



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

da Silva Ferreira Asbahr, Flávia

A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade

Revista Brasileira de Educação, núm. 29, maio-ago., 2005, pp. 108-118

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502909>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

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

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Universidade Ibirapuera, Curso de Pedagogia, *campus* Chácara Flora (São Paulo, SP)

Faculdades Integradas do Vale do Ribeira, Curso de Pedagogia, *campus* de Registro (SP)

Introdução

O objetivo deste ensaio é fazer uma reflexão teórica sobre algumas repercussões da teoria psicológica da Atividade (Vigotski, Leontiev, Luria, Davidov e outros) à pesquisa acerca da atividade pedagógica docente. Segundo Duarte (2003), há poucos pesquisadores brasileiros que focalizam a teoria da atividade como referencial para pesquisas e estudos sobre a educação na sociedade contemporânea. Essa teoria constitui uma abordagem teórico-metodológica multidisciplinar em potencial para a pesquisa educacional. Dessa forma, nosso texto busca apontar algumas contribuições à pesquisa em educação, tendo como foco as categorias consciência, significado social e sentido pessoal.

Primeiramente, apresentaremos uma breve síntese dos elementos constitutivos da teoria da atividade: caráter objetual, estrutura da atividade, consciência, significação social, sentido pessoal e alienação. Focaremos, a seguir, a significação social da atividade pedagógica do professor tendo em vista as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Essa etapa é condição necessária para que se possa pesquisar o sentido pessoal da atividade do professor, ou seja, o que motiva a atividade docente. Analisaremos, também, as possíveis implicações da ruptura sentido pessoal e significado social no trabalho pedagógico. Por último, apontaremos, no plano teórico, algumas possibilidades de resistência à ruptura sentido e significado na atividade docente.

A teoria da atividade

A atividade é categoria central no materialismo histórico-dialético, e Marx (1989), ainda em seus primeiros escritos, aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico-

* Artigo elaborado com base na dissertação de mestrado da autora (Asbahr, 2005), orientada pela professora Marilene Proença Rebello de Souza e defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

social dos homens, e assim, também ao desenvolvimento individual. Segundo Davidov (1988, p. 27),

La categoría filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico social. La forma inicial de actividad de las personas es la práctica histórico social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora, de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano.

Partindo desse pressuposto básico do materialismo histórico-dialético, os psicólogos soviéticos elegem o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. Vigotski utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais (Kozulin, 2002). Consciência e atividade são, assim, dois elementos fundamentais à psicologia histórico-cultural e devem ser entendidos como unidade dialética:

Ante los psicólogos se plantea un problema fundamental: encontrar de qué manera la dialéctica universal del mundo se convierte en patrimonio de la actividad de los individuos, cómo éstos se apropian de las leyes universales del desarrollo de todas las formas de la práctica social y de la cultura espiritual. (Davidov, 1988, p. 23)

Foi Leontiev quem sistematizou o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade.¹ Esse conceito desempenha as funções de princípio explicativo dos processos psicológicos superiores e de objeto de investigação.

El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las for-

¹ Consideramos a teoria da atividade como desdobramento e continuidade da psicologia histórico-cultural.

mas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos. (Leontiev, 1983, p. 17)

A atividade humana é objeto da psicologia, mas não como uma parte aditiva da constituição da subjetividade; ao contrário, é a unidade central da vida do sujeito concreto, é “o sopro vital do sujeito corpóreo” (Leontiev, 1983, p. 75). A introdução dessa categoria na psicologia permite considerar o sujeito inserido na realidade objetual e como essa se transforma em realidade subjetiva.

A atividade, mediada pelo reflexo psíquico da realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos. Sua principal característica constitutiva é o caráter objetual (*idem*).

A natureza objetual da atividade não se restringe aos processos cognoscitivos, mas estende-se à esfera das necessidades, à esfera das emoções. Para a psicologia histórico-cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. Uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia (Marx, s.d.), primeiramente, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade.

No decorrer da história da humanidade, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Superaram as necessidades biológicas, características do reino animal, e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais, humano-genéricas. Analisar, portanto, as necessidades humanas requer compreendê-las em sua construção histórica.

As atividades humanas diferem por diversas razões: vias de realização, tensão emocional, formas etc., mas o fundamental que distingue uma atividade de ou-

tra é seu objeto, isto é, “o objeto da atividade é seu motivo real” (Leontiev, 1983, p. 83). Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, 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)

Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos.

