho e dos resultados que se efetua após o término do trabalho. Como tipos de autoavaliação podem ser considerados: avaliação de resultado; adequada ou não adequada; global ou diferenciada; e outros.

Desse modo, atrelado ao desdobramento de cada componente da atividade de estudo, pode-se constatar o grau de autonomia com que o aluno encara seu cumprimento e a capacidade de passar de um componente a outro. Todos os componentes podem ser seguidos em sua dinâmica evolutiva.

Tomando como referência os cursos de licenciatura de universidades públicas em que estas pesquisadoras atuam, com o objetivo de formar professores preparados ao mercado de trabalho, elas deparam com currículos originalmente idealizados por estruturas socialmente concebidas no princípio de que os sujeitos em formação disporão de tempo para realizar integralmente seus estudos, além de outras atividades circundantes à formação científico-cultural, como a participação em projetos desenvolvidos pela universidade.

Entretanto, a situação vivenciada nesses cursos apresenta uma realidade que pode ser caracterizada por três grupos de sujeitos: aqueles que só estudam, os que, além disso, também atuam como professores e os que trabalham ligados à outra área profissional que não a do ensino (DIAS, 2015). Em decorrência de tal quadro, surge a seguinte questão mobilizadora: como se organiza a atividade do licenciando nas condições concretas de sua vida, quando trabalha e estuda? (Aqui, o sentido de trabalho é considerado como um cargo que o sujeito ocupa em uma instituição para obter um salário).

Aparentemente, a ligação entre as atividades de estudo e de ensino dos sujeitos que atuam como professores pode se

tornar menos contraditória quanto à relação entre sentido pessoal e significação, do que para aqueles que trabalham em outras áreas. Enquanto a articulação entre as teorias estudadas e o movimento da prática pedagógica pode tornar-se mais estreita nas condições dos primeiros, essa possibilidade não parece tão evidente quando se consideram aqueles que atuam em outra área profissional que não a do ensino. Para estes, a distância entre os conteúdos que estudam e as necessidades com as quais se deparam no seu espaço de trabalho se apresenta divergente, dificultando a possibilidade de elevar o nível de conscientização da futura atividade docente.

Afeta, ainda, aos grupos que não se dedicam exclusivamente ao curso, o tempo reduzido que têm para desenvolver suas ações relacionadas à atividade de estudo, as quais devem ser divididas com as referentes à função que exercem no trabalho. No caso dos que atuam como professores, é provável que as necessidades prementes nos universos de significação, vinculados aos seus espaços de trabalho, sejam convergentes com sua atividade de estudo, e que tais vínculos dialeticamente se estabeleçam com sua atividade de ensino.

Já no caso dos que trabalham em outras áreas, se tomar como exemplo os licenciados em matemática que trabalham na área financeira, provavelmente, a convergência anteriormente apontada estará voltada a outro universo de significação, ou seja, as relações com o conteúdo de seu trabalho poderiam convergir com o estudo teórico de matemática financeira que realizam na universidade pelas características comuns que estabelecem, mas não necessariamente de modo vinculado com as necessidades ligadas ao ensino de tal conteúdo. Para Leontiev (1978, p. 310):

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante.

Entende-se que o contexto do estágio nas licenciaturas, se bem orientado, pode caracterizar-se como um momento especial para a regulação da atividade profissional dos sujeitos. Mesmo no caso dos universitários que ainda não estão totalmente imersos nas atribuições profissionais da educação, a aproximação com o estágio tem revelado tanto em movimentos em que passam a se identificar e definir suas carreiras como docentes quanto em que passam a não se identificar e mudar sua opção profissional.

Nesse cenário, entende-se que cabe ao professor universitário adequar o planejamento de suas aulas, com a intencionalidade de

envolver os licenciandos em movimentos de “trabalho produtivo criador” (DAVIDOV, 1988, p. 84), a fim de que eles não se tornem meros reprodutores de informações.

Para isso, não basta somente se apropriar dos conhecimentos novos, mas elaborar, por meio de reflexões, análises e sínteses com os conhecimentos já interiorizados, a produção de novos motivos que, na dialética entre a significação e o sentido pessoal, venha a gerar motivos dotados de sentido. O papel do professor é o de assumir a orientação do processo de ensino-aprendizagem ao qual se integrará organicamente. Em tal processo, além da capacidade de planejar, organizar, colocar em prática e avaliar o ensino, ele compartilha significados com os sujeitos no desempenho de sua prática, “constrói, difunde ou indica uma determinada maneira de ser e fazer o mundo para aquele que chega na escola” (MOURA, 2000, p. 23).

