

## **A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE A ATIVIDADE DE ESTUDO NA ADOLESCÊNCIA E A ATIVIDADE FORMATIVA DE PROFESSORES**

Maria Eliza Mattosinho Bernardes – EACH/FE/IEA – USP

Ágatha Marine Pontes Marega – FE – USP

Marcio Rogerio Ferreira de Souza – FE – USP

### **RESUMO**

A finalidade deste painel consiste em apresentar algumas reflexões teórico-práticas decorrentes de três estudos a respeito da atividade pedagógica, da atividade de estudo na adolescência e da presencialidade na atividade formativa de professores. O primeiro, *Atividade pedagógica enquanto práxis criadora e reflexiva*, tem como objetivo retomar o conceito de atividade enquanto práxis, de acordo com os princípios marxianos, e as especificidades da práxis reflexiva e criadora próprias da unidade dialética constituinte da atividade pedagógica, visando superar as dimensões do praticismo pragmático presente na educação escolar. O segundo, *A atividade de estudo nos anos finais do ensino fundamental: um olhar para a transformação dos estudantes adolescentes*, dá ênfase à nova situação social de desenvolvimento e ao processo de maturação social da personalidade na adolescência, com o objetivo de realizar uma discussão teórica a respeito da relação entre a atividade de estudo e as singularidades da adolescência. O terceiro, *A presencialidade e a formação continuada de professores*, aborda o problema da presencialidade, no contexto em que instrumentos e tecnologias digitais têm impactado os modos de interação social, com o objetivo de analisar o processo de constituição da presencialidade na formação continuada de professores que integraram a atividade formativa nos horários coletivos em uma escola municipal de São Paulo durante o ano de 2020. A síntese desses estudos salienta que a atividade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico requer a objetivação da dimensão criadora e reflexiva de sua própria atividade.

**Palavras-chave:** Atividade Pedagógica, Atividade de Estudo, Atividade Formativa.

## ATIVIDADE PEDAGÓGICA ENQUANTO PRÁXIS CRIADORA E REFLEXIVA<sup>1</sup>

Maria Eliza Mattosinho Bernardes – EACH/FE/IEA – USP

### RESUMO

O estudo apresenta algumas concepções teóricas sobre o conceito de atividade pedagógica, entendida como unidade dialética, entre a atividade do professor e a atividade do estudante, sejam elas as atividades de ensino e de estudo. O objetivo deste estudo é resgatar alguns princípios essenciais sobre o conceito de atividade enquanto práxis, de acordo com os princípios marxianos, e as especificidades da práxis reflexiva e criadora próprias da unidade dialética constituinte da atividade pedagógica. A partir do entendimento de que essa é uma atividade consciente e intencionalmente organizada, relaciona-se a atividade pedagógica ao conceito de práxis. Sánchez Vázquez identifica a práxis como criadora e/ou transformadora, reflexiva, reprodutora e espontânea. De acordo com a epistemologia da práxis, tais formas de organização da práxis contam com diferentes níveis de criação e de consciência dos sujeitos que a integram. Portanto, trata-se de um estudo teórico fundamentado nos princípios do materialismo histórico-dialético relacionado e do enfoque histórico-cultural. Defende-se neste estudo que a atividade pedagógica, concebida enquanto unidade dialética, deve superar o praticismo e pragmatismo presente em abordagens que reconhecem a importância da prática e da teoria na organização dos processos pedagógicos, mas não superam as condições reprodutivas ou espontaneístas. Concebe-se, portanto, que a atividade pedagógica a partir dos pressupostos apresentados deve assumir a condição de ser uma práxis que se objetive com alto nível de consciência dos sujeitos que a integram e que seja a expressão da atividade criadora na concretização das ações e operações dos sujeitos em atividade.

**Palavras-chave:** Atividade Pedagógica, Práxis, Enfoque Histórico-Cultural.

### INTRODUÇÃO

*“A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”.*

VIII Tese sobre Feuerbach  
(Karl Marx; Friedrich Engels, 1888/2000)

Partindo-se da concepção de que a atividade pedagógica (Bernardes 2009, 2012) é uma atividade consciente e intencionalmente organizada visando a uma determinada finalidade, o objetivo deste estudo é resgatar alguns princípios essenciais sobre o conceito de

---

<sup>1</sup> Este estudo tem apoio do projeto FAPESP n. 2022/06977-5.

atividade enquanto práxis, de acordo com os princípios marxianos, e as especificidades da práxis reflexiva e criadora próprias da unidade dialética constituinte da atividade pedagógica.

Parte-se da premissa de que a atividade se objetiva na relação entre as partes e o todo, caracterizando a totalidade do objeto ao qual se dirige. Enquanto atividade humana, verifica-se que as ações dirigidas a um determinado objeto visam transformá-lo, de tal forma que o resultado da atividade se objetive em dois planos, inicialmente no plano *ideal* e, posteriormente, no plano *real* (Leontiev, 1983).