Exemplificaremos essas relações inspirados na situação dada por Leontiev (1983): um sujeito está com fome (necessidade de comer) e pode satisfazer essa necessidade se buscar comida (objeto). Encontra-se motivado para a atividade de buscar comida quando sente a necessidade de comer e quando idealiza um objeto que possa satisfazê-lo. Propõe-se, então, objetivos: o que poderá fazer (ações) para satisfazer sua necessidade? As ações possíveis dependerão das condições concretas de vida do indivíduo, e são engendradas historicamente.

As ações apresentam, além do aspecto intencional, o aspecto operacional, isto é, a forma como se realizam, as operações. Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução da ação. No exemplo, as operações referem-se aos inúmeros procedimentos que o sujeito realizará para alcançar seu objetivo. A operação é a tecnificação da ação e, em geral, realiza-se automaticamente.

Os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa.

Assim, pesquisar a atividade requer a análise de sua estrutura e das relações entre seus componentes, requer descobrir qual é o motivo da atividade. Segundo Leontiev, discriminar quais são as unidades constitutivas da atividade e que função estão desempenhando é de fundamental importância para a pesquisa e estudo do psiquismo.

Para Leontiev, tanto as atividades externas quanto as internas apresentam a mesma estrutura geral. A atividade interna é constituída a partir da atividade prática sensorial externa, ou seja, a forma primária fundamental da atividade é a forma externa, sensório-prática, não apenas individual, mas fundamentalmente social. A transformação da atividade externa em interna acontece por meio do processo de internalização.

A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade: a consciência. Leontiev define a consciência como conhecimento partilhado, como uma realização social. A consciência individual só pode existir a partir de uma consciência social que tem na língua seu substrato real.

Para a psicologia soviética, as categorias consciência e atividade formam uma unidade dialética. O estudo da consciência requer estudar as relações vitais dos homens, as formas como estes produziram e produzem sua existência por meio de suas atividades, ou seja, requer “estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade” (Leontiev, 1978, p. 92).

A consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos; assim, a atividade constitui a substância da consciência, e para estudá-la é necessário investigar as particularidades da atividade, ou seja, “consiste, portanto,

em encontrar a estrutura da actividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens” (*idem*, p. 100).

No decorrer do processo de evolução, o psiquismo humano sofreu uma série de transformações qualitativas que culminaram na formação de um tipo superior de psiquismo, se comparado ao do animal. O reflexo psíquico da realidade passou a ser um reflexo consciente, o homem distingue a realidade objetiva de sua representação subjetiva. A essa diferenciação chamamos de consciência. A consciência é um novo tipo de reflexo psíquico da realidade, é a forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva, pois abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise.

A consciência não se reduz a um mundo interno, isolado; ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico, não se dá de maneira direta, pois o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem os homens compartilham representações, conceitos, técnicas, e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

A relação entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, emocional, é o principal componente da estrutura interna da consciência.

As significações são a cristalização da experiência humana, representam as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada. (Leontiev, 1978, p. 94)

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência social e da prática social da humanidade. A sua esfera de representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.

As significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade.

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (*idem*, p. 97)

Sentido pessoal e motivo estão intimamente relacionados, e para que possamos encontrar o sentido devemos descobrir seu motivo correspondente. O sentido pessoal indica, portanto, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

O sentido não é algo puro, uma criação metafísica da mente dos homens. Ao contrário, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora sentido e significação não sejam coincidentes, estão ligados um ao outro na medida em que o sentido exprime uma significação.

Segundo Leontiev (1978), em etapas anteriores da evolução humana significação social e sentido pes-

soal estiveram unidos e, de certa forma, eram coincidentes. A coincidência entre significados e sentidos foi a principal característica da consciência primitiva, e isso ocorria porque as significações ainda não estavam completamente diferenciadas e o homem vivia em comunhão com sua sociedade; indivíduo e grupo pouco se distinguiam.

Na sociedade de classes, que se caracteriza pela propriedade privada dos meios de produção e pela separação entre trabalho manual e intelectual, a consciência humana sofre uma transformação radical: significações e sentidos não apenas deixam de ser coincidentes, como se tornam contraditórios. Para o trabalhador, embora o significado social de seu trabalho seja produzir determinados produtos, o sentido de trabalhar é outro, é obter um salário porque só assim pode sobreviver. Leontiev (1978, 1983) chama de alienação² a esta contraposição entre significado e sentido. Assim, operar uma máquina, costurar uma peça ou executar tarefas parceladas da produção não têm um sentido em si mesmo, mas o sentido está em ganhar determinado salário após trabalhar tantas horas. A atividade humana, aquilo que mais fortemente caracteriza a vida do homem, aliena o conteúdo de sua própria vida.