Compartilhar significados implica o professor não só formar, mas se formar na relação indivíduo-coletivo como sujeito da ação educativa que se consubstancia como unidade formadora; que abarca o movimento de transformação tanto do estudante como do professor, os quais, imbuídos de novas aquisições, reconstroem os padrões do conhecimento científico, bem como suas atuações com os objetos do conhecimento, caracterizados na educação escolar pelos conteúdos das matérias de ensino.

Desse modo, à medida que, no processo interativo teoria-prática, o professor transforma e se transforma pelo movimento de apropriação dos conhecimentos presentes nas relações de ensino-aprendizagem, também ressignifica sua atividade de ensino e desenvolve sua consciência profissional.

Em tal ponto, enquanto, à escola, é atribuído como objetivo organizar o conjunto de conteúdos escolares que atendam às necessidades e metas estabelecidas pelo conjunto da sociedade educativa, ao professor, cabe a responsabilidade de organizar o ensino de tais conteúdos, ou seja, estruturar atividades cujas ações previstas permitam aos sujeitos estabelecer relações entre si. Em tais ações, devem estar formas de conhecimento objetivadas a fim de assegurar a apropriação de novos conceitos, pela exploração dos elementos substanciais dos conteúdos de ensino (MOURA et al., 2010).

Em síntese, a educação institucionalizada na escola torna possível a aquisição da cultura às novas gerações que passam a gerar cultura, em um movimento sócio-histórico de progressiva complexidade. A ampla análise do desenvolvimento da humanidade mostra, segundo Leontiev (1978), que, para cada nova etapa desse desenvolvimento, se encontram necessariamente vinculados, novos formatos de educação.

Na esteira das mudanças geradas por tal movimento, ampliam-se, de modo nem sempre compatível às necessidades da escola e dos professores, tampouco objetivados às necessidades da coletividade, as atribuições destinadas ao coletivo escolar e, particularmente, ao professor. Este, sem perspectivas de relacionar as ações desenvolvidas no interior da escola com suas necessidades profissionais, desvincula suas ações escolares dos motivos próprios de sua atividade, o ensino, que ocorre distanciado da práxis, porquanto resulta de práticas alienadas e alienadoras.

Para Leontiev (1978, p. 122),

A ‘alienação’ da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência.

Por fim, os contextos em que atualmente se desenvolvem a formação inicial dos professores configuram-se na complexidade das condições postas pelos contextos sociais multifacetados e demandam propostas diversificadas daquelas tradicionalmente pensadas por padrões únicos, tanto de formação como de avaliação dos produtos sociais dela resultantes; visto que as necessidades e os motivos dos grupos em formação são diversos e em conformidade com seus campos de atuação.

FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA

Quanto à formação na docência, considera-se que esta não deve ser entendida como mero oferecimento de cursos eventuais e paralelos ao trabalho do professor, mas como uma contínua formação vinculada às necessidades que se integram ao seu exercício profissional.

Assim compreendendo, ao tratar da formação de professores na docência, refere-se a um objeto de estudo em contínuo movimento, cuja investigação exige considerar a dinamicidade que o caracteriza. Os instrumentos utilizados para a apreensão de objetos estáticos não se conformam a esse caso. Para pensar a formação contínua de professores é necessário, segundo Moura (2004), conhecer sua realidade, integrando-se ao ambiente próprio do professor como sendo parte do fenômeno. A compreensão da dinâmica dessa modalidade de formação implica, para esse autor, entender como as ações organizadas para a realização da educação escolar podem revelar seu desenvolvimento.

Quando o licenciando se torna professor e inicia sua atuação na escola, os elementos da sua experiência enquanto era estudante da educação básica e os conhecimentos específicos que fizeram parte de sua formação na universidade são por ele ressignificados. A atuação na escola propicia a manifestação de novas relações entre aquilo que ele aprendeu na universidade e a realidade escolar.

