

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA PRISCILA SIMÕES

**ATIVIDADE DE ESTUDO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO
PROFESSOR: PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Presidente Prudente
2019

JÉSSICA PRISCILA SIMÕES

**ATIVIDADE DE ESTUDO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO
PROFESSOR: PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e juventude.

Presidente Prudente
2019

S593a	<p>Simões, Jéssica Priscila</p> <p>Atividade de estudo e consciência crítica do professor : processo de intervenção formativa histórico-cultural / Jéssica Priscila Simões. -- Presidente Prudente, 2019 122 f. : tabs., fotos</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho</p> <p>1. psicologia. 2. ensino desenvolvimental. 3. atividade pedagógica. 4. consciência crítica. 5. intervenção formativa. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

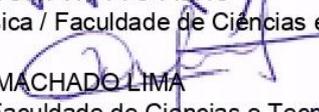
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Atividade de Estudo e Consciência Crítica do Professor: Processo de Intervenção Histórico-Cultural.

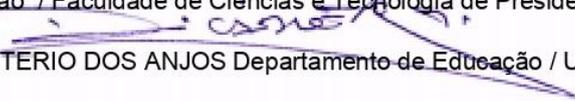
AUTORA: JÉSSICA PRISCILA SIMÕES

ORIENTADOR: IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente


Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente


Prof. Dr. RICARDO ELEUTERIO DOS ANJOS Departamento de Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 30 de setembro de 2019

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Ana Lucília Bondezam Simões e José
Carlos Simões, por todo amor e incentivo
para trilhar o caminho do conhecimento,
que por tantos obstáculos, não puderam
fazer...*

*Ao meu esposo,
Renato Cesar Gomes Torres, pelo amor e
paciência nas horas difíceis.*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a construção deste trabalho e, sobretudo, com minha própria formação. Não haverá palavras suficientes para expressar todo sentimento de estima e gratidão que tenho por vocês, e não haverá linhas suficientes para citar todos, que mesmo não estando nesta lista, caminham comigo e fazem parte da minha história. Enfim, quero agradecer:

Ao prof. Dr. **Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho**, pelo respeito, paciência e compreensão com que conduziu todo o processo de orientação.

Aos colegas de mestrado em educação, em especial ao **Lucas Rinaldini**, meu camarada de viagens e proveitosas conversas.

À minha família, meus amores, **meus pais e irmã**, pela vida e por tudo que sou.

Aos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural - **GEIPEEthc**, pelos momentos de estudo coletivo, tão valiosos ao meu aprendizado.

À prof. **Vanda Moreira Machado Lima** e ao prof. **Ricardo Eleutério dos Anjos**, banca de qualificação e defesa deste trabalho, pelas inestimáveis contribuições.

Ao querido professor e amigo, **Armando Marino Filho**, por tudo.

RESUMO

O presente trabalho sintetiza o percurso de uma pesquisa intervenção formativa que teve como objeto de estudo o desenvolvimento da consciência crítica do professor a partir da atividade de estudo. Partimos para tanto da compreensão de que a psicologia histórico-cultural possui pressupostos importantes que podem auxiliar na compreensão do desenvolvimento humano e assim contribuir para o direcionamento de atividades educativas, visto a compreensão nessa perspectiva de que é por meio da educação que o ser humano se apropria do arcabouço cultural, humanizando-se. Foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Birigui/SP, em que depreendemos como um dos problemas mais gerais a questão da organização das atividades escolares que se davam de modo fragmentado: professora e alunos realizando atividades distintas e desconexas, evidenciando influências das concepções pedagógicas que norteiam a prática, ora de cunho tradicional, ora construtivista, ou como um amálgama dessas com experiências práticas que se interpõe dependendo das demandas apresentadas em sala. O problema de nossa pesquisa se configurou em saber: a compreensão pelo professor das atividades de ensino e estudo como unidade pode favorecer a mudança de sua atividade e a consequente reorganização dessa? O objetivo mais amplo desse trabalho se configurou em compreender a relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento da consciência crítica do professor, que estruturamos com os seguintes passos: conhecer a concepção de desenvolvimento que norteia a prática do professor; compreender as implicações dessa concepção na atividade de ensino do professor em sala de aula; analisar as implicações de um processo de intervenção formativa histórico-cultural de atividade de estudo com o professor e discutir os desdobramentos desse processo na prática do professor em sala de aula. A pesquisa intervenção formativa foi realizada com uma professora do ensino fundamental do município de Birigui/SP, sendo os encontros de estudo gravados em áudio e transcritos para análise posterior. Com a apresentação dos dados e análise podemos compreender que as condições objetivas da educação e instituição escolar precárias, obstaculizam a implantação de práticas norteadas por teorias críticas, e que se faz necessária e imprescindível a conscientização crítica dos sujeitos para o enfrentamento e transformação das condições materiais e não materiais na educação.

Palavras-chave: Atividade de Estudo; Ensino Desenvolvidor; Pesquisa Intervenção Formativa; Atividade Pedagógica.

ABSTRACT

This paper synthesizes the course of a formative intervention research that had as its object of study the development of the teacher's critical conscience from the study activity. We start from the understanding that historical-cultural psychology has important assumptions that can help in understanding human development and thus contribute to the direction of educational activities, considering the understanding in this perspective that it is through education that the human being appropriates the cultural framework, humanizing itself. Systematic observations were made in the classroom of the 2nd year of elementary school of a municipal school in Birigui / SP, where we understood as one of the most general problems the question of the organization of school activities that took place in a fragmented way: teacher and students performing distinct and disconnected activities, showing influences of the pedagogical conceptions that guide the practice, sometimes of a traditional nature, sometimes constructivist, or as an amalgamation of these with practical experiences that interpose depending on the demands presented in the classroom. The problem of our research was to know: can the teacher's understanding of teaching and study activities as a unit favor the change of its activity and the consequent reorganization of this? The broad objective of this work was to understand the relationship between the study activity and the development of the teacher's critical conscience, which we structured with the following steps: to know the conception of development that guides the teacher's practice; understand the implications of this conception on the teacher's teaching activity in the classroom; analyze the implications of a historical-cultural formative intervention process of study activity with the teacher and discuss the unfolding of this process in the teacher's practice in the classroom. The formative intervention research was conducted with an elementary school teacher from Birigui / SP, and the study meetings were recorded in audio and transcribed for later analysis. With the presentation of the data and analysis we can understand that the objective conditions of education and precarious school institution, hinder the implementation of practices guided by critical theories, and that it is necessary and indispensable the critical awareness of the subjects to face and transform material conditions and not materials in education.

Keywords: Study Activity; Developmental Teaching; Formative Intervention Research; Pedagogical Activity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Foto da finalização do jogo tiro ao alvo no ensaio de estudo.....	105
Figura 2. Ilustração usada em atividade na sala de aula (observação pós-intervenção)	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro do esquema de encontros de estudo (fase teórica)	91
Quadro 2. Quadro do esquema de intervenção (fase prática)	96

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PRESSUPOSTOS GERAIS E PRINCIPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	17
2.1 A base materialista histórica da psicologia como ciência	17
2.2 Pressupostos fundamentais: atividade, trabalho e o desenvolvimento	22
2.3 Pressupostos teóricos fundamentais sobre o desenvolvimento humano	28
3. A ESTRUTURA DA ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA	36
3.1 Atividade de estudo	47
3.2 Proposta de uma atividade de estudo desenvolvente	48
3.3 Especificidades da atividade de estudo: pensamento empírico e teórico	51
3.4 O método da ascensão do abstrato ao concreto na atividade de estudo	54
3.5 Estrutura da atividade de estudo	58
4. CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: A ATIVIDADE DE ENSINO E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA	65
4.1 Atividade pedagógica e formação da consciência: problematizando	67
4.2 Consciência, atividade de ensino e prática pedagógica	72
5. METODOLOGIA DE PESQUISA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	80
5.1 O problema	82
5.2 O professor e a prática pedagógica	87
5.3 O processo da construção e análise dos dados	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	122

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa que apresentamos aqui, tem como ponto de partida a concepção de que a Educação é o processo pelo qual os sujeitos humanos se apropriam do arcabouço cultural do gênero humano, transformando-se em indivíduos pertencentes a esse, e que a escola tem como um dos papéis fundamentais a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pelo gênero, assim como os modos de relação correspondentes para a formação dos indivíduos em sua forma mais elevada já conquistada pela humanidade.

Tendo esses pressupostos como norteadores, podemos considerar a importância de pesquisas direcionadas a investigar os processos educativos para o desenvolvimento humano genérico, as condições e formas mais adequadas para sua efetivação, sobretudo na escola. Outrossim, essa importância se vincula aos diversos problemas que ora se evidenciam em nosso sistema educacional formal que, embora na última década tenha ampliado o acesso à escolarização, evidencia ainda altos níveis de evasão escolar, de defasagem entre idade e série esperada e sobre o analfabetismo¹.

Consoante a essas evidências, na experiência da pesquisadora deste trabalho e na atuação como psicóloga em uma instituição pública de atendimento clínico à crianças e adolescentes no município de Birigui/SP, observou-se que grande parte dos casos encaminhados de crianças à avaliação psicológica – tanto por escolas, quanto por órgãos da saúde - se relacionavam a queixas escolares apresentadas como dificuldade de aprendizagem ou comportamento. As crianças, em sua maioria, apresentavam alguma defasagem na compreensão da língua escrita, na organização do próprio pensamento e na manutenção voluntária da atenção para atividades mais complexas, como por

¹ Segundo meta estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos 2014-2024, no ano de 2017 esperava-se diminuição da taxa de analfabetismo de 85%, porém apenas 68,4% dos estudantes do ensino médio encontravam-se na série correspondente à sua idade. Para o ensino fundamental essa meta sobe para 95%, tendo sido cumprida nos anos iniciais, porém entre os 5º e 9º anos, apenas 85% das crianças estavam na série correspondente a idade. Informações extraídas do painel de indicadores do Inep e IBGE: <http://inep.gov.br/web/guest/dados/monitoramento-do-pne/painel-de-indicadores>; <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255analfabetismo-cai-em-2017-mas-segure-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em 29 de abril de 2019.

exemplo, em situações de leitura ou escrita em sala de aula. Essas crianças tendiam a evitar atividades que faziam referência a conteúdos abordados na escola, quando estes se apresentavam na forma de escrever ou ler.

Diante dessa realidade nos interessou saber como as atividades escolares ocorriam em sala de aula para a efetivação do propósito de desenvolvimento dos atributos da genericidade em cada indivíduo singular.

No levantamento bibliográfico realizado no banco de testes e dissertações das Universidades UNESP (base de dados Parthenon), USP, UEM e UNICAMP, foram encontradas pesquisas que tratam da unidade entre o sentido e significado na atividade pedagógica para uma atividade a contento ao desenvolvimento dos sujeitos, contudo tratam igualmente da falha que se encontra instalada no sistema educacional, em que ensino e estudo não se relacionam em uma atividade comum.

A cisão entre sentido e significado na atividade pedagógica como discutido por Asbahr (2005, 2011) e entre a atividade de ensino e estudo conforme Marino Filho (2011) nos remetem a problemática do desenvolvimento da consciência dos sujeitos nessas condições, em que a fragmentação das atividades citadas engendram a correspondente fragmentação da consciência dos sujeitos que delas fazem parte.

Destarte, tendo em vista as constatações tanto em prática quanto no campo da discussão teórica de que as atividades escolares ocorrem majoritariamente de forma fragmentada, ou seja, atividade de ensino e estudo não se encontram em uma atividade comum, por isso cindidas e muitas vezes estranhas e sem relação para os sujeitos que a realizam, procuramos entender se a compreensão pelo professor das atividades de ensino e estudo como unidade pode favorecer a mudança de sua atividade e a consequente reorganização dessa.

Para isso estabelecemos como objetivo mais amplo deste trabalho a compreensão da relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento da consciência crítica do professor, que estruturamos com os seguintes passos: conhecer a concepção de desenvolvimento que norteia a prática do professor; compreender as implicações dessa concepção na atividade de ensino do professor em sala de aula; analisar as implicações de um processo de intervenção formativo histórico-cultural de atividade de

estudo com o professor e discutir os desdobramentos desse processo na atividade do professor em sala de aula.

No que concerne a metodologia desta pesquisa, essa se localiza na seara das pesquisas interventivas sob o enfoque Materialista Histórico e dialético, em que destacamos a pesquisa de Franco, Longarezi e Marco (2016) cujo artigo “Organização do ensino de matemática na perspectiva histórico-cultural: um processo didático-formativo” apresenta as contribuições de um processo formativo na perspectiva histórico-cultural com uma professora de matemática no Estado de Minas Gerais.

Sendo assim, para atingirmos os objetivos desse trabalho propomos a realização de uma pesquisa intervenção formativa histórico-cultural (VIOTTO FILHO et. al. 2018) com uma professora de uma escola de ensino fundamental da cidade de Birigui/SP, a quem foi proposto o estudo teórico da Teoria Histórico-Cultural como possibilidade de reflexão crítica da prática e sua possível transformação, para superação da fragmentação citada.

Gostaríamos de salientar que, a proposição de estudos sobre a teoria Histórico-Cultural para o sujeito professor não está direcionada à mera crítica de sua prática pedagógica, nem tão pouco de explicar seu trabalho educativo, até mesmo por que não estamos no mesmo campo de saber e prática docente, mas sim de mediar a apropriação de conteúdos elaborados no campo da psicologia sobre o desenvolvimento humano, as funções psicológicas superiores desenvolvidas por meio da educação formal, ou seja, o pensamento teórico, considerando assim o diálogo entre psicologia e educação como se evidencia neste trabalho com Davidov (1988) e como salientou Magalhães (2011, p.122):

[...] Nesse sentido, retomamos o necessário diálogo descrito por Davidov (1988) entre a pedagogia e a psicologia, sendo o objeto de uma ciência condição para a organização da outra. Em outras palavras, cabe à educação escolar, que se pretende planejada e estruturada por ações pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano, o conhecimento dos períodos de desenvolvimento que são esperados ao longo da vida, adiantando-se a eles para promovê-los em sua máxima qualidade. Dessa forma, reafirmamos Vigotski (2001) ao colocar que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento.

Consoante a isso, Libâneo (2004) destaca a possibilidade de contribuição da Teoria Histórico-Cultural, assim como a teoria da atividade para a formação de

professores por se tratar de referencial que abrange a relação teórico-prático em unidade e bordarem a perspectiva do ensino e aprendizagem como meios universais para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a proposta de atividade de estudo formativo foi apresentada para os docentes, coordenação e direção da referida escola de ensino fundamental da cidade de Birigui/SP onde a professora – sujeito da pesquisa - leciona, porém que não foi possível de efetivação pela não aderência da direção escolar. A participação da professora nessa pesquisa, portanto, se deu de forma voluntária e colaborativa em todo seu percurso.

Foram realizados vinte encontros de formação para estudo dos princípios teóricos da psicologia Histórico-cultural sobre a concepção de desenvolvimento humano e a atividade de estudo, além de dois encontros para planejamento de um ensaio de estudo com professora e alunos com vistas a apreender a apropriação teórica pela primeira na intervenção formativa proposta, pois entendemos que “para se apropriar de um objeto ou fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado” (LEONTIEV, 1978, p. 321).

A pesquisa possui como embasamento epistemológico e metodológico o Materialismo Histórico e Dialético (MHD), considerando ainda o aporte da teoria histórico-cultural² e da pedagogia histórico-crítica que reconhecem a Educação como essencial ao processo de humanização dos seres humanos e em consonância com os pressupostos do método MHD.

Considerando a proposta da pesquisa intervenção formativa visando transformações na consciência do sujeito, assim como de sua prática por meio da atividade de estudo, o capítulo dois apresenta a base teórico-metodológica deste

² Queremos esclarecer que a escolha metodológica deste trabalho, por se correlacionar à formação da pesquisadora como psicóloga, não se trata de interpretar o espaço escolar e seus processos pedagógicos a partir de uma visão exclusivamente psicológica, mas de situar o desenvolvimento humano como um processo educativo e a escola como o local privilegiado com esse objetivo em sua forma integral. A psicologia nesse sentido, ancorada na perspectiva histórico-cultural pode contribuir para pensar as leis e multideterminações que compõe o desenvolvimento humano, nos princípios educativos desse, em que no caso da especificidade do objeto deste trabalho, a atividade de estudo proposta por Davidov, no desenvolvimento da consciência, que é o nosso fio metodológico condutor. Portanto, os princípios teóricos que refletem o desenvolvimento humano nas bases histórico-sociais formuladas por Vigotski e colaboradores, e em particular da atividade de estudo por Davidov, como da análise pela pedagogia histórico-crítica, referendam esse trabalho.

trabalho em seus princípios e conceitos basilares e que nortearão a compreensão dos dados construídos ao longo do processo de pesquisa para a efetivação desta dissertação de mestrado.

O terceiro capítulo segue na composição teórico-metodológica apresentando a discussão acerca do objeto desta pesquisa, qual seja, a atividade de estudo no processo de desenvolvimento humano.

No quarto capítulo intitulado “Consciência do professor: a atividade de ensino e a atividade pedagógica em sala de aula” faremos no primeiro tópico a problematização do contexto atual da prática educacional, de suas condições na escola e da consequência para a formação dos sujeitos, para pensarmos, igualmente, as possíveis e necessárias transformações. Em seguida, no tópico intitulado a “Consciência, atividade de ensino e prática pedagógica”, discutiremos sobre a especificidade da atividade do professor na sua relação com a atividade dos estudantes, que em unidade, configura a atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Por fim, no quinto capítulo apresentamos mais detidamente a construção dos dados da pesquisa, a metodologia contemplada, os resultados e análise do processo interventivo formativo com nosso sujeito professor.

2. PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PRESSUPOSTOS GERAIS E PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O intento em realizar a intervenção formativa se relaciona com os pressupostos da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano ser alçado pela via da educação. Concernente a isso, nos baseamos na teoria desenvolvente de Davidov (1988) e colaboradores, que em um experimento formativo psicopedagógico implementado na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) entre os anos de 1959 e 1984, corrobora a tese de que o ensino promove o desenvolvimento e que, quando estruturado intencionalmente, pode formar o pensamento teórico nos estudantes, sendo este considerado o escopo proposto do ensino escolar.

Faremos assim, a apresentação do percurso teórico que orientou esse trabalho na compreensão da realidade estudada e das proposições teóricas que tratam das transformações a caminho do desenvolvimento humano genérico.

2.1 A base materialista histórica da psicologia como ciência.

Examinar as causas dos processos psíquicos como função direta e originária do sistema nervoso ou considerar que o psiquismo é a expressão espiritual da existência humana, eram as formas como a psicologia nos interstícios de se tornar independente como ciência, fragmentada em várias correntes com suas raízes na filosofia idealista ou materialista mecanicista, tentava explicar os fenômenos da consciência no início do século XX.

A filosofia e a ciência, cindidas na era moderna do conhecimento, como discutido por Tonet (2013), que assumia a separação entre objetividade e subjetividade, impunha ao estudo do objeto da psicologia um grande problema a ser resolvido: o método. A teoria histórico-cultural, portanto, assumiu a tarefa de resolver os problemas metodológicos que evidenciavam a debilidade da psicologia como ciência.

L.S.Vigotski³ juntamente com A. N. Leontiev⁴ e A.R. Luria estudaram as leis do desenvolvimento psíquico humano, e com a construção materialista histórica e dialética

³ Optamos pela grafia do nome Vigotski, assumida pelo tradutor de algumas obras do russo Paulo Bezerra, porém ao longo do trabalho será mantida a grafia correspondente à citação utilizada.

⁴ Assim como Vigotski, Leontiev e outros psicólogos russos possuem diversas grafias para seu nome, por isso, como mencionado optamos pelas utilizadas em ambas as traduções para o idioma português e espanhol.

de uma ciência psicológica geral, possibilitaram o início da superação dos métodos que fragmentavam seu objeto de estudo.

Como explica Duarte (2000a, p.80), Vigotski estava preocupado com as condições da psicologia enquanto ciência e busca no método marxista como entender e estruturar o método da própria ciência psicológica, mas faz isso com a mesma crítica que lança aos pesquisadores e teóricos da época, ou seja, não como subordinação e justaposição da psicologia às citações marxianas, mas toma a filosofia materialista como mediação para os estudos concretos da atividade psicológica.

O psicólogo russo e seus colaboradores buscaram na dialética materialista marxista como lógica e teoria do conhecimento, a prova real da compreensão e explicação científica do psiquismo humano e seu desenvolvimento.

Como apontado por Tonet (2013, p.70), Marx “[...] compreende que as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, vale dizer, de uma ontologia do ser social”. As buscas na raiz do gênero humano, de sua existência e desenvolvimento, desembocam na explicação da essencialidade social desse processo.

No movimento de construção de uma ontologia do ser social, apresenta-se o trabalho educativo, vez que a educação constitui-se como um complexo social que estabelece relação recíproca com o trabalho humano que transforma a natureza e os próprios homens (ROSSI, 2018). O autor salienta que tornar-se homem não é algo aleatório ou determinado aprioristicamente, mas uma processualidade fundamentada no trabalho na forma de um ‘complexo de complexos’, ou seja, estruturado a partir de um conjunto de dimensões que interagem entre si, sendo que a educação apresenta-se de forma marcante. Nesse processo o ser social se torna mais heterogêneo, diverso e unitário, constituindo-se como unidade indissolúvel entre existência e consciência e entre indivíduo e sociedade.

Substanciado nessa compreensão ontológica marxiana de ser humano, Vigotski propõe uma psicologia geral, não como um amálgama de disciplinas específicas congregadas em um todo (VIGOTSKI, 2000a), mas pautada na compreensão multideterminada de desenvolvimento humano nas suas dimensões filo e ontogenética, possível apenas de ser construída a partir do materialismo histórico dialético. É nesse contexto que se assevera a importância de uma metodologia que abarque as multideterminações humanas em sua complexidade e em unidade, em que o ecletismo é considerado um risco ao rigor científico.

A chave para a mudança paradigmática no campo psicológico e o alcance de uma estrutura metodológica consistente, baseava-se no estudo da gênese social e histórica da formação consciente de atividade humana e o estudo sistemático de suas leis de base. Sobre isso, os estudos dos psicólogos russos marxistas foram exaustivamente direcionados para a sistematização de um método que garantisse à psicologia a qualidade de legitimidade e autenticidade científicas.

Para essa complexa e árdua tarefa, Vigotski observa que era preciso tomar como objeto de pesquisa o desenvolvimento das formas superiores de psiquismo, específicas da atividade consciente humana sob a ótica científica causal, desvelando assim, as leis pelas quais se subordinam (LURIA,1991).

Buscar nas origens da atividade social a essência da formação humana não significa excluir os aspectos e dimensões biofisiológicas do homem nas determinações de seu desenvolvimento, mas sim, a subsunção que assume nos processos de atividade social e histórica que regem as transformações características do gênero humano.

O grande salto entre a epistemologia materialista histórica e demais fontes teóricas de compreensão e explicação do desenvolvimento, encontra-se no fato de que o processo social de apropriação e objetivação da cultura é tomado como fator principal para o desenvolvimento, e não secundário, ou de que apenas baste a inserção no meio para que ocorra, como considerou o criador do método genético, Piaget. Referimo-nos especialmente à Piaget, apontado por Vigotski (2000a) como pesquisador da natureza das funções cognitivas na infância, por seu modelo genético de pesquisa. Esse autor formulou várias teses sobre a origem e desenvolvimento dos processos cognitivos e realizou experimentos com grande número de material factual (DAVIDOV, 1988), constituindo a famosa teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo na criança, que admitia como aspecto de relevância a interação do sujeito com o meio e a transmissão social para a aprendizagem.

A esse respeito e pelo fato de Piaget considerar a interveniência do externo e as interações estabelecidas pelo sujeito no processo de desenvolvimento, causou diversas associações e interpretações equivocadas no Brasil, as quais tentaram unir teoricamente Vigotski a Piaget. Junte-se a isso o histórico tardio da chegada das obras de Vigotski para a língua portuguesa e sua disseminação no Brasil⁵; época em que predominavam as concepções Construtivistas na educação. Como apontado por Seron et al. (2011) a

⁵ A primeira publicação para o português das obras de Vigotski, foi o texto *A Formação Social da Mente*, em 1984.

tradução enviesada para melhor aceitação no campo acadêmico e prático da época, tornou os conceitos da teoria histórico-cultural simplificados e distorcidos, perdendo a essencialidade característica de sua proposta original, em que o materialismo histórico e dialético era desconsiderado ou muitas vezes, excluído.

Sobre o critério interpretativo das obras de Vigotski, Duarte (1996, 2000b) aponta o devido cuidado que deve ser tomado para não se perder o fio condutor de base nas referências marxistas e socialistas que sustentam a visão de desenvolvimento omnilateral do gênero humano. No entanto, a integração equivocada entre as teorias de Piaget e Vigotski aconteceu, sobretudo, pela grande inserção da teoria piagetiana nos campos da psicologia e educação e considerando a chegada inovadora da teoria vigotskiana em nosso país na década de 1980, sendo que o caso refere-se à tentativas de amalgamar teorias de fonte metodológica e epistemológica diversas em um mesmo plano, tal como aconteceu com Piaget e Vigotski. Sobre a natureza metodológica da teoria de Piaget, Davidov nos esclarece:

[...] no plano metodológico, tanto a “antiga psicologia” como Piaget, aderem a posições igualmente naturalistas, ou seja, o desenvolvimento da criança é considerado como o desenvolvimento do indivíduo “natural” sob condições sociais, sim, mas sem a ideia de que o elo de mediação para a estruturação de todas as formas da psique da criança são, desde o início, os seres humanos e as coisas “humanizadas” pela própria atividade humana (DAVIDOV, 1988, pag. 53).

Para a teoria histórico-cultural o desenvolvimento psíquico do indivíduo é alçado nas relações sociais evidenciado pela educação, no entanto, para a teoria piagetiana, ao contrário, a aprendizagem só poderá ocorrer se houver o desenvolvimento maturacional como pré-requisito. Ainda segundo Davidov:

O exame do enfoque de Vigotski e Leontiev sobre o problema do desenvolvimento psíquico permite que cheguemos às seguintes conclusões. Em primeiro lugar, a educação e o ensino do homem, em um sentido amplo, não é outra coisa que a “apropriação”, a “reprodução” por ele, das capacidades desenvolvidas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino (“apropriação”), são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, porquanto se correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo do desenvolvimento psíquico humano. (DAVIDOV, 1988, p. 57, tradução nossa, grifo do autor)

Considerar a centralidade das relações sociais, da cultura e da educação na formação do psiquismo humano, significa afirmar que as funções psíquicas características do gênero humano não são inatas, não estão fixadas como atributos da espécie, mas encontram-se presentes nas relações sociais e nos objetos da cultura humana, sendo que cada sujeito singular necessita se apropriar desse acervo cultural para sua formação e desenvolvimento como representante da genericidade. Por isso, o desenvolvimento psíquico humano se realiza no movimento dialético de apropriação e objetivação dos modos sociais de relação entre pessoas e objetos que transcorrem através dos processos de educação e ensino, como proposto por Vigotski (DAVIDOV, 1988).

Ressalta-se também que a teoria histórico-cultural não descarta a importância e o estudo dos fenômenos psicológicos em sua origem orgânica para os processos superiores, como apontado por Vigotski:

Não é nosso propósito, longe disso, rebaixar a importância que tem para toda a história da personalidade da criança os primeiros passos do desenvolvimento psíquico, nem rebaixar tampouco a importância de seu estudo. Sem dúvida, tanto um como o outro tem suma importância e não somente porque o desenvolvimento biológico da conduta, que se manifesta com particular intensidade depois do nascimento, é por si mesmo um objeto fundamental de estudo psicológico, senão também, porque é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem ter estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas (VIGOTSKI, 2000, p. 17, tradução nossa)

A proposição vigotskiana que se contrapõe ao papel da psicologia tradicional, é a de considerar que a compreensão do psiquismo humano é a chave para o conhecimento das formas de psiquismo menos desenvolvidas e não o contrário, como propunham outras psicologias. Como empregado por Vigotski, o “método inverso” se fundamenta como um conceito de Marx que propôs o estudo das formas mais desenvolvidas de economia para explicar as menos desenvolvidas. Nesse sentido “[...] Só poderemos compreender as conjecturas sobre a existência de uma consciência elevada nas espécies inferiores, se já soubermos em que consiste o mais elevado”⁶ (VIGOTSKI, 2000b p. 261, tradução nossa). Assim, parte-se do mais elaborado para o

⁶ “Solo podremos comprender las conjeturas sobre la existencia de una conciencia elevada en las especies inferiores si ya previamente sabemos en qué consiste lo más elevado”

menos, da superação do empírico ao abstrato. O caminho de investigação está na história do desenvolvimento de um determinado fenômeno e não propriamente na forma em que o mesmo se manifesta.