A consciência humana na sociedade de classes é fragmentada, desintegrada; significados e sentidos têm uma relação de exterioridade. Atividade manual e intelectual dividem-se de forma jamais vista. O trabalho intelectual torna-se um meio de vida e submete-se às condições gerais de produção, passa a ser remunerado, assalariado. Dessa forma, a atividade intelectual, como exemplo a atividade docente, também pode perder seu sentido e tornar-se unicamente forma de obter um salário.

Psicologicamente, a ruptura entre significação e sentido pessoal traduz-se no que Leontiev (1978) denomina de contradições da consciência ou problemas

da consciência. Essas contradições podem, ao mesmo tempo, produzir grandes sofrimentos psíquicos e, no limite, o adoecimento psicológico; mas podem, também, impulsionar a tomada de consciência das relações de exploração e o engajamento em lutas pela superação da sociedade de classes e construção da sociedade socialista. Somente com o fim da propriedade privada e das relações sociais de exploração é que podemos vislumbrar de maneira plena uma nova estruturação da consciência humana, em que a atividade humana seja verdadeiramente humanizadora.

Os autores soviéticos, apoiando-se nas análises feitas por Marx sobre o trabalho humano, mostram que, na sociedade capitalista, o conteúdo das ações dos trabalhadores e o motivo pelo qual agem são contraditórios, havendo uma ruptura entre significados e sentidos. Essa questão é fundamental na pesquisa que se utiliza dessa abordagem como referencial teórico-metodológico (Duarte, 2003).

Tendo em vista os pressupostos da teoria da atividade, perguntamo-nos quais seriam suas contribuições à pesquisa sobre a atividade docente: como se caracteriza a ruptura significado e sentido na atividade pedagógica? Qual é a significação social da atividade pedagógica do professor? Quais são as possibilidades de resistência contra a ruptura dessas duas dimensões da consciência no trabalho pedagógico? Essas questões são fundamentais às pesquisas sobre o trabalho docente, e neste momento dedicamo-nos a uma pesquisa que busca compreendê-las. Por ora, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre a significação da atividade pedagógica, a ruptura sentido e significado nessa atividade, e apontamos algumas possibilidades de resistência à ruptura entre sentido e significado no trabalho do professor.

Significação social, sentido pessoal e a atividade pedagógica

Como cristalizações da experiência humana, as significações sociais expressam as sínteses históricas dos produtos culturais, sejam eles palavras, objetos, conceitos ou o conhecimento de forma geral. As sig-

² Leontiev parte do conceito de alienação de Marx nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* (1989), mas estende sua explicação às formas como essa alienação ganha contornos psicológicos.

nificações não são eternas, são produto da história humana, e como tal transformam-se com as mudanças da língua, dos valores, da política. Expressam, portanto, a ideologia que as produziu (Leontiev, 1983).

Isso fica ainda mais evidente quando nos referimos a significações de cunho diretamente político, como é o caso da atividade pedagógica. Como nos mostra Saviani (1999), muitos são os significados da atividade pedagógica no decorrer do tempo, e estes variam de acordo com o momento histórico, político e econômico em que a educação está sendo engendrada, diferem em suas concepções filosóficas de homem e de mundo, diferem de acordo com as gestões educacionais representantes de um ou outro ideário pedagógico etc.

Neste artigo optamos por elucidar a significação da atividade pedagógica nos marcos do materialismo histórico dialético, levando em conta as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Entender o significado da atividade pedagógica impõe-se como um elemento importante na pesquisa sobre a realidade do ensino escolar (Basso, 1994), pois é fundamental para a compreensão do que motiva a atividade docente, isto é, qual é o sentido pessoal atribuído a essa atividade, já que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social.

A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos, tornando-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social. Saviani (2000, p. 17) sintetiza o objetivo da atividade educativa: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Como condição indispensável à humanização, a educação se faz presente a todo o momento e nem sempre de forma planejada, mas nosso objetivo não é discutir a atividade educativa de forma geral, e sim aquela específica da escola, a atividade pedagógica, ou melhor, a atividade de ensino. Entendemos a escola como a instituição social cuja especificidade é a

transmissão, de forma sistematizada e organizada, do saber historicamente acumulado. O professor, enquanto sujeito condutor da atividade pedagógica, é o responsável por essa transmissão:

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno. (Basso, 1994, p. 27)

A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo.