Apesar dos contatos anteriormente já estabelecidos com o ambiente escolar em que passa a desenvolver suas tarefas e práticas de ensino, como estudante universitário, as condições objetivas que regulam suas ações formadoras no período de estágio estabelecem vínculos com a intencionalidade das orientações de seus professores. Já no processo de atuação profissional, passam a ser reguladas pelas normas do trabalho, durante o qual o professor vai se apropriando de certo modo de ação docente, às vezes de forma solitária e desconectada do coletivo.

No exercício da profissão de professor, as normas, as regras e o contexto social e histórico da escola passam a se relacionar não só com a atividade de ensino que irá desenvolver, mas com elementos característicos de novas tarefas que são de sua responsabilidade como professor, ou seja, que compõem e constituem seu trabalho.

A atividade de ensino que tem como tarefa desenvolver dependerá de sua atividade de estudo como indivíduo em formação no trabalho, de cuja aprendizagem dependerá a aprendizagem de seus alunos.

Sua estrutura – tarefas, operações e ações de estudo – estará direcionada à assimilação de diferentes conhecimentos teóricos ligados à necessidade de ensinar, de modo que as tarefas de estudo voltadas a tal finalidade deverão propiciar formas de organização que explorem os princípios gerais de ação que os levem à resolução dos diferentes problemas concretos e particulares.

É no processo de realização sistemática da atividade de estudo que se abre a possibilidade, ao professor, de uma formação mais intensa das operações mentais de caráter teórico em oposição àquelas em que os conhecimentos são apresentados segundo procedimentos tradicionais. É necessário, portanto, para tal formação, organizar um tipo especial de atividade, no qual o papel principal não é só em relação às ações com o material didático, mas também à assunção e ao planejamento autônomo por parte do professor das tarefas de estudo.

Durante a formação da atividade de estudo, é preciso revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, que se converta na fonte do autodesenvolvimento do professor, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade na condição de sua inclusão na prática social (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987a).

Assim, no processo de formação na docência e por meio do trabalho educativo, os professores têm como objetivo a formação do pensamento de seus alunos pela apropriação dos conceitos teóricos, sendo esse o motivo pelo qual busca organizar o ensino em sua tarefa de estudo. Ao mesmo tempo, desenvolvem seu próprio pensamento e conceitos teóricos na execução da atividade de estudo (FRANCO, 2015). A esse respeito, Franco (2015, p. 104, grifo do autor) afirma

Do ponto de vista didático, quando o professor contribui com a formação desse tipo de atividade de estudo, pelo modo em que organiza as ações, pelos métodos que utiliza em cada um dos objetivos pretendidos no desenvolvimento de um dado conceito, a nosso ver, expressa a essência do conceito de **atividade de ensino**, tendo em vista a apropriação de um determinado conceito pelos estudantes. Do ponto de vista formativo do professor, esse processo implica na tomada de consciência das ações que os estudantes precisam realizar, ele precisa saber como formá-las. O enfoque do ensino e da didática desenvolvimental expostos pelos autores, [Davídov e Márkova] [...], revela-nos a interdependência entre a atividade de ensino, atividade de estudo e o desenvolvimento.

Nessa nova condição, mas agora com outras características, encontra-se a mesma heterogeneidade, anteriormente apontada nos espaços de formação inicial. Variam, por exemplo, as condições objetivas daqueles que trabalham em várias escolas para completar sua jornada dos que têm seu trabalho concentrado em uma única escola. A diversidade de formação, tempo de exercício como professor, público-alvo de seu trabalho e condições físicas da escola em que atua são também variáveis do processo.

As especificidades das diferentes áreas do conhecimento, o nível de envolvimento com a gestão escolar e o nível de conscientização sobre as políticas públicas educacionais também estão entre outras tantas diferenças que podem ser encontradas, o que supõe, conforme aponta Basso (1998, p. 2), que:

A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Entende-se, portanto, que as necessidades vinculadas aos variados grupos de professores precisam ser consideradas no planejamento dos processos de formação na docência, pois, de modo objetivo e como ser socialmente determinado, tal como todo profissional, o professor desenvolve-se profissionalmente quando

inserido no exercício da docência em interface com seu próprio trabalho, que tem como foco a função de ensinar, ou seja, mediar a formação humana por meio da atividade de ensino.

Desse modo, supondo que suas necessidades estejam vinculadas às questões de ensino, em seu exercício profissional, sua atividade se sustenta naquilo que para si tem significado. A apropriação da essência dos fenômenos que se encontra impregnada nos construtos culturais opera transformações em sua própria consciência.