A dupla objetivação da atividade humana, como *produto ideal e real*, ocorre por meio da atividade cognoscitiva e pela atividade teleológica. Ambas são atividades conscientes que se manifestam como produto da mediação do conhecimento elaborado historicamente. No entanto, segundo Vázquez (2007, p. 223), “há diferenças importantes, pois enquanto a primeira [atividade cognoscitiva] se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, a segunda [atividade teleológica] refere-se a uma realidade futura e, portanto, inexistente ainda”. Outra distinção é que a atividade cognoscitiva não requer uma ação prática efetiva, enquanto a atividade teleológica traz em si a necessidade de sua realização como ação real.

Há de se considerar que a atividade humana se volta para o futuro, para ações inicialmente idealizadas, a serem posteriormente concretizadas no plano real. A atividade, portanto, implica em ações conscientes por parte dos sujeitos em atividade.

Desse modo, a atividade humana, de acordo com Vázquez (2007, p. 222) refere-se à concepção de que “toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade.” Enquanto atividade humana, o autor afirma que:

Como toda atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária é uma atividade adequada a fins, cujo cumprimento exige [...] certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática radica no caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto. (Vázquez, 2007, p. 225)

Concebe-se, portanto, que a atividade prática é real, objetiva-se na realidade concreta por meio de ações e operações realizadas pelos sujeitos humanos concretos socialmente organizados. A finalidade da atividade, portanto, é a transformação do real e emergente do mundo natural ou social visando satisfazer determinadas necessidades humanas, que se relacionam às emoções e sentimentos objetivados em motivos que se desdobram na conduta ativa do sujeito em atividade.

Nessas condições, o resultado ou a finalidade da atividade objetiva-se duplamente, em tempos distintos, seja como *resultado ideal*, que se objetiva como produto do pensamento e da consciência, seja como *produto real*, que é a objetivação ou materialização do resultado ideal transformado pelo processo de realização.

## A ATIVIDADE PRÁTICA E A PRÁXIS

A atividade prática deve ser entendida como atividade consciente que requer a transformação da realidade gerando um produto real, que se objetiva ou se materializa por meio da mediação dos significados e dos instrumentos sociais. Para que a atividade prática seja considerada práxis, portanto, precisa vincular-se a uma ação que se objetive sobre a realidade concreta, que existe independentemente do sujeito que a executa.

Assim, a atividade prática enquanto práxis vincula-se ao objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação. Em alguns casos, a práxis tem como objeto o próprio ser social e concreto, entendido como sujeito da própria atividade que se constitui na transformação da sua própria condição de existência. Em outros casos, a práxis tem como objeto a matéria natural ou artificial, porém não propriamente humana, e seu produto se materializa diante das transformações promovidas pelo sujeito em atividade. No movimento entre a atividade prática e a consciência deve-se esclarecer que a necessidade da mediação do conhecimento é condicionante para a objetivação da ação real, assim como os fins a serem alcançados na atividade não podem ser limitados a desejos e sonhos a serem conquistados.

Trata-se da atividade movida pela necessidade social, cujo motivo desencadeador vincula-se ao objetivo da atividade que se relaciona diretamente à sua finalidade, o produto idealizado a ser transformado em produto real. Para que o objetivo da atividade seja atingido, e a sua finalidade seja objetivada como produto real, é necessário um sistema de ações que é determinado pelas condições concretas da vida em sociedade, as quais determinam as operações a serem realizadas pelos sujeitos. Esse sistema integrado de ações e operações é identificado por Leontiev (1983) como a unidade molar que compõe a atividade humana, o trabalho que transforma a realidade externa e interna ao homem, conforme sustenta os princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético.

Salienta-se, no entanto, que a atividade prática não se vincula ao sentido da prática no senso comum. Neste caso, seria considerado praticismo, sem que a prática esteja relacionada à teoria, ou minimamente relacionada a ela. Tal fato requer a compreensão de que a atividade

prática é produto da unidade entre a teoria e a prática de forma consciente pelos sujeitos que a integram.

O pragmatismo e o praticismo se manifestam a partir de níveis de consciência sobre a realidade concreta, reproduzindo-a, muitas vezes, a partir do ponto de vista do senso comum ou do conhecimento útil que satisfaz aos próprios interesses e expectativas imediatas dos sujeitos. De acordo com Vásquez (2007, 241), “seu praticismo manifesta-se, sobretudo, em sua concepção da verdade; do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo deduz que o [conhecimento] verdadeiro se reduz ao útil [...]”. A superação do pragmatismo e do praticismo é viabilizada pela superação da utilidade individual pela social, assim como pela compreensão de que o conhecimento verdadeiro, o considerado útil, é aquele que emerge da análise crítica da realidade concreta e de suas contradições, ontologicamente constituída.