O chamado método genético-causal vigotskiano, pautado no método inverso de Marx, propõe a análise histórica e a explicação causal dos fenômenos psíquicos e não apenas a descrição e constatação de suas manifestações, pois como afirma Marx: “[...] toda a ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (1981, p.939).

Destarte, as contribuições para a ciência psicológica a partir do método investigativo histórico-cultural sob a análise das funções psíquicas superiores, implica na substituição do estudo dos fenômenos ao estudo do processo de desenvolvimento desses (VYGOTSKI, 2000b). O autor explica o caráter do método historicamente fundamentado:

[...] Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esse é o requisito fundamental do método dialético. Quando uma investigação abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde o surgimento até o desaparecimento, implica mostrar sua natureza, conhecer sua essência, pois somente em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complemente ou ajude o estudo teórico, mas que constitui sua base (2000b, p. 96, tradução nossa)

Tratamos com brevidade o assunto, pois não é nosso intento principal estabelecer nesse momento, nas especificidades, os contrastes teórico-metodológicos na psicologia, sobretudo as que tangem a educação, porém verificou-se necessário apresentar tais aspectos que diferenciam o caráter da teoria histórico-cultural como teoria crítica assentada no Materialismo Histórico Dialético e que ao longo do trabalho, serão retomados para a análise dos dados.

2.2 Pressupostos fundamentais: atividade, trabalho e o desenvolvimento.

Consideramos ser relevante realizarmos o resgate dos pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e de seu lastro epistemológico ancorado no materialismo histórico dialético, pois é sob essas bases que pensamos a psicologia como ciência e comprometida com o processo de desenvolvimento genérico dos seres humanos.

Salientamos que a ação do pesquisador de explicar a realidade, partindo objetivamente desta e subsidiado teoricamente pela produção histórica do conhecimento, justifica o processo de intervenção formativa realizado nesse trabalho, o qual concebe o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo em que os seres humanos, vivendo em sociedade e na relação com os objetos culturais, são os próprios artífices, além de produto da sua ação transformadora sobre a realidade. Queremos dizer com isso que, o desenvolvimento em suas características especificamente humanas não é natural e a forma de apreendê-lo se produz na atividade, nas relações sociais e nas condições em que essas são forjadas.

Concordamos com Beatón (2005, p.24) ao afirmar que,

O enfoque histórico-cultural fundamenta-se, em que o desenvolvimento psicológico é um processo muito complexo, que tem sua origem ou fonte nas condições e organização do contexto social e cultural que influenciam sobre o sujeito, ao longo de sua história pessoal, porém que se produz, definitivamente, como resultado da acumulação de sua experiência individual, a partir de suas vivências. (tradução nossa).

A categoria atividade possui nas obras de Marx e Engels um lugar de destaque, em que o trabalho – atividade original e especificamente humana - está na base da hominização e humanização dos indivíduos. É através do trabalho, atividade consciente, que o homem se liberta das determinações impostas pelas necessidades naturais e cria seus próprios meios de orientação na realidade, pela produção de instrumentos e linguagem. Como asseverado por Leontiev ao citar Engels: “o trabalho criou o próprio homem” e também sua consciência (1978, p. 69 e 70).

Nessa perspectiva, a essencialidade humana de desenvolvimento encontra-se assentada sob as bases da atividade de trabalho, social por natureza. Pesquisadores como Vigostki inicialmente e Leontiev, posteriormente, tratam sobre o desenvolvimento psíquico a partir da análise da atividade como método de investigação. Assim, essa categoria é compreendida como a relação estabelecida entre homem e natureza através do trabalho em sua forma original, que permite a modificação de estruturas psicofisiológicas dos seres humanos pelo uso dos instrumentos/ferramentas e linguagem.

Leontiev, em seu livro “O desenvolvimento do psiquismo” (1978), apresenta o percurso do desenvolvimento psíquico animal à passagem para consciência, em que explora a categoria do trabalho no seu papel fundante da hominização. Porquanto, a

atividade de trabalho teve uma longa história de evolução, preparada na mudança de vida dos antepassados hominídeos que passaram a posição vertical, assim como a condição de vida em grupo.

O que nos cabe afirmar é que todo o desenvolvimento da própria atividade consciente do homem assenta-se em longo processo histórico de preparação e transformações materiais, que não ocorrem senão pela rede multideterminada das possibilidades e condições objetivas de vida e das necessidades surgidas nas relações sociais de apropriação e objetivação dos objetos materiais e simbólicos construídos na relação entre seres humanos e a natureza.

Assim como Vigotski e Leontiev, calcados no método marxista, também Luria (1991), no texto “A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais”, apresenta a importância da atividade, em sua gênese e desenvolvimento para a compreensão da consciência humana. O autor corrobora a gênese social do reflexo consciente que se difere daquele presente nos outros animais superiores, justamente pela característica da atividade humana, permeada pelo emprego de instrumentos e pela linguagem.

Luria (1991) destaca o surgimento da linguagem e o trabalho com o fabrico e uso de instrumentos como sendo o salto da atividade psíquica para a construção da consciência, corroborando a gênese materialista do psiquismo que derruba por terra as concepções idealistas como explicação para o reflexo psíquico humano da realidade.

Discutiremos, a partir das contribuições dos autores citados, sobre os meios que na atividade de trabalho constitui-se a consciência pois, como mencionado, o trabalho reconhecido como a ação do homem sobre a natureza, na sua assimilação e modificação para satisfação de necessidades, é caracterizado segundo Leontiev (1978) por dois elementos interdependentes: o uso e fabrico de instrumentos e as condições em que isso se efetua – a atividade coletiva. “O instrumento é assim denominado como o meio de realização do trabalho, como objeto que se interpõe entre o homem e o produto de sua ação, com o qual se realiza ações e operações de trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Luria (1991) explica que, na atividade de preparação dos instrumentos para a realização de uma atividade posterior com a finalidade de satisfação uma necessidade biológica, ainda que elementar, já se subentende uma atividade consciente, logo que as ações de elaboração de um instrumento não correspondem imediatamente a um sentido biológico, mas que se justifica numa relação social coletiva para seu emprego, como na divisão de tarefas por um grupo. Esse processo já bastante complexo no que diz respeito

ao reflexo psíquico, encontra-se no planejamento das ações antes de sua execução, que é um processo, em gênese, social.

Em suma, o momento mais importante que distancia e difere o comportamento animal do comportamento do homem, dá-se na divisão da *atividade geral* em *ações*, sendo o momento do fabrico do instrumento não imediatamente correspondente para a satisfação da necessidade biológica, mas que só ganha um sentido na sua utilização ulterior, na efetivação do resultado de uma atividade social. Além dessa principal característica, o que marca o seu valor como atividade consciente radical, é sua complexificação, ou seja, os modos de execução de ações cada vez mais elaborados e as *operações* que a compõem, que inclusive à primeira vista, podem se opor ao motivo biológico, como exemplifica Luria:

Assim é, por exemplo, a caça na sociedade primitiva, durante a qual um grupo de caçadores “assusta” e *afugenta* a caça que deve ser apanhada, enquanto outro grupo arma emboscada para ela; aqui poderia parecer que as ações do primeiro grupo contradizem as necessidades naturais de apanhar a caça e só adquire sentido a partir das ações do segundo grupo, cujo resultado é a captura da presa pelos caçadores (LURIA, 1991, p. 77, grifos do autor).

Para essa complexificação da atividade de trabalho, na qual os homens entram em relação, torna-se intrinsecamente necessária a comunicação entre eles. Não seria possível em uma atividade coletiva, a sua divisão em ações, se não houvesse a conexão dessas e entre os sujeitos para o alcance do resultado comum.

É nesse processo e ao mesmo tempo que ele surge a linguagem, ou seja, da necessidade de comunicação na atividade de trabalho, porém não como linguagem verbal em primeiro momento, mas como resultado de uma longa história prática de relação entre os homens e destes com a natureza e com os objetos construídos nesse processo.

Luria ainda acrescenta que [...] “a par com o trabalho, a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência” (1991, p. 80), visto que o surgimento da linguagem proporciona ao homem esse tipo específico de psiquismo (reflexo psíquico da realidade), que é totalmente distinto dos outros animais.

Assim como afirmado por Leontiev, ancorado em Marx, a linguagem surge no trabalho e “ao mesmo tempo que ele” (1978, p. 85). Também declara que a linguagem é tão antiga quanto à consciência (LEONTIEV, 1978, p. 85; VIGOTSKI, 2001a, p.485), ou seja, não é possível separar os processos que engendraram o desenvolvimento da

consciência tornando-os momentos estanques de um tipo de reflexo psíquico elementar a outro mais sofisticado, como uma linha de acontecimentos sucessórios determinados. A linguagem e a consciência são inseparáveis como destacado pelo autor, formam uma unidade dialética e isso quer dizer que não é possível compreender uma ou outra coisa sem se entender a sua relação.

A linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidade e relações entre as coisas (LURIA, 1991) tem sua pré-história na relação prática dos homens, está amalgamada na origem comum com a atividade produtiva. Na passagem da ação direta ao gesto, cujo movimento indica um resultado não imediatamente orientado, encontra-se um longo caminho até a palavra como representação da realidade.

A palavra como objeto social, porta a representação da ação coletiva, transposta na consciência individual. Como explicado por Leontiev (1978, p. 87):

Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento.

Como explica Vigotski (1934/1993) toda palavra representa não apenas um objeto, mas um todo, um grupo ou classe de objetos, isso graças à generalização que subjaz na palavra e mais especificamente em seu significado. A generalização caracteriza-se, segundo o autor, por um ato verbal do pensamento que reflete a realidade de um modo totalmente distinto das proporcionadas pelas sensações e percepções imediatas da realidade. O significado social subjacente na linguagem, produz no psiquismo humano um salto imensurável em relação às funções psíquicas naturais, é sem dúvida, o meio mais significativo ao consideramos o desenvolvimento da consciência. Sobre isso Vigotski (2001a, p.486) assevera:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

A linguagem semântica permite ao homem sair da subordinação sensível e imediata com a realidade e desvelar a essência das coisas, seu movimento mais interno. Reorganiza a percepção exterior da realidade, estabelecendo novas leis para esse processo. Mudam igualmente, os processos psíquicos elementares, as funções psíquicas naturais como a atenção e a memória, tornando-se para o homem, processos conscientes, passíveis da sua vontade e controle (LURIA, 1991).

Para o autor, o pensamento na união com a linguagem garante a passagem do sensorial ao racional, do pensamento empírico ao pensamento mais abstrato e conceitual. Entre outras e não menos importantes, as mudanças alçadas pela linguagem, na reorganização das vivências emocionais, “elevam o psiquismo humano a patamares elevadíssimos em comparação às reações afetivas imediatas encontradas em outros animais” (LURIA, 1991, p. 82). Podemos afirmar que com a regência da linguagem, todas as funções psíquicas ganham qualidade superior, a qualidade social de relação com o mundo objetivo. A linguagem na formação da consciência é um dos problemas fundamentais e um dos mais estudados por pesquisadores na história da psicologia como ciência e da educação.

Nesse tópico, pelo objetivo que estabelecemos a princípio, não abordamos minuciosa e sistematicamente a função que carrega a linguagem, o papel da palavra como signo e sua relação com o pensamento e seu desenvolvimento, porém consideramos esses pontos de suma importância para a compreensão do psiquismo humano e na própria análise da atividade como indica o método Materialista Histórico Dialético.

Apresentamos, ainda que brevemente, algumas das categorias basilares para a fundamentação teórico-filosófica e metodológica da teoria histórico-cultural, que em síntese, podemos entender como fulcrais para a compreensão dos processos psíquicos complexos dos seres humanos, ou seja, das funções psíquicas e a constituição da consciência, como produto e tendo seu curso desenhado pelas modificações na atividade viva, no trabalho, na autoprodução dos meios de existência, sendo que esse processo não se efetiva de maneira natural, predeterminada e uniforme.

Enfim, ressaltamos a categoria atividade como a categoria que ancora o método de compreensão do desenvolvimento psíquico humano, pela superação de visões subjetivistas e materialistas mecanicistas, visto que a relação dialética do homem com a natureza gera, em movimento recíproco, a sua transformação. Sobre tal ponto, Leontiev defende:

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana em sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo do psiquismo individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e em circunstâncias concretas que os tem tocado a cada um deles. (LEONTIEV, 1981, p.15, tradução nossa)

2.3 Pressupostos teóricos fundamentais sobre o desenvolvimento humano

Voltemos, portanto, a falar da compreensão que sustenta esse trabalho, da compreensão do humano a partir das contribuições do aporte teórico concernente à psicologia e sobretudo à educação. Certamente, uma das grandes contribuições se baseia na visão ativa e integral do homem, em superação do modelo cartesiano que, como apresentado no início deste capítulo, fragmenta o indivíduo em mente e corpo, devido à limitação de não explicar os fenômenos objetivos e subjetivos a partir de um mesmo método, ou mesmo do método positivista que propõe subordinar os fenômenos psíquicos aos fisiológicos, tratando-os pelas mesmas leis naturais de funcionamento.

A teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como sendo a síntese de processos em relação, entre os componentes da vida nas condições biológicas, ambientais, sociais e culturais em movimento. Os vários determinantes que compõem o desenvolvimento se alternam na preponderância da constituição da consciência, porém sempre subsumidos pela instância do que caracteriza o gênero humano em sua particularidade, ou seja, a cultura.

Nessa compreensão, os processos psicológicos são considerados como a unidade dialética entre os processos fisiológicos e psíquicos, o que diverge fundamentalmente das visões do paralelismo psicofísico, que considera os fenômenos de caráter físico e outro psíquico como duas linhas distintas e estranhas; e da teoria da identidade, que vem a considerar a identificação desses, mas que é igualmente dicotômica, como explica Vigotski⁷ (2001b, p.102, tradução nossa):

⁷ La propia hipótesis de que entre los procesos psíquicos y cerebrales pueden existir interrelaciones admite de antemano la idea de la psique como una fuerza mecánica especial, que en opinión de unos es capaz de actuar en los procesos cerebrales y en opinión de otros puede hacerlo tan sólo paralelamente a ellos. Tanto la doctrina del paralelismo como la de la acción recíproca encierran esta falsa premisa. Sólo el concepto monista de la psique permite plantear de forma totalmente distinta la cuestión de su significado biológico.

A própria hipótese de que entre os processos psíquicos e cerebrais podem existir inter-relações admite antecipadamente a ideia da psique como uma força mecânica especial que, na opinião de alguns, é capaz de atuar nos processos cerebrais e na opinião de outros, apenas o pode fazê-lo tão só paralelamente a eles. Tanto a doutrina do paralelismo quanto a da ação recíproca contêm essa falsa premissa. Somente o conceito monista da psique permite levantar de forma totalmente distinta a questão de seu significado biológico.

Assim, como explica o autor, na filogênese o desenvolvimento biológico está separado da linha de desenvolvimento cultural aparecendo num processo de sucessão “(por um lado, a evolução animal de características estruturais e funcionais do organismo e atividade instintiva da manutenção vital que culminou à espécie *Homo sapiens*; por outro, o processo histórico social que transformou o ser humano em um ser histórico)” (VIGOTSKI, 2000b, p.36). No entanto, essas duas linhas que estão separadas na filogênese, na ontogênese formam um todo complexo, no qual a dimensão do desenvolvimento cultural subsume os processos biológicos transformando-os em processos historicamente condicionados.

Nesse sentido, sobre o desenvolvimento psíquico, Leontiev (1978) analisa que as várias etapas de complexificação do psiquismo animal regidas pelas leis da evolução biológica não são as mesmas pelas quais a forma do reflexo superior da realidade, a consciência, inerente à condição humana de vida, está submetida. Isso se deve, pois “[...] quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*” (LEONTIEV, 1978, p. 68).

Como explicado por Davidov (1988) a principal função do psiquismo é a construção de imagens da realidade objetiva (reflexo psíquico) e a realização sobre essas imagens, de busca e prova de movimentos e ações em que a execução controlada leva a satisfação das necessidades. No caso do psiquismo humano, as funções que compõe esse sistema, têm sua estrutura alterada, não apenas pelo contato direto da realidade e da satisfação das necessidades organicamente impostas, mas sim pela atividade social que gera necessidades e modos de relação com a realidade mais complexas por seu caráter mediado.

Considerando que as determinações históricas e culturais de vida condicionam o desenvolvimento sobrelevando às determinações biológicas, a consciência como reflexo psíquico humano, ou seja, atributo psíquico exclusivo do gênero, se revela e se expressa como produto desse movimento histórico, dada a evolução de uma determinada cultura.

Nessa perspectiva é válido ressaltar que ao desenvolvimento orgânico não é necessário um modelo para seguir, a filogenia segue seu curso natural como programado durante a evolução da espécie. No entanto, para o desenvolvimento cultural é sim necessário a relação com um indivíduo histórico e culturalmente mais desenvolvido, com vistas a possibilitar o desenvolvimento da genericidade a cada indivíduo singular. A esse respeito Vigotski postula a diferenciação entre as funções psicológicas naturais e sua modificação às funções socialmente constituídas, pelo caráter de sua formação.

As funções psicológicas naturais são fenômenos do psiquismo que possuem por base os processos fisiológicos, ou melhor dizendo, outras funções psicofisiológicas. Como explica Leontiev (1998, p.76) estas últimas são funções que realizam a “mais alta forma de vida do organismo” mediadas pelo reflexo psíquico da realidade, incluindo as funções mnemônicas, tônicas, sensações e outras. As funções psicológicas naturais, como apontado por Beatón (2005), referindo-se ao exposto por Vigotski, são essencialmente biológicas, um produto diretamente relacionado às funções neurofisiológicas do organismo, porém que mesmo a serviço da manutenção mais instintiva e incondicionada de vida, sofre influências da dinâmica da produção social e cultural vital.

No processo histórico e cultural de produção humana, tais funções psíquicas biológicas que produzem a orientação, regulação e manutenção de vida do organismo com o meio, se transformam em funções psicológicas qualitativamente superiores. Queremos dizer com isso que, o ser humano na cultura cria atividades (modos sociais de produção que transformam a natureza e a si próprio) que não existem a priori na natureza, o que gera por parte do psiquismo humano um salto sistêmico ao se apropriar e objetivar os modos de relação artificialmente e socialmente produzidos. As funções naturais ou elementares nas condições culturais de produção de vida, ou seja, mediadas, se convertem em funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2000b).

Assim, as funções psicológicas superiores são funções socialmente constituídas e necessariamente para ocorrerem em cada indivíduo da espécie, carece da relação mediada através da linguagem e instrumentos. Essas funções de gênero especial desenvolvem-se necessariamente em uma atividade, na qual os modos de realização objetual são orientados pelo significado social, anteriormente atribuído em uma atividade coletiva. Isso quer dizer que toda função psicológica superior, antes de se tornar função

num sistema psicológico individual (intrapésico) é antes uma função interpsicológica, entre os indivíduos, em uma dada relação/ atividade.

Para a criança que nasce em uma determinada cultura, a ela está disposta, logo em seus primeiros contatos com o mundo, a significação social de relação com ele, realizadas pelas pessoas mais próximas em seu cuidado. A criança passa a estabelecer o contato - inicialmente imediato e exclusivamente para satisfação de necessidades de sobrevivência - cada vez mais complexo, conta para isso com o desenvolvimento das pessoas que dela cuidam e a inserem em uma relação de significados com os objetos à sua volta e também socialmente construídos. Imersa em relações sociais que se iniciam no nascimento, a criança tem toda sua atividade mediatizada pelo adulto, e pela condição total de dependência (característica do primeiro ano de vida), da situação social de seu desenvolvimento. O adulto torna-se o foco da percepção da criança e se coloca como meio para a satisfação das necessidades biológicas e criação de necessidades mais complexas, como as de interação afetivo-emocional (VYGOTSKI, 1996).

As funções psíquicas superiores são processos em sua origem mediatos, são formas socialmente construídas de orientação e controle da atividade por meio de signos artificialmente criados ao longo da história. Portanto, para o desenvolvimento do sistema psicológico socialmente orientado, é necessário, no aspecto mais amplo, os processos de apropriação e objetivação dos objetos culturais, relação sempre mediada e que para o seu máximo desenvolvimento necessita efetivar-se por meio de um processo educativo ou de ensino com a forma ideal e final dessas funções (VIGOTSKI, 2018).

Podemos compreender que as funções psíquicas não-inatas ou superiores são desenvolvidas no processo de domínio da atividade cultural, no próprio desenvolvimento cultural da criança, no domínio da linguagem escrita, da matemática, da arte, etc., como do aperfeiçoamento das funções psíquicas, em memória lógica, atenção voluntária, pensamento abstrato, etc. (VIGOTSKI, 2000b)

Como postulou Vigotski (2000b) o substrato da formação desse tipo especial de funcionamento psíquico está na autoestimulação, ou seja, na capacidade de utilizar estímulos-meios artificialmente produzidos e introduzidos em uma situação psicológica para a realização do próprio autocontrole. Os signos, como já mencionado, são instrumentos psicológicas introduzidas pelo homem na relação social que condicionam uma determinada resposta socialmente significada.

Podemos com isso considerar que a consciência, atributo psíquico humano, é a síntese do processo mediado, da potencialidade de autoestimulação através de instrumentos psicológicos, dos signos, e da transformação da própria realidade por meio de ferramentas, ou seja, da atividade mediada. Os instrumentos e, sobretudo a linguagem como principal signo, estão no centro da atividade consciente humana e, portanto, da modificação da estrutura psíquica e de sua expressão.

Os conceitos de signos e ferramentas, como explica Vigotski (2000b) estão relacionados num processo dialético no desenvolvimento humano e compartilham ao mesmo tempo de semelhanças e também diferenças. No que tange o aspecto da distinção, pelo signo se orienta uma atividade psicológica, direcionada internamente à orientação e domínio da própria conduta ou da conduta alheia, meios artificialmente criados e empregados pelos próprios sujeitos em uma situação psicológica social:

[...] O novo consiste em que é o próprio homem quem cria os estímulos que determinam suas reações e os utiliza como meios para dominar os processos de sua própria conduta. É o próprio homem quem determina seu comportamento com a ajuda de estímulos meios artificialmente criados. (Ibdem, p.76)

A ferramenta, por outro lado está direcionada para fora, para a transformação da natureza, o homem a utiliza como meio de modificação do objeto de sua atividade. O uso de ferramentas pressupõe além da modificação da natureza, também a transformação do próprio sujeito da atividade que ao dominar o objeto com suas propriedades materiais e sociais, reorganiza e modifica sua própria estrutura corpórea e psíquica para o uso objetivado, cristalizado socialmente na ferramenta. Nesse sentido, o emprego dos signos, permitindo o controle e orientação da própria conduta, permite ao homem a atuação e transformação da própria realidade.

Nota-se que, signos e ferramentas estão ligados à função mediadora da atividade dos sujeitos, seja ela direcionada interna ou externamente e que ambos produzem alterações e transformações recíprocas nos objetos a que estão direcionados.

A semelhança entre ferramenta e signo na função mediadora é explicitada:

O emprego dos signos, a nosso entender, deve também ser incluído na atividade mediadora, já que o homem influi sobre a conduta por meio dos signos ou, dito de outra maneira, estímulos, permitindo que atuem de acordo com sua natureza psicológica. Tanto em um caso como em outro, a função mediadora passa a primeiro plano. Não desejamos precisar no momento com maior detalhe a relação recíproca entre

esses conceitos subordinados ou sua relação com o conceito genérico comum. Gostaríamos tão somente de assinalar que não podem ser considerados em nenhum caso como iguais por sua significação e importância, pela função que realizam; que não esgotam, ademais, todas as dimensões do conceito de atividade mediadora. Juntamente com elas poderíamos enumerar muitas outras atividades mediadoras já que o emprego das ferramentas e signos não esgota a atividade da razão (VIGOTSKI, 2000b, p. 94).

Em suma, o domínio da própria conduta pressupõe o domínio dos instrumentos sociais em uma determinada relação social, que define o processo de autotransformação para o desenvolvimento psíquico.

Retomemos um pouco sobre a tese fundamental levantada por Vigotski de que para o desenvolvimento psíquico humano são necessários os processos de educação e ensino, pois são sobre essas bases que se fundamenta a justificativa deste estudo.

Para que o indivíduo realize os próprios meios de domínio da conduta nas atividades erigidas socialmente, ou seja, desenvolva as funções psicológicas superiores, é necessário antes, que estabeleça uma relação mediatizada por outro indivíduo mais experiente na situação de aprendizado. Como apontado por Davidov (1988), ancorado em Vigotski, desde o início o desenvolvimento mental da criança está condicionado pela mediatização do processo educativo, sendo através da relação com os outros que os produtos do desenvolvimento histórico humano passam a ser parte da individualidade de cada sujeito singular, da sua subjetividade. Leontiev explica o processo educativo, seu caráter em relação ao desenvolvimento:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p.272, grifos do autor)

A esse processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski formulou como a lei genética geral, em que a função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social, intersíquico e depois no plano interno, intrapsíquico. Aqui, portanto fica claro mais uma vez a importância do ensino para o desenvolvimento mental da criança, logo que para se apropriar desses modos de

atividade (material e espiritual) seja necessária a mediação e orientação adequadas para seu domínio.

Não se pode considerar que qualquer ação com o meio e qualquer interação satisfaz tal condição. Se fosse assim, todos os sujeitos nascidos em uma determinada cultura teriam as mesmas condições de desenvolvimento, tornando a ação do adulto como indivíduo mais desenvolvido, dispensável. Não quer dizer, igualmente, que o ensino é correlato ao desenvolvimento, que todo processo de ensino acarreta em desenvolvimento para a criança, como algo linear e seguro, indubitável de acontecer, mas sim que a aprendizagem é seu meio universal de concretização.

Desse modo, a educação deve se adiantar ao desenvolvimento, antevendo as funções que se intenciona formar. Isso se propõe, pois Vigotski ao formular a lei genética geral do desenvolvimento, “[...] introduziu na psicologia o conceito de “zona de desenvolvimento próximo⁸” que expressa a relação interna entre o ensino e o desenvolvimento” (DAVIDOV, 1988, p. 55).

Para a tese de que o ensino pode gerar desenvolvimento, Vigotski assume que o primeiro deve ser direcionado considerando o nível de desenvolvimento da criança, mas para isso é preciso estabelecer pelo menos dois níveis. Como explica o autor, o primeiro nível é chamado de desenvolvimento efetivo⁹, que é definido pelo já foi alcançado no desenvolvimento de funções psicointelectuais em um determinado processo (VIGOTSKI, 1998). Isso se expressa com a capacidade de a criança realizar tarefas por si mesma, sem o auxílio de outra pessoa.

Esse nível era considerado como o único ou o mais importante na compreensão do desenvolvimento da criança, e por muito tempo permaneceu assim, porém Vigotski propôs que o maior e melhor indicativo de desenvolvimento da criança é exatamente o que ela não consegue concluir sozinha, mas sim, com a orientação de um adulto. Quando colocamos essa condição de auxílio e orientação de um adulto para a resolução de alguma tarefa particular, podemos ampliar as possibilidades de desenvolvimento. “[...] A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio de um adulto e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (ibidem, p. 112).

⁸ Nesse trabalho de Davidov, o conceito foi traduzido como zona de desenvolvimento próximo, porém pode ser encontrado em outras obras e traduções dos trabalhos de Vigotski como: zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento imediato, zona de desenvolvimento iminente e zona de desenvolvimento potencial.

⁹ Nessa obra, o conceito de nível de desenvolvimento foi traduzido como efetivo, mas pode aparecer em outras obras e traduções de Vigotski como nível de desenvolvimento real.

O conceito de zona refere-se justamente ao espaço em que a intervenção do adulto se faz relevante, em tarefas e ações que não poderiam ser resolvidas por conta própria. “As tarefas e as ações, que a criança cumpre originalmente sob a direção e em colaboração, forma precisamente, a “zona” de seu desenvolvimento próximo, por quanto serão realizadas logo por ela de modo completamente independente” (DAVIDOV, 1988, p.55).

A zona de desenvolvimento próximo é o indicativo de quais atividades e meios podem ser empregados para a aprendizagem da criança. Para isso, a imitação é entendida como de grande importância, logo que fornece a potencialidade da criança para a execução de tarefas. Apenas aquilo que a criança consegue imitar está no seu nível possível de desenvolvimento e pode passar a dominar caso o processo de transmissão e orientação seja adequado. Nessa perspectiva, o sistema de ensino que leva em conta apenas o que a criança consegue realizar sozinha, não será eficiente no objetivo de gerar desenvolvimento.