As características apreendidas em seu ser, oriundas de tais transformações, consubstanciam sua existência pelo processo a que Leontiev (1983) define como objetivação e marcam as transformações que se operam em seu contexto de atuação à medida que se desenvolve em atividade. Quando o nível de consciência individual se integra à coletividade educacional, ele não só é um dos principais propagadores do conhecimento científico, como também um responsável pela formação humanizadora. Para isso, o professor deve se ver como ser histórico e social.

Compreende-se assim, na perspectiva histórico-cultural, que “o homem se faz ao produzir os seus objetos e que, ao produzir os seus objetos, ele produz também as suas significações, [...]” (MOURA, 2004, p. 260). Sob a ótica da teoria da atividade, a formação docente pressupõe, portanto, processos coletivos de atividades de ensino nos quais o professor estabelece diálogos com múltiplos níveis de objetivação, que envolvem o trabalho docente, proporcionados pela heterogeneidade do grupo de professores e estudantes, comunidades e sociedade.

No exercício da docência, tanto o tempo como o espaço de idealização diferem daqueles vividos na formação inicial, visto que o comprometimento com a formação do estudante se amplia na investidura do papel de professor. As normas e as regras não são simplesmente para serem conhecidas, mas sim para serem cumpridas, questionadas ou confrontadas, segundo cada evento e/ou situação real.

O contexto escolar permite refletir a multiplicidade de relações em torno da educação escolar, seja do ponto de vista ideológico, social, econômico, histórico, seja das questões locais inerentes à gestão, à coordenação, às condições físicas e aos ideais circundantes. O movimento do fazer tende a suplantar o do refletir, pelas condições objetivas postas pela forma escolar, o que torna mais complexa, ao professor, a tarefa de defender e manter as convicções humanizadoras na coletividade.

Nessa conjuntura, as reuniões de planejamento coletivo na escola revelam, se organizadas de forma intencional, um grande potencial formativo na docência quando colocam, aos professores, o desafio de planejar atividades orientadoras de ensino (MOURA *et al.*,

2010) para sua disciplina. Abrem um espaço potencial para a produção e o compartilhamento de significados das ações dos indivíduos que participam da atividade de ensino, que é a atividade principal do professor.

Entretanto, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a prática educativa. A aula em si é perpassada por crenças e concepções que o professor elabora na relação social sobre o ensino e a sua prática, que fazem parte de um sistema educativo no qual existem, além de práticas educativas, também práticas concorrentes (SACRISTÁN, 1995). As políticas públicas educativas oficiais, os materiais didáticos disponíveis e a gestão da escola são, entre outros, fatores que influenciam a organização da aula do professor.

Sem estarem atentos a essas questões, ao se depararem com toda a complexidade do trabalho docente, muitas vezes os professores buscam as causas de suas dificuldades na sua formação inicial sobre a qual estabelecem críticas negativas. Embora possam não estar totalmente equivocados, a conscientização da amplitude de seu papel depende do alcance de outro nível de conscientização da própria atividade, visto que sua tarefa não é uma questão de mera transmissão daqueles conhecimentos científicos que aprendeu no curso superior para os estudantes da educação básica, mas propiciar situações em que a apropriação de tais conhecimentos se consolide em vários níveis.

O acesso a níveis mais elevados de conscientização não ocorre de modo natural, e sim de processos mediados, que proporcionem “situações de interação que possibilitam a ação reflexiva sobre o objeto de estudo, de forma restrita ou ampla” (BERNARDES, 2012, p. 90). Há necessidade de espaços formativos que propiciem, em grandes e pequenos grupos, elaborações intelectuais em que se considerem a multiplicidade de fatores educacionais e as possibilidades de atividades pedagógicas com estudantes reais, a fim de contribuir para sua formação humanizadora.

Bernardes (2012, p. 93) aponta ainda que,

Além da necessidade de o educador se apropriar de conhecimentos vinculados ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas e às relações sociais e filosóficas que medeiam a atuação docente no contexto escolar, há de se considerar a necessidade da apropriação de conhecimentos específicos por parte do educador que relacionem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa dimensão histórica e social.

Muitos programas de formação de professores não se articulam com suas necessidades profissionais por se relacionarem de forma pontual com os elementos que compõem o trabalho docente.

Em alguns casos, abordam somente a atualização de conhecimentos científicos e técnicos e, em outros, somente a metodologia para o ensino desses conhecimentos.