Para o pragmatismo, o critério de verdade é o êxito da ação prática humana, também compreendida como prática individual; tal fato ocorre quando há a correspondência de um pensamento com seus interesses. Na concepção da epistemologia da práxis, a ação prática humana vincula-se à atividade material transformadora e social; assim a prática social evidencia a verdade ou a falsidade de um pensamento mediante a correspondência ou não com a complexidade da realidade concreta a partir de suas múltiplas determinações.

Portanto, a práxis, enquanto unidade entre a teoria e a prática, expressa-se pela ação consciente dos sujeitos sobre as dimensões ideal e real sobre a realidade concreta. Tanto a teoria quanto a prática, enquanto instrumentos da práxis, são dialeticamente guiadas e orientadas no processo de objetivação e subjetivação das ações e operações na atividade prática realizada pelos sujeitos.

Há de se considerar, no entanto, que existem níveis diferentes de práxis, de acordo com *graus de consciência e de criação do sujeito da atividade prática*. Tais critérios são a base da análise feita por Vásquez (2007) ao diferenciar a práxis criadora e a práxis reiterativa, ou imitativa, da práxis reflexiva e a práxis espontânea. Ainda que estejam em movimento e mantenham vínculos de reciprocidade, estas expressam *níveis diferentes de consciência* do sujeito no processo prático, assim como *níveis diferentes de criação* sobre o produto da atividade. Assim, o grau de consciência do sujeito na atividade prática reflete na criação do seu objeto, enquanto produto da mesma. Trata-se de um processo que se objetiva, dialeticamente, na constituição da práxis total. Segundo o autor:



Essas distinções de nível não eliminam os vínculos mútuos entre uma ou outra práxis, nem entre um nível e outro. A prática reiterativa tem parentesco com a espontânea, e a criadora com a reflexiva. Mas esses vínculos não são imutáveis; dão-se no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais. Por isso, o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa. (Vásquez, 2007, p. 265)

A práxis criadora vincula-se ao enfrentamento e à produção de instrumentos sociais mediante novas necessidades que emergem na realidade concreta. É a expressão do trabalho humano enquanto atividade transformadora do real, no entanto, a práxis criadora não se objetiva de forma constante na atividade prática. Conforme o pensamento marxiano, a atividade prática tem caráter criador, mas ao mesmo tempo é relativa, transitória e aberta a novas possibilidades e necessidades, podendo inclusive ser substituída por ações repetidas. Nessas condições, verifica-se a dialética entre práxis criadora e a práxis reiterativa, que, ao mesmo tempo em que cria e transforma o real a partir das necessidades instituídas, reafirma e reitera o produto da práxis quando necessário. A práxis reiterativa não requer uma nova criação no campo do real, pois tem por base uma criação já existente, assim como não tem como finalidade a transformação da realidade, pois é de ordem repetitiva e até mesmo mecânica.

A práxis criadora, de acordo com Vásquez, tem traços específicos, sendo eles a unidade indissolúvel das dimensões subjetiva e objetiva, a imprevisibilidade do processo e do resultado da própria atividade, assim como a expressão da unicidade e irrepetibilidade do seu produto. Ela assume, portanto, a condição de ser transformadora das condições objetivas e subjetivas no movimento do real e requer elevada atividade da consciência durante todo o processo criativo.

A práxis reiterativa rompe com a unidade do processo prático criativo. Enquanto a práxis criadora se autoproduz, inclusive o seu próprio modo de criar, a práxis reiterativa é de ordem imitativa e não inventa o seu próprio modo de fazer, uma vez que é repetitiva e não transformadora. Ainda que a práxis reiterativa fundamente-se na produção da práxis criadora, existem limitações à transformação da realidade concreta, mesmo que se amplie o seu campo possível de ação. A práxis reiterativa dissocia a atividade consciente da ação no processo de produção, sendo uma ação mecânica e indeterminada, assumindo a condição abstrata na prática social.

Constata-se o imbricamento entre as duas dimensões da prática; no entanto, ambas se distanciam pela amplitude e complexificação da consciência dos sujeitos na atividade prática. Por um lado, temos a consciência prática como a dimensão ideal da práxis reiterativa; por

outro lado, temos a consciência da práxis na condição de ser a autoconsciência prática, conforme afirma Vásquez.