O professor é, portanto, o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano-gênicos e seres humanos em desenvolvimento. Tanto Vigotski (1988) quanto Leontiev (1978) enfatizam o caráter mediador do trabalho do professor (adulto responsável ou criança mais experiente) no processo de apropriação dos produtos culturais.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (Basso, 1998, p. 4)

Embora todo o processo educativo tenha caráter mediacional, o trabalho do professor guarda especificidades, pois sua finalidade é garantir que os alunos se apropriem do saber elaborado, sistematizado, clássico: “não se trata, pois, de qualquer tipo de sa-

ber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, e não à cultura popular” (Saviani, 2000, p. 19).

O saber que deve ser vinculado à escola é o saber não-cotidiano, é o saber humano-genérico, ou, ainda, os rudimentos desse saber (*idem*). Constituem-se saberes não-cotidianos a ciência, a arte, a filosofia, a moral etc. Ao contrário dos saberes cotidianos, que são orientados pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pelas motivações individuais, os saberes não-cotidianos, segundo Heller (1970, p. 21), são aqueles que nos elevam ao humano-genérico, possibilitando a “consciência de nós”, além de configurarem a “consciência do Eu”.

Ao proporcionar que o aluno aproprie-se das esferas não-cotidianas de saber, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, isto é, produz desenvolvimento. Segundo Vigotski (1988), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p. 114). Assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe ao ensino orientado produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares (Davidov, 1988).

Se a significação social da atividade pedagógica é garantir que os alunos se apropriem do conhecimento não-cotidiano, e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico, cabe ao professor organizar sua prática de maneira a dar conta desses objetivos. Cabe ao professor planejar *atividades orientadoras de ensino*:

Chamamos de *atividade orientadora de ensino* aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. [...] A *atividade orientadora de ensino*

tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (Moura, 2001, p. 155)

Além de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma planejada, outro elemento da significação social da atividade pedagógica é a formação da postura crítica do aluno, possibilitando que o educando tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. O aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito, e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer (Basso, 1994, 1998).

Compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente ao professor.

Como vimos, Leontiev (1978, 1983) aponta-nos que na sociedade de classes há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, nessa particularidade, como alienada. Estendendo essa análise ao trabalho do professor, Basso postula que a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social da prática docente:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (Basso, 1994, p. 38-39).

A cisão significado e sentido pessoal no trabalho docente compromete o produto do trabalho do educador e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado. Segundo Vasconcellos (1999, p. 25), a alienação docente engloba vários aspectos da atividade educativa:

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

A atividade pedagógica alienada deixa de caracterizar-se como tal e transforma-se em mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático, ou ainda, ficar esperando, na sala de aula, o tempo passar enquanto os alunos realizam tarefas também sem sentido. Segundo Basso (1994, 1998), os professores, ao sentirem essa cisão entre o significado e o sentido de seu trabalho, avaliam suas condições de trabalho como limitadoras e expressam desânimo e frustração ao falarem de sua profissão.

Basso (1994) alerta-nos que a falta de motivação dos professores não é meramente subjetiva, e sim engendrada em condições objetivas, concretas, que repercutem diretamente na consciência docente. A alienação da atividade pedagógica só pode ser compreendida se analisarmos as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente como unidade dialética. Como condições objetivas, a autora elenca a extensa jornada de trabalho dos educadores, a questão dos baixos salários e a falta de recursos materiais nas escolas. Como condição subjetiva, está a formação teórica e acadêmica do professor, que vem

se apresentando insuficiente, pautada num ensino “bacharelesco e enciclopédico” (Basso, 1994, p. 72) e apresentando uma grande distância entre os conteúdos aprendidos nos cursos de licenciatura e a realidade da escola pública.

Mas quais seriam as possibilidades de coincidência entre significação social e sentido pessoal na atividade pedagógica?

Serrão (2004) realiza um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas (teses e dissertações) entre 1987 e 2003 que utilizam as categorias significação social e sentido pessoal relacionadas ao estudo do trabalho docente e/ou formação de professores. Dentre os trabalhos analisados, alguns deles, especialmente os advindos dos pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPE),³ apontam algumas possibilidades de integração entre o significado e o sentido pessoal na atividade pedagógica por meio da formação continuada de professores, que tem como objetivo a discussão e a movimentação da própria atividade pedagógica.