Nas incursões realizadas pelos grupos de pesquisa que estas pesquisadoras participaram, a realidade com a qual se depararam por ocasião de suas pesquisas mostrou que não é raro encontrar propostas de formação em que professores de diferentes escolas se reúnem para planejar atividades, envolvendo metodologias variadas, sem qualquer preocupação em considerar as condições objetivas da realidade escolar em que cada professor atua, nem suas carências conceituais relativas aos conhecimentos que pretendem ensinar e a como organizar esse ensino.

É fato que, ao ter que planejar e executar ações e avaliar, o professor necessita recorrer aos conhecimentos anteriormente constituídos durante sua graduação, incluindo as reflexões sobre o estágio curricular, mas, agora, é necessário ressignificá-los na atividade de ensino, cuja organização passa a ser a mola propulsora da formação. Tal ressignificação depende de interações e mediações intencionais, integradas ao trabalho coletivo, que não se consolidam em cursos esparsos de formação.

Defende-se a garantia ao professor de um processo contínuo de formação integrado, como parte da sua atividade na escola em que leciona ou em outros espaços, seja com outros professores ou com outros profissionais da educação. Isso permitiria o desenvolvimento de ações coletivas em que se possa, mesmo que em um curto período de tempo, estabelecer diálogos e compartilhar significados com seus parceiros. Há necessidade de integração das ações desenvolvidas em tais espaços de formação com o trabalho docente, pois o processo de apropriação só se consubstancia, conforme afirma Franco e Longarezi (2011, p. 578)

[...] à medida que o motivo dos professores se relacionar com o conteúdo da ação, e isso têm ligação direta com as condições concretas da sua vida docente. Se as relações do professor com a realidade se modificam na tentativa de suprir as suas necessidades e interesses, significa dizer que as ações de formação continuada também devem ser reorganizadas em sua vida docente. Essas ações passam a ter sentido para o professor, pois significam algo extremamente valioso para sua atuação pedagógica e pessoal, enfim, na prática social concreta.

Com relação aos padrões pensados como adequados aos sujeitos em formação inicial, conforme se consideram as condições específicas do universo de significação da formação na docência, torna-se necessária a diferenciação nas formas de organização da formação do professor; posto que os motivos geradores da atividade dentro de cada universo não se estabelecem, necessariamente, de

modo coincidente. Nesse sentido, apropriações e objetivações dos conteúdos escolares diferenciam-se no processo formativo dos sujeitos na docência, em relação àqueles da licenciatura.

CONSIDERAÇÕES

A atividade do sujeito-professor em formação, tanto inicial como na docência, dá-se em um sistema coletivo e na relação indivíduo-contexto social, unidade indissolúvel que a tal sujeito permite ampliar a visão com relação ao universo de significação caracterizado pelo lugar social que atua. Ao mesmo tempo em que a concretude de suas atividades se constrói no contexto da sociedade, tais atividades são elementos de sua individualidade e da transformação de sua personalidade, que somente ocorre na práxis, sob a condição de que os significados objetivos tenham um papel concreto nos processos de vida pessoal desses sujeitos.

A percepção do lugar que os conhecimentos científicos ocupam na atividade do licenciando e do docente da educação básica não é algo simples, principalmente sob a forma em que o ensino universitário e o básico se desenvolvem na atualidade brasileira. Mas, nesse contexto, é, sem dúvida, importante considerar a significação da formação do professor em toda sua amplitude, visto que se na formação dos licenciandos não se desenvolverem trabalhos produtivos e criadores, no sentido de contribuir com seu desenvolvimento psíquico e humanizador, o que esperar então de seu exercício na docência?

A simples transmissão dos conteúdos, sem articulação com sua própria vida, ou seja, sem contribuir com o desenvolvimento do seu sentido pessoal, impossibilita ao sujeito se ver como ser genérico. Isso dificulta o enfrentamento da organização atual escolar quanto ao ensino dos conteúdos, a fim de proporcionar a formação humanizadora dos estudantes, principalmente, se no ambiente escolar não se realizam ações que favoreçam a formação docente de forma compartilhada e coletiva. Assim, é no ajuste dessas formações que outros níveis de consciência dos docentes sobre suas ações e da possibilidade de superação das práticas conservadoras se constituirão no bojo do movimento de apropriação, coerente com sua atividade de ensino.