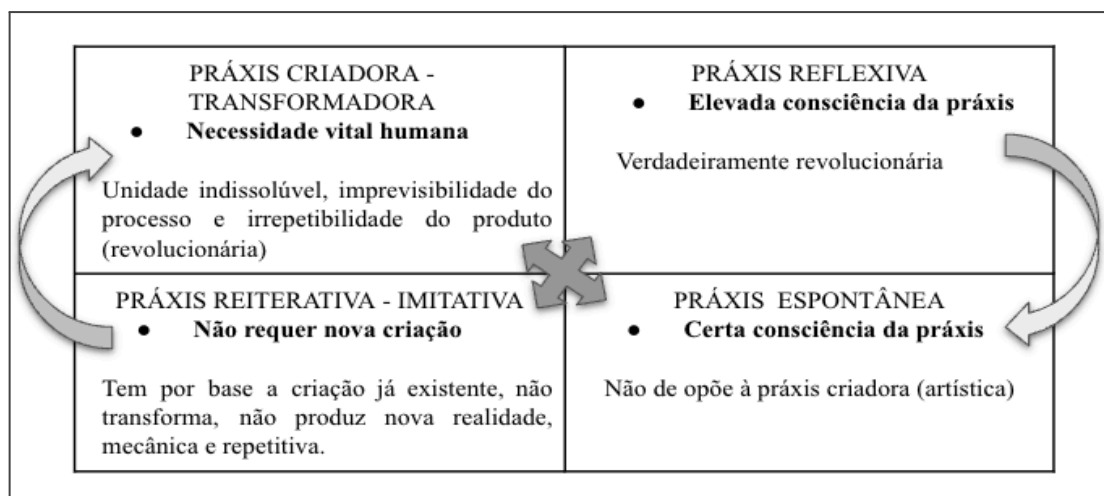
Definem-se, portanto, dois níveis da atividade prática vinculados às manifestações da consciência, sendo eles a *práxis espontânea* e a *práxis reflexiva*. Não se trata de outros dois níveis da práxis, mas do grau de consciência em que a práxis se objetiva na atividade humana. Da mesma forma, não se pode relacionar diretamente a práxis espontânea à práxis reiterativa ou ainda a práxis reflexiva à práxis criadora. Pode-se afirmar que a práxis espontânea tem baixo, ou quase nulo, grau de consciência, e que a práxis reflexiva conta com a consciência mais elevada sobre um determinado fato.

Pode-se afirmar ainda que tanto a práxis criadora quanto a práxis reflexiva contam com o nível de consciência mais elevada sobre a atividade prática vinculada às condições concretas de sua objetivação na realidade. Do mesmo modo, pode-se afirmar que as práxis reiterativa e espontânea contam com níveis de consciência menos elaborados, entretanto, todas as manifestações da práxis se inter-relacionam em processos combinatórios que complexificam a análise da conduta dos sujeitos na atividade prática, assim como da sua consciência sobre o sentido e o significado da própria atividade.

Concebe-se como possível uma práxis espontânea relacionada à práxis criativa e transformadora com alto impacto de transformação sobre a realidade. De forma semelhante, pode-se conceber uma práxis reflexiva que, ao mesmo tempo, seja criadora e transformadora das dimensões objetivas e subjetivas da realidade. No primeiro caso, por exemplo, pode-se conceber a atividade artística com elevado grau criativo, porém com forte característica espontânea na atividade prática. No segundo caso, por exemplo, resgata-se a autoconsciência da prática vinculada à dimensão criadora das práticas revolucionárias instituídas na história das civilizações humanas. Outras combinações entre as diferentes formas de manifestação da práxis são possíveis, a depender dos diferentes níveis da dimensão criadora dos sujeitos em atividade e do nível da consciência dos mesmos sobre a atividade prática a qual se vinculam.

A figura a seguir evidencia a relação entre as diferentes concepções de práxis articuladas entre si, com *diferentes níveis de consciência e de criação*.

Figura: Práxis e os diferentes níveis de consciência e de criação



Salienta-se, no entanto, a importância da diferenciação da atividade prática consciente e transformadora da realidade do praticismo pragmático instituído nas práticas sociais por parte dos sujeitos.

O praticismo enquanto conjunto de ações voltadas para a prática em si distancia-se dos processos reflexivos que integram a unidade teoria-prática na conduta dos sujeitos. Pode ser constituída a partir de níveis de consciência menos elaborados sobre o objeto concreto ao qual se dirige, assim como pode contar com diferentes níveis de criação na atividade do sujeito. O pragmatismo por sua vez evidencia certa fragilidade na capacidade crítica, enquanto expressão da unidade teoria-prática própria da consciência da práxis, ao mesmo tempo em que expressa níveis de criação menos elaborados por estar voltado às necessidades do que é considerado útil ao próprio pensamento e à atividade individual do sujeito.

## A ATIVIDADE PEDAGÓGICA ENQUANTO PRÁXIS

Ao relacionar a epistemologia da práxis à concepção de atividade pedagógica enquanto unidade dialética entre a atividade consciente do professor e a atividade consciente do estudante no exercício de suas funções sociais (Bernardes, 2012), verifica-se a possibilidade de a atividade pedagógica se constituir enquanto práxis reflexiva e transformadora, assim como de identificá-la enquanto produto da atividade criadora, síntese do trabalho realizado pelos sujeitos que a integram.