Compreender o ensino como promotor da formação de funções psíquicas superiores, é defender que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2006, p. 114). Portanto, para ser bem-sucedido o ensino deve ser pensado e organizado adequadamente com a intenção de formar o mais alto nível de desenvolvimento mental dos indivíduos, qual seja, o pensamento teórico.

Destarte, considerando o papel fundamental da educação e especificamente do ensino no desenvolvimento dos sujeitos e de maneira mais ampla da consciência, com o escopo de alcançar o seu mais alto nível, ou seja, da formação de consciências teóricas, abordaremos a partir dos pressupostos teóricos as proposições já evidenciadas como caminho, como assunto do próximo capítulo.

3. A ESTRUTURA DA ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA

Como discutido no capítulo anterior, a atividade constitui-se para a lógica e teoria materialista histórico e dialética como categoria principal para a compreensão do desenvolvimento humano e eixo para explicação e análise da consciência pela Teoria Histórico-Cultural. Assentada nesse método, a psicologia marxista buscou na categoria da atividade a base para a fundamentação da atividade psicológica, da compreensão na vinculação do desenvolvimento individual dos sujeitos com a atividade genérica, histórica e social do homem.

Destacam-se na formulação da teoria da atividade psicológica, os psicólogos A. Leontiev e S. L. Rubinstein, assim como o próprio Vigotski¹⁰ e seguidores. O primeiro, como apontado por Davidov (1988) pode, ainda hoje, ser considerado o criador da mais elaborada e sistematizada teoria psicológica geral da atividade.

A atividade como explica Leontiev (1981, p.50) “[...] não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, senão um sistema que possui estrutura, seus trânsitos e transformações internas, seu desenvolvimento”. Por isso a atividade não é concebida como uma unidade aditiva da vida humana, mas como unidade molar que produz a própria condição do desenvolvimento histórico de humanização e hominização, como produto de uma coletividade e não de um indivíduo único em sua experiência pessoal no meio. Esclarece-se com isso, que a característica potencial da atividade consciente humana é justamente a transformação da realidade mediada pela produção objetual e simbólica objetivada anteriormente por outros indivíduos.

Assim sendo, independente da forma como ocorre a atividade seja ela individual ou coletiva, o caráter social do reflexo psíquico sempre estará na mediação com a realidade. Equivale dizer que o indivíduo mesmo só, é uma síntese social de relações e sua atividade é a expressão particular do psiquismo humano, da consciência.

Nessa perspectiva, falar de atividade é falar sobre indivíduos concretos e em determinada relação social. Compreende-se por isso que a atividade do indivíduo está subsumida a condições sociais de existência e produção, o que equivale igualmente

¹⁰ Vigotski foi o precursor na psicologia materialista e dialética e logo em seus trabalhos a tratar da atividade como categoria de análise e de uma estrutura psicológica, na qual introduziu os conceitos de instrumento, operações instrumentais, objeto e posteriormente do motivo - da esfera motivacional da consciência (LEONTIEV, 1981, p. 61).

dizer que, esses modos de atividade e portanto, de reflexo consciente da realidade se desenvolvem na condição atual de produção capitalista.

Trataremos mais tarde do desenvolvimento da consciência e da qualidade que assume nas condições atuais de produção da vida, mas primeiramente apresentaremos, para compreender melhor essa construção, a proposição da estrutura da atividade psicológica sistematizada por Leontiev, que a nosso ver subsidia a análise da atividade dos sujeitos e da possibilidade de sua transformação.

Tal proposta de estrutura geral da atividade está, como mencionada anteriormente, condicionada ao caráter objetal, como esclarece Davidov citando Leontiev:

O objeto de uma atividade aparece de duas maneiras: primeiramente como existência independente, como algo que se subordina e transforma a atividade do sujeito e segundo, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e que não pode se realizar de outro modo (DAVIDOV, 1988, p. 254, tradução nossa).

A atividade objetal como categoria precípua para a Teoria Histórico-Cultural é a prova real da compreensão materialista do desenvolvimento psíquico humano, da consciência, pois não considera essa como um atributo espiritual, subjetivo, descolado e independente da realidade, pelo contrário, compreende a indissociabilidade entre o psiquismo (sistema de orientação na realidade) e a atividade objetal. “O psiquismo humano é meio e produto da atividade objetal que, por sua vez, não se restringe aos processos cognoscitivos, mas se ampliam aos da necessidade espiritual, das emoções” (ASBAHR, 2005, p. 109).

Como descrito por Leontiev (1978, 1981) as atividades externa e interna compartilham de origem comum que é histórica e cultural, e a princípio também uma estrutura geral, como explica Davidov:

Sublinhemos mais uma vez que na teoria de A. Leontiev a forma inicial e básica de atividade é a atividade externa, sensorial-prática. Surge o problema de sua correlação e ligação com a chamada atividade interna. Durante seu estudo é indispensável considerar dois aspectos desta correlação. Em primeiro lugar, no processo do desenvolvimento histórico da atividade externa surgem processos internos (por exemplo, a análise, a comparação, etc.) que adquirem uma relativa independência e capacidade de separar-se da atividade prática (interiorização). Em segundo lugar, existem também permanentes passagens no sentido oposto: da atividade interna à atividade externa (exteriorização). Estas passagens mútuas da

atividade humana em seu desenvolvimento histórico e ontogenético são possíveis porque ambas as formas têm, em princípio, uma estrutura geral única (DAVIDOV, 1988, p. 256, tradução nossa)

Essa característica em comum é explicada pelo processo de interiorização¹¹. O sujeito em contato com os produtos da cultura poderá torná-los meios de orientação, autoestimulação e controle da própria conduta por meio destes com o auxílio de outro sujeito que já domina tais instrumentos culturais. Através da mediação, a atividade externa passa a organizar e criar novas funções no plano interno. A interiorização, portanto, não se trata da transposição da atividade externa para o plano interno, mas sim, dessa como fonte da formação e produção de processos internos mediados pelas ações com os instrumentos e a linguagem.

Davidov (1988) explica ao citar Leontiev, que na passagem de processos externos a internos ocorre uma “transformação específica no plano interno, quando os primeiros se generalizam, se tornam verbais e se abreviam, possibilitam transcender num desenvolvimento além, as possibilidades da atividade externa” (Ibidem, p. 256). “A atividade interna originada pela externa conserva uma relação fundamental e bilateral com ela” (LEONTIEV, 1981, p. 61), mas que compartilhando da estrutura geral comum podem reverter-se também de uma a outra.

A partir da interiorização da atividade externa, prática, a consciência torna-se mediadora da atividade e essa por sua vez, em seu caráter externo e interno, mediatizam as inter-relações do homem com o mundo em um processo dialético.

De acordo com os autores, ressaltamos aqui, que embora se admita o princípio comum estrutural entre as atividades externa e interna isso se dá considerando sua gênese e não uma coincidência formal entre elas, ou seja, que a atividade externa seja idêntica à interna, até porque Leontiev considerava a atividade interna secundária, derivada da externa:

[...] A atividade interna possui meios que permitem ao sujeito solucionar tarefas que não podem ser realizadas no plano da atividade externa e vice-versa. Simultaneamente, a atividade objetual externa é geneticamente primária, e a atividade interna seu *derivado*. O elo funcional entre elas é expresso pelas suas passagens e transformações mútuas (DAVIDOV, 1988, p. 30, grifo do autor)

¹¹ Vigostski se baseia no conceito de atividade para explicar o princípio do desenvolvimento ontogenético da consciência como movimento que acontece numa relação do externo para o interno, como um processo de interiorização. Outros pesquisadores também tratam da interiorização como processo psicológico como J.B. Watson e J. Piaget, porém distintas da compreensão como uma atividade primordialmente social.

A estrutura da atividade psicológica formulada por Leontiev e seus colaboradores é apresentada por Davidov (1988, p. 31) com os seguintes componentes: necessidade, motivo, finalidade e condições para obter a finalidade. Esses componentes se correlacionam em: atividade, ações e operações. Isso, conforme indicado pelos autores, corresponde à estrutura da atividade integral.

As diversas formas e conteúdos, tal como as condições materiais e afetivo-emocionais podem se alterar de uma atividade para outra, contudo, o traço mais significativo na definição de uma atividade é o seu objeto. É o objeto que indicará a direção da atividade. Conforme apontado por Leontiev, “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1981, p. 62). Mesmo havendo uma necessidade biológica ou ideal e o sujeito não reconhecendo o objeto de sua satisfação, não haverá o movimento de busca que direciona a atividade, não haverá porquanto, motivo de proceder qualquer movimento em busca de tal satisfação. Compreendemos assim, que o *motivo* é a possibilidade de objetivação de uma atividade, o que impulsiona o movimento de busca. Em outras palavras, quando um determinado objeto é relacionado com a satisfação da necessidade, cria-se um motivo que gera a busca da satisfação.

A *necessidade* está na base de qualquer atividade e é considerada na teoria de Leontiev o seu ponto de partida. Na atividade, como seu substrato, a necessidade é definida como estado de carência e de estimulação do organismo que o excita à busca de satisfação. Igualmente, para que a necessidade se defina como reguladora e orientadora da atividade é preciso que haja o encontro com o objeto que corresponde a sua satisfação. Esse “encontro” (Leontiev. 1981, p. 53) gera a imagem (reflexo psíquico) que dará *sentido* a atividade.

Para cada atividade há objetos específicos que cumprem com uma finalidade/satisfazem determinada necessidade. No início do desenvolvimento da criança não há a imagem objetual que rege qualquer movimento à busca para cumprir com a satisfação das necessidades fisiológicas mais elementares, portanto é na satisfação pelo adulto com os meios e objetos sociais que essas imagens vão se formando. Logo, já no início do desenvolvimento o plano interno é mediatizado pelos objetos da cultura e seus significados.

A atividade animal diferente da atividade coletiva humana, está a priori, sempre e diretamente, relacionada ao objeto que satisfaz a sua necessidade. Esse objeto torna-se na filogênese de uma espécie o seu sentido biológico que orienta a atividade do animal

– que engendra sua atividade. Na atividade animal, como salientou Leontiev (1978, p. 76) o “motivo biológico” está estritamente ligado com o objeto da satisfação da necessidade, esses são coincidentes.

Diferentemente dos demais animais, para o homem, o caráter ativo nesse processo garante que não seja apenas afetado pelo objeto, que produz nele reações, mas que o homem produza o próprio objeto que satisfaz suas necessidades e que por conseguinte, cria novas necessidades que transcendem as próprias da manutenção vital básica, de sua sobrevivência.

Na história humana, pela divisão ocorrida na situação coletiva de trabalho, a execução da atividade se submete a ações e operações cuja finalidade por si só não corresponde imediatamente à satisfação da necessidade, como já foi exposto no capítulo anterior. Aos processos da atividade em que motivo e objetivo não são coincidentes é chamada de *ação*, isto é, um processo no qual o objetivo não se reflete no motivo, mas somente na relação da atividade da qual faz parte.

As ações em uma atividade coletiva se referem às fases da atividade desempenhada por um ou mais sujeitos que compõem a atividade como um todo, assim como na atividade individual, em que o sujeito realiza várias etapas até alcançar o objeto/objetivo que satisfaz a necessidade. Como descrito por Leontiev (1981, p. 62), “é um processo subordinado a um objetivo consciente”, a ser alcançado.

O autor dá um exemplo usando a atividade de caçada coletiva, na qual a ação de afugentar a presa em direção aos outros sujeitos que irá capturá-la, não possui em si uma relação direta com o objetivo de satisfazer a necessidade de alimentar-se, mas é pelo contrário oposto a ela à primeira vista. Nessa situação o motivo não corresponde aos processos (ação, operações) que resultam na satisfação da necessidade diretamente. Essa ação somente faz sentido em uma situação coletiva na qual os sujeitos estão em relação social e organizados em cooperação, conscientes da atividade geral e das respectivas ações uns dos outros. Toda ação possui, portanto, uma finalidade sendo assim denominada de tarefa, isto é, “um fim dado em determinadas condições” (LEONTIEV, 1978, p. 105).

Ainda segundo o autor, as formas de realizar as ações são denominadas “*operações*, que dependem das condições de execução” (LEONTIEV, 1981, p. 65). A operacionalização da ação diz respeito ao modo de executá-la, que depende dos instrumentos utilizados, como das técnicas empregadas.

As ações e operações possuem distinta dinâmica e função a cumprir, porém não se constituem separadas, mas sim em relação sistêmica. As ações surgem na relação de intercâmbio entre atividades. Logo, as operações se originam na inserção de uma ação dentro de outra com operações mais complexas e de sua conseqüente “tecnificação”. Em suma, podemos dizer que as ações se correlacionam com os objetivos, as operações por sua vez, às condições de sua realização (Ibdem, 1981, p. 65 - 66).

Como podemos perceber a estrutura da atividade pressupõe uma relação dinâmica dos componentes, das condições e meios para sua efetivação, não sendo estática e linear como uma sucessão rígida de etapas, mas como um processo que sempre gera mudanças na própria estrutura, seja essa interna ou externa. Essa não linearidade está expressa pela condição em que ocorre a relação do sujeito com o meio, que se dão na vida em sociedade, plena de construção constante.

Considerando a atividade como um processo dinâmico, Leontiev (ibdem, p. 67) aponta as mudanças e transformações internas sucessivas que a compõe:

[...] A atividade envolve um processo que se caracteriza por apresentar transformações em constante sucessão. A atividade pode perder seu motivo original e então se transformar em uma ação, que realiza um tipo completamente diferente em relação com o mundo, outra atividade; em contrapartida, uma ação pode adquirir sua própria força excitante e tornar-se atividade específica; finalmente, a ação pode ser transformada em um procedimento para atingir o objetivo, em uma operação que contribua para a realização de diferentes ações (Tradução nossa).

Sobre a mobilidade na estrutura da atividade, Davidov (1988, p. 32) reitera que “os componentes da atividade podem se expressar pelo seu fracionamento ou ampliação”, como por exemplo, uma ação pode fracionar-se em uma série de ações se a finalidade se divide em subfinalidades. Acrescenta, além disso, a importância especial para a psicologia o estudo da estrutura da atividade e de suas transformações para a formação e funcionamento psíquicos que estão em sua base.

Devemos ressaltar ainda, sobre a proposição sistêmica de atividade psicológica formulada por Leontiev, das especificidades da interação do sujeito e a realidade material que conformam o reflexo psíquico humano, a consciência. Essas especificidades são, a nosso ver, a qualidade da relação material do reflexo psíquico na produção social de vida, que assume um caráter coletivo e por outro lado individual, por isso subjetivo.

No início do desenvolvimento humano, o bebe encontra-se numa condição extrema de dependência com o adulto, condição que já difere a filogênese humana dos outros animais. Nesse percurso, só resta o caminho de formar-se humano, o que deve ser guiado pelas interações humanas ricas em sentido e significado social.

A condição da formação humana está intimamente atrelada à apropriação do que é *comum* ao gênero humano, do compartilhamento entre os indivíduos das objetivações humanas para a individuação dos sujeitos: “assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação” (LEONTIEV, 1978, p. 95).

A significação de acordo com Leontiev (1978) é um sistema de relações objetivas, de generalização da realidade cristalizada e fixada por meio da linguagem nos instrumentos e ferramentas, na própria realidade transformada pela atividade humana. “É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade” (ibdem, p. 94). Acrescenta ademais, que a significação é um fenômeno objetivamente histórico, pertencente às representações de uma dada sociedade, de sua língua e demais produções que concretizam essa carga social do e no coletivo.

A significação, sobretudo quando internalizada pelos sujeitos, torna-se fato da consciência individual e a riqueza dessa consciência não diz respeito apenas às vivências singulares que o sujeito estabelece, mas de toda uma geração precedente a ele. Igualmente como foi definido por Vigotski (1931/ 2000b), a significação por ser o processo de criação e utilização dos signos no controle da conduta, é a principal característica no aspecto psicológico, que difere os homens dos demais animais.

Na apropriação dos significados sociais, tornando-se individual o que antes encontrava-se no coletivo, essa qualidade passa a ter um tom singular, um *sentido pessoal*. No entanto, a significação como produto independente do sujeito singular, se tornará parte de sua constituição, de sua personalidade na medida em que esse se apropriar dela, do nível e da qualidade dessa apropriação, do sentido pessoal que configurar essa significação.

O significado social e o sentido pessoal associados ao conteúdo sensível (sensações, imagens da percepção, representações) compõem a condição e base da estrutura interna da consciência.

O *sentido* como mencionado anteriormente, é trazido uma vez mais como parte indispensável à compreensão da passagem do ato reflexo ao reflexo psíquico mediado e

da importância como componente subjetivo que orienta a relação do sujeito com a realidade.

Leontiev se refere ao *sentido biológico* quando a princípio a percepção desenvolve-se como mediação do reflexo psíquico com o objeto de satisfação da necessidade e que no contato com as significações passa a uma qualidade mediatizada, e por isso, a um sentido pessoal. Como destaca o autor:

Esta relação específica estabelece-se no decurso do desenvolvimento da atividade que religa concretamente os organismos animais ao seu meio; é inicialmente biológica e o reflexo psíquico do meio exterior pelos animais é indissociável desta relação. Posteriormente, e pela primeira vez no homem, o sujeito distingue esta relação como sendo a sua, e toma consciência disso. De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (LEONTIEV, 1978, p.97)

O sentido pessoal expressa a relação do motivo da atividade em relação ao objetivo direto da ação. O desenvolvimento dos sentidos é produto do desenvolvimento dos motivos na atividade, que por sua vez é determinado pelas próprias relações com o mundo. Motivo e sentido estão interligados na constituição da atividade psicológica, e para que se encontre o sentido pessoal na atividade é necessário encontrar o motivo que lhe corresponde (ibidem, p. 97).

O autor também menciona a diferença entre sentido e significado como sendo conceitos distintos, mas que por terem sido considerados aparentemente “fundidos” na consciência podem ser confundidos e tratados como sinônimos. Esclarece que os dois conceitos encontram-se intrinsecamente conectados na origem, porém se revela em que os sentidos se exprimem na significação e que podem ser dissociados, visto que o sentido pessoal está diretamente relacionado à vivência do sujeito - para o que está orientada a sua atividade, e a significação como uma generalização já construída e que pode ser apropriada por ele. Ilustramos essa distinção e relação com o exemplo: um fato histórico, o que uma determinada data significa, pode ser do conhecimento de muitos. Um jovem pode ter conhecimento do fato histórico de uma guerra nos bancos escolares, porém o sentido dado por ele certamente é distinto de outro jovem que tenha servido no combate. “Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (ibidem, p. 98).

De acordo com o exposto, a atividade na perspectiva apresentada e adotada nesse trabalho é compreendida como a “substância da consciência” (Davidov, 1988, p. 27). A estrutura da consciência está diretamente ligada à estrutura da atividade humana, portanto o método propõe encontrar a estrutura da atividade engendrada pelas condições concretas e históricas e a partir disso evidenciar a estrutura psicológica da consciência particular dos homens (LEONTIEV, 1978).

Conforme os autores apontados que se fundamentam na metodologia materialista histórica e dialética, para estudar o psiquismo humano deve-se considerar toda a sua complexidade, e isso somente é possibilitado se partirmos da própria realidade concreta, da atividade humana como produção e produto de sujeitos sociais, efetivada nas suas multideterminações.

A consciência como sistema de processos psíquicos em relação, que exprimem a condição de sua formação na atividade prática, tem sua qualidade produzida nessas condições que se interpõe entre homem e o objeto de sua ação. Por isso tomamos a análise do seu ponto mais geral em que a formação da consciência no macro contexto se engendra na forma de trabalho, ou atividade produtiva capitalista atual.

Como explicitado pela discussão da estrutura interna da consciência, em que Leontiev (1978) assevera que seu conteúdo (sentido e significado) expressa uma forma de relação social de produção, na consciência primitiva - forma do reflexo psíquico humano nas primeiras etapas do desenvolvimento da atividade coletiva de trabalho - sentido e significado coincidem, o que significa dizer, que a relação entre a produção do trabalho e seu resultado eram conectados diretamente.

Relembramos que segundo o autor o *sentido* relaciona e orienta o indivíduo com a própria atividade (seja ela individual ou coletiva) e expressa um valor, uma qualidade nessa relação para o indivíduo consigo mesmo e com os outros, intrínseca à atividade vital. Logo os significados são meios de orientação da atividade social, o que une o indivíduo ao grupo numa orientação consciente comum. É no sentido enquanto unidade com os significados (sentido social) que a consciência se forma enquanto possibilidade de sistema íntegro, “enquanto coerência entre exigências e demandas internas e externas, como realização do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 123).

O problema apresenta-se quando há a ruptura entre sentido e significado na consciência, quando no processo da atividade (vivência) os motivos e finalidades não coincidem, são contraditórios, condição para o que foi definido pelo autor como o problema de *desintegração* da consciência.

O que antes, nas condições primitivas da atividade de produção na vida coletiva, assegurou a formação da estrutura interna da consciência em um sistema funcional íntegro, hoje, pelas condições atuais da atividade de produção, se desfazem, e provocam com isso resultados contundentes para o processo de humanização.

Nas condições engendradas pela sociedade de classes, a atividade de trabalho se estratifica em ações distintas e sem conexão: o sujeito que realiza o planejamento da atividade, sua parte intelectual, não é o mesmo que executará o trabalho, e esse, por sua vez, fará apenas uma das diversas ações de execução da atividade, não obtendo ao final, o objeto resultante de seu trabalho, ou seja, o conteúdo objetivo (produto) não corresponde com o subjetivo (o que aquilo é para o sujeito), que realiza a atividade de trabalho, cujo processo e resultado limita-se a obtenção de um salário.

Nesse aspecto como é discutido por Leontiev, na sociedade capitalista encontram-se duas questões congregadas no problema da formação da consciência: por um lado a ruptura entre o sentido e significado da atividade, e por outro a impossibilidade de acesso e apropriação dos produtos do trabalho humano (das riquezas materiais e espirituais) pela maioria dos indivíduos. “Estas relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes” (ibidem, p.121).

No primeiro caso, como foi apontada a questão da ruptura entre sentido e significado, o sujeito que realiza qualquer tipo de atividade, porém cuja finalidade sempre se remete a um resultado estranho ao processo do qual o deu origem, que não é controlado pela sua própria vontade e interesse, gera um estranhamento em relação à personalidade do sujeito e à finalidade da atividade. Sendo estas antagônicas, o sujeito fica alheio ao processo que o gera e tende a perceber a realidade, os fenômenos, como naturais, pré-determinados e independentes à sua ação e dos demais indivíduos como os próprios produtores da história. Esse processo é denominado *alienação*. Isso se dá pela forma geral de produção hoje, que regem as relações e, portanto, a formação das pessoas.

O trabalho como premissa para o desenvolvimento, nas formas de produção hoje que conformam objetividades alienantes, não se efetiva como meio de humanização para a maioria das pessoas. A “não apropriação por meio do trabalho de conhecimentos, habilidades e valores” (DUARTE, 2004, p. 59), a não condição de se realizar através dele cria-se consciências fragmentadas, limitadas a uma parte do potencial humano de realização vital, de humanização.

O cerceamento ao acesso e apropriação da cultura - do conjunto de riquezas materiais e intelectuais produzidas e acumuladas pelo gênero humano na história – que se restringe a uma pequena parcela da população, é o outro aspecto discutido por Leontiev sobre a alienação. O que deveria ser patrimônio de todos, por constituir-se numa produção sempre coletiva e social, na lógica de reprodução do capital passa a tornar-se privilégio detentivo de alguns e meio de dominação, portanto, dos muitos que são impossibilitados de sua apropriação. Com relação a esse aspecto da alienação, nos valem da definição de Markus:

Sendo mais preciso, alienação não é outra coisa senão essa discrepância, na qual o progresso histórico da humanidade é separado do desenvolvimento de cada indivíduo, na qual os aspectos formativos e criativos da atividade humana se manifestam apenas no contexto mais amplo, da sociedade como um todo, mas não estão presentes nos efeitos da atividade individual sobre o próprio indivíduo que a realiza. A alienação, portanto, não é outra coisa senão a *separação e oposição* entre a *essencia humana* e a *existencia humana*, no sentido que Marx deu a esses termos. (MARKUS apud DUARTE, 2013, p. 58)

Isso, pois, o que regula a produção nas relações do capital é o seu acúmulo. Nessas condições, como afirma Marx (1867/1996) as relações entre as pessoas passam a se dar em termos de relações entre coisas.

Considerando então a formação da consciência como um processo engendrado nas condições objetivas de vida, em uma relação de construção de significados e sentidos, a partir disso, podemos considerar que a estrutura da consciência nas condições de produção inerentes ao capitalismo forja consciências cuja característica é a dissociação do seu próprio conteúdo (sentido e significado).

Ao propormos essa discussão para o âmbito da educação, pensando no papel que desempenha para a formação dos indivíduos e por isso, de consciências, qual seria a responsabilidade assumida pela comunidade escolar, e mais detidamente do professor? Em que condições ocorrem as atividades na escola para o desenvolvimento humano e qual sua qualidade? E por fim, qual a importância dessa reflexão e compreensão para o professor, cuja função defendemos ser primordial para a formação humana integral?

Entendemos que é necessário ainda provocarmos tais questões, visto que a naturalização envolvendo o desempenho dos indivíduos, da responsabilização individualizada nas relações escolares de ensino e aprendizagem em geral, persiste e é

dominante em nossa realidade. Além disso, o papel da escola na formação dos indivíduos e o posicionamento político subsumido nesse processo necessitam ser aclarados para o direcionamento intencional do desenvolvimento humano com o objetivo de superação das limitações criadas pela sociedade e reproduzidas na escola.

Por conseguinte, falaremos das especificidades das atividades escolares, quais sejam, das atividades de estudo e de ensino, procurando evidenciar e discutir as suas especificidades e importância no processo de formação humana.

3.1 Atividade de estudo

Para continuarmos a exposição da problemática desse trabalho, trataremos sobre as atividades escolares e suas especificidades, partindo da *atividade de estudo*, que tem sido alvo de pesquisa na direção da construção de uma psicologia comprometida com os processos de desenvolvimento que se dão pela via da educação.

Como aponta Repkin (2014, p. 87) a atividade de estudo como um problema para os psicólogos tem se fundado na preocupação com as respostas para as seguintes perguntas: “Como aprendemos? Que tipo de mecanismo está subjacente à nossa aprendizagem? E, existe algum tipo de reservas ocultas aqui?” Isso se formula, na visão do autor, a partir da preocupação com a importância do conhecimento na sociedade contemporânea e do tempo e energia despendidos para a transmissão do conhecimento. Há também outra face exclusivamente prática dessa preocupação que se refere à consequente insuficiência na formação dos sujeitos no sistema educacional tradicional.

A respeito deste último aspecto, acrescentamos a análise feita por Saviani (2012) sobre as propostas pedagógicas que objetivavam solucionar os problemas de escolarização, ou melhor dizendo, da marginalidade/ exclusão que impediam o acesso a escolarização, assim como, a necessária formação de mão de obra especializada demandada pelo mercado de trabalho. Essas foram nomeadas por ele de pedagogias não críticas e que, todavia, como podemos observar não cumprem com a exigência de formação integral dos estudantes.

Como aponta Libâneo e Freitas (s/d, p. 6-7), em nosso contexto educacional permanece ainda incrustada, como marca na atividade docente, a corrente pedagógica tradicional, “mesmo que de forma degradada”. Também referem que os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural tenham chegado até os professores, porém como apontam os trabalhos de Silva e Davis (2004), esses são apresentados e

interpretados pelo viés dos pressupostos piagetianos, ou amalgamados a outras perspectivas teóricas que em aparência foram relacionadas ou são usadas como complementos.

No artigo intitulado '*O que é atividade de estudo*' de 1999, Davidov faz a crítica a atividade tradicional de ensino, cuja forma é determinada pela exposição linear de conteúdos já organizados a priori por compêndios e manuais, que devem ser seguidos por professores e estudantes a risca, e no caso do estudante, apenas como objeto receptor e executor desse conhecimento.

Partindo disso, Davidov (1988) enfatiza que as mudanças positivas no sistema educacional para o alcance de uma educação adequada ao homem culto moderno, dependeram em grande parte da reorganização do ensino considerando a organização pelo professor da atividade dos estudantes. O ensino deve ser organizado tendo em vista o desenvolvimento omnilateral, ou seja, integral dos sujeitos e como salientou o autor, a formação de sujeitos que possam pensar teoricamente. Aprender a pensar, mas não de qualquer forma e com qualquer conteúdo, mas pensar conceitualmente. Esse é o escopo do ensino desenvolvimental e, sobretudo a proposta que deve ser alcançada pela atividade de estudo.

Entendemos que a contribuição dessa teoria para a realidade educacional do Brasil é considerar que a educação tem seu papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, de sua personalidade, por meio da formação do modo de pensar teórico/conceitualmente. Esse, acreditamos, é o papel universal da educação escolar, pois o pensamento teórico eleva os seres humanos à qualidade de sujeitos com plena capacidade de abstrair, representar e conceituar a realidade a partir de signos cujos significados são impressos socialmente e dirigem a atividade humana consciente.