Dentre esses trabalhos, a pesquisa de Araújo (2003) traz à discussão o projeto pedagógico que, “como espaço privilegiado da ação, apresenta-se como um campo de possibilidades para se tecer a profissão docente” (p. 24). O projeto, entendido como atividade, pode, dessa forma, ser um diferenciador na organização das atividades da escola que busca a superação da alienação docente. Tavares (2002), no mesmo sentido, destaca o projeto pedagógico como espaço de negociação e explicitação da intencionalidade educativa.

Partindo das reflexões suscitadas por essas pesquisas, seria o projeto político-pedagógico (PPP) um instrumento escolar capaz de integrar a significação social e o sentido pessoal da atividade pedagógica

³ Organismo vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O grupo é coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura. Os trabalhos desse grupo de pesquisa analisados por Serrão (2004) foram: Moura (2000), Tavares (2002) e Araújo (2003). Serrão é pesquisadora do grupo.

do professor? De que maneira o PPP pode constituir-se como atividade coletiva do corpo docente de uma escola?

Segundo Araújo (2003, p. 37), os “projetos pedagógicos configuram-se como um espaço organizado para o desenvolvimento profissional ao estabelecerem critérios que orientam a prática educativa”, pois são a sistematização da própria organização do trabalho da escola. Os professores, ao se reunirem com o objetivo comum de refletir sobre seu fazer pedagógico para buscar garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelos alunos, podem construir uma nova organização da atividade pedagógica, isto é, um PPP, e ao fazê-lo formam-se e transformam-se, tendo a escola como referência.

O projeto torna-se atividade quando os projetos individuais dos professores convergem em torno de um mesmo objetivo e os professores passam a assumir a existência de uma necessidade em comum: a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. A existência de um projeto coletivo é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, pois os motivos individuais da atividade tornam-se motivos do grupo, enquanto os motivos do grupo ganham uma configuração individual (Araújo, Camargo & Tavares, 2002).

Um projeto pedagógico, para ser entendido como atividade, deve ser um projeto de sujeitos que a partir de suas necessidades engajam-se num plano de ação coordenado, envolvendo os diversos segmentos da escola. Ao convergirem seus motivos individuais em motivos coletivos, os professores articulam-se em torno de objetivos definidos em comum e passam a desencadear ações planejadas. Essas ações podem ser desmembradas em diferentes operações necessárias ao alcance dos objetivos delineados *a priori*. O projeto-atividade permite, dessa forma, o aprofundamento da construção consciente da identidade do coletivo da escola e o crescimento pessoal e profissional dos educadores, ao mesmo tempo em que promove também mudanças organizacionais na instituição escolar, como reorganização dos espaços, novos horários de funcionamento etc. (Araújo, Camargo & Tavares, 2002).

Um projeto tomado como atividade (onde objetivos acordados coletivamente coincidam com os motivos pessoais e encaminhem resposta à necessidade coletiva) suscita no grupo a necessidade de novas leituras, de reuniões sistemáticas de estudo e de operacionalização das suas ações, possibilitando aos sujeitos envolvidos a produção de conhecimentos sobre e para o contexto, dando acesso a informações novas, dificilmente alcançáveis de outra forma. (Araújo, Camargo & Tavares, 2002, p. 10)

Ao projetarem, os professores em coletividade aprimoram não só sua compreensão sobre o cenário escolar e a organização da escola no sentido da qualidade do ensino, mas também se desenvolvem profissionalmente e pessoalmente. Dessa forma, o PPP da escola, como um potencial articulador das ações humanas, constitui-se um privilegiado dispositivo de formação docente no sentido da humanização dos professores, alunos e demais segmentos escolares (Araújo, 2003; Tavares, 2002; Araújo, Camargo & Tavares, 2002).

Nesse sentido, será que a construção do PPP entendido como atividade poderia ser um elemento de resistência à desintegração entre sentido pessoal e significação social da atividade pedagógica?

Para Veiga (1995), quando um projeto é construído democraticamente e há uma preocupação coletiva dos professores na organização do trabalho pedagógico ocorrido na escola, surgem possibilidades de resistência às burocracias, à hierarquização dos poderes de decisão e aos efeitos fragmentários da divisão do trabalho que adentram a escola.