Concebe-se, portanto, a atividade pedagógica como práxis por entendê-la: a) como uma atividade essencialmente humana; b) como social, envolvendo múltiplas relações que se



estabelecem numa coletividade de estudo; c) como de ordem sensível material, uma vez que investiga e propõe intervenções na realidade objetiva; d) como promotora de transformações na realidade investigada, tanto no campo do psiquismo humano, quanto na organização do ensino; e) por ser consciente, tratando-se de uma proposição intencional e sistemática no campo educacional e pedagógico.

Nesta perspectiva, a atividade pedagógica tem como finalidade o desenvolvimento dos sujeitos e a transformação da prática social e da realidade concreta à qual se vincula. Portanto, a atividade pedagógica, por não ser uma atividade prática em si, mas por voltar-se para a transformação social, distancia-se da perspectiva de um praticismo pragmático e aproxima-se da autoconsciência da práxis em virtude de ser organizada de forma consciente, crítica e criativa a partir da unidade teoria-prática que fundamenta o conjunto de ações e operações que a sustentam.

Ao se conceber, portanto, a atividade pedagógica enquanto práxis criadora e reflexiva, promotora da transformação social e individual, identifica-se a sua dupla objetivação, tanto no campo do *ideal* quanto do *real*.

A primeira objetivação da atividade pedagógica vincula-se à finalidade da educação escolar, que é a humanização e a transformação do desenvolvimento psíquico dos sujeitos por meio da mediação e apropriação da cultura elaborada historicamente, presente nos conceitos teórico-científicos, no conhecimento socialmente necessário e ético-social. Tal objetivação ocorre como produto da ação do professor em atividade de ensino, quando atua de forma consciente, organizando as ações que visam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito que aprende. Assim, o produto dessa objetivação emerge da atividade teleológica e cognoscitiva da práxis; no entanto, não se tem controle sobre a sua materialidade, porém objetiva-se no campo da socialidade humana.

A segunda objetivação da atividade pedagógica vincula-se à organização das ações na atividade de ensino. A seleção, a identificação do conhecimento teórico-científico e socialmente necessários a ser mediado na escola, assim como a definição das condições adequadas para a organização das ações de ensino na atividade pedagógica requerem que o professor tenha se apropriado de conhecimentos no campo da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino, entre outros em determinadas áreas epistêmicas. De modo correspondente, as ações dos estudantes em atividade pressupõem a execução de tarefas e ações de estudo, assim como de controle pessoal e coletivo do movimento de internalização dos conceitos, e a apropriação do conhecimento mediado na atividade pedagógica.

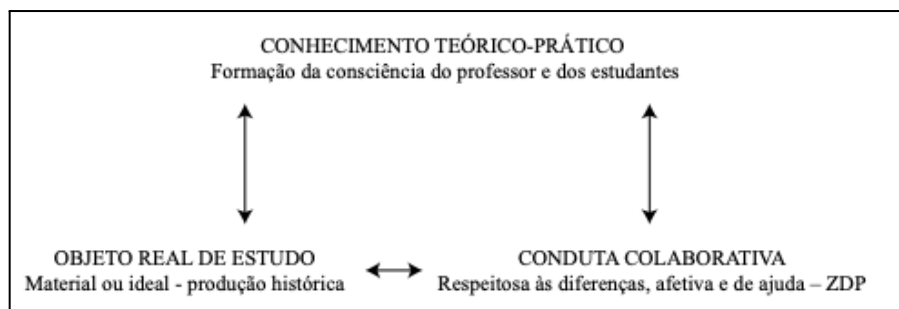
O produto da segunda objetivação da atividade é a elaboração do instrumento pedagógico que medeia o conhecimento a ser transmitido, ensinado e apropriado pelos sujeitos que integram a coletividade de estudo e aprendizagem, a atividade pedagógica.

A dialética presente na constituição da consciência e da criação dos sujeitos é condições necessárias para que a finalidade da atividade pedagógica seja objetivada a partir da atividade cognoscitiva e teleológica.

Para tanto, há de se considerar um sistema de ações na atividade pedagógica que contemple a relação entre a formação do pensamento do professor e dos estudantes a partir de *conhecimentos teórico-práticos* e de bases epistêmicas que contribuam para a formação da consciência de suas funções sociais, de *condutas colaborativas* entre os sujeitos em atividade para que possam problematizar dialogicamente nas relações interpessoais o *objeto real de estudo* em sua máxima complexidade, de acordo com as necessidades próprias dos sujeitos em cada período da vida.