3.2 Proposta de uma atividade de estudo desenvolvente

Segundo Repkin (2014), Elkonin (1904-1984) que pesquisou sobre a periodização do desenvolvimento e a aprendizagem escolar, no final da década de 1950, passou a investigar acerca da atividade de estudo e defendeu sua distinção em relação a outras atividades, que a revela como uma atividade que promove uma transformação não externa - do objeto de sua ação -, mas do próprio sujeito que a realiza. Consoante a isso Davidov (1999) assevera que, para que seja de fato uma atividade de estudo deve haver obrigatoriamente um princípio criativo e transformador.

Com base na periodização do desenvolvimento psíquico, a atividade guia como aquela que conduz o desenvolvimento no início da vida escolar foi definida por Elkonin (1971/2012) e Davidov (1988) como sendo a atividade de estudo. Isso se deve pelo caráter do conteúdo dessa atividade, os quais são assimilados de acordo com procedimentos específicos, próprios do pensamento teórico. Pela assimilação dos conhecimentos teóricos, os estudantes também reproduzem nas ações sistematizadas de estudo as capacidades desenvolvidas historicamente, cuja base são as funções mais elaboradas da consciência social: a reflexão, análise e experimento mental, sendo que nesse processo os estudantes podem desenvolver um tipo correspondente de pensamento e, de modo mais amplo, de uma consciência teórica.

A atividade de estudo tem, como toda atividade humana, sua essência social e sua realização de forma efetiva como atividade guia, e que não ocorre naturalmente nas crianças somente ao ingressarem na escola, necessitando para sua apropriação a criação das necessidades e motivos de estudo (DAVIDOV,1988). Alguns problemas de escolarização que evidenciam a defasagem na aprendizagem de crianças no início escolar, como na alfabetização, nos dão prova disso (ASBAHR; SOUZA, 2014). Podemos afirmar que não existe no homem uma necessidade natural que se objetive na apropriação dos conteúdos científicos, essa necessidade é construída socialmente e muda conforme a relevância e posição que assume nos modos de relação real entre as pessoas em sociedade.

É fato que ao ingressar na escola a criança experimenta uma mudança radical da qualidade e tipo de relação que estabelece com os adultos e seus pares, que são geradas a partir da mudança na organização de suas atividades, das demandas exigidas na aprendizagem, assim como da posição que passa a ocupar quando desenvolve as funções psicológicas que fornecem a orientação e autocontrole necessários e possíveis para a vida social.

A inserção na escola pode vir a satisfazer a necessidade da criança em relação a uma posição da vida social, no entanto, dependendo da forma como esse processo ocorre, a criança poderá ou não, se efetivar e criar, as condições para a necessidade que é satisfeita através da atividade de estudo, qual seja, de domínio dos modos de pensar teoricamente (MARINO FILHO, 2011).

Como apontado por Davidov (1988, p.177), “as premissas para o surgimento da necessidade de estudar são incubadas na atividade pré-escolar da criança, do jogo com regras, que preparam funções indispensáveis como a imaginação e a função simbólica à

atividade guia subsequente”. A constante complexificação das atividades vai exigindo cada vez mais capacidades por parte das crianças para executá-las, que permitem sua orientação nas relações sociais e que, por sua vez, criam necessidades mais complexas. “O jogo com regras, por exemplo, possibilita a criação de interesses cognoscitivos na criança que não podem ser satisfeitos completamente por essa atividade, sendo que o ingresso na escola possibilitará a ampliação dos interesses no estudante” e, igualmente, de satisfação das necessidades cognoscitivas geradas nas relações sociais que o mesmo ainda não domina, conforme orienta Davidov (1988, p. 81 e 82).

A atividade de estudo com o seu conteúdo teórico, não passa a ser imediatamente do interesse da criança que acaba de ingressar na escola, porém na assimilação dos conhecimentos teóricos elementares e com a orientação do professor na resolução de tarefas, esses passam a ser a necessidade da criança, que se eleva na condição de desenvolvimento, satisfeita agora pela atividade de estudo. Assim, de acordo com Davidov (1988, p. 178) ao citar Vigotski: “[...] O desenvolvimento da base psicológica do ensino não procede ao começo desta, senão que se realiza em uma ininterrupta relação interna com ela, no curso de seu movimento progressivo”. E continua: “Desta forma, os conhecimentos teóricos, constituindo o conteúdo da atividade de estudo, são simultaneamente sua necessidade [...]”.

A atividade de estudo torna-se significativa para a criança quando passa a cumprir com a satisfação de uma necessidade que é tanto social em sua gênese, construída como meio de existir psicologicamente na produção da vida (orientação, execução e controle das ações no meio sócio-cultural), quanto individual, como busca que exige um sentido para a realização dessa atividade. Como apontamos anteriormente, essa necessidade não é intrínseca a criança e, sendo social, está sujeita a transformações que a atividade de estudo assume para a sociedade em determinada cultura.

Quanto mais limitadas forem as condições fornecidas e apresentadas pela escola das perspectivas humana de desenvolvimento aos estudantes, juntamente com as limitações que já se impõem no cotidiano da maioria da população, mais limitadas serão as formas de desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, que pouco ultrapassarão as formas cotidianas de pensamento e ação.

Conforme apregoado pelos autores destacados até o momento, consideramos, portanto que é na escola, em sala de aula, que devem ser criadas as necessidades, motivos e condições objetivas para o estudo, atividade orientadora do processo de

desenvolvimento das crianças na escola, sobretudo quando nos referimos às séries do ensino fundamental no Brasil.

3.3 Especificidades da atividade de estudo: pensamento empírico e teórico

A atividade de estudo possui por conteúdo os conhecimentos científicos, sendo a proposta de ensino desenvolvimental formulada por Davidov - considerando seu objeto - justamente a superação dos métodos formais de ensino e os respectivos modos de pensar formais, ou empíricos. Nesse sentido, nos valem da explicação feita pelo autor sobre os tipos de pensamento exigidos no ensino e aprendizagem da escola tradicional, e em consequente, o que ele propõe como forma transformadora de educação escolar, ou ensino desenvolvimental.

Como apontado por Davidov no final da década de 1980 na antiga União Soviética, o modelo de ensino fundamental vigente ancorava-se sob as bases da formação do pensamento empírico dos estudantes. Essa forma de ensino tem como preocupação segundo o autor, a formação nos estudantes de conhecimentos empíricos e utilitários (DAVIDOV, 1988).

A atividade prática, criadora do trabalho, está na gênese de todos os processos sociais. O pensamento empírico por sua vez, exprime uma forma de atividade prática e imediata com a realidade, que no início da história da hominização estava intrinsecamente envolvida nos processos representativos da realidade, ou com outras palavras, na forma de pensar, refletir a realidade.

A educação escolar que reproduz para os estudantes a lógica formal tradicional de pensar a realidade, ou seja, apoiada no pensamento empírico que caracteriza-se por processos de análise e síntese, a partir da sensibilidade direta com a realidade, está reproduzindo uma forma de saber prático, encontrado na vida cotidiana das pessoas, como apontado por Davidov (1988, p. 5):

[...] Por isso a escola tradicional cultivava nas crianças só um tipo de pensamento, já descrito minuciosamente pela lógica formal: o pensamento empírico. [...] O pensamento empírico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos peculiares para formar conceitos, os que justamente obstaculizam a assimilação plena, pelas crianças, do conteúdo teórico dos conhecimentos, que penetra cada vez mais na escola atual (tradução nossa).

Nas aulas, pela forma empírica de pensamento, as crianças são levadas a pensar a partir das qualidades externas e aparentes dos objetos, e em uma comparação entre eles estabelecer traços comuns que definem uma generalidade, ou repetição, em que a essência dos fenômenos é tomada em sua totalidade pela aparência externa. Nesse processo determinam-se as particularidades dos objetos enquadrando-os em uma determinada categoria, de classificação dos elementos separados formalmente.

Para melhor compreender as particularidades da lógica tradicional formal, ou seja, do pensamento empírico, Davidov explica:

Seu princípio é também a generalidade formal dos objetos examinados (com todas as consequências que dele se derivam). Portanto se pode chamar a este pensamento discursivo empírico. Sua principal função consiste na classificação de objetos, na construção de um firme esquema de “determinantes”. Este tipo de pensamento pressupõe duas vias, sobre o que se falou mais acima: a via “de baixo para cima” e a via “de cima para baixo”. Na primeira se constrói a abstração (conceito) do formalmente geral, que por sua essência não pode expressar na forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho “de cima para baixo” esta abstração se satura de imagens visuais concretas do objeto correspondente, torna-se “rica” e “com conteúdo”, porém não como construção mental, mas como combinação das descrições e exemplos concretos que a ilustram (DAVÍDOV, 1988, p. 107-108, tradução nossa, grifos do autor).

A formação do pensamento discursivo empírico nas idades iniciais de escolarização é importante, por entender-se como a forma pela qual se inicia a apreensão e representação da realidade, que se dá por via sensorial e imediata, mas como defendeu Davidov (1988), deve ser superado em vista da formação do pensamento que ultrapasse a aparência e naturalidade dos objetos em direção ao movimento interno, as conexões substanciais das coisas, que se viabiliza pelas funções de reflexão, análise e experimento mental.

Podemos compreender, a partir de Rosler (2004) que o pensamento cotidiano, tal como outras funções psíquicas superiores, de forma geral, sintetiza ou reproduz certas características da cotidianidade, reproduz certas características da realidade material e social dos indivíduos. Entendemos que à estrutura material (objetiva) da vida cotidiana, corresponde uma respectiva estrutura psíquica (subjetiva), com suas características e formas-padrão de pensamento, sentimento e ação.

Portanto, a determinada esfera da realidade social humana, qual seja, a vida cotidiana, corresponde determinado modo de funcionamento psíquico que envolve

formas típicas de perceber, raciocinar, sentir e agir no mundo. Poderíamos falar, portanto, em determinadas formas de pensamento, sentimento e ação tipicamente cotidianas, como afirma Rosller (2004).

Segundo o autor o pensamento mais desenvolvido, segundo a teoria histórico-cultural, apoia-se em conceitos, generalizações e operações lógicas e efetiva-se a partir de determinadas operações objetivadas na linguagem, nos conhecimentos humanos e nos objetos, podemos compreender que estão sintetizados nas objetivações genéricas das quais os indivíduos se apropriam ao longo do seu processo de formação (ROSSLER, 2004).

Segundo Davidov (1988), o modo de pensar teoricamente difere substancialmente do empírico, pois opera com conceitos. Sobre as especificidades do pensamento teórico, o autor define:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetual-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente (DAVÍDOV, 1988, p. 125, tradução nossa).

Pensar conceitualmente é pensar a reversibilidade do objeto, significa então, saber reproduzir mentalmente o conteúdo dos objetos, reconstruir seu movimento e conexões no plano mental. Tal capacidade é possível pela compreensão e explicação dos objetos “a partir dos signos da linguagem e pelo descobrimento de sua essência” (ibidem, p.126).

Ao conteúdo com que opera o pensamento teórico, o conceito, não é possível de assimilação pela relação sensível e fenomênica com os objetos, por isso as situações/modos e conteúdos cotidianos não permitem sua formação. Sobre isso Marx apud Davidov (1988, p. 130) ilustra a condição de um sujeito que está alheio a essa forma de pensar: “em lugar de penetrar na relação interna, se limita a descrever, catalogar, expor e esquematizar, à medida que vai descobrindo todas as manifestações externas do processo da realidade”.

Sobre a capacidade desenvolvida de pensar teoricamente promovida na atividade escolar de estudo, podemos dizer que isso significa:

Em sentido amplo...o conceito de teoria é sinônimo de consciência social nas formas mais altas e desenvolvidas de sua organização; como produto superior do pensamento organizado, a teoria mediatiza toda relação do homem para com a realidade e é a condição para a transformação verdadeiramente consciente desta” (VIGOTSKI apud DAVIDOV, 1988, p.82, tradução nossa)

A limitação subjacente ao pensamento empírico, estabelecido predominantemente no cotidiano e que adentra às escolas impede, quando falamos de formação integral da personalidade dos estudantes, a capacidade dos sujeitos de pensar autonomamente a própria vida. Esse processo compromete o controle das determinações, da busca consciente dos meios para sua efetivação, da criação e satisfação de necessidades mais complexas para a efetivação do desenvolvimento humano.

Enfim, diante desses problemas presentes na escola, podemos perceber a gravidade da questão envolvendo as atividades pedagógicas, seus objetivos e meios de realização na formação dos indivíduos, e aqui, não estamos tratando apenas dos estudantes, mas também dos professores e da comunidade escolar enquanto sistema de relações necessárias e significativas ao desenvolvimento humano de forma geral.

3.4 O método da ascensão do abstrato ao concreto na atividade de estudo

Anteriormente falamos brevemente acerca de algumas particularidades importantes sobre a atividade de estudo proposta por Davidov (1988), como seu conteúdo e as especificidades do pensamento que se objetiva formar nessa atividade. Nesse subitem abordaremos o método de ascensão do abstrato ao concreto como meio de formação do pensamento teórico e, portanto, como caminho percorrido na atividade de estudo.

Davidov (1988) refere que o processo da atividade de estudo dos escolares se assemelha a atividade dos pesquisadores, no que corresponde ao *método expositivo*, “procedimento que se realiza pela ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos” (p.173). Por isso buscaremos expor algumas categorias importantes para compreensão desse processo, nos valendo da explicação de Kopnin sobre, primeiramente, a definição de método:

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende conhecimento das leis objetivas. As leis interpretadas constituem o aspecto objetivo

do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados. [...] Neste caso entende-se o método como certo procedimento, como um conjunto de meios e ações exercidas sobre o objeto estudado. Como escreveu Hegel, o método 'é colocado como *instrumento*, como certo meio situado no lado subjetivo através do qual este se correlaciona com o objeto' (KOPNIN, 1978, p. 91 - 92)

Davidov (1988) analisa o processo de assimilação dos conhecimentos científicos, apontando as relações internas entre a atividade de estudo e os conhecimentos teóricos, ponto que, a primeira ao ter como conteúdo o segundo, realiza-se de forma mediatizada pelos conceitos, por isso na qualidade das mais altas generalizações e abstrações encontradas nos trabalhos científicos, artísticos, etc. A atividade de estudo deve percorrer o caminho de desvelamento da essência das coisas, realizando o movimento de pensamento que reproduza o movimento real e interno dos objetos. É, portanto nesse aspecto, que o autor defende que a atividade de estudo se estrutura com base nos procedimentos do método expositivo dos conhecimentos científicos, procedimento que percorre o movimento da ascensão do abstrato ao concreto.

As categorias *concreto* e *abstrato* são próprias do método dialético materialista que permitem expressar o movimento, a integralidade e relação entre as coisas. De acordo com a epistemologia marxista, Kosik (1976) explicita que o concreto não se trata de um sinônimo para empírico, daquilo que é imediatamente percebido como realidade. Essa aparência percebida seria o *pseudoconcreto*, o que se apresenta como fenômeno, mas não revela sua essência, ou a totalidade do objeto, mas apenas uma parte dela.

O concreto como expõe Kopnin (1978, p.106), "é o reflexo da unidade, da integridade de diversas propriedades e aspectos multifacéticos da realidade". Para acrescentar, Marx (apud KOPNIN, p. 162) define o concreto como síntese de muitas determinações, ou seja, como unidade do diverso.

O abstrato, ainda nos referenciando em Kopnin (1978) pode-se considerar como o próprio oposto da concreticidade, refletindo (no conhecimento) a independência de aspectos isolados de um todo.

O concreto, na lógica dialética materialista é considerado o ponto de partida e chegada do pensamento, muito embora não seja possível apreender a essência do todo

(o concreto) sensivelmente e para isso seja necessário o processo de abstração, de análises sistemáticas que permitem conhecer o objeto em sua composição multifacética e após as várias decomposições retornar ao concreto, agora no plano pensado, como ponto de chegada. Para Marx, o concreto no pensamento é compreendido como resultado, síntese de muitas determinações e não como ponto de partida, porém na realidade é o verdadeiro ponto de partida (DAVIDOV, 1988).

Para tornar mais clara essa relação entre concreto e abstrato como procedimento do pensamento teórico nos pautamos em Saviani que explica:

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto (SAVIANI, 2013, p.4).

O procedimento expresso como ascensão do abstrato ao concreto se refere ao método do pensamento teórico/ científico que apreende e percorre o movimento de transformação dos objetos, nas suas conexões internas mais substanciais, por isso permitindo captar a variabilidade dos fenômenos no próprio pensamento.

A partir da representação por Davidov (op. cit., p. 150) do movimento feito pelo pensamento teórico, podemos elucidar:

Assim, o pensamento teórico se realiza em duas formas fundamentais: 1) sobre a análise dos dados fáticos e sua generalização separa-se a abstração substancial, que fixa a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua “célula”; 2) logo, pelo caminho da revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão desde a essência abstrata e da relação universal não desmembrada, à unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, ao concreto (tradução nossa).

O termo substancial é utilizado como sendo a característica do processo que revela as inter-relações entre o universal, particular e singular. Portanto, as abstrações e generalizações que expressam o movimento têm um caráter substancial.

Davidov (1988) assevera ainda que, por mais próximo do pensamento exigido pelos científicos, tal como das diversas formas elevadas de consciência social, atributos do pensamento artístico, moral, etc., o pensamento dos estudantes não se torna idêntico

a esses, pois os estudantes não criam os conceitos, as normas e valores na relação social, mas sim, as assimilam e reproduzem na atividade de estudo com as ações mentais adequadas e próprias a elaboração dessas produções culturais.

O pensamento teórico, como uma forma particular de atividade subjetiva, por ter como conteúdo a construção de reflexo do real em desenvolvimento, expressa a relação entre a essência e os fenômenos, do universal ao particular, mas “por sua forma aparece como procedimento da dedução do singular a partir do universal, como procedimento de ascensão do abstrato ao concreto” (ibdem, p.152).

Portanto, o caráter dialético de ascensão do abstrato ao concreto como procedimento da atividade de estudo permite que essa atividade forme nos estudantes a capacidade de pensar a particularidade a partir da universalidade, ou em suma, “Resolver uma tarefa teoricamente quer dizer resolver não só para o caso particular dado, mas também para todos os casos semelhantes” (RUBINSTEIN apud DAVIDOV, p.157).

Considerando os conhecimentos teóricos como conteúdo da atividade de estudo, elencamos o esquema de Davidov (ibdem, p.175) que caracteriza o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto nessa atividade:

- 1- Na assimilação de qualquer disciplina científica, o professor procede com a orientação dos estudantes na análise do material didático, separando nele uma relação inicial geral que se verifica logo simultaneamente em muitas outras relações particulares do material estudado;
- 2- A relação inicial geral separada é fixada por meio de signos que possibilitam os estudantes com ele construir uma abstração substancial do objeto estudado;
- 3- Continuando a análise descobrem os vínculos regulares da relação inicial com as diversas manifestações, obtendo-se assim, a generalização substancial do objeto estudado;
- 4- Com ajuda do professor os estudantes conseguem utilizar das abstrações e generalizações substantivas para realizar deduções sucessivas de outras abstrações particulares e para sua união no objeto integral (concreto);
- 5- Quando os estudantes passam a empregar as abstrações e generalizações iniciais como meios de deduzir e unir outras abstrações, eles convertem essas estruturas mentais iniciais em conceitos, que fixa certa “célula” do objeto

estudado. Essa célula servirá posteriormente aos escolares como princípio geral para orientação na diversidade de outros materiais, ou seja, houve por parte dos estudantes uma forma de apropriação teórica sobre a realidade.

3.5 Estrutura da atividade de estudo

Pela preocupação com a importância da educação na formação humana, a atividade educativa realizada na escola, sendo uma atividade sistematizada e intencional tem se tornado cada vez mais alvo de pesquisa para a psicologia, sobretudo na perspectiva comprometida com o desenvolvimento humano integral. O desafio real da atividade educativa, mais do que nunca em nossa realidade é a de assegurar a formação omnilateral do homem, em todas as suas esferas, tal como defendeu Marx. Nesse sentido, a teoria do ensino desenvolvimental é a forma pela qual objetiva-se essa finalidade.

A teoria do ensino desenvolvimental, assim como sistematizada por Davidov, se estabelece pela premissa basilar da teoria histórico-cultural da educação e o ensino como o meio universal de desenvolvimento humano. A fundamental característica do ensino na proposta teórica de Davidov se baseia nos trabalhos de Vigotski - principalmente na aplicação pedagógica da tese de que o ensino pode alçar o desenvolvimento - além da teoria da atividade proposta por Leontiev e nos trabalhos sobre a periodização do desenvolvimento de Elkonin. A partir de seus antecessores, Davidov ampliou as premissas básicas da teoria histórico-cultural na tese da atividade de estudo como a atividade principal de crianças no ingresso escolar, e asseverou os conteúdos teórico / científico como o objeto e base do ensino desenvolvimental (LIBÂNEO; FREITAS, s/d.).

A teoria da atividade de estudo formulada e aplicada por Davidov e colaboradores demonstra que o ensino devidamente organizado pelo professor, com os conteúdos e procedimentos especiais, é formador da mais alta e desenvolvida forma de pensamento. O ensino desenvolvimental porquanto, se consolida através da atividade de estudo que é o meio pelo qual se concretiza a autotransformação do sujeito da atividade.

Em relação à estrutura da atividade de estudo, é válido apresentar aqui um ponto importante que define a unidade de análise desta atividade em particular, que foi apontada por V.V. Repkin (2014, p. 94) como sendo a “*tarefa de estudo*”. O autor a

justifica, pois diferentemente da *ação* como unidade ou “célula” da atividade em psicologia, defende que a atividade de estudo deve ser analisada pelo ato integral que conjuga o início e o fim, ou seja, pela tarefa, logo que se a atividade é constituída de muitas ações, e ao tomar uma ação como unidade de análise se perderia nessas especificidades da atividade integral, relacionados aos motivos e objetivos. Conforme Repkin (ibidem, p.92) a tarefa de estudo configura-se como o “agregado de condições em que se define um objetivo, em que o sujeito se autotransforma na ação ao dominar os modos de ação definidos na tarefa”.

Ainda segundo o autor, refere que é na tarefa de estudo que a criança em contato com os modos de ação com o objeto se apropria desses, o que segundo Elkonin é o princípio para a autotransformação do sujeito. No entanto, ressalta que não é simplesmente o domínio dos modos de ação que garantem a mudança do sujeito, pois os modos de agir com um determinado objeto quando não se relacionam com as necessidades da criança pode apenas expandir suas capacidades como um executor. Conclui que para além do domínio dos modos de ação – que também é necessário – que se forme na criança o domínio dos fundamentos teóricos que sustentam as ações, “isto é, o domínio dos princípios de ação”. E acrescenta:

Podemos ensinar modos de ação, e podemos ensinar os princípios de ação. São coisas diferentes. Princípios permitem que uma pessoa de forma independente produza séries inteiras de ações. Uma pessoa não muda como sujeito porque domina modos de ação. Mas, quando ela domina princípios, ela muda como sujeito, porque ela adquire a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma ampla classe de tarefas. (REPKIN, 2014, p. 93).

Ressaltamos a importância da reprodução e assimilação de ações de estudo inicialmente simples, guiadas pelo professor para a criação da necessidade psicológica da atividade de estudo, em que “[...] da necessidade de estudo tem lugar sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de estudo” (DAVIDOV, 1988, p. 178). É a partir da realização de ações de estudo que as crianças, primeiramente, passam a dominar os procedimentos de reprodução de determinados conceitos, normas, valores, etc. procedimentos esses que possibilitam a assimilação dos conteúdos dos conhecimentos teóricos.

Desse modo, ainda segundo Davidov, a necessidade de estudo estimula os estudantes a assimilar os conteúdos teóricos e, os motivos a assimilar os procedimentos que reproduzem tais conteúdos por meio das ações de estudo. Essas, por sua vez estão

dirigidas a resolver a tarefa de estudo, que como define o autor, é a unidade do objetivo da ação e das condições para sua realização (ibidem, 1988).

As ações de estudo compõem os procedimentos de resolução das tarefas de estudo, ou melhor, é com o procedimento de determinadas ações que se resolvem as tarefas de estudo, ou situações problemas na atividade. Nesse contexto o termo tarefa de estudo pode ser utilizado como problema de estudo, pois está no sentido de indicar o caminho que se direciona o pensamento dos estudantes para conhecer o novo, assimilando novos conceitos e seus procedimentos pela condição de uma situação problemática de estudo.

Na tarefa de estudo, Davidov (1988, p. 179), ressalta que os estudantes sob a orientação do professor, descobrem a gênese da “célula” do objeto estudado e a utilizam para reproduzir no pensamento o objeto. No processo de solução das tarefas os estudantes realizam um “certo microciclo de ascensão do abstrato ao concreto, como via de assimilação dos conhecimentos teóricos”.

Buscaremos apresentar a proposta de Davidov para a tarefa de estudo como se compõe suas ações.

Na primeira ação procede-se com a transformação dos dados da tarefa com a finalidade de expor a relação universal do objeto estudado. Nessa ação inicial, que é considerada também principal, se realiza o descobrimento dos nexos, das relações mais substanciais do objeto estudado, como esclarece o autor:

[...] A peculiaridade desta relação consiste, por um lado, em que constitui o aspecto real dos dados transformados e, por outro lado, atua como base genética e fonte de todas as características e peculiaridades do objeto integral, ou seja, constitui sua relação universal. A busca de tal relação conforma o conteúdo da análise mental, a qual em sua função de aprendizagem aparece como o momento inicial do processo de formação do conceito requerido. Devemos nos lembrar que a primeira forma tomada pela ação de estudo, que é baseada na análise mental, é a transformação dos dados objetivos da tarefa de estudo (ação mental esta que inicialmente se realiza em forma objetiva-sensorial) (DAVIDOV, 1988, p. 182, tradução nossa).

Em síntese, realiza-se a análise do material a fim de descobrir a relação mais geral que por outro lado expressa às manifestações nas vinculações mais diversas, ou particulares do mesmo material, processo que gera as abstrações e generalizações substanciais.

A ação seguinte refere-se à modelação¹², em que a relação universal é representada de forma gráfica, objetual ou simbólica. O modelo tem função importante na formação dos processos mentais dos estudantes, logo que são produtos de análise mental, como seu conteúdo estão fixadas as características internas dos objetos, que não são observáveis diretamente.

Gostaríamos de reiterar a complexidade mental que subjaz nessa ação e mais amplamente em todo o processo de estudo, que a nosso ver, sendo um processo ativo do estudante garante mudanças importantíssimas do ponto de vista psicológico integral. A isso, resgatamos a citação de Davidov a partir da análise feita por Vigotski¹³ a respeito do papel dos signos na consciência, que enfatiza a dimensão do objetivo dessa proposta de estrutura e conteúdo de tarefas escolares:

Os meios artificiais do pensamento ou signos, permitem ao homem criar modelos mentais dos objetos e atuar com eles planejando, além disso, os caminhos para solucionar diferentes tarefas. Operar com signos é realizar as ações de planificação durante a organização do comportamento integral. Esta ação, como se assinalou mais acima, é o componente mais importante da consciência humana (ibidem, p. 249, tradução nossa)

Voltando às ações que compõe a tarefa de estudo, a terceira trata-se da transformação do modelo para estudar a característica da relação universal do objeto em sua forma pura. Ao transformar e reconstruir o modelo mentalmente, os estudantes têm a possibilidade de estudar as propriedades do objeto na sua integralidade, no aspecto universal, sem as sombras produzidas pelas circunstâncias sensoriais. A partir desse processo os estudantes formam o conceito sobre a célula do objeto estudado quando descobrem as particularidades que a ocultam. O trabalho com esse modelo ocorre como o processo em que se estudam as características da abstração substancial e relação universal do objeto que em síntese: “[...] Em relação à tarefa escolar isso significa deduzir sobre sua base um sistema de diferentes tarefas particulares, durante cuja resolução os escolares concretizam o procedimento geral anteriormente encontrado, e

¹²A modelação é considerada um tipo peculiar de idealização simbólico-semótica, por isso, usada como meio demonstrativo do pensamento científico. O conceito de modelo é retirado de Shtoff (1966, p.19) por Davidov (1988, p. 133 -134) que o compreende como: “[...] um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente o qual refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação, é capaz de substituí-lo de maneira que seu estudo nos dê uma nova informação sobre este objeto. O modelo portanto, é: [...]uma forma peculiar de abstração, nas que as relações essenciais do objeto estão fixadas em enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas de elementos materiais e semióticos (tradução nossa).