Nesse sentido, a criação de ambientes formativos, constituídos por grupos integrados entre universidades, instituições de Ensino Fundamental e Médio, tem sido o foco de investigações destas pesquisadoras e vem se mostrando como um dos caminhos eficazes de inserção dos sujeitos que se ocupam do ato de ensinar. Ações de estudos e pesquisas intencionalmente planejadas e discutidas em espaços coletivos são propiciadoras tanto do acesso dos sujeitos das

instituições de ensino aos conhecimentos produzidos em situação de pesquisa, como do acesso dos sujeitos em formação inicial aos desafios postos pela complexidade das relações que se estabelecem nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattozinho. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVÍDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antologia. Moscou: Progreso, 1987a. p. 173-192.
- DAVÍDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antologia. Moscou: Progreso, 1987b. p. 316-337.
- DAVÝDOV, Vasili Vasilievich. **Tipos de generalización de la enseñanza**. Tradução Editorial Pedagógica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- DIAS, Marisa da Silva. Atividade do licenciando em matemática: a escolha do curso e o estágio curricular supervisionado. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 1836-1847. v. 2. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-08-55>>. Acesso em: 24 mai. 2017.
- FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira**. 2015. 359 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2015.
- FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011.
- LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Tradução de Maria da Penha Villalobos. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- LEONTIEV, Alexei Nicolaevich. **Actividad, conciencia e personalidad**. Tradución de Librada Leyva Soler, Rosario Bilbao Crespo e Jorge C. Patrony García. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, Lígia. Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** 2006. Trabalho GT 17 – Filosofia da

Educação. 17p. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2015.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Educação Escolar: uma atividade? In: SOUZA, Neusa Maria Marques de (Org.). **Formação continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 85-107.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BABOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 257-284.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. 2000. 131 f. Tese (livre docência) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio Nóvoa (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SOLOVIEVA, Yulia. **El desarrollo intelectual y su evaluación: una aproximación histórico-cultural**. Puebla, México: B.U.A.P./Impressos Angelopolis, 2004. (Colección Neuropsicología y Rehabilitación)

SOUZA, Neusa Maria Marques; ESTEVES, Anelisa Kisielewski; SILVA, Rúbia Grasiela. Conhecimentos de graduandos para o ensino de matemática: um olhar sobre experiências em situação de ensino e possibilidades de integração na formação inicial. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 189-207, 2014.

TALIZINA, Nina. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. Tradução de Yulia Solovieva y Luiz Quintanar. Puebla, México: B.U.A.P./Impressos Angelopolis, 2009. (Colección Neuropsicología, Educación y Desarrollo)

NOTAS

¹ Tais princípios são apresentados e discutidos, sob o enfoque da pesquisa, em Martins (2006), onde podem ser aprofundados pelo leitor.

² Nas referências, os nomes dos autores Davidov e Vigotski estão escritos tal como estão grafados no original utilizado, daí a variação Davýdov e Vigotsky. No corpo do texto, optou-se por escrevê-los como constam no início deste rodapé, forma adotada por grande parte das traduções para a língua espanhola a que as pesquisadoras tiveram acesso.

³ Utilizam-se as expressões “motivos compreensíveis” e “motivos eficazes” no sentido adotado por Leontiev (2001). Resumidamente, os motivos eficazes são aqueles dotados de sentido na atividade do sujeito, porém podem ser gerados por motivos inicialmente compreensíveis. Dependendo das condições, essa transformação pode ocorrer a partir da atribuição de um novo significado pelo sujeito ao resultado da ação que executa; ação esta, inicialmente gerada por um motivo (compreensível) que apenas o induziu a realizá-la.

⁴ (ILIENKOV, 1968 *apud* SOLOVIEVA, 2004, p. 141). Obra original: ILIENKOV, E.V. **Acerca de ídolos e ideais**. Moscú: Editorial Estatal Política, 1968.

⁵ Concepção em que a comunicação parte do sujeito emissor, é linearmente dirigida ao sujeito receptor que, por sua vez, captura tal informação.

Submetido: 14/12/2015

Aprovado: 26/05/2016

Contato:

Marisa da Silva Dias
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Depto de Educação
Av. Eng. Luiz Edmundo
Carrijo Coube, 14-01
Bairro: Vargem Limpa
Bauru | SP | Brasil
CEP 17.033-360