O esquema a seguir sintetiza o sistema de ações conscientes na atividade pedagógica:

Figura - Sistema de ações e operações na atividade pedagógica



Fonte: Bernardes, Barbosa, Lopes (2022, p. 160)

No que se refere ao *objeto real de estudo*, salienta-se que o mesmo emerge da realidade concreta e é síntese da produção histórica da humanidade, não podendo ser compreendido como uma produção individual e espontânea sobre determinado fato ou fenômeno. Trata-se do objeto de estudo vinculado ao sistema de relações conceituais que tem um significado social elaborado historicamente e, portanto, possui nexos internos que expressam a complexidade do conceito integrado ao sistema conceitual.

O objeto de estudo não deve ser problematizado em sua imediaticidade sem que seja considerado o movimento ontológico de sua constituição enquanto produção humana. Tal compreensão do objeto de estudo requer que o professor evidencie a complexidade do próprio objeto de estudo, transmitindo-o e dando apoio para que os estudantes se apropriem do

conceito em sua máxima complexidade, de acordo com as necessidades próprias da etapa do desenvolvimento dos estudantes.

A *conduta colaborativa* entre os participantes em atividade enfatiza a importância das relações interpessoais, tanto entre os estudantes quanto entre estes e o professor. O objetivo principal é promover vivências respeitadas que reconheçam e valorizem as diferenças individuais, estimulando reflexões e produções dos participantes da atividade pedagógica. Trata-se da objetivação do movimento dialógico do conceito que se efetiva nas relações interpessoais entre os sujeitos que participam da coletividade de estudo e de aprendizagem.

O movimento dialógico do conceito deve promover vivências compartilhadas promotoras do desenvolvimento integral ao contribuir e dar apoio aos estudantes a partir do campo de possibilidades para a superação das dificuldades individuais e coletivas visando a aprendizagem. Este campo de possibilidades de aprendizagem dos sujeitos em que a ação pedagógica deve ser efetivada é identificado por Vygotsky (1996) como zona de desenvolvimento proximal ou iminente.

Tais relações emergem da compreensão de que o objeto de estudo, seja ele conceitual ou ético-social, não é uma construção pessoal e sim social. No entanto, como predito, o objeto de estudo é uma produção histórica que deve ser apropriada pelos estudantes por meio das relações interpessoais que emergem da conduta colaborativa entre os participantes da atividade pedagógica. Para tanto, valoriza-se a constituição da coletividade de estudo e de aprendizagem que compreenda e valorize a importância da relação entre as *dimensões afetiva, volitiva e cognitiva*, considerada a base fundamental para a aprendizagem consciente.

Trata-se, portanto, de conceber a aprendizagem consciente constituída a partir de vivências promotoras do desenvolvimento psíquico que integram as relações afetivas às emoções, aos sentimentos e vontades, ao pensamento e à linguagem, assim como às demais funções psíquicas superiores dos sujeitos que integram a atividade pedagógica.

Salienta-se a importância da consciência dos sujeitos sobre as suas funções específicas, integradas à atividade pedagógica, sejam elas a do professor ou a do estudante, que se integram e se complementam ao terem o compromisso com a qualidade da organização do processo pedagógico e do controle da aprendizagem e do ensino. Tal compromisso é decorrente da consciência que professores e estudantes têm sobre sua função social e sobre a finalidade da educação escolar. Perpassa os processos de avaliação do processo pedagógico assim como de autoavaliação, tanto do professor quanto dos estudantes em atividade. Ressalta-se a importância da relação entre sentido e significado da atividade pedagógica para os estudantes e professores, quando na mediação do objeto de estudo se constroem coletiva e

intencionalmente motivos eficazes para a aprendizagem, por meio de vivências que atribuem sentido pessoal à atividade pedagógica.

O *conhecimento teórico-prático* que subsidia a formação da consciência tanto do professor quanto dos estudantes é construído por meio da prática social integrada ao contexto social em que o indivíduo está inserido. Não pode ser concebido como uma abstração espontânea e individual. Portanto, a consciência do professor emerge de sua formação profissional e do domínio teórico-prático nos campos do conhecimento nos quais atua, bem como do conhecimento sobre diferentes epistemologias que se relacionam à atividade pedagógica.

Da mesma forma que a consciência do professor é influenciada por suas vivências pessoais e em sua trajetória profissional, a conduta consciente do professor no exercício de sua função social é fundamental na formação e transformação da consciência dos estudantes acerca de sua própria função na sociedade, ao atribuir sentido ao processo de apropriação do conhecimento elaborado historicamente como membro de uma comunidade de aprendizagem, visando ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Em síntese, ressalta-se que, para que o sistema de ações e operações conscientes na atividade pedagógica se objetive enquanto unidade dialética, é necessário que a formação profissional desenvolva a consciência do professor sobre: a) sua função social na sociedade de classes; b) a importância do ensino devidamente organizado com a finalidade de promover o desenvolvimento das funções psíquicas, uma vez que tal desenvolvimento não ocorre de forma espontânea ou natural; c) as relações sociais fundamentadas em processos colaborativos e coletivos com situações respeitadas e afetivas, assim como na ajuda recíproca para superar dificuldades momentâneas tanto de ensino quanto de aprendizagem; e d) a relevância da historicidade do objeto real de estudo — material ou não material — enquanto direito de todos ao acesso à produção humana.