¹³ Conteúdo que tratado nas Obras Escolhidas, Tomo I.

com ele, o conceito correspondente (a “célula”)” (DAVIDOV, 1988, p. 183, tradução nossa, grifos do autor).

A ação que se baseia na dedução e construção de um sistema de tarefas particulares é passível de resolução por um procedimento geral. Os estudantes solucionam tarefas particulares, sacando em cada uma delas uma relação geral, podendo aplicar assim, o procedimento geral já assimilado nas ações de estudo anteriores. Essas se direcionam a que os estudantes descubram as condições de surgimento do conceito, tal como o para quê e como se separa seu conteúdo, por que e em que casos se fixa e como se manifesta em casos particulares. Segundo Davidov (ibidem, p. 184) “nesses procedimentos é como se os estudantes construíssem os conceitos”. Todo o processo citado é realizado sobre a direção do professor que orienta os estudantes sistematicamente na execução das ações com os conhecimentos teóricos, que paulatinamente cria condições para a elevação da autonomia dos estudantes no domínio das capacidades exigidas na solução.

Todo o processo realizado nas ações de estudo necessita ser controlado e avaliado, como meio de sua efetivação. As ações de controle e avaliação assumem, portanto, um papel de grande importância na assimilação dos estudantes dos conhecimentos teóricos. A ação de controle permite que os estudantes alterem a composição operacional das ações conforme as condições particulares de aplicação do material estudado. Devido a isso, o controle garante a composição operacional plena requerida nas ações possibilitando sua execução adequadamente, formando-se assim as atitudes, ações autônomas, possível juntamente com a ação de avaliação.

A avaliação, que ocorre em todas as ações, permite indicar se o estudante assimilou o ou não o procedimento geral de solução da tarefa e em que medida o fez, como também se os resultados das ações correspondem ou não com o objetivo final. Em outros termos, ação de avaliação “informa” ao estudante se resolveu ou não a tarefa de estudo (ibidem, p.184).

As ações de controle e avaliação permitem supor se a atenção dos estudantes está direcionada ao seu cumprimento, da compreensão de seus fundamentos e se essas correspondem à finalidade exigida na tarefa. Sem tais ações, a execução das tarefas escolares seria meras reproduções irrefletidas e mecânicas.

Sobre a base dos processos mencionados na tarefa de estudo encontra-se a qualidade fundamental da consciência humana e essencial ao pensamento teórico: a reflexão.

Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos de ações próprias, chamadas reflexão, conforma a condição essencial para que estas ações se estruturam e mudem corretamente. A atividade de estudo e alguns de seus componentes (em particular, o controle e a avaliação) se realizam graças a uma qualidade tão fundamental da consciência humana como é a reflexão (DAVÍDOV, 1988, p.184, tradução nossa, grifos do autor).

Conforme descreve o autor, as funções de reflexão, análise e planificação encontram-se na base do desenvolvimento psíquico geral (participam efetivamente na reconstrução essencial de toda esfera cognoscitiva e pessoal) dos estudantes que se formam no curso da atividade de estudo. Diante disso consideramos que toda atividade escolar, em especial a atividade de estudo, tem por finalidade a formação através e por meio do mais alto nível de desenvolvimento já alcançado pelo conhecimento humano genérico, ou seja, dos fundamentos científicos, artísticos e filosóficos. Para o desenvolvimento mencionado (crítico, autônomo), é necessária a preparação de atividades com esse conteúdo e método desde o início da escolarização, que terão na atividade de estudo a preparação e formação dessas funções mais desenvolvidas. As funções de reflexão, análise e planificação são qualidades do pensamento teórico, que estão presentes em todas as ações da atividade de estudo, como explica Davidov (1988, p. 231):

A reflexão substancial está relacionada com a busca e a prova dos fundamentos essenciais das ações próprias. A análise substancial está dirigida a buscar, em certo objeto integral, a relação substancial e a diferenciá-la das peculiaridades secundárias e particulares. A planificação substancial consiste na busca e estruturação do sistema de possíveis ações e na definição da ação ótima que responde às condições essenciais da tarefa. Todas estas ações estão inter-relacionadas (planificação, por exemplo, está estreitamente vinculada com a análise e a reflexão; a análise se apoia na reflexão).

A assimilação, pelos escolares de menor idade, dos conhecimentos teóricos no processo de solução das tarefas de estudo mediante as correspondentes ações, exige a orientação para as relações essenciais dos objetos estudados. A realização da orientação está ligada com a reflexão, a análise e a planificação de caráter substancial. Por isso, durante a assimilação pelos escolares de menor idade dos conhecimentos teóricos, surgem condições que favorecem a constituição destas neofomações psicológicas (tradução nossa, grifos do autor).

Como já mencionamos anteriormente, o professor está à frente inicialmente da atividade de estudo, orientando as ações e modos de pensar dos estudantes que se dará em grupo, contudo sempre direcionando a tarefa com vistas a produzir a constante autonomia através da solução de situações problema, que com a participação ativa dos estudantes vai se interiorizando e tornando-se individual. O professor dominando os modos de pensar teórico/conceitual orientará o pensamento das crianças na direção da assimilação dos conteúdos, métodos e objetivos teóricos. A atividade de estudo é por isso, uma atividade que depende da função interpsicológica mais elaborada e de caráter especial, para no processo de apropriação e objetivação se formar como função intrapsicológica, individual dos estudantes. Essa função interpsicológica como afirma Marino Filho (2011), se dá nos processos de reflexão lógico-verbal, de planejamento grupal, da modelação representativa dos significados sociais e da análise por categorias manifestas nas práticas sociais.

A proposta de estrutura e conteúdo para a atividade de estudo, concernente a proposta de ensino desenvolvimental, defendida e demonstrada pelos trabalhos experimentais de V. Davidov (1988) e seus colaboradores se evidenciam como plano em todo o percurso de escolarização. Nessa estrutura apresentada, que foi organizada e aplicada experimentalmente fica patente a dimensão do desafio da formação que se apresenta em nossa realidade escolar atual. Isso tanto no que se refere à organização das atividades escolares, do tipo de formação psicológica que se propõe, como dos métodos e conteúdos que são acessíveis e disponibilizados aos estudantes das camadas mais pobres, ou melhor, do plano massivo da população.

A atividade de estudo se integra a uma atividade mais ampla - a atividade pedagógica - que une a atividade dos estudantes (atividade de estudo, como a atividade principal dos escolares a partir de 6 anos) e a atividade de ensino (atividade principal do professor). Isso quer dizer que estamos considerando a atividade pedagógica como a forma integrada da atividade de professor e estudantes.

Para adentrarmos a discussão da inter-relação das atividades de ensino e estudo, que entendemos ser, a organização basilar de uma educação desenvolvimental, buscaremos no próximo capítulo apresentar a partir das dimensões históricas e objetivas a atividade do professor na formação de sua consciência e sua objetivação na atividade pedagógica.

4. CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: A ATIVIDADE DE ENSINO E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

A compreensão do espaço escolar como lócus que possibilite vivências humanizadoras que garanta pelas atividades de ensino e aprendizado dos conteúdos sistematizados a formação integral dos sujeitos, nos leva a pensar no contexto da escola pública e como se inserem seus atores. Pensar nos sujeitos requer pensar nas condições em que se produz as relações, as determinações em que estas se encontram, as multideterminações que as compõem, objetivas e simbólicas. Assim, a escola pública como espaço que congrega a diversidade social, como potência democrática de formação universal, também se configura em espaço de conflitos e contradições.

Não podemos negar nem olvidar que para a realização de um espaço democrático de humanização dos sujeitos, essa instituição que, permeada por conflitos de interesses, assim como políticas e investimentos deficitários, enfim, com as condições concretas em todos os sentidos, têm se engendrado como obstáculos para essa finalidade.

Ao adentrarmos a escola, enquanto pesquisadores, nos deparamos com essa realidade: comunidade escolar preocupada com o desempenho em avaliações de larga escala; problemas na relação de professores e alunos em sala de aula; comunidade escolar em conflito com o público atendido (familiares e cultura do bairro); professores cobrados a seguir parâmetros comportamentais exigidos para a boa prática em sala de aula, dentre outras situações que revelam uma amostra das condições em que a educação se encontra.

Segundo análise de Saviani (2011) sobre as concepções pedagógicas no contexto da educação brasileira, o cenário em que a educação vai se delineando em consonância com o mercado de trabalho, ou seja, também como um bem de produção atrelada diretamente ao desenvolvimento econômico do país, vai se definindo como concepção produtivista a partir da década de 1950 com a popularização da “teoria do capital humano” de Theodore Schultz. Nessa perspectiva, grosso modo, cabe a educação a função de capacitação de indivíduos para o mercado de trabalho com o menor dispêndio de recursos para isso. A educação passa a ser vista como possibilidade de empregabilidade, visão essa que mesmo decantada nos tempos atuais, persevera para

garantir mão de obra educada e competitiva em postos de trabalho qualificado. Nesse sentido o professor, considerado como qualquer outro trabalhador, se estabelece como executor de tarefas previamente organizadas e planejadas por especialistas (SAVIANI, 2012). A educação entendida também como mercadoria, que satisfaz as necessidades de uma lógica de mercado na formação dos sujeitos, gera por parte dos executores nesse processo a reprodução de cobranças de desempenho e produção, como assinala Saviani (2012, p.12):

[...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes.

De acordo com esses parâmetros a Educação, desde o ensino fundamental, é pensada principalmente para o mercado de trabalho, para a qualificação produtiva. Com isso, a capacitação (ou não) dos professores – entendidos também por executores de atividades preestabelecida por outros especialistas, tal como o controle de suas atividades para a produção vinculada a esses objetivos, se faz necessária.

Nesse contexto encontramos a professora Fátima¹⁴ que nos procurou após apresentarmos a proposta de estudo formativo em momento HTPC com direção, coordenação e professores em sua escola. Fátima demonstrou interesse por continuar e aprofundar seus estudos, nos procurando como forma de efetivar tal objetivo.

Nos anos anteriores a professora já havia feito parte de um grupo de estudos e contribuído com uma pesquisa na faculdade de pedagogia onde se formou, o que demonstra sua busca por continuidade na formação e inquietação com as condições dispostas para isso, procurando para além dessas, outros meios de aprimoramento.

Formada desde 2010 em Pedagogia, Fátima ingressou através de concurso público como professora efetiva no ensino fundamental do município de Birigui em 2012, lecionando atualmente meio período para uma classe do 3º ano de 28 alunos.

¹⁴ Nome fictício para preservar o direito de sigilo do participante e suas informações.

Após o turno de trabalho na escola, a professora possuía outras atividades, como o de caráter artístico e de estudos.

Como podemos notar, a professora em questão dedicava parte de seu tempo para outras atividades complementares à prática educativa, o que acreditamos ter sido condição indispensável para a construção dos encontros de estudos formativo nessa pesquisa, que ocorreram principalmente fora dos seus horários de HTPC e aula regular.

Podemos observar que atualmente esta não é a realidade de grande parte da classe de professores, pois como trabalhadores assalariados acabam tendo de dobrar a jornada de trabalho para compensar os baixos salários, muitas vezes acumulando funções e se submetendo a condições laborais insalubres (JACOMINI; MINHOTO, 2015).

Embora a professora Fátima tenha apresentado buscar meios para seu desenvolvimento e a melhora de sua prática educativa, está igualmente inserida nas relações de trabalho, nas condições da Educação do município que por sua vez também se remetem ao contexto de políticas nacionais, que como já mencionado, são uma parcela nas multideterminações da problemática de formação dos sujeitos.

Tendo como objeto de discussão a consciência do professor, a atividade de ensino e a atividade pedagógica, apresentaremos nesta seção o aprofundamento da problematização das condições em que o desenvolvimento da consciência é engendrado e como as atividades citadas contribuem para a sua (de)formação nesse processo.

4.1 Atividade pedagógica e formação da consciência: problematizando

Retomando a concepção da categoria de trabalho como processo que funda a transformação do ser humano, no intercâmbio com a natureza e como forma produtiva de manutenção da vida em sociedade, a atividade de ensino como a atividade/trabalho do professor configura-se tanto como possibilidade e meio de desenvolvimento de sua consciência, quanto em seu contrário, como definhamento e degradação da sua esfera psicológica, dependendo das condições e processos que permeiam o contexto escolar. Por isso, o como, para quê e em que condições a atividade pedagógica é desenvolvida, é

ponto central para nossa discussão sobre o desenvolvimento da consciência do professor nessa atividade.

Nesse sentido, presenciamos nos tempos atuais propostas reformistas na educação pública e que deflagram grandes crises em termos da formação dos sujeitos, tais como, reconfiguração da matriz curricular do ensino médio, bem como a discussão de escolas sem partido, dentre outras proposições extemporâneas ao sabor do gosto político oportunista e reacionário. A escola pública vive tempos sombrios nos seus diferentes níveis, desde a escola básica à superior e temos visto tantos outros problemas em relação a formação de professores, a precarização das condições de trabalho, a desqualificação do papel do professor e da atividade de ensino. Tais determinações escusas, como sabemos, favorecem a (de)formação da consciência dos indivíduos envolvidos nesse processo desde os gestores e professores, até os estudantes e também seus familiares.

Um dado importante que devemos citar dos reflexos nesse contexto e em relação ao docente em sala de aula, são os altos índices de absenteísmo, afastamento por motivos de saúde – com destaque aos decorrentes de sofrimento psíquico – como transtornos emocionais, que segundo pesquisa realizada pela CNTE¹⁵ (2017) lideram os motivos de afastamento. Em 2017, entre 762 profissionais da rede pública de ensino de vários Estados brasileiros que foram afastados do exercício, 71% se deu em decorrência de problemas psicológicos.

O referido adoecimento docente, tal como a propalada “crise da escola” segundo reflexão de Martins (2010a) passa a tomar visibilidade no esteio das mudanças dos ideários pedagógicos no final dos anos 1960 e 1970, nascente da reestruturação dos modos de organização e gerenciamento do sistema produtivo. A partir dessa análise, a educação escolar recebe o papel de formar indivíduos aptos e adequados a trabalhar nos novos parâmetros de postos de trabalho que exigem a flexibilidade de criação e produção da sua mão de obra.

Ainda segundo a autora, nas décadas que se sucedem, até o final do século XX, a educação escolar sofre reformas embasadas na lógica da reprodução do capital, cada vez mais acentuadas e incorporadas pelas pedagogias “neoprodutivistas” como destaca

¹⁵ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/> acesso em: 28 de setembro de 2018.

Saviani¹⁶ (apud MARTINS, 2010a) e suas vertentes neoescolanova, neoconstrutivista e neotecnicista, que assumem os propósitos propalados pelas instituições financiadoras da educação, quais sejam: “qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos existentes” (SAVIANI, 2000 apud MARTINS, 2010a, p.18). Nesse viés norteador das práticas educacionais, o “saber fazer” se sobrepõe a qualquer outra forma de conhecimento tomando a roupagem de valorização de competências. Os conhecimentos clássicos são relegados em defesa da individualização do saber, do respeito aos sujeitos singulares, às suas diferenças, que garanta o aprendizado para a vida – e devido a sua transitoriedade - mais importante que o conhecimento sistematizado, seriam as competências para seu enfrentamento, garantido, portanto, o ensino do saber empírico, fortuitos e heterogêneos.

Conforme analisa Saviani (2007) é nesse período de reorganização dos parâmetros educacionais direcionados às demandas produtivas do mercado, como as pedagogias do “aprender a aprender” que se avança ao século XXI e, diante das novas demandas de formação dos indivíduos, a formação dos professores também passa a ocupar plano de destaque. Para garantir a tríade mencionada e aos propósitos da nova educação, o professor também precisa adequar-se e o desenvolvimento de uma prática reflexiva e de competências para ensinar urge como prerrogativa nas formações inicial e continuada dos docentes, conforme explica Mazzeu (2011):

Esse posicionamento aponta para o caráter de continuidade e permanência da formação do professor que, como qualquer outro profissional da sociedade contemporânea, deveria ter clareza sobre a obsolescência dos saberes em uma realidade em constante mudança. O documento considera que a formação inicial é importante, mas como meio para a elevação do nível e da transformação de competências, especialmente de professores em exercício, não seria suficiente e apresentaria limites. Desse modo, atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender sempre, apresentando o “aprender a aprender” como uma característica do “ser profissional”.

À formação continuada cabe a responsabilidade pela atualização e o aprofundamento das competências e das temáticas educacionais necessárias à atuação docente, mediante demandas sempre “flutuantes” da realidade social. Essa atualização deve estar apoiada na reflexão sobre a prática e promover um processo constante de autoavaliação como orientador da construção contínua de competências profissionais. (p. 159 e 160)

¹⁶ A obra de Saviani citada por Martins é “*História das ideias pedagógicas no Brasil*” (2007).

Segundo a análise de Martins (2001), a formação de professores ganha as tonalidades dos ideais neoconstrutivistas expressos nos pressupostos de formação de pensamento autônomo e de competências como a criatividade, flexibilidade para mudanças, dentre outros. É nesse contexto de reformas que a subjetividade do docente ganhou plano de destaque e a prática profissional e a vida pessoal passaram a se entrecruzar substancialmente, dando-se grande ênfase às vivências profissionais e características pessoais para a prática (MARTINS, 2001). A personalidade do professor, como tratado pela autora, torna-se um objeto importante das pesquisas em educação atrelada a formação de professores como ponto principal de discussão.

Opostamente a essa tendência que torna a formação e a personalidade do professor relevante numa lógica de produção, a pesquisa em Educação que compreende o desenvolvimento humano no processo material, histórico, dialético e portanto, permeado de contradições, concebe nesses muitos determinantes uma importância maior, qual seja, a alteração das relações e condições de sua produção para o desenvolvimento omnilateral no aspecto mais amplo da consciência.

Como salienta Moura e Nascimento (2012) o principal objetivo da escola na perspectiva histórico-cultural é a formação da personalidade dos estudantes como sujeitos autônomos, defendendo por isso as bases de um ensino que engendram o desenvolvimento do pensamento teórico. Partindo dessa concepção do papel social da escola, o professor como sujeito que planeja e orienta o processo de ensino, também necessita ter como objeto de sua atividade o próprio desenvolvimento de sua personalidade.

Na esteira do Materialismo Histórico Dialético Viotto Filho (2014) salienta que torna-se importante, ao se discutir a escola atual, fazê-lo a partir de uma perspectiva de comunidade considerando as possibilidades de construção, nessa escola-comunidade, de valores positivos, próprios de uma integração social consciente, tendo em vista que somente nessa condição os sujeitos participantes da escola, reconhecidos na sua totalidade social, poderão avançar em seu desenvolvimento e atingir o humano-genérico.

O autor reitera que, ao nos referirmos à organização e estruturação de uma escola-comunidade, não podemos estabelecer critérios formais para a sua consolidação pois, uma comunidade autêntica, segundo Heller (1977), proporciona espaços

organizados democraticamente e voltados à efetivação de atividades significativas e enriquecedoras para os sujeitos, espaços educativos de vida na sua totalidade, espaços para a atividade vital do sujeito singular em direção ao seu desenvolvimento humano-genérico (VIOTTO FILHO, 2014).

Defendemos, portanto, ao lado de Viotto Filho (2014) e outros autores histórico-críticos, uma escola pensada, estruturada e organizada como comunidade, em que os sujeitos dela participantes, tenham voz para se manifestar de forma livre e autêntica, não limitados às imposições estatais e submissos à estrutura burocrática e hierarquizada de nuança conservador. A escola, construída numa perspectiva de comunidade, tornar-se-á espaço de vida significativa e de atividade vital para todos os sujeitos que dela participam, aprendem, se desenvolvem e se humanizam.

Sendo assim, a busca do desenvolvimento integral e pleno dos indivíduos, reconhecendo a escola como um ambiente privilegiado de trabalho vital e formação humano-genérica, tendo, simultaneamente o objetivo de superação das condições e relações alienadas e alienantes que promovem uma formação fragmentada de consciência dos indivíduos, cujo sentido e o significado nas situações sociais não são correspondentes, como esclarecem Martins e Eidt:

Significa dizer que, na atividade produtiva desenvolvida sob condições de alienação, não há concordância entre seu conteúdo objetivo (o significado social da atividade) e subjetivo (o sentido), tendo-se como consequência, no plano individual, o desenvolvimento unilateral da consciência e da própria personalidade. Nessas condições, o trabalho humano não se constitui em uma atividade em que o homem desenvolve de modo pleno as suas faculdades humanas, mas é atividade externa, que unilateraliza e deforma o indivíduo. (2010b, p.677)

Entendendo que o desenvolvimento humano ocorre na medida em que há apropriação cultural dos meios adequados à relação com os objetos e conhecimentos historicamente produzidos numa relação primeiramente intersíquica, torna-se importante problematizar o que (conteúdo da aprendizagem), como (metodologia) e para quê (objetivo) da atividade educativa está sendo direcionada e qual o produto gerado na qualidade desse processo.

Temos clareza da necessidade de uma escola humanizadora na sociedade atual, a qual, atuando nas contradições presentes na própria sociedade, poderá tornar-se uma

comunidade que seja promotora do acesso e apropriação da cultura, espaço de vivência e incorporação de tudo que a humanidade já criou de mais desenvolvido e para além da natureza, desde as linguagens, a história, as artes, ciências, esportes, filosofias, conceitos, concepções, valores e tantas outras objetivações humano-genéricas essenciais ao processo de humanização dos seres humanos, sendo que o trabalho educativo do professor na escola torna-se imprescindível para a efetivação desse processo.

4.2 Consciência, atividade de ensino e prática pedagógica

A partir das proposições de Leontiev (1978; 1981) entendemos a consciência como sistema de orientação, execução e controle da atividade viva especificamente humana, que se constitui no processo da atividade social e pela qualidade dessas relações, que engendram como sua expressão e síntese, a personalidade. Desse modo, entendendo que a consciência se forma no movimento de objetivação e apropriação dos modos de ser social, na atividade social de produção da vida, sendo as condições e a qualidade dessas relações para o desenvolvimento da consciência substanciais para entendermos os problemas de formação dos sujeitos na escola. Supracitado, considerando as formas de existência humana produto e produção da sua atividade vital (trabalho), “para que se realize um estudo da consciência é necessário, portanto, realizar um estudo da sua própria atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 92).

Nesse sentido, de acordo como o postulado por Vigotski (2001b, p.94) de que a “experiência determina a consciência”, sendo o desenvolvimento humano sempre orientado por uma atividade principal, a atividade de ensino é, portanto, para o professor a sua atividade principal (BERNARDES, 2012)¹⁷.

A partir das considerações dos autores da vertente histórico-cultural, a atividade de ensino é compreendida como o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite aos indivíduos a experiência socialmente elaborada (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 322).

¹⁷ Como já explicado sobre a atividade principal como a atividade que está na regência do desenvolvimento em um determinado período da vida social dos sujeitos, esclarecemos que, a atividade principal na vida adulta, é a atividade de trabalho. A atividade principal, ou seja, o trabalho do professor, é a atividade de ensino. Esse por sua vez é um trabalho não-material (SAVIANI, 2010).

Podemos tomar a citação de Davídov e Márkova como síntese do processo que ocorre na atividade educativa:

Se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização desta assimilação, aceita nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza primeiramente pelos avanços qualitativos no nível e forma das capacidades, ou dos tipos de atividade, etc. dos quais os indivíduos se apropriam. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, Op. Cit. p.322, tradução nossa)

A escola, pela especificidade do seu papel, é entendida como lócus privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, o que equivale dizer que a atividade do professor deve estar intencionalmente planejada para esta finalidade (MOURA, et al. 2010).

Sobre o princípio de intencionalidade na atividade docente, Moura (et.al, 2010), Saviani (2012) e outros pesquisadores que se fundamentam na teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica afirmam a tese vigotskiana de que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989) assim como explica Davidov (1987, p. 190): “Sendo assim, a maneira pela qual o ensino está organizado intervém no desenvolvimento intelectual do sujeito, ou seja, “o ensino constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual”.

Sforni e Moura (2003) também acrescentam que na ação de organizar a atividade de estudo no processo da atividade docente, essa não se configura como um plano exato e infalível, o que adiciona à prática educativa complexidade e desafios diante das multideterminações que a envolvem:

A condição de contemplar o percurso lógico do próprio conteúdo, a regularidade do processo de aprendizagem e a singularidade do desenvolvimento do aluno revelam a complexidade do ato de ensinar. Diante disso, é possível afirmar que há indicadores relevantes que orientam a tomada de decisões no ensino, mas não há modelos. Na organização da atividade educativa é fundamental ter clareza quanto à sua intencionalidade e aos instrumentos adequados ao alcance dos objetivos, mas garantindo flexibilidade suficiente para permitir mudanças de rumos conforme as necessidades surgidas na interação entre alunos e professores e o novo objeto de aprendizagem” (SFORNI; MOURA, 2003, p.11).

Moura et.al. (2010) definem as ações dos professores na atividade de ensino especificamente como as de estudar e eleger os conceitos que deverão ser apropriados pelos estudantes, organizar e recriar o movimento de sua construção para a respectiva apropriação, agrupar os estudantes de modo que as ações individuais se constituam de significado social e sentido pessoal na divisão de trabalho do coletivo e por fim refletir acerca dos resultados, que no processo foram alcançados ou não.

A partir das considerações acima temos os indicativos da importância do domínio por parte do professor do referencial teórico que o norteia na organização e execução da sua atividade. Como aponta Santana (2013) em sua tese, na ausência de uma base teórica consistente o professor fica à mercê de uma prática contraditória ao seu objeto/objetivo, impedindo que seja sujeito de sua prática docente, uma vez que não se apropria do conteúdo com que trabalha nem das aprendizagens que promove ao desenvolver determinada metodologia.

Segundo Mukhina (1996) ao educador é necessário para um bom desempenho do seu papel, o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento psíquico da criança, assim como suas causas e as condições em cada período. Assim como Pasqualini (2010, p. 189) ancorada nos princípios teóricos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, ressalva como imprescindível ao educador, principalmente na educação infantil, o papel diretivo e consciente do desenvolvimento que intenta promover por meio da organização da atividade dos estudantes, mediando a apropriação cultural, as objetivações sistematizadas da humanidade.

No papel particular do ensino, o professor não apresentará todos os conhecimentos já produzidos, nos seus casos particulares, isso nem seria possível a uma vida inteira, mas sim primará pela apropriação dos estudantes da consciência teórica da realidade desde os anos iniciais de escolarização. O ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico, precisa ser organizado com atividades que expressam essa qualidade de relação com as coisas, partindo-se do geral ao particular, da essência e gênese aos fenômenos, reproduzindo o método da ascensão do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 1988).

Nesse sentido, Saviani (2011) também defende que, além da escolha dos conteúdos clássicos pelo professor, o ensino deve ser dosado e sequenciado. A esse processo, o autor denomina “saber escolar” (SAVIANI, 2011, p. 18).

Ao ensino desenvolvente (DAVIDOV, 1988) o processo teórico-prático é entendido como unidade dialética em que nessa perspectiva figura-se como práxis transformadora, ineliminável da atividade educativa crítica e transformadora.

Bernardes (2009) se refere ao conceito de práxis como um conceito importante da compreensão e efetivação da atividade educativa. Para Vasques (1997, p. 3 apud BERNARDES, 2009, p. 236) a práxis é entendida “como atividade humana material que transforma o mundo natural e social, para fazer dele um mundo humano”. Desse modo a prática educativa deve se constituir como um processo de unidade entre as dimensões ontológica e epistemológica, que confere a ela a possibilidade de transformação consciente dos e pelos próprios sujeitos como da sociedade.

Lavoura e Martins (2017) defendem que a prática educativa deve garantir a unidade entre ontologia e epistemologia, ou seja, a unidade da visão de mundo e ciência, recusando a fragmentação das dimensões citadas, que tem como resultado no processo de transmissão-assimilação do saber o empobrecimento da práxis na reprodução de atos prático-utilitários da condição de vida empírica e cotidiana, restringindo o desenvolvimento humano genérico dos indivíduos.

Moura et.al.(2010) e Bernardes (2009) indicam a práxis pedagógica como processo complexo, em que o professor como organizador da sua própria atividade e da dos estudantes em uma atividade educativa coletiva é consciente do movimento teórico-prático e transformador que dele resulta, assim como aponta Moretti:

É, assim, oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica. Podemos dizer então que: se, dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho - a atividade de ensino - ou seja, o professor constitui-se professor na atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem. (MORETTI, 2007, p. 101)

É nesse sentido que a atividade pedagógica é entendida como uma particularidade da práxis, por ser na atividade educativa a síntese de muitas determinações. A atividade pedagógica congrega as atividades de ensino e estudo como

uma unidade que tem a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por finalidade comum (BERNARDES, 2012).