Araújo (2003) aposta no trabalho coletivo e na construção do projeto pedagógico como instrumento de superação da alienação e configuração de um contexto em que o educador possa, ao formar-se na atividade de projeto e na atividade de ensino em discussão, humanizar-se de maneira a ser um educador por inteiro.

O compartilhamento das atividades de ensino possibilitado pelo projeto também é considerado por Tavares (2002) como um elemento fundamental na

ampliação da profissionalismo docente.

Araújo, Camargo e Tavares (2002) entendem o projeto-atividade como meio e fim para que a condição humana seja vivenciada plenamente na esfera escolar.

Para Vasconcellos (1999, p. 68), a construção do PPP poderia ser um espaço de reflexão e ação que vai num sentido oposto ao da alienação:

[...] se o homem se constitui enquanto tal por sua ação transformadora no mundo pela mediação de instrumentos, o planejamento – quando instrumento metodológico – é um privilegiado fator de humanização! Se o trabalho está na base da formação humana, e tem uma dimensão de consciência e intencionalidade, podemos concluir que planejar é elemento constituinte do processo de humanização: o homem se faz pelo projeto!

Como vemos, são diversos os autores a defendem o PPP como um importante instrumento de organização da escola, na medida em que pode ampliar a formação docente em serviço e produzir transformações na consciência dos educadores num sentido oposto ao da alienação. Tendo em vista as proposições dos autores analisados, e também apostando nas possibilidades do projeto pedagógico como elemento organizador da atividade pedagógica, neste momento dedicamo-nos a uma pesquisa que busca compreender qual é o papel do PPP no processo de articulação sentido e significado na atividade pedagógica do professor.

Apresentamos algumas reflexões advindas do estudo da teoria da atividade que consideramos fundamentais à pesquisa educacional acerca do trabalho docente. No momento, são contribuições de cunho teórico, mas que apresentam perspectivas e questionamentos para a pesquisa em educação. É fundamental considerar as articulações e contradições entre as propostas de construção do PPP na unidade escolar e as políticas educacionais que determinam objetiva e subjetivamente sua realização. Estudos mais aprofundados deverão trazer novas contribuições e indagações acerca do trabalho educativo realizado na escola.

FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR, mestre em psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), é professora de psicologia da educação na Universidade Ibirapuera e nas Faculdades Integradas do Vale do Ribeira e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPE) da Faculdade de Educação da USP e do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da USP. Publicações mais importantes: Sentido pessoal e significação social da atividade pedagógica do professor: possibilidades de integração [In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Curitiba (PR), 2004. CD-ROM. XII ENDIPE: p. 2.704-2.717]; Psicologia social e marxismo (*Revista Princípios*, São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, nº 65, maio/jul. de 2002, p. 76-79). E-mail: flaviasfa@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, E. S., (2003). *Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ARAÚJO, E. S., CAMARGO, R. M. de, TAVARES, S. C. A., (2002). A formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 11., 2002, Goiânia (GO). *Anais...*, 1 CD-ROM.
- ASBAHR, F. da S. F., (2005). *Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- BASSO, I. S., (1994). *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- _____, (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, nº 44, abr., p. 19-32.
- DAVIDOV, V., (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.
- DUARTE, N., (2003). A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, nº 2, jul./dez, p. 229-301.

- HELLER, A., (1970). *O cotidiano e a história*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KOZULIN, A., (2002). O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, p. 111-137.
- LEONTIEV, A., (1978). Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142.
- _____, (1983). *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- MARX, K., (1989). Manuscritos econômicos-filosóficos. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx e Engels: história*. São Paulo: Ática, p. 147-181 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____, (s.d.). *O capital: crítica da economia política* – v. 2, livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MOURA, M. O., (2000). *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Tese de licenciatura. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- _____, (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 143-162.
- SAVIANI, D., (1999). *Escola e democracia*. 32ª ed. Campinas: Autores Associados.
- _____, (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas: Autores Associados.
- SERRÃO, M. I. B., (2004). *Estudantes de pedagogia e a “atividade de aprendizagem” do ensino em formação*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- TAVARES, S. C. A., (2002). *A profissionalidade ampliada na atividade educativa*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- VASCONCELLOS, C. dos S., (1999). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad.
- VEIGA, I. P. A., (org.) (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 15ª ed. Campinas: Papirus.
- VIGOTSKI, L. S., (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Cone, p. 103-117.

Recebido em novembro de 2004

Aprovado em fevereiro de 2005