A objetivação do sistema de ações e operações conscientes na atividade pedagógica assume a dialeticidade necessária para que todos os sujeitos em atividade se transformem e se desenvolvam, assim como transformem a prática social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No movimento que integra o sistema de ações e operações na atividade pedagógica, identifica-se que as diferentes dimensões da práxis se imbricam e se complementam

dialeticamente na atividade prática, manifestando-se em diferentes níveis de consciência e de atuação criadora.

No entanto, para que a atividade pedagógica seja considerada uma práxis criadora e reflexiva, transformando a realidade interna e externa dos sujeitos envolvidos, é necessário superar a hegemonia das dimensões reprodutiva e espontaneísta na organização do processo pedagógico. Também é fundamental transcender tanto o praticismo quanto o pragmatismo presentes na realidade escolar.

Para alcançar tal superação é imprescindível que, na organização dos sistemas de ações e operações da atividade pedagógica, os sujeitos assumam uma dimensão criadora, e que suas condutas reflitam um elevado nível de consciência sobre a atividade que realizam.

## REFERÊNCIAS

BERNARDES, M. E. M.. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)**, v. 13, p. 235-242, 2009.

BERNARDES, M. E. M.. **Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012. v. 1. 224p .

BERNARDES, M. E.M ; BARBOSA, A. P.; LOPES, M. A. C ; “Desdobramentos na Educação Formal Durante a Pandemia da Covid-19: Das Contradições na Educação à Unidade Afeto-Cognição na Atividade Pedagógica”, p. 149 -176. In: **Drama Humano na Sociedade do Espetáculo: Reflexões sobre Arte, Educação e Políticas Públicas, em Tempos de Pandemia**. São Paulo: Blucher, 2021.

LEONTIEV, A. N.: **Actividad, conciencia, personalidad**. Ciudad del Habana: Editorial Pueblo y educación, 1983.

VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da práxis** . 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: Psicología Infantil**. Madrid: Editorial Pedagógica, 1996.



## **A ATIVIDADE DE ESTUDO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA A AUTOTRANSFORMAÇÃO DOS ESTUDANTES ADOLESCENTES<sup>2</sup>**

Ágatha Marine Pontes Marega – FE – USP  
Maria Eliza Mattosinho Bernardes – EACH/FE/IEA – USP

### **RESUMO**

Nos anos finais do ensino fundamental, os estudantes vivenciam uma nova situação social de desenvolvimento, havendo contradição entre as funções psíquicas já desenvolvidas e as demandas do meio social. O processo de maturação social da personalidade convoca uma preocupação no âmbito escolar quanto à perda do interesse pelo estudo, gerando desafios na condução pedagógica no período da adolescência. Diante dessa problemática teórico-prática, o objetivo deste artigo consiste em realizar uma discussão teórica a respeito da relação entre a atividade de estudo e as singularidades da adolescência. Para o desenvolvimento deste estudo teórico, nos pautamos nos princípios da psicologia histórico-cultural, do ensino desenvolvimental e da atividade pedagógica enquanto práxis criadora e reflexiva. Temos como resultado que, nos anos finais do ensino fundamental, os estudantes apresentam novas relações com o estudo, exigindo nova condução pedagógica mediante a transição gradativa de tarefas de estudo orientadas às tarefas de estudo autônomas. Ao potencializar a relação mútua entre o ensino escolar e as singularidades da adolescência, considerando a esfera motivacional afetiva-cognitiva-volitiva dos estudantes como unidade interfuncional, há caminhos para a promoção do desenvolvimento da autorregulação do processo de estudo e da autotransformação dos estudantes enquanto sujeitos conscientes, criativos e autônomos.

**Palavras-chave:** Atividade de estudo, Anos finais do ensino fundamental, Adolescência.

### **INTRODUÇÃO**

Os resultados das proficiências da Prova Brasil<sup>3</sup> em relação às competências de Língua Portuguesa (ênfase em leitura) e Matemática (resolução de problemas), comprovam que, apesar de a aprendizagem no ensino fundamental ter avançado e a reprovação decrescido ao longo dos anos, os avanços referentes aos resultados dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental ainda são insuficientes (Alves e Ferrão, 2019). Tal situação leva à inferência que

---

<sup>2</sup> O presente artigo é decorrente da seguinte pesquisa: MAREGA, Ágatha Marine Pontes. Atividade de estudo na adolescência: uma intervenção na atividade pedagógica no 6º ano do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024. Orientação: Profª. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes.