Encontramos o conceito de atividade pedagógica como unidade das atividades de ensino e aprendizagem nos trabalhos de Bernardes (2006, 2009, 2012); Asbahr & Bernardes (2007); Meira (1998); Moura et. al. (2010) e Marino Filho (2011).

Vale lembrar que as teorias ancoradas no materialismo histórico e dialético tem por pressuposto conceitual e metodológico a concepção de totalidade do objeto de estudo, portanto nessa perspectiva não se fragmentam os elementos para a sua compreensão, mas sim, se busca a unidade de análise que congrega na parte mínima a composição essencial do todo. Nos referimos a esses trabalhos especificamente por tratarem dessas atividades indissociáveis (ensino e estudo) como foco da discussão da atividade pedagógica no desenvolvimento do mais alto nível de pensamento – escopo da educação escolar – o pensamento teórico, ou de modo mais amplo, do desenvolvimento da consciência teórica dos sujeitos envolvidos nessa atividade.

Bernardes (2009) explica as atividades de ensino e de estudo¹⁸ como unidade dialética quando são integradas pelo professor na atividade de ensino, que une as ações de professores e alunos sem perder de vista a dimensão teórico-prática do trabalho educativo.

Partindo da atividade de ensino como mediadora no processo da atividade pedagógica, a autora atenta para o objeto dessa atividade e para sua dupla objetivação, ou seja, como se materializa o produto da ação de ensinar. Segundo a autora, o primeiro objeto da atividade de ensino é a transformação do sujeito ao aprender, pela ação intencional e organizada do professor com essa finalidade. Salienta que o resultado ou produto da objetivação mesmo que intencionalmente provocado, não é pleno, mas sim parcial, haja vista que não se tem controle de sua materialidade (apropriação dos conhecimentos por estudantes e professores). A segunda objetivação tem a ver com o

¹⁸ Alguns autores utilizam o termo aprendizagem como sinônimo para estudo quando se referem a atividade do estudante (MOURA et al.2010). Em traduções dos trabalhos de Davidov do russo para o espanhol (1987, 1988), utiliza-se para a atividade guia da criança entre 6 e 10 anos o termo “*actividad de estudio*”, o qual explica que não pode ser identificado com a aprendizagem, pois as crianças aprendem em diversas atividades e não exclusivamente ao estudar, sendo a atividade de estudo a atividade guia da criança nesse período considerando seu conteúdo – os conhecimentos teóricos. Estamos considerando a atividade de estudo aqui no contexto mais amplo, como apresentado por Moura, não apenas como atividade guia da criança, mas como atividade decorrente da organização intencional e sistematizada do ensino, em situação coletiva de desenvolvimento do pensamento teórico.

outro objeto da ação de ensinar, a própria atuação ou conteúdo da prática do educador, o que e de que forma se realiza. O professor ao selecionar os meios, criando as condições mais adequadas para a transmissão dos conhecimentos, está objetivando o ato de ensino, está criando o instrumento que medeia o conhecimento e que se objetiva na ação da organização das ações de ensino (BERNARDES, 2009). Aqui se evidencia um processo dialético entre ensino e seu produto, a aprendizagem, indissociáveis desde sua gênese.

Segundo Bernardes (2006; 2009) a atividade pedagógica pode se objetivar duplamente na realidade escolar quando o professor encontra-se consciente do seu papel social que está integrado à uma sociedade de classes, reconhecendo as possibilidades e limites da sua atuação na promoção da formação humana.

Ainda sobre a atividade pedagógica como a unidade das atividades de professores e estudantes, Moura et. al. (2010) defendem que apesar das características particulares de cada atividade, essas se interpenetram, estão em interdependência, em que uma depende da outra para se objetivar, e por isso necessitam de um motivo comum:

Tal motivo é a apropriação pelos estudantes da experiência histórica acumulada, pela via do pensamento teórico e dos conceitos científicos, visando ao desenvolvimento do psiquismo, das funções psíquicas superiores. Não há sentido na atividade de ensino se ela não se concretiza na atividade de aprendizagem, por sua vez, não existe a atividade de aprendizagem intencional se ela não se dá de forma consciente e organizada por meio da atividade de ensino (MOURA, et.al., 2010, p.100).

Nesse sentido, Bernardes explica as dimensões de sentido e significado para a atividade pedagógica:

O significado do lugar social do professor na atividade pedagógica refere-se ao conteúdo histórico de suas ações na execução da atividade principal do professor. Vincula-se diretamente ao *ato de ensinar* os conceitos científicos os e outros elementos da cultura letrada visando superar os conceitos espontâneos postos nas ações educativas em geral. A significação do lugar social do estudante na atividade pedagógica refere-se à *atuação de estudo* quando se visa à apropriação dos conhecimentos teóricos elaborados historicamente para que o mesmo se constitua como herdeiro da cultura e possa intervir sobre a mesma.

No caso de o sentido pessoal da ação do professor e do estudante não corresponder à significação da ação elaborada historicamente, as atividades particulares constituintes da atividade pedagógica são consideradas alienadas (BERNARDES, 2012, p.8, grifos da autora).

Como asseverado acima, Bernardes (2012) enfatiza a unidade das ações de ensino e estudo na atividade pedagógica pela correspondência na sua objetivação dos sentidos e significados dessas atividades, cuja ruptura, pode gerar a descaracterização do trabalho docente e por consequência da atividade escolar de aprendizagem dos estudantes, como apontado por Basso:

[...] Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é 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. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSO, 1998, p. 24-25).

Basso (1998) também afirma que a realização do trabalho docente não depende só das condições subjetivas do professor, radicadas nas condições de sua formação como do interesse para fazê-lo, mas antes de tudo, das condições objetivas que englobam desde a estrutura e organização escolar (materiais, planejamento, gestão) às condições de remuneração, jornada de trabalho, momentos para estudo, dentre outras necessidades que se erguem para a realização do trabalho, porém que podem ser desfavoráveis para a afirmação do professor como profissional autônomo. Nesse sentido, a autora aponta que na articulação dialética entre condições subjetivas e objetivas do trabalho educativo, o professor quando consegue integrar sentido e significado, cria meios de lutar para a transformação dessas condições e construir uma prática menos alienada e mecanizada. O aprofundamento teórico-metodológico que oferece o desvelamento das condições do empobrecimento de seu trabalho, instrumentaliza o professor em direção a condução de uma prática também mais integrada e coerente à função de formação de sujeitos mais autônomos.

Tomamos assim as atividades escolares como os meios para o desenvolvimento da consciência teórica dos sujeitos envolvidos nessas, como já apontamos no item sobre

a atividade de estudo. Estamos entendendo, desse modo, que as atividades escolares são inter-relacionadas e interdependentes e que, é essa unidade entre as atividades desenvolvidas por professores e estudantes que geram o desenvolvimento mútuo, coletivo que também é individual e subjetivo, ou seja, o desenvolvimento da própria personalidade.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste momento do nosso trabalho apresentaremos como se estruturou a pesquisa, o método utilizado para sua construção e os dados elaborados durante o processo interventivo. Como abordado em toda a composição do trabalho, a metodologia que conforma esta pesquisa parte do referencial teórico da psicologia histórico-cultural concernente aos pressupostos do método materialista histórico e dialético e mais detidamente na teoria do ensino desenvolvimental proposta na atividade de estudo por V. Davidov, como também da pedagogia Histórico-crítica que situa nossa pesquisa no âmbito da realidade educativa brasileira.

A pesquisa se configurou em momentos de ida e vinda no contexto de sala de aula, intervenção formativa e estudo teórico, não tendo sido um percurso retilíneo, mas sim, ganhando reconfigurações diante das necessidades apresentadas no movimento ativo dos participantes, no qual a pesquisadora se inclui.

Podemos compor o planejamento e execução geral da pesquisa em quatro momentos estruturais: 1- Apreensão da realidade e formulação do problema (entrada em campo); 2- Estudo e escolha do método de trabalho de acordo com o objeto de pesquisa e finalidades (revisão teórico-bibliográfica); 3- processo interventivo de formação (volta ao campo); Análise da intervenção (observações em campo e discussão a partir do referencial teórico assumido).

Nossa proposta de pesquisa intervenção-formativa baseia-se nas reflexões realizadas por pesquisadores do GEIPEEthc¹⁹ (NUNES, 2013; FELIX, 2013; SANTOS, 2013; 2014; BEZERRA, 2015; BORELLA, 2016; OLIVEIRA, 2017; SALOMÃO SOUZA, 2017; FELIX, 2018; VIOTTO FILHO, et al., 2018), grupo do qual a pesquisadora faz parte.

A definição da pesquisa tipo intervenção é encontrada em Damiani (2012) que com referência em Sannino (2011) explica se tratar do caráter de procedimentos técnicos de uma pesquisa, porém quando empregado sob o referencial teórico histórico-cultural, tem como característica o método de ascensão do abstrato ao concreto em que

¹⁹ Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural, da UNESP - Presidente Prudente, sob a coordenação do prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

a interferência do pesquisador produz mudanças propositadas no objeto de estudo, como também pretende avaliar o próprio método utilizado no processo.

A pesquisa intervenção-formativa realizada pelos pesquisadores do GEIPEEthc reflete a importância do contato real, num movimento empírico-teórico com o objeto que se pretende conhecer, priorizando no campo da educação, a realidade escolar das salas de aula, na relação com a comunidade escolar para a sua transformação em direção de consciências mais críticas e livres.

A proposta de uma pesquisa intervenção-formativa parte da compreensão de que tanto necessário é realizar a crítica das condições construídas em sociedade que hoje desumanizam e aprisionam a condição humana no limitado fazer cotidiano, quanto criar condições para sua superação, ou melhor, conduzir quanto possível o caminho para a construção de consciências mais integras, humanizadas e críticas e, portanto, em condições de realizar as transformações que se fizerem necessárias.

Segundo Viotto Filho (2018 et. al., p.32) o conceito de intervenção formativa relaciona-se,

À uma forma diferenciada, consciente e crítica de ação coletiva de pesquisadores, orientada pelo método materialista histórico dialético, com o objetivo de transformar a realidade concreta dos sujeitos participantes do processo de pesquisa. Diante dessa possibilidade, acreditamos que na escola, ao lado dos pesquisadores encontram-se os gestores, professores, estudantes, pais e familiares, os quais, conscientes do seu papel e organizados coletivamente, poderão contribuir para a efetiva transformação dessa instituição e das relações sociais e educativas nela presentes.

Reitera o autor que o conceito de pesquisa-intervenção-formativa coloca aos pesquisadores

O compromisso ético-político com a construção de conhecimentos aliados à transformação da realidade pesquisada e dos sujeitos dela participantes, os quais, ao construírem suas consciências numa direção crítica por meio desse processo interventivo-formativo e de conhecimento da realidade, poderão assegurar as transformações realizadas no processo de pesquisa e avançar na sua auto-organização com vistas à garantia do movimento de transformação humana e social, (VIOTTO FILHO, 2018, et. al., p.32-33).

Compreendemos, portanto, a partir de Viotto Filho (et. al. 2018) que a pesquisa-intervenção-formativa não se limita a proposições pontuais de transformação da realidade, mas avança e configura-se como um processo grupal de pesquisa, construído coletivamente e em longo prazo, o qual considera a escola e as relações sociais no seu movimento contraditório e composto por múltiplas determinações, tendo a finalidade de transformar essa instituição desde a sua estrutura e dinâmica, como apregoa o materialismo histórico dialético.

É nessa direção, portanto, que apresentaremos em seguida, o percurso da elaboração do problema e a eleição dos objetivos, assim como a apresentação dos dados construídos no percurso teórico e prático do processo de pesquisa intervenção-formativa por nós realizado.

5.1 O problema

A necessidade projetada nessa pesquisa decorre de um processo de discussões realizadas no GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) da FCT/UNESP de Presidente Prudente, do qual fazemos parte e que tem por cenário de reflexão as implicações da educação escolar no processo de desenvolvimento humano e como finalidade a construção de intervenções engendradas pelos integrantes do grupo no contexto da escola pública, todas norteadas pela teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.

Outra face da necessidade de compreensão dos problemas escolares encontra-se no trabalho desenvolvido pela pesquisadora como psicóloga clínica de uma instituição municipal de atendimento a crianças no município de Birigui/SP, que recebe como queixa majoritária problemas relacionados à aprendizagem ou comportamento, o que entendemos serem igualmente reveladoras de um contexto de constante conflito, principalmente entre as demandas de estudantes e professores.

Diante das questões que se apresentam tanto nas discussões grupais de estudo quanto na prática terapêutica da pesquisadora, tornou-se patente a necessidade de entrada na escola para a apreensão do problema na situação real dos acontecimentos, tal

como apregoam as pesquisas de natureza interventiva formativa desenvolvidas pelos membros do GEIPEEthc e respaldadas pelo método materialista histórico dialético (MHD).

Nesse sentido, Vieira Pinto (1969) assevera que a realidade deve ser o ponto de partida para a elaboração do processo de investigação. A investigação que parte da ideia do pesquisador, ou seja, de um intento de conhecimento particular, não poderá voltar à realidade como ponto de chegada, como proposto no método MHD.

Conforme essa compreensão metodológica, o problema deve ser dado pela condição real da manifestação dos fenômenos e não de modo apriorístico na ideia do pesquisador. Nesse sentido, a realidade é o critério da verdade, e ao iniciarmos a pesquisa partimos da relação objetiva presente na concretude da realidade para apreender o que ela nos conta. De acordo com Marx:

Parece que o correto é começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P.ex., trabalho assalariado, capital, etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço, etc. O capital, p.ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas com uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p. 54, grifos do autor)

Conforme a realidade se apresenta, a apreensão empírica não é suficiente para o desvelamento de sua essência, da composição mais substancial da qual faz parte sua expressão, fenômeno que não a revela totalmente, mas que faz parte como forma das suas muitas determinações. Contudo, partimos dando esse primeiro passo.

A pesquisadora e outros membros do GEIPEEthc realizaram visita a uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Birigui/SP, que diante da realidade do

município se apresentava como uma instituição recentemente inaugurada e com estrutura diferenciada²⁰. A escola foi construída entre bairros periféricos para abarcar a população desses com casas populares também recentemente construídas (anos de 2015 e 2016) e destinadas a população de baixa renda.

A presença dos integrantes do grupo foi bem aceita, visto que a direção da escola possuía muitas queixas com relação à violência intra e extraescolar, além da indisciplina, baixos índices nas avaliações de aprendizagem e outros problemas na relação da escola com a comunidade local. Foi proposto um plano de intervenção-formativa junto a docentes, direção e coordenação da escola, no entanto o mesmo não foi efetivado por conta da não aderência ulterior da direção da escola.

Apesar da não adesão à proposta de estudo coletivo e sistematizado, efetivamos a presente pesquisa com a participação de uma professora da escola, a qual se apresentou interessada nos estudos que havíamos proposto para a escola.

Durante uma semana a pesquisadora acompanhou a rotina da sala de aula com professora e estudantes do 2º ano do ensino fundamental, realizando observações (com duração de 3 horas diárias) e anotações em diário de campo com a finalidade de apreender na atividade pedagógica, situações relacionadas à atividade de ensino por parte do professor e atividade de estudo por parte dos estudantes.

Nesses momentos iniciais de observação nos atentamos para a organização da sala: a disposição das cadeiras, mobiliário e outros materiais, as ações dos estudantes em relação a professora e ao conteúdo da disciplina (no momento da observação era a disciplina de matemática), as ações da professora em relação aos estudantes e a forma e conteúdo do ensino utilizados. Dito de outro modo, voltamos nossa atenção para a organização geral da sala, à atividade pedagógica e de como os sujeitos nela se envolviam ou eram envolvidos.

Ilustramos o cenário da sala de aula com uma síntese do relatório do primeiro dia de observação:

²⁰ O prédio da escola conta com 3.914 metros de área construída, com 12 salas de aula, biblioteca, sala de informática e Laboratório de Ciências da Natureza, porém esse último nas datas de visita à escola não era utilizado para aulas práticas e estava desativado. (Dados obtidos em: Assessoria de Imprensa da câmara municipal de Birigui, 14/12/16, disponível em: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=3652 Acesso em: 25/09/2018)

A professora inicia a aula seguindo uma rotina já colocada na lousa por ela. Com um tipo de pandeiro começa a cantar a proposta da atividade. Algumas crianças cantam, repetindo o coro, outras ficam em silêncio, mostrando-se alheias a essa atividade. Percebe-se movimentação das crianças com o corpo, inquietas. Estão sentadas em fileira, umas atrás das outras. A professora conta uma história (Bruxa, bruxa, venha a minha festa). Enquanto conta mostra às crianças as figuras. A professora explica que trata-se de um conto de repetição. As crianças repetem as passagens de cada etapa na posterior, como se relembassem todas as ações do personagem. Após o conto a professora faz o cabeçalho na lousa e pede que as crianças copiem. Logo após, passa um problema de matemática, cuja operação exigida para resolução é a subtração. Um menino procura a pesquisadora para ajudá-lo. Criança: “me ajuda a fazer?” Pesquisadora: “o que você precisa? Você entendeu o problema?” Outras crianças se aproximam da pesquisadora para pedir ajuda. Verifica-se no caderno que as crianças copiam exatamente o que a professora faz na lousa, inclusive as linhas desenhadas por ela. A pesquisadora pergunta a duas crianças que lhe pediram ajuda: “Para que você deixou esta quantidade de espaço no seu caderno?” Criança: “Porque a professora também deixou”. Outra criança repete o que foi dito pela professora: “Para fazer a estratégia”. Pesquisadora: “o que é estratégia?” As crianças dizem não saber. A professora disponibiliza materiais como palitos de sorvete para que as crianças façam a contagem. As crianças buscam os materiais como auxílio conforme seu interesse. A professora passa de carteira em carteira para acompanhar as crianças. Explica na lousa o problema. Nesse momento, as crianças que não conseguiram sozinhas, não se atentam à explicação. Apenas algumas crianças respondem aos questionamentos da professora. A professora passa mais dois problemas na lousa. Uma menina reclama: “Ela vai encher a lousa”. E diz que a mão as vezes dói. As demais operações exigiam a soma e a divisão. As crianças procuram a pesquisadora para ajuda-las, outras mostram o caderno para receberem a confirmação do resultado. Pesquisadora: “Vocês sabem como resolver? Que tipo de conta precisam fazer?” As crianças que pediram ajuda afirmam não saber e esperam a orientação. A professora chama algumas crianças à lousa para mostrarem como resolveram o problema. As crianças mostram o resultado, mas se perdem no caminho percorrido para chegar nesse. A professora ajuda explicando as etapas com a “estratégia” na lousa. A pesquisadora pergunta a duas crianças próximas a ela se entenderam a explicação. Essas dizem que não. A professora chama a atenção da sala que está mais agitada com a presença da pesquisadora. Professora: “eu não costumo gritar, mas eles estão mais agitados...” A professora explica o método didático utilizado, referindo que é exigido pela secretaria de educação o método que privilegie o raciocínio lógico e que tem de trabalhar com os materiais concretos, o que a seu ver “Deixa as crianças dependentes” daquele recurso.

(1º dia de observação; 29/08/2017; disciplina de matemática; horário: 07h00m-10h00m).

Utilizamos o fragmento acima para expor o processo do qual partimos para a elaboração do nosso problema de pesquisa, em seguida definimos o objetivo geral da

pesquisa da seguinte forma: compreender a relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento da consciência crítica do professor. Nesse sentido, definimos como objetivos específicos:

- Conhecer a concepção de desenvolvimento que norteia a prática do professor;
- Compreender as implicações dessa concepção na atividade de ensino do professor em sala de aula;
- Analisar as implicações de um processo de intervenção formativo histórico-cultural de atividade de estudo com o professor;
- Discutir os desdobramentos desse processo na atividade do professor em sala de aula.

Considerando as observações empíricas e as reflexões teóricas realizadas, identificamos que dada as atividades de ensino (atividade da professora) e a atividade de estudo (atividade realizada pelos estudantes com a orientação da professora), e a forma como essas se realizavam, assim como a sua relação no cotidiano escolar, planejamos um processo interventivo formativo junto a professora que correspondesse às necessidades reais de compreensão acerca da relação entre atividade de ensino e atividade de estudo em sala de aula como possibilidade de reflexão crítica da prática e sua possível transformação, para superação da fragmentação desse processo.

Verificamos que nas práticas diárias nos relatos de outras professoras da escola (em momento HTPC e outras situações informais), as atividades de ensino e estudo geralmente ocorriam de modo desvinculado, ou seja, professores e estudantes não se encontravam em uma atividade pedagógica comum, e por isso, as ações concernentes a atividade de ensino dos professores não se relacionavam com as ações concernentes à atividade de estudo dos estudantes, fato que, segundo nossa compreensão, aparta e fragmenta a atividade pedagógica em sala de aula, tornando-a repleta de ações mecânicas, tanto do professor quanto dos estudantes.

O professor que realiza sua atividade de ensino sem levar em conta a organização da atividade de estudo dos estudantes, não terá domínio da metodologia de ensino e tão pouco dos objetivos que deseja alcançar. A atividade de estudo dos estudantes, por sua vez, não corresponderá ao desejado pelo professor, vez que sua

atividade de ensino apresentar-se-á descontextualizada e estranha aos seus olhos como também aos olhos dos estudantes e, nesse processo, a atividade pedagógica torna-se mecânica, repetitiva e descontextualizada, situação que pode engendrar certas dificuldades para os estudantes, dando margem a concepções naturalizantes para os problemas de escolarização (TULESKI; EIDT, 2007).

A prática que é caracterizada pela fragmentação da atividade pedagógica é qualificada como uma atividade alienada, em que professores e estudantes não se reconhecem nas ações que realizam e no produto que resultam dessas, como asseverado por Asbahr:

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 [...] (2005, p. 115).

Considerando, portanto, as proposições de que as atividades de professores e estudantes precisam ocorrer em unidade, de forma intencional e sistematizada para promover uma relação desenvolvimental (MARINO FILHO, 2011; MOURA et. al., 2010) dos sujeitos envolvidos, de modo a superar as produções alienantes de atividades fragmentárias, e que no contexto educacional vigente, de modo predominante, as práticas pedagógicas que norteiam as atividades escolares não assumem essa perspectiva, tentaremos responder ao problema levantado, qual seja, a compreensão pelo professor das atividades de ensino e estudo como unidade pode favorecer a mudança de sua atividade e a consequente reorganização dessa?

5.2 O professor e a prática pedagógica

A eleição do sujeito da pesquisa foi realizada mediante a manifestação de interesse da professora em participar. Inicialmente a diretora da escola indicou três salas de aula que recebiam mais reclamações com relação ao comportamento dos estudantes e de aprendizagem – necessidades essas apresentadas pela direção da escola que demandavam ser trabalhadas.

Realizamos uma reunião com as professoras das salas e, apresentamos a proposta de intervenção. As três profissionais manifestaram interesse no momento, porém duas indicaram restrições em horários para participação. Com isso apenas uma professora participou da pesquisa até sua finalização.

Como apresentamos à escola outro projeto de intervenção com todas as professoras, coordenação e direção, as demandas levantadas pela diretora e as professoras que manifestaram interesse de participação nessa pesquisa, também seriam atendidas, sendo a intervenção de estudo coletivo proposto em alguns horários de HTPC. Contudo, como indicamos acima, tal projeto coletivo não chegou a ser implementado, sendo interpretado por nós como desistência por parte da direção da escola.

No entanto, tivemos uma professora que aderiu à proposta, cuja qual utilizará o nome Fátima²¹ para preservar o direito de sigilo das informações e dados construídos durante o processo de pesquisa. Fátima recebeu e assinou o termo de participação livre e esclarecido que pode ser visualizado no item Apêndice deste trabalho.

Para contextualizarmos a prática pedagógica, entendemos que os dados que conformam essa prática como, a formação, escolha teórica e concepção de desenvolvimento para a professora, são necessários para a compreensão de como a atividade de ensino é orientada, executada e controlada.

Sobre a formação, Fátima realizou sua primeira graduação no curso de pedagogia em 2010 e após dois anos, outra de filosofia na modalidade à distância. Sobre a base teórica de sua formação em pedagogia, Fátima cita uma concepção “*crítica*”, cujo objetivo do ensino é o aprendizado das crianças em: “*que eles consigam sozinhos buscar o conhecimento, emancipação e autonomia*”. Porém com relação a base teórica que respalda sua prática, cita uma base “*mesclada*” das teorias construtivista e tradicional, que segundo ela correspondem às exigências institucionais no município que dá aulas.

Fátima explica que ao iniciar as aulas naquela escola, sua sala era a mais barulhenta e que isso não era visto “*com bons olhos*” pela direção e pelas próprias

²¹ O nome fictício corresponde ao nome da primeira professora da pesquisadora que a alfabetizou na pré-escola; uma figura de grande significado em sua história de vida.

colegas de trabalho, pois interpretava-se o barulho como bagunça dos alunos. A conduta da professora, portanto esperada naquela instituição escolar, é a de autoridade, de controle sobre o comportamento das crianças no sentido da ordem e obediência, o que se exige uma abordagem tradicional de atuação segundo Fátima.

A professora também refere que por várias vezes houve situações de supervisores de ensino adentrarem a sala de aula para assistirem a prática da profissional e que depois havia reuniões para recomendações de como deviam proceder no ensino.

Fátima ao dar aulas em outra escola do ensino fundamental do mesmo município, anterior a essa, conta ter se sentido à vontade para escolher o método de trabalho e conduta em sala, o que ocorria segundo ela sob a forma de “*projetos*” em que se utilizava do sistema de ensino de “*sequência didática*”, mas que não o realiza nesta turma atual.

Sobre o planejamento das aulas, a professora explica que tem de seguir o planejamento realizado bimestralmente “*do que tem que ser contemplado*” no currículo escolar, mas que é possível adequar às necessidades encontradas no ritmo de aprendizado das crianças, referindo ser flexível para atingir a necessidade de aprendizado e cumprimento do planejamento curricular.

O que se depreende nas observações e relatos, é que a escola possui um movimento próprio regido grandemente pelo ritmo da direção escolar e suas concepções educacionais, neste caso, que prioriza determinadas práticas por parte do corpo docente tal qual a postura tradicional na relação professor/estudante como indicado por Fátima. Também pode-se verificar que há a possibilidade de flexibilidade e escolha de metodologias por parte do professor na sua prática pedagógica em sala de aula que, contudo, também pode sofrer adequações para corresponder às exigências institucionais.

A prática pedagógica que se orienta pelo currículo escolar assume na sua composição perspectivas educativas sobre o processo de ensino e aprendizagem, da proposta de conteúdo e do desenvolvimento que se espera alcançar, implícita ou explicitamente. As concepções que orientam esse processo podem ser conflitantes com as condições diversas e adversas encontradas na sala de aula e as concepções do professor no seu trabalho educativo, gerando na prática uma tentativa adaptativa das

demandas institucional, pessoal e objetivas da sala de aula que muitas vezes mesclam essas concepções, mesmo divergentes em gênese.

5.3 O processo da construção e análise dos dados

Esclarecemos que a escolha da metodologia de investigação se deu no processo de definição do sujeito e dos objetivos da pesquisa. Com a definição do sujeito, elaboramos um processo de intervenção que visasse por meio de uma atividade de estudo a apropriação pela professora de conceitos importantes e basilares sobre a atividade pedagógica (atividade de ensino e estudo), assim como, sobre o processo de desenvolvimento infantil sob a perspectiva da teoria histórico-cultural.

A metodologia de intervenção formativa baseia-se na defesa de que a atividade de estudo é um processo mediado por um sujeito mais experiente na transmissão de conhecimentos e modos de ação com esse conhecimento, os quais o outro sujeito ainda não domina, o que justifica a intervenção da psicóloga em relação a professora na mediação da teoria. Essa metodologia desenvolvida no interior do GEIPEEthc (VIOTTO FIOELHO, 2018), está de acordo com o apregoado por Vigotski (1931/2000b) em sua formulação da lei genética geral do desenvolvimento cultural e de Davidov (1988) sobre a atividade de estudo que se fundamenta na defesa dessa tese vigotskiana.

A primeira etapa da pesquisa realizada com a entrada em campo, teve como procedimentos iniciais em 16/08/2017 a conversa com direção da escola para explicar o projeto e propor uma pesquisa-intervenção formativa, em que houve por indicação da diretora três professoras com "salas consideradas problemáticas". Em 25/08/2017, participamos da HTPC para a apresentação da pesquisa e convite ao corpo docente para a participação voluntária no processo interventivo. Nesse primeiro contato, a professora Fátima já nos procurou manifestando interesse em participar da pesquisa com as ações de estudo. Em um segundo momento, realizamos uma entrevista com as professoras indicadas pela diretora e que ao mesmo tempo demonstraram interesse em participar. Realizamos a explicação da proposta interventiva, porém apenas uma das professoras – Fátima – indicou disponibilidade para a intervenção, inclusive fora do horário escolar.

Por isso apenas uma professora efetivamente participou da pesquisa-intervenção formativa.

Em 29/08/2017 iniciamos as observações sistematizadas em sala de aula da professora participante, uma classe do segundo ano do ensino fundamental, cuja faixa etária das crianças encontrava-se entre os 08 e 09 anos de idade. As observações em sala duraram em média três horas diárias e ocorreram por seis dias (entre 29/08 e 13/09/2017). As observações foram realizadas sem o recurso de gravação de áudio ou vídeo, sendo registradas apenas em diário de campo - opção essa da pesquisadora que verificou desconforto inicialmente da professora em ter suas aulas gravadas.

A segunda etapa da pesquisa trata-se da intervenção através da atividade de estudo. Foram realizados quatro encontros para estudo de textos introdutórios aos princípios da teoria histórico-cultural, com o objetivo geral de demarcar a concepção epistemológica de realidade e desenvolvimento humano. Os demais (dezesseis) encontros foram focalizados na teoria da atividade, do ensino desenvolvimental e na estrutura da atividade de estudo.

Essa etapa teórica de estudos, foram realizados em 20 encontros, os quais apresentamos as ações, objetivos específicos e procedimentos no quadro:

Data	Ações	Objetivos	Procedimentos
20/11/17 10h-11h	Planejamento junto à professora do cronograma de ações de estudo	Esclarecer objetivos da pesquisa com o sujeito participante, configurando a construção de forma consciente e intencional das atividades; esclarecer dúvidas com a professora	Entrega e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa; apresentação e explicação do tema de pesquisa e processos dos quais a professora participará e realizará. Realizada anotações do encontro em diário de campo
27/11/17 10h – 11h	Estudo com o texto: Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar – L.S.Vigotski, 1989 –ed. Icone, São Paulo	Apresentação dos conceitos básicos para a concepção de desenvolvimento e aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural	Leitura e discussão do texto escolhido. Realizada anotações do encontro em diário de campo
Mês Dezembro			
Data	Ações	Objetivos	Procedimentos
04/12/7 10h -11h	Estudo do texto: O homem e a cultura de A. Leontiev, In: O	Introdução aos princípios da teoria histórico-cultural e	Leitura do texto junto a professora, discussão e enumeração de pontos

	desenvolvimento do Psiquismo, 1978	categorias principais para entender o desenvolvimento humano proposto nessa perspectiva	para discussão. Realizada anotações do encontro em diário de campo
11/12/17 10h -11h	Estudo do texto: O que é atividade de estudo – V.V. Davidov, 1999	Apontar a categoria de atividade e o conceito de estudo – principais norteadores epistemológicos da intervenção	Leitura do texto junto da professora evidenciando os conceitos assinalados para compreensão da atividade; discussão. Encontro gravado em instrumento de áudio e transcrito
Mês Janeiro/2018			
Data	Ações	Objetivos	Procedimentos
08/01/18 08h – 10h	Início do estudo do livro: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Davidov, 1988. - Introdução; revisão por meio do cronograma estabelecido do texto trabalhado: Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar - Vigotski	Compreender a partir da interpretação da professora por meio do planejamento das ações, sua apropriação das ações teóricas realizadas em conjunto. Iniciar os pressupostos teóricos relacionados à atividade de ensino e estudo, para pensar esse processo e a prática da professora.	Leitura do texto proposto e discussão do texto trabalhado anteriormente, anotação da discussão (relatório). Realizada anotações do encontro em diário de campo
09/01/18 08h – 9h30	Revisão do texto O homem e a cultura – A. Leontiev, In: O desenvolvimento do psiquismo, 1978	Compreender se as leituras dos textos estão sendo compreendidas pela professora e como está se apropriando dos conteúdos apresentados e do processo; estabelecer troca sobre a atividade de estudo-intervenção	Realizado apontamentos dos principais aspectos trabalhados nos textos por meio de anotações e discussão com professora sobre os fundamentos da THC. Discussão para relacionar conteúdos às práticas em sala de aula da professora. Realizada anotações do encontro em diário de campo
11/01/18 08h – 9h30	Revisão do texto O que é atividade de estudo	Compreender a apropriação dos conceitos e categorias fundamentais da THC pela professora, além da reflexão que estes possibilitam da situação e condição escolar e prática pedagógica.	Discussão sobre o texto; manifestação de dúvidas; apresentação de uma síntese pela professora sobre sua compreensão acerca dos estudos – Realizada anotações do encontro em diário de campo
18/01/18	Estudo do livro: La enseñanza escolar y el	Compreensão a partir do ensino	Neste capítulo é discutido a categoria de atividade

08h – 9h30	desarrollo psíquico. Davidov, 1988. - Cap.1 – conceitos fundamentais da psicologia contemporânea	desenvolvimental a proposta para a atividade de estudo.	como fundamental para a lógica materialista histórica e dialética, e a teoria histórico-cultural. O encontro foi registrado em diário de campo
23/01/18 08h – 9h40	Continuidade do estudo do texto Conceitos Fundamentais da psicologia Contemporânea – Cap. 1, In: DAVIDOV - La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Davidov, 1988	Compreensão do conceito de ensino desenvolvimental e do papel do professor nesse processo	Continuação da leitura junto da professora, realizando discussões para conexões com a realidade da sala de aula e sua prática pedagógica. Encontro gravado em instrumento de áudio e transcrito
24/01/18 08h – 9h15	Continuidade do estudo do texto Conceitos Fundamentais da psicologia Contemporânea – Cap. 1, In: DAVIDOV - La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Davidov, 1988	Possibilitar a compreensão do conceito de ensino desenvolvimental e as relações entre as categorias atividade de estudo e desenvolvimento psíquico)	Leitura junto à professora do texto e discussão. Encontro gravado em instrumento de áudio e transcrito
25/01/18 08h – 8h45	Finalização do estudo do texto Conceitos Fundamentais da psicologia Contemporânea – Cap. 1 e Início do Cap. 2; Problemas do desenvolvimento Psíquico das crianças, In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Davidov, 1988	Possibilitar compreensão de processos psicológicos envolvidos na atividade de estudo e as distintas compreensões teóricas sobre o desenvolvimento.	Leitura junto à professora do texto e discussão dos conceitos e sua conexão com a prática pedagógica em sala de aula. Encontro gravado em instrumento de áudio e transcrito
30/01/18 08h – 9h25	Continuidade do estudo do texto Problemas do desenvolvimento Psíquico das crianças – Cap. 2, In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Davidov, 1988	Possibilitar compreensão de processos psicológicos envolvidos na atividade de estudo e o papel do professor neste processo	Leitura conjunta do texto. Discussão sobre as condições da educação e as práticas em sala de aula. Encontro gravado em instrumento de áudio e transcrito
31/01/18 08h – 9h20	Continuidade do estudo do texto Problemas do desenvolvimento Psíquico das crianças – Cap. 2 – In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.	Possibilitar reflexão sobre os processos envolvidos na atividade de estudo, e da prática do professor como o orientador principal deste	Leitura conjunta do texto. Discussão geral do compreendido na leitura através da percepção do sujeito de sua atividade prática. Encontro gravado em instrumento de áudio e

	Davidov, 1988	processo	transcrito
Mês Fevereiro			
Data	Ações	Objetivos	Procedimentos
23/02/18 08h – 9h30	Revisão dos princípios do materialismo histórico e dialético que fundamenta filosófica e metodologicamente a Psicologia Histórico-cultural; Finalização e discussão do cap. 2; Início Cap. 3 – A Teoria do pensamento Empírico na Psicologia Pedagógica, In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Davidov, 1988.	Retomada para melhor compreensão dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e suas raízes no MHD. Reflexão sobre o contraste das diversas teorias e a THC.	Leitura do texto com professora, apontamentos para discussão, retomada dos encontros anteriores. A professora mostrou o material didático disponibilizado para o trabalho em sala de aula (Caderno de atividades). Encontro gravado em áudio e transcrito.
28/02/18 15h30 – 16h30	Finalização do cap. 3 e início do cap. 4: Principais Teses da teoria Materialista Dialética do Pensamento, In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Davidov, 1988.	Apresentar e discutir sobre os conceitos e categorias principais da THC, realizando um contraste com as teorias que pensam o desenvolvimento de forma diversa.	Leitura do texto com a professora e discussão. Encontro gravado em instrumento de áudio.
Mês Março			
Data	Ações	Objetivos	Procedimentos
14/03/2018 18h – 18h30	Revisão sobre conceito e estrutura da atividade e o método de ascensão do abstrato ao concreto na atividade de estudo.	Retomar discussão sobre conceitos e método na atividade pedagógica para o processo de formação do pensamento teórico dos estudantes	Apresentação de conceitos importantes, como também a estrutura da atividade geral e a de estudo no processo intencional e direcionado da atividade pedagógica. Discussão e troca sobre a compreensão da professora sobre a teoria trabalhada até o momento. Obs. O encontro teve duração de 30m, que precisou ser interrompido, pois a professora marcou o mesmo em horário de HTPC. Encontro gravado em áudio.
26/03/18 15h –	Estudo teórico sobre a articulação/relação da atividade de ensino com	Compreender a relação/articulação das atividades da	Discussão da revisão teórica, articulando a compreensão até então

16h10m	a atividade de estudo numa atividade comum. Discussão da atividade de ensino (estrutura) na relação com a atividade de estudo (estrutura e organização da professora das ações de estudo)	professora e estudantes na atividade de estudo; o papel da professora nas ações de ensino articuladas a atividade de estudo.	dos conceitos e categorias trabalhados para pensar a atividade em sala de aula. Encontro gravado em áudio e transcrito.
Mês Abril			
Data	Ações	Objetivos	Procedimentos
23/04/18 18h – 19h00	Neste encontro revisamos a atividade de estudo (revisão teórica da estrutura e método) para o planejamento de uma atividade com as crianças. Houve apenas um encontro neste mês devido a ausência da professora por agravos dos problemas de saúde.	O objetivo desse encontro de intervenção é realizar uma das ações da atividade de ensino, que se encontra relacionada a atividade de estudo, qual seja, sua planificação, para que a professora possa objetivar os estudos teóricos realizados e assim sua prática atividade.	Revisão de conteúdo teórico para planejamento de um ensaio de estudo com as crianças. Apresentação de dúvidas da professora sobre a teoria e proposta pela pesquisadora a estruturação de atividade de estudo. Encontro registrado em diário de campo, gravado e transcrito

Quadro 1.

Durante os encontros de estudo com Fátima, essa demonstrava interesse em compreender a teoria e tentava a partir das leituras, fazer comparações com a prática em sala de aula. Os encontros de estudos eram realizados com a leitura e discussão dos textos apresentados acima, em que a pesquisadora, se tratando de textos em espanhol, realizava a leitura e explicação dos conceitos teóricos.

Consideramos essa primeira ação na intervenção de estudo com a professora - da apresentação teórica, mediada pela pesquisadora - como princípio basilar para a execução de uma atividade significativa que promovesse o desenvolvimento da consciência da mesma, como apregoa a teoria histórico-cultural. Contudo, a transmissão dos conteúdos na forma teórica segundo o MHD, não é o bastante ao processo de apropriação pelo sujeito de determinados conhecimentos e modos de relação que carregam, além disso, é preciso realizar uma atividade em que os conhecimentos mediem a relação com as coisas, ou seja, se objective pela ação do sujeito.

Após o estudo teórico para apresentação dos principais norteadores da concepção de desenvolvimento humano e de atividade pedagógica a partir da teoria histórico-cultural, os encontros realizados no mês de maio de 2018 foram direcionados

especificamente à revisão teórica e a fase de planejamento de uma atividade de estudo em sala de aula.

Partindo da atividade pedagógica como unidade das atividades de ensino e atividade de estudo, essa última começa como planejamento, como a atividade mental do professor, ou seja, como ação da atividade de ensino que é efetivada na execução e apropriação pelos estudantes do modo de pensar (já organizado pelo professor) dos conhecimentos e sentidos teóricos da prática social. Portanto, a intervenção (em sua via prática) foi organizada da seguinte forma:

Mês Maio			
Data	Ações	Objetivos	Procedimentos
14/05/2018 18h - 19h30	Avaliar o cronograma de execução interventiva de estudo com a professora; Avaliar o nível conceitual pela professora (necessidade, conteúdo, motivo, objeto, objetivo, ações e operações) da atividade geral	Compreender a apropriação da professora dos conteúdos trabalhados através da planificação de uma atividade de estudo.	Discussão dos conteúdos; apontamentos sobre o método e o conteúdo escolhido no planejamento da atividade de estudo. Discussão com a professora dos componentes da atividade de ensino e da atividade de estudo, para a planificação de uma atividade de aprendizagem em sala de aula Encontro gravado em áudio e transcrito.
25/05/2018 18h - 18h45	Planificação da atividade de estudo com a professora em que se pensou a escolha das ações didáticas de ensino e do conteúdo escolhido.	Compreender através da objetivação numa ação de planificação, a apropriação da atividade de estudo.	Construção de uma atividade didático-pedagógica com o conteúdo escolhido pela professora: valor posicional dos números. Discussão e indicação pela professora de uma situação problematizadora de ensino, para modelação do conteúdo. A pesquisadora apresentou exemplos de pesquisas com atividades realizadas com o método de ascensão do abstrato ao concreto. O encontro foi gravado com instrumento de áudio e transcrito.

Quadro 2.

Vale dizer que os quadros foram separados por momentos de ações da intervenção, com a finalidade de explicitar ordenadamente o processo de sua organização e execução. Contudo, deve ser considerado como o encadeamento do mesmo processo, inclusive de idas e vindas da teoria à prática e não como elementos separados.

A fase de planificação teve como produto o ensaio de uma atividade de estudo em sala de aula, com algumas crianças²² da classe de atribuição da professora Fátima que no ano de 2018 encontravam-se já no 3º ano do ensino fundamental.

O momento de execução da atividade de estudo, ou melhor, como ensaio de estudo, teve como objetivo geral a nossa compreensão da apropriação pela professora do método proposto pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e da teoria da atividade como meio de efetivação. Em nossa proposta de intervenção não pretendemos avaliar a apropriação/aprendizagem das crianças a partir da intervenção com a professora e do ensaio de estudo realizado, mas sim, apenas inferir pela prática pedagógica, a expressão e organização dessa atividade pelos sujeitos.

O ensaio de estudo foi realizado em dois dias consecutivos, nas datas de 05 e 06/06/18 com a escolha da atividade e orientação da professora tendo como objeto os modos de pensamento da matemática para o domínio de conceito de número e valor posicional.

A professora estruturou uma ação de estudo a partir de uma atividade de jogo para as crianças que evidenciavam nessa atividade um interesse prévio. Para isso foi considerado pela professora os conhecimentos possíveis para o aprendizado das crianças, partindo do nível potencial de apropriação dos conteúdos científicos, objeto da atividade de estudo.

²² Durante o processo de planejamento a professora mostrou-se preocupada em produzir um resultado positivo, como “fazer do jeito certo”, ao que demandou da pesquisadora a explicação do objetivo, que não era avaliativo de seu desempenho, mas do próprio método orientado pela pesquisadora. Por isso, para dirimir a insegurança e ansiedade geradas pela situação, foi proposta condições mais favoráveis e de controle para o ensaio com a escolha de apenas algumas crianças pela professora que em sua avaliação, estariam num nível de desenvolvimento próximo indicado para a aprendizagem do conteúdo por ela proposto.

Durante o ensaio, a pesquisadora também interveio na atividade orientando ações com as crianças com o auxílio da professora para pensar o andamento da atividade e seus objetivos.

Os encontros para o ensaio de estudo se deram do seguinte modo:

05/06/2018 – 07h30 às 09h00 Foram escolhidas para a atividade quatro crianças (quatro meninas de oito e nove anos, do 3º ano). Segundo Fátima uma das crianças escolhidas por ela não compareceu sendo, portanto, escolhida uma outra criança considerando o nível de desenvolvimento (para o conteúdo proposto) próximo ao das demais. A professora organizou as crianças em duplas. Questionamos o motivo da professora ter escolhido as duplas e não deixado as crianças à vontade para fazê-lo, logo que manifestaram interesse por trabalhar com a colega favorita. Fátima explica que planejou a atividade considerando o nível de cada criança para o conteúdo proposto e formando as duplas de modo que a colega com mais conhecimento pudesse auxiliar sua parceira.

A professora demonstra aqui ter considerado pressupostos importantes da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, tal como, planejar sua atividade de ensino considerando que o desenvolvimento pode ser impulsionado pela intervenção e orientação do adulto de forma intencional, nesse caso, o professor. No entanto, ao estruturar a atividade com duas crianças em níveis de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos discrepantes, considerando que uma auxiliaria a outra na resolução, essa organização não possibilitará a apropriação do conteúdo em sua forma ideal, ou seja, com o caminho do modelo mais desenvolvido.

O que podemos constatar, é que a criança que ‘sabe mais’ sobre um determinado conteúdo, quando está na competência de auxiliar outro colega menos capaz para tal, não conseguirá reproduzir o caminho conceitual para a resolução do problema, mas sim, o apresentará de modo prático ou até mesmo responderá pelo colega (VIGOTSKI, 2018), como veremos a seguir na descrição do ensaio de estudo.

A professora introduz a proposta às crianças, indicando que será realizado um jogo, primeiro com as quatro crianças depois com o restante da sala, como combinado anteriormente pela professora com os estudantes (a professora havia levado o jogo para sala e mostrado às crianças e explicado que seria trabalhado em sala).

Esta etapa da atividade é importante para a criação de uma necessidade de apropriar-se dos números e das relações possíveis com eles, como as operações básicas, partindo de que essa atividade de jogo é de interesse das crianças. A atividade de estudo então é introduzida a partir da atividade de jogo.

É explicado às crianças pela pesquisadora que ela estava presente para acompanhar a atividade e entender como seria organizado o jogo, como elas iriam jogar, para aprenderem juntas como resolvê-lo. As crianças aceitam bem a participação, visto já conhecerem a pesquisadora. Apenas uma criança não havia tido contato no ano anterior (2017) com a pesquisadora, mas antes do início é esclarecida sua participação na atividade. A professora organiza carteiras para que as crianças sentem juntas, uma ao lado da outra. Apresenta o jogo mostrando os componentes conforme perguntas das crianças sobre o que era. Pergunta às crianças como acham que deve se jogar, orientando sobre o que parece indicar o jogo. As crianças dizem que “*é sobre os números*”. Mostra-se a necessidade de organizar em duplas, para criar a situação de cooperação (a professora segue o critério, já mencionado).

Fátima pergunta qual o objetivo do jogo às crianças, que respondem ser acertar na cor vermelha. Essa resposta deve-se ao fato de que o jogo apresentado era “tiro ao alvo” e o centro do círculo que continha o número maior, havia também a cor vermelha. A professora questiona novamente sobre o objetivo do jogo, mostrando que havia outras cores e números, instigando as crianças a pensarem em situações no jogo em que não conseguiriam acertar no centro. São estabelecidos problemas pela professora para respostas dadas pelas crianças. Esse momento do jogo é o momento do planejamento, em que as crianças participam elaborando as regras para orientar a execução de todas as ações até o resultado. A professora tenta criar a problematização, questionando as crianças sobre como poderiam pensar uma resolução.

Apesar da preocupação de Fátima em conduzir o processo de modo a problematizar situações, criando assim, necessidade da busca de soluções por parte das crianças, podemos verificar logo no início que a professora não se utiliza do conceito e *estrutura da atividade* (LEONTIEV, 1978; 1983) em seu planejamento, realizando ações que não orientam de fato as alunas na situação pedagógica. Considerando que as crianças não sabem como acontecerá a atividade de jogo, suas ações e objetivos, é necessário que o adulto explicita o que se deseja alcançar com ela, ou seja, o objetivo

formulado pelo professor, para que as crianças saibam em que direção serão destinadas suas ações.

Para uma atividade pedagógica comum a professor e estudantes, esses últimos carecem de compreender, a partir do direcionamento do professor, os objetivos já elaborados mentalmente por ele, para que a participação ativa e autodominada por parte dos estudantes seja possível.

As etapas da atividade foram antecipadamente planejadas pela professora, no entanto, na situação prática, foram reorganizadas para atender as necessidades específicas de cada criança. As etapas da atividade foram realizadas seguindo o processo: Planejamento (estabelecimento de regras, modos de jogar, objetivos) em que as crianças participaram na elaboração e foram direcionadas a chegar numa conclusão comum para a melhor execução do jogo. Execução: nesse momento novas regras precisaram ser formuladas, pois situações que não foram previstas no planejamento ocorreram, como por exemplo, a escolha de um número quando a bola lançada acertasse entre dois números; optou-se nesse caso escolher o maior (decisão que precisou ser orientada também em relação ao objeto, visto que as crianças tomavam decisões aleatoriamente). As crianças jogaram as bolas e estas ficavam presas no alvo, em um número; nessa etapa foi discutida a intenção em acertar um determinado número e não em qualquer um. Para isso foi realizado simulações para indicar o problema de empate em que as crianças deveriam saber seu valor e a da dupla em disputa. Avaliação: a última ação da atividade foi avaliar como saber quem venceu. Para isso a operação de soma foi pensada junto da professora como meio de calcular o resultado. As crianças demonstraram não ter autonomia para encontrar o resultado de modo lógico e dedutivo; verificava-se que uma das crianças tentava resolver o cálculo e a colega observava, porém, ambas as duplas demonstraram uma relação de dependência pela indicação por resultados com a professora, esperando ou aceitando o que era sugerido. A professora estabelece então, outro modo de relação: a problematização para se chegar ao cálculo como meio de resolução. As crianças em duplas usaram como recurso para o cálculo palitos de sorvete para fazer a contagem, recursos que já sabiam usar. A professora chama esse recurso de “estratégia com meio concreto”. As crianças anotaram os resultados que chegaram na lousa, sendo acordado que seria levado para o restante da turma para ajudar na sua resolução e prova.

Nesse momento, as crianças não sabiam ainda pelos resultados que escreveram na lousa quem de fato ganhou o jogo, pois não conseguiram de modo autônomo provar os resultados. Vale assinalar que as crianças de uma das duplas que acertou em três números diferentes não chegou ao resultado correto. Criou-se a necessidade de saber quem eram as vencedoras, o que foi acordado de ser levado para a o restante da sala de aula em outro momento. O ensaio foi encerrado nessa etapa da atividade, por ter chegado no momento do recreio das crianças.

Podemos verificar que na situação organizada para a relação cooperativa (duplas) entre as crianças – que se estabeleceu após orientações de encontrarem por meios próprios a resolução a uma tarefa complexa, como no cálculo matemático que sintetiza uma lógica de relação bastante desenvolvida - essas expressaram desorientação, reproduzindo uma forma anterior conhecida por elas para resolver o problema (contavam nos dedos, usavam palitos), quando não, copiavam uma da outra e por fim sem o domínio do processo, aguardavam uma resposta da professora de como proceder.

Nesse aspecto entendemos que, por mais que uma criança ‘mais avançada’ em determinado conteúdo auxilie outra que ainda não o tenha apropriado, esse processo se dará de modo pouco efetivo em relação ao aprendizado que se espera alcançar, tal como evidenciado:

Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.

[...] Contudo, a criança se desenvolve entre outras crianças. Isto é, há, no meio, os seus coetâneos com a forma inferior, inicial. Então, a atividade e as características correspondentes serão desenvolvidas nessa criança? As pesquisas demonstram que sim, mas de forma extremamente peculiar: elas irão se desenvolver sempre com muita vagarosidade e uniformidade, não atingindo nunca o nível que é possível quando há, no meio, a forma ideal correspondente. (VIGOTSKI, 2018, p.87-88).

A assimilação ou aprendizagem dos conteúdos teóricos que estamos considerando com o ensino, deve se orientar para os modos de pensar mais desenvolvido, como analisado e explicado por Vigotski (2018), ou seja, os que

representam a forma terminal ou final produzida pelo gênero humano. As crianças, em faixas etárias diferentes, se relacionam e se apropriam dos conteúdos de maneiras também diferentes, mas necessariamente ao desenvolvimento final esperado, carece de relação com o modelo mais desenvolvido e no caso do conteúdo teórico/conceitual, da orientação do professor para que ocorra.

A professora demonstra não ter efetivado a compreensão de que suas ações de ensino, como a atividade de estudo dos estudantes, necessitam de sua prévia organização para chegar a possível aprendizagem de cada criança com os modos de pensar dos conteúdos teóricos. Entendemos, porém, que a organização de cooperação proposta por ela não foi a de substituir o seu papel como o sujeito que conduziria as atividades, mas de tentativa de proporcionar uma atividade coletiva para minimizar as possíveis dificuldades individuais surgidas na tarefa, o que na situação real como observado, não serviu a esse objetivo.

As ações da professora, nesse primeiro momento, não se estabeleceram no direcionamento das crianças com os meios mais desenvolvidos para alcançar o objetivo da atividade, mas sim, como auxiliares nas próprias ações das crianças de descoberta desse. Os elementos característicos do pensamento teórico, quais sejam, a reflexão, a análise e o experimento mental, que são meios e produtos da apropriação dos conteúdos científicos, não foram orientadores das ações da professora em relação às ações das crianças com a atividade proposta, não sendo considerada, portanto, uma atividade pedagógica propriamente dita. As ações das crianças foram orientadas por conhecimentos e recursos empíricos já apropriados por elas em outras situações pedagógicas, ou seja, embasadas na percepção e comparação empírica da situação problema, característica própria dos conhecimentos cotidianos, empíricos. A atividade de ensino deve ser uma atividade consciente para o professor, que se expressa no como desenvolverá, junto aos estudantes, uma atividade coletiva consciente.

As tarefas posteriores da atividade foram pensadas pela professora como forma de investigar o resultado para pensar em métodos diferentes e mais eficientes de cálculo. Esse momento seria realizado com toda a turma.

Fátima decide por envolver a sala de aula no ensaio de estudo, levando o problema do esclarecimento do resultado do jogo ao restante dos estudantes para poder se chegar ao resultado correto, acordado para o dia seguinte.

06/06/2018 – 07h30 às 9h00 Fátima organiza a sala com as crianças sentadas em suas carteiras unidas em forma de U. Ela explica às crianças a atividade com o jogo que foi realizada no dia anterior e que todos iriam participar pois, havia uma questão a resolver: precisariam aprender a jogar e a atividade anterior com as colegas poderia ajudar a entender como, mas que também precisariam saber como calcular o resultado, para descobrirem quem havia ganhado o jogo.

A professora parte do geral (do resultado que quer se chegar) para as ações que são necessárias realizar para tal. A maioria das crianças demonstra interesse em descobrir o resultado, pois isso seria o passaporte para jogarem. Também é observado que outras não conseguem compreender o motivo de calcular, mas entendem que iriam jogar e as ações para consegui-lo tornam-se um obstáculo para o jogo e não um meio para sua efetivação.

Observamos aqui, que para algumas crianças, calcular não se torna um motivo realmente eficaz para a atividade de jogo e, portanto, uma tarefa sem sentido nessa atividade (LEONTIEV, 1983). Desse modo, para essas crianças as operações matemáticas não se relacionam com a atividade de jogo (de forma consciente e clara não se estabelece uma relação), o que sugere por parte do professor a criação de motivos auxiliares que consigam ‘atingir’ o sentido para as crianças, ou seja, o professor poderá orientar a atividade da criança criando uma relação mais direta entre o cálculo e a possibilidade de jogar, explicando por exemplo, sobre as ações do jogo e sua relação com os números. Leontiev (1998, p. 90) sintetiza como ocorre a transformação dos *motivos apenas compreensíveis* pela criança em *motivos realmente eficazes*, geradores de sentido: “[...] É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente o induziu”. Por isso, o professor que é consciente da estrutura de sua atividade (ensino) e dos estudantes (estudo) organiza previamente suas ações de acordo com os motivos/objetivos teóricos da aprendizagem que intenciona provocar.

Adiante, as crianças conversam entre si, mostram-se empolgadas com a situação, falam sobre a expectativa de jogar e sobre assuntos diversos. Fátima chama a atenção das crianças e lhes pede que levantem a mão quando quiserem participar, pede que fiquem em silêncio constantemente, interrompendo várias vezes a explicação da

atividade. A solicitação e direcionamento da professora para uma ordem/controle da sala ocorre durante todo o andamento da aula.

Com a organização da sala de modo que as crianças permanecessem uma ao lado das outras, a quantidade de crianças, os vários níveis de desenvolvimento, além das necessidades afetivo/emocionais suscitadas, passaram a ser um dificultador para a professora no controle da atividade com todas as crianças. Fátima: “*Eu não tô dando conta*” (sic).