<sup>3</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir da aplicação de testes padronizados e de questionários socioeconômicos.

os estudantes adolescentes apresentam desinteresse pelos estudos e baixo nível de aprendizagem. Para além dos dados das avaliações externas, no âmbito escolar também se torna recorrente a fala dos professores a respeito da mudança repentina dos estudantes com relação aos estudos. Antes, eram mais obedientes e estudiosos, mas como em um “passe de mágica”, tornam-se desinteressados. A justificativa para essa mudança incide, recorrentemente, no desenvolvimento biológico, como os processos de maturação sexual ou a naturalização da adolescência como uma fase difícil, crítica e hormonal.

O problema do interesse pelos estudos nos anos finais do ensino fundamental requer, de fato, o olhar teórico para a adolescência na sua constituição histórica e social. Ainda é preciso desmistificar a ideia de que as “atitudes rebeldes” dos adolescentes estão relacionadas aos hormônios “à flor da pele” e de que as crises são processos naturais do desenvolvimento. Torna-se imprescindível, portanto, compreender esse período da vida sob a ótica da maturação social da personalidade (Vygotski, 2012), momento em que os adolescentes se deparam com uma nova situação social de desenvolvimento e se reconhecem gradativamente como sujeitos participantes do mundo adulto. Como consequência, surgem novas relações com os outros, consigo mesmo e com a escola.

De acordo com a periodização histórico-cultural, no início da adolescência decorrem mudanças na atividade que guia o desenvolvimento dos sujeitos, ocorrendo a transição da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima-pessoal (Dragunova, 1980; Elkonin, 1987). Os adolescentes têm necessidade de se comunicar com os seus pares, buscam validação dos colegas e se aproximam dos grupos a partir de afinidades. Nessa idade, “[...] os motivos sociais e psicológicos estão ligados à autoafirmação, autoestima e autoaceitação do jovem como um membro da comunidade de aprendizagem” (Tsukerman, 2003, p. 33, tradução nossa). No entanto, parece que o fato de a nova atividade-guia estar voltada à esfera da comunicação entre pares exclui a discussão teórica da atividade de estudo na adolescência. Por esse motivo, talvez, ainda haja poucos estudos brasileiros a respeito da especificidade da relação entre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e a atividade de estudo.

Diante do declínio do interesse pelos estudos dos estudantes adolescentes e da dificuldade na condução pedagógica nos anos finais do ensino fundamental, período escolar muitas vezes esquecido nos debates educacionais, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de refletir teoricamente a respeito da relação entre a atividade de estudo e as singularidades da adolescência. Para o desenvolvimento desse estudo teórico, nos pautamos nos princípios da psicologia histórico-cultural, do ensino desenvolvimental e da atividade pedagógica enquanto práxis transformadora. Quando a dimensão criadora e reflexiva da

atividade pedagógica é considerada, torna-se possível superar as condições alienadoras postas no contexto escolar (Bernardes, 2012).

Sob o respaldo teórico da psicologia histórico-cultural e do método materialista histórico-dialético, consideramos os seguintes determinantes teóricos: as contribuições de Vigotski sobre o movimento revolucionário do desenvolvimento, isto é, o destaque aos saltos qualitativos no momento de crise, constatando que a formação do pensamento é social; a produção teórica de Leontiev sobre a categoria atividade, de que as particularidades psicológicas da consciência humana são formadas no interior das atividades humanas; as pesquisas soviéticas e brasileiras sobre a adolescência sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural; os fundamentos do ensino desenvolvimental (Davióv, 1988), a atividade de estudo e a atividade-guia na adolescência. Por fim, o conceito de atividade pedagógica enquanto práxis criadora e reflexiva se constituiu como pilar teórico na compreensão do desenvolvimento psíquico da adolescência, nas suas implicações, revoluções e potencialidades.

Com base nos estudos realizados, temos que nos anos finais do ensino fundamental há uma nova situação social de desenvolvimento, que é a unidade entre os processos internos dos sujeitos e as condições externas do meio (Vygotski, 2012). Os estudantes adolescentes assumem uma posição social diferente em relação a si mesmos e à realidade circundante. Por isso, permitir que eles enxerguem nos conceitos aprendidos a generalização da realidade é uma tarefa especial da escola (Bozhovich, 1987). Quando o processo de ensino e de aprendizagem ocorrem como uma relação mútua entre professores e estudantes, o ambiente escolar torna-se favorável para a aprendizagem prospectiva, revolucionária e socialmente útil dos adolescentes.

Como síntese dessa pesquisa, temos que a atividade de estudo na adolescência, em relação mútua com a atividade de ensino dos professores, pode tornar-se, gradativamente, diferente da atividade de estudo dos anos iniciais do ensino fundamental, transformando os mecanismos de regulação da conduta de interpessoais em intrapsíquicos. Na adolescência, mediante a vivência pedagógica direcionada para a formação do pensamento teórico, da