Há na exposição anterior da fala da professora a expressão de desorientação/descontrole na sua própria atividade e por consequência, dos estudantes. Verifica-se que além do não domínio da teoria apresentada, as “condições materiais para o desenvolvimento da prática pedagógica” (SAVIANI, 2012, p.91), são considerados obstáculos importantes na realização satisfatória do processo ensino-aprendizagem. Uma sala numerosa, por exemplo, como também a precariedade material de recursos, são alguns dos óbices que maximizam, por outro lado, a desigualdade ao acesso dessas crianças ao que há de mais desenvolvido pelo gênero.

Mesmo com as dificuldades, a professora tenta usar estratégias para envolver as crianças na atividade comum, como pedir que se manifestem, ou até mesmo indicando algumas crianças para ajudar com a ação de pensar em determinado problema. A pesquisadora intervém em alguns momentos para indicar propostas de problemas na atividade que precisam ser pensados para efetividade da resolução.

Percebendo que algumas crianças não participam oferecendo respostas parecendo alheias ao movimento da atividade, a professora vai até algumas e faz perguntas sobre: “*o que precisa fazer aqui?*”, “*como eu vou descobrir a quantidade de pontos?*”, “*como que eu sei quem ganhou aqui?*”, “*eu tenho que fazer o que?*”, “*quem ganhou e porquê?*”. A professora pede que uma criança ajude a outra nas dúvidas.

Fátima distribui para cada criança a foto de como o jogo foi finalizado para ilustrar a situação problema:

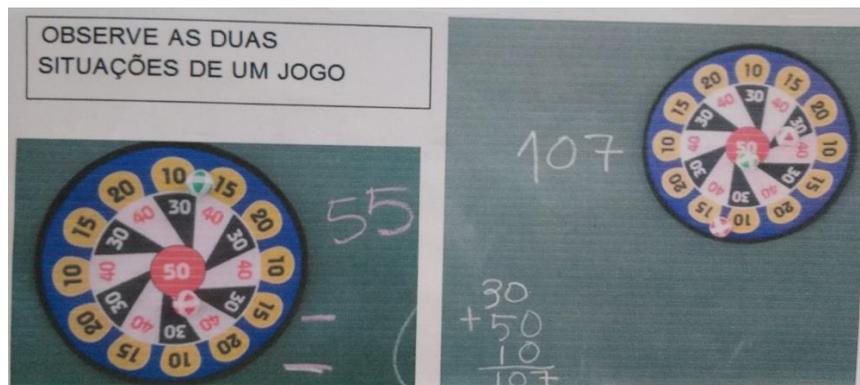


Figura 1.

Devido a mudança de respostas constantes das crianças sobre qual o objetivo do jogo, a professora então explica, e orienta que as crianças busquem a resposta juntos, podendo sentar em duplas para isso. Fátima também acompanha as crianças em suas carteiras, explicando individualmente para as crianças que não participaram coletivamente da atividade. As crianças que não participaram de forma coletiva respondendo sobre os problemas lançados pela professora também demonstram não conseguir na situação individual pela explicação dada, sendo usada pela professora várias formas de problematização: “*quem você acha que ganhou, quem jogou no 10 ou no 15? Porque? Pensa. Qual o objetivo do jogo*”. Algumas crianças que estão tentando em dupla pedem a ajuda da professora: “*sôra, ajuda a gente!*”(sic). Também procuram a pesquisadora para explicar o que fazer, dizendo: “*me ajuda, não tô entendendo, me explica*”(sic). A professora faz o movimento de explicar coletivamente e ir nas carteiras para ouvir individualmente as crianças. Verifica-se que há crianças que necessitam da atenção individual, do contato direto, não se envolvendo na situação coletiva por isso procuram a pesquisadora para conversar. Algumas crianças conversam com o colega do lado para copiar a resposta. Uma delas não interage, só observa, apenas copia a resposta. Duas meninas perguntam à professora se podem pegar os palitos para usarem como meio de cálculo.

A atividade é interrompida por ter chegado o horário do recreio e a professora explica que será retomada em outro momento, a correção será no dia seguinte. Uma menina exclama: “*ai, graças a deus!*”

O tempo para resolução de problemas particulares para se chegar a resolução acaba sendo alongada pelos vários fatores já mencionados e acreditamos também pela novidade do método para as crianças e professora.

O último momento da pesquisa ocorreu com a observação em sala de aula após o ensaio de estudo com a finalidade de verificar a alteração ou não na organização da prática pedagógica e conseqüentemente da consciência da professora, sendo descrita e analisada a seguir.

25/06/2018 – 07h20 – 09h30 Quando a pesquisadora adentrou a sala de aula, essa já havia começado e a professora finalizava uma explicação. A sala encontrava-se organizada com as carteiras enfileiradas e as crianças sentadas umas atrás das outras.

Havia presentes 24 crianças.

Professora: *Oh, todo mundo falando junto eu não consigo. Querido!*

Essa semana eu vou trazer...eu vou deixar de tarefa hoje, presta atenção...eu sei que alguns de vocês tem acesso à internet, celular do pai, da mãe..., eu vou deixar de tarefa para vocês pesquisarem se realmente... (uma criança interrompe perguntando se precisará escrever. Fátima pede calma) se o polo sul é frio; é quente. Se pessoas conseguem morar lá. As crianças começam a falar sobre o que acham. A professora pede várias vezes a atenção. Vocês que vão pesquisar e trazer a resposta amanhã pra mim. Agora vamos focar em outra coisa. As crianças continuam a falar do assunto, para a professora.

A professora mostra uma imagem que foi distribuída previamente às crianças com dois pinguins ao lado de uma geladeira com o diálogo: “... mas foi em 12 vezes no carnê!! SEM JUROS!!”.



Figura 2.

Professora: *O que está acontecendo aqui. Tá muito frio. Oh, (fala o nome da criança) o que é doze vezes no carnê sem juros? O que é isso? Alguém sabe o que é um carnê?* As crianças tentam explicar, mas não chegam na definição, a professora então explica: *O carnê antigamente...hoje não se vende mais no carnê, a gente passa o que?* (As crianças dizem cheque e cartão) ... *Cartão*. A professora explica como funciona o cartão perguntando às crianças se observam como os pais usam. *A gente vai substituir esse carnê pelo cartão. E o que é doze vezes? Por exemplo, eu vou comprar esse livro aqui, oh. Eu vou passar ele em dozes vezes, no cartão. Quer dizer o que? Eu vou chegar lá e passar doze vezes o cartão?* As crianças respondem não. Um menino responde que se passar uma vez “já vai contar”. Professora: *O que seria essas doze vezes? Se eu pagar uma coisa à vista e eu pagar uma coisa em doze vezes, qual é a diferença? Vamos pensar...o pinguinzinho falou pro outro que passou em doze vezes. O que ele passou em doze vezes? Não tem nada de estranho nessa imagem...por que é estranho uma geladeira?* Uma criança diz que lá ela pode congelar. A professora pergunta se as crianças têm geladeira em casa e para que serve, dando exemplos. Depois pergunta às crianças como aquela geladeira foi parar no polo sul. As crianças entendem de forma empírica a pergunta e respondem “de avião”, etc. A professora reformula e pergunta de como foi paga a geladeira. Pergunta quanto custa o objeto. Pede que as crianças prestem atenção nas propagandas para saber o quanto custa ao passar na tv. A professora diz que vai trazer propagandas impressas de lojas para saber o quanto custa, para ilustrar a explicação.

Podemos perceber, novamente nesse momento da observação, que na atividade proposta pela professora não ficam claros os objetivos para as crianças. Ao questionar as crianças sobre o que está acontecendo na imagem apresentada, nota-se que a professora não orienta o pensamento dos estudantes para o que deseja alcançar, ou seja, para quê e como se orientar naquela situação, visto que as informações dadas pela professora são fragmentos de uma atividade que existe apenas em seu plano mental e que não foi construída na explicação previamente às crianças. Como postulado sobre a estrutura da atividade por Leontiev (1978;1983), para que o sujeito esteja consciente e assim domine sua conduta em determinada atividade, há que se identificar primeiramente o objeto que satisfaz uma necessidade, e assim, se crie o motivo de proceder em busca de sua satisfação, pois o objeto[...] se revela ao sujeito como resposta a uma ou outra de suas necessidades” (LEONTIEV, 1983, p.72). Sem primeiramente o

esclarecimento do objeto/objetivo da atividade para os estudantes, a atividade de estudo não será orientada de forma consciente, ou seja, de modo ativo na execução e controle de sua própria atividade.

Em seguida, a professora pergunta às crianças como foi a forma de pagamento da geladeira e pergunta o que significa os termos “à vista” e “dividido/ a prazo”, pois as crianças passam a usar os termos de modo inadequado. A professora dá exemplos: *Quando eu divido alguma coisa, é porque eu não tenho dinheiro pra pagar? Geralmente a gente divide a coisa que é cara ou barata?* As crianças respondem que é a coisa cara e a professora confirma. *Vocês acham que a geladeira é cara ou barata?* As crianças ficam em dúvida. Uma criança diz que *“para a criança é cara, mas para o adulto não”*. A professora dá exemplo com um adulto. As crianças passam a falar de características da geladeira. A professora retoma o assunto perguntando se naquele lugar a geladeira é necessária. Pergunta se a temperatura da geladeira pode ser maior que a temperatura de fora. *Então a gente pode concluir o que? Eles precisam de uma geladeira aqui?*

Uma criança responde: *“eles não precisam de uma geladeira porque eles estão praticamente na geladeira do mundo”*. A professora dá ênfase nessa resposta: *Olha, adorei essa resposta! Presta atenção! olha o que ela falou.* E pergunta para uma criança que não está participando o porquê dessa resposta. Mas a criança não participa. As outras crianças dizem que é muito frio.

A professora volta a perguntar como foi a forma de pagamento e o motivo de terem comprado o produto, voltando a atenção de como o vendedor fez para vendê-lo. Uma criança disse que ele persuadiu. Agora discutem o que significa persuadir.

A professora simula uma situação de venda de um caderno para as crianças, mas não fica claro se o foco está no preço ou na situação de persuasão. A professora fala do produto e de suas características e de qual custa mais caro (um caderno capa dura e outro não). Fátima fala da função do caderno e o que os cadernos tem em comum, para exemplificar a superficialidade das características com relação à função. As crianças demonstram na fala entender que a função se sobressai às características. Dá exemplo de um fato ocorrido com uma criança da sala que danificou sua mochila para conseguir outra nova com um personagem de desenho animado famoso. Esse exemplo foi dado

para ilustrar o assunto da persuasão para a compra de algum produto. A professora e as crianças conversam de quais “*são os perigos da propaganda*”?

Fátima percebe que as crianças dispersam a atenção para outros assuntos e decide finalizar, pedindo que as crianças tragam panfletos de propagandas para retomar o assunto. E faz a síntese do que foi discutido: “*Vamos organizar a ideia; 1. aqui é a geladeira do mundo. 2. Ela comprou a geladeira onde não precisa. O vendedor fez em quantas vezes?* As crianças respondem doze vezes. Professora: *Qual é o papel do vendedor?* A professora responde que é convencer de algo que as vezes você não tem necessidade. A professora diz que irá trazer outra atividade em que a figura será com crianças e não com animais para que seja mais fiel à realidade e que irão debater no dia seguinte e finaliza a atividade.

Ao final a professora explica à pesquisadora que está abordando o assunto sobre consumismo, devido a situação ocorrida na sala com um aluno.

Não foi possível verificar se ao início da aula a professora orientou as crianças sobre o conteúdo da atividade e como o fez para criar a motivação do estudo nos alunos. Porém contata-se no decorrer da atividade, que não fica explícito o conteúdo trabalhado e qual o objetivo que se espera alcançar.

Quando a professora pergunta às crianças “*o que está acontecendo*”, “*o que é doze vezes*”, etc., demonstra não considerar a orientação do que se pretende conhecer com as imagens entregue aos alunos, ou seja, qual conteúdo (objeto de estudo) e como se relacionar (ações) com ele, deixando-os à mercê das várias percepções que a situação proposta ou até mesmo fora dela podem suscitar. A ação do professor como assevera Saviani (2011) deve ser direta e intencional, deve ser planejada de acordo com o desenvolvimento que deseja atingir. Por isso, não é suficiente a eleição de conteúdos, mas, conforme postulado pela teoria histórico-cultural e a teoria da atividade, é necessário que o professor domine esse conteúdo, os meios de relação com ele e os métodos de reprodução desse conhecimento, que estruturado numa atividade de estudo, seja organizado pelo professor de modo que os estudantes compreendam os objetivos e motivos, possibilitando a orientação de suas ações nessa atividade coletiva e ao mesmo tempo individual.

Continuando a análise do processo da intervenção-formativa com a professora, diante do exposto na observação final em sala de aula, podemos apontar no sentido de melhor compreender seus reflexos, a discussão das condições reais a que esta pesquisa se submeteu e seus resultados.

Saviani (2011) apresenta na defesa da escola como local privilegiado para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos através da transmissão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, a importância de considerar para isso, as suas condições históricas e objetivas. O autor levanta a necessidade de pensar a educação a partir de uma teoria para além da crítica, que possibilite a esse espaço o potencial transformador da sociedade, que quebre com o movimento de manutenção e perpetuação das condições degradantes de reprodução da vida (SAVIANI, 2011).

Queremos chamar a atenção para as condições que o autor considera e os desafios ao se analisar e propor mudanças no campo teórico e prático da educação.

Entendemos que o primeiro ponto são as condições objetivas e históricas que precisam ser consideradas para substanciar a teoria. As teorias que não refletem sobre as condições objetivas reais da escola (instituição da educação sistematizada) estão fadadas à reproduzir o idealismo de uma ‘educação eficiente’ que não condiz com a concreticidade e as necessidades reais do desenvolvimento dos sujeitos, causando por consequência, a justificção de seu fracasso na culpabilização desses sujeitos implicados no fazer educativo, principalmente, dos professores.

As teorias construtivista e tradicional que foram evidenciadas pela professora como norteadoras de sua prática em sala de aula, como uma exigência ora da instituição escolar, ora do próprio município como regulador dessa instituição, evidencia as fragilidades dessas e as contradições desse sistema, que do ponto de vista da formação humana reproduz relações de ensino e aprendizagem que pouco contribuem ou inviabilizam o desenvolvimento integral dos sujeitos nela implicados.

Percebemos pelos fragmentos das situações de observação pós-intervenção que a atividade pedagógica (unidade das atividades de ensino e estudo) não se efetivou em prática. A sala novamente havia voltado para as mesmas condições em que se encontrava antes da proposta.

Também podemos perceber que nosso método não produziu as alterações que indicaria contribuições efetivas para o sujeito da pesquisa e consequentemente mudanças nas atividades de ensino e estudo em sala de aula como uma unidade.

Podemos acrescentar que as atividades em sala de aula de certo modo encontram-se subordinadas num contexto maior, que também carece de transformação para a possibilidade de transformação dos sujeitos como apregoado desde o início deste trabalho. Sendo assim, é necessário também considerar as condições concretas em que professora e alunos encontravam-se na instituição escolar e mais amplamente as condições de currículo, as diretrizes estabelecidas pela comunidade escolar sobre a prática pedagógica e relação professor-aluno, além das exigências municipais do desempenho desses sujeitos.

Vale apontar sobre as multideterminações que compõe o processo ensino-aprendizagem, que o professor mesmo com todas as condições aviltantes de seu trabalho, é o responsável por seu ato pedagógico. É o autor de sua prática e é inegável sua responsabilidade de como e o que ensina. Por isso, quanto mais amplo o nível de consciência em relação às multideterminações, o por quê, o para quê e como da atividade pedagógica, maiores condições de produzir transformações em direção do desenvolvimento humano genérico.

Na realidade pesquisada, tal como no cenário mais amplo da educação no Brasil, as condições para efetivação da teoria que propõe o desenvolvimento integral dos sujeitos, esbarra na atualidade em muitos obstáculos. A baixa remuneração dos professores, a desqualificação da profissão, estrutura física e recursos materiais precários e insuficientes, jornada e condições de trabalho insalubres, a baixa qualidade da formação docente, são alguns problemas que podemos citar na realidade que enfrentamos.

Em relação às condições objetivas da prática, novamente nos valemos do que foi definido como desafios para a efetivação da educação por Saviani (2011) como a ausência de um sistema nacional de educação, a organização ultrapassada das escolas e os recursos destinados à sua manutenção, além do problema da descontinuidade das políticas públicas, que pensam os planos educacionais a curto prazo. Ainda segundo o autor, caso tais problemas não sejam enfrentados a transformação na prática pedagógica também permanecerá praticamente inviável. Por isso, a conscientização de tais

questões, como da apropriação teórica que subsidie a compreensão é fundamental para a luta em direção às necessárias transformações.

A partir da análise de Saviani (2011) que assevera a defesa do caminho de uma teoria pedagógica assentada na prática, ou seja, que tenha na realidade seu fundamento e critério de verdade e que, portanto, para que a construção teórica reflita e se efetive na prática, a materialidade também necessita comportar e possibilitar o avanço teórico.

O segundo ponto que queremos apresentar é este. Se a prática, a realidade como critério da verdade é o lastro para a fundamentação teórica, sem a correspondência de uma teoria que aponte na prática sua possível e necessária transformação (SAVIANI, 2011), essa última também se torna vazia e reprodutora das próprias condições precárias que nela já circulam. A prática deve ser o esteio da teoria, como a teoria deve subsidiar a prática crítica transformadora “a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa” (SAVIANI, 2011, p. 91).

A teoria ancorada na prática, portanto, deve servir ao objetivo de superar as condições aviltantes e alienantes de vida, que na educação escolar, pela formação direta e intencional nos sujeitos das máximas capacidades humanas e, portanto, oferecendo recursos de reflexão e desenvolvimento de consciências teóricas, poderá criar meios concretos de enfrentamento dessas condições atuais.

Considerações finais

A realização desta pesquisa teve por objetivo principal a compreensão da relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento da consciência crítica do professor por meio de uma intervenção formativa que se fundamentou nos princípios teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético, consubstanciados na perspectiva Histórico-Cultural, mais detidamente nos aportes teóricos da atividade de estudo de Davidov que se relaciona à tese vigotskiana de que o desenvolvimento pode ser alçado pela educação, além da Teoria Histórico-Crítica que situa nossa pesquisa no contexto da educação brasileira.

Nossa pesquisa intervenção formativa tendo por sujeito uma professora do ensino fundamental, buscou desenvolver um plano de estudos para a apropriação de conhecimentos críticos/científicos sobre o desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural, de modo que buscamos responder a seguinte questão: a compreensão pelo professor das atividades de ensino e estudo como unidade pode favorecer a mudança de sua atividade e a consequente reorganização dessa? Para isso, a construção da pesquisa se estruturou com os objetivos específicos: conhecer a concepção de desenvolvimento que norteia a prática do professor; compreender as implicações dessa concepção na atividade de ensino do professor em sala de aula; analisar as implicações de um processo de intervenção formativo histórico-cultural de atividade de estudo com o professor e discutir os desdobramentos desse processo na atividade do professor em sala de aula.

Diante desses objetivos, pudemos verificar que a prática pedagógica da professora estava respaldada nas concepções ora de cunho tradicional, ora construtivista, que se alternavam mediante as demandas que se tentava suprir em sala de aula, como também, exigências da própria instituição de ensino. Essas concepções evidenciavam contradições entre si, que se expressaram de forma patente na fragmentação entre atividade de professor e atividade de estudantes. A partir de nossa intervenção formativa para a apropriação teórica de conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, da estrutura da atividade e atividade de estudo, assim como do papel do ensino nesse desenvolvimento de forma omnilateral, pudemos constatar que o método empregado consubstanciado em encontros para o estudo teórico e ensaio de estudo, não foram suficientes para alterar as condições em relação a compreensão da professora sobre sua prática, e consequentemente sua consciência, que foram constatadas em análise da prática após intervenção.

Com os resultados apontados, nossa análise evidencia as condições concretas – materiais e não-materiais que obstaculizam a superação da fragmentação das atividades escolares, assim como a formação das consciências dos sujeitos com essa qualidade, que foram sintetizadas no capítulo cinco dessa dissertação.

Apresentamos e trabalhamos em todo o nosso percurso com a perspectiva da atividade coletiva como categoria basilar para compreender o desenvolvimento psíquico humano (LEONTIEV, 1978 e 1981), e a educação como processo universal necessário a

humanização por meio da apropriação e objetivação da cultura cristalizada nas objetivações genéricas, podem se concretizar em suas máximas possibilidades nas atividades de ensino e aprendizagem, que se encontram na escola como local privilegiado para a finalidade de socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2011).

Nesse sentido, os postulados teóricos nos conduzem para a compreensão das atividades de ensino e estudo como uma unidade dialética, que se implicam e necessitam uma da outra para se efetivarem. Logo, essa relação supõe a organização intencionalmente com a finalidade de aprendizagem pela atividade de ensino planejada e conduzida pelo professor. Entende-se nesse processo que professor e estudante precisam se encontrar em uma atividade comum, a atividade pedagógica, como autores conscientes de suas ações individuais em uma atividade coletiva.

Depreendendo que majoritariamente as atividades em sala de aula ocorrem de forma fragmentada, em que as atividades de ensino e estudo encontram-se alheias e ocorrem desconectadas gerando por produto consciências também com essa qualidade, a proposição da apropriação por parte do professor de uma teoria crítica/científica que o instrumentalize em relação a compreensão de sua ação na formação dos sujeitos é de suma importância para a mudança necessária nesse cenário.

Assumimos com essa pesquisa que a atividade de estudo se configura como processo necessário ao desenvolvimento mais elaborado conquistado pelo gênero, que não seria capaz de ocorrer sem a apropriação e objetivação dos conhecimentos mais elevados produzidos até o momento.

Deste modo, procuramos apontar a formação continuada do professor como processo indispensável ao seu trabalho e desenvolvimento, pois a apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos é entendido aqui como meio universal de desenvolvimento humano e ademais, que a atividade de estudo de teorias crítico-científicas podem ser um instrumento importante para pensar a prática com essa qualidade.

Também entendemos que as condições objetivas da escola, no cenário educacional atual, produzem grandes desafios às práticas engajadas nas mudanças para a transformação da sociedade, e que ainda mais, urge a necessidade de luta para esse processo.

Compreendemos os limites dessa pesquisa intervenção formativa e dos poucos passos teóricos e práticos que pudemos dar em direção aos avanços necessários na apropriação da ciência e na transformação da realidade. Porém, conseguimos vislumbrar com todo o processo realizado, que há muito a se fazer e esse é o lugar das pesquisas comprometidas com a realidade e sua transformação de forma ética, crítica e responsável em direção ao desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, 2005.

ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural.** *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 3, p. 169-178, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135452>> acesso em 20 de maio de 2019.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.44, p.19-32

BEATÓN, G. A. *Un intento de sistematización de los planteamientos del enfoque Histórico Cultural en sus inicios.* Teoria e Prática [en línea] 2005. Disponible em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193818624007>>_ISSN 1516-3687. Acesso em 26 de maio de 2018.

_____. La persona en el enfoque histórico cultural. São Paulo: Linear B, 2005.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.* Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. M. E. M. *Ensino e Aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica.* *Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, p. 235-242, 2009.

_____. A Consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria Histórico-Cultural. In: XVI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas, Junqueira & Marin Editores Livro 1 - p.239, 2012.

BEZERRA, J.P. Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2015.

BORELLA, T. Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisa do tipo intervenção XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas. Junqueira&Marin Editores. p.002882 2012.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación Psicológica Teórica y Experimental.* Editorial Progreso: Moscu, 1988.

_____. O que é atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, Nº 7, ano 1999

- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Progreso, 1987. p.316-336.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação e Sociedade, XXII nº71, p.79-115, 2000a.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000b.
- _____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas. vol. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- _____. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In: Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.) Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- _____. **Individualidade para si**. Edição comemorativa, Capinas: Editores associados, 2013.
- ELKONIN, D.B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Educar em Revista, Curitiba. n. 43, p. 149-172, 2012. Editora UFPR
- FELIX, T.D.S. P. Timidez na escola: um estudo histórico-cultural.2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente.
- _____. O Desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente.
- FRANCO, P. L. J; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. Organização do ensino de matemática na perspectiva histórico-cultural: um processo didático-formativo. **Zetetiké, FE/UNICAMP & FEUFF**. 2016, v. 24, n. 45.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de Professores da Rede Municipal de São Paulo. **Educ. Real**. 2015, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1235-1259.
- KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira,1978
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba: Ed. UFPR, n. 54, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davidov: Três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. s/d. Disponível em: <http://www.sbhe.org/novo/congressos/sbhe4/individuaiscoautoriaiseixo03.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

LURIA, A.R. *Curso de psicologia geral*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MAGALHÃES, G. M. Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

MARINO FILHO, A. Atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

MARTINS, L. M. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010b.

MARX. K. O progresso global da produção capitalista. In: Marx, K. *O Capital* (Crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. O fetichismo da mercadoria. In: *O capital: crítica da economia política*. 1ª edição 1867. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971, pp. 64-112.

_____. *Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857- 1858 Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: Ana Carolina Galvão Marsiglia (org.). *Pedagogia Histórico-crítica 30 anos*. Campinas: Autores associados, 2011.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicação para a prática docente. *Revista Ciência & Educação*, v.5, n. 2, Bauru: UNESP, p. 61-70,1998.

MOURA, M.O.; et.al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.

MOURA, M.O.; NASCIMENTO, C.P. A pesquisa sobre a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural: a análise teórica dos objetos de ensino. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012, p.1351 – 1361

MUKHINA, V. *Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico*. In: Psicologia da Idade Pré-escolar. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, R. L. Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, V. Contribuições da Educação Escolar para o processo de desenvolvimento do Pensamento conceitual dos estudantes de Ensino Fundamental. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente.

REPKIN. V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p.85-99, 2014.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.24, nr.62, 2004.

ROSSI, R. Lukács e a educação. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SALOMÃO, F. S. Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes. 2017. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente

SANTOS, A. A. N. A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down.2014.167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.11. ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERON, T. D.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; TULESKI, S. C. *Apropriação dos conceitos de Lev Semenovitch Vigotski no âmbito das pesquisas em Educação Física*. Porto Alegre: Movimento, v. 17, n. 02, p. 75-91, 2011.

SFORNI, M. S. de F.; MOURA, M. O. de. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. 2003. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TONET, I. *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os transtornos de aprendizagem a partir da psicologia Histórico-Cultural. *Maringá: Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, p. 531-540, 2007.

VIGOTSKI, L.S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a, tradução de Paulo Bezerra.

_____. (1930) *A transformação socialista do homem*. Em Marxists Internet Archive. Texto disponível na Internet. Trad. Nilson Dória (inglês). MIA, 2004.

_____. *Obras escogidas I: Sobre los sistemas psicológicos*. 2 ed. Madrid: Visor, 2001b.

_____. *El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica*. In: VIGOTSKY, L. S *Obras escogidas I*. Madrid: Visor, 2000a.

_____. *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 2000b.

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar*. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev. São Paulo: Ícone, 1989.

VIGOTSKII, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

VIOTTO FILHO, I. A.; NUNES, R. L.; SANTOS, A. A.N; FELIX, T.S.P. (Org.).

Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPPEthc. São Carlos: Pedro e Joao Editores, 2018.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller.** In: Stela Miller; Maria Valéria Barbosa; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. (Org.). Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. 1ed.Jundiai: Paco Editorial, 2014, v. 1, p. 7-244.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “ATIVIDADE DE ESTUDO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO PROFESSOR: PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA HISTÓRICO-CULTURAL”

Nome da Pesquisadora: Jéssica P. Simões

Nome do Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

1. Natureza da pesquisa: A senhora está sendo convidada a participar desta pesquisa que pretende realizar uma proposta de formação pelo estudo dos princípios teóricos da psicologia Histórico-Cultural e do ensino desenvolvimental.
2. Participantes da pesquisa: Uma professora da Escola Municipal [REDACTED]
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa a sra permitirá encontros com a pesquisadora para estudo teórico e discussão; que a pesquisadora participe das aulas ministradas em algumas disciplinas previamente comunicadas; que a pesquisadora realize observações e proponha reflexões sobre o estudo proposto.
4. Sobre as entrevistas: as atividades serão registradas por meio de gravação de áudio e transcritas respeitando o rigor ético de sigilo.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. O professor será entrevistado em horário diverso ao das aulas, sendo realizadas as discussões para a intervenção no momento especificado pelo mesmo, sem prejuízos as suas atividades normais de trabalho. O acompanhamento da atividade pedagógica junto a sala será no horário de aula regular. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador, terão conhecimento da identidade dos envolvidos e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa, utilizando como meio de preservá-los o uso de nomes fictícios.

7. Pagamento: a sra não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra tem a liberdade de desistir a qualquer momento desta pesquisa sem quaisquer prejuízos para ambas as partes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Jéssica P. Simões – ██████████

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho – ██████████

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 18 3229-5315 ou 18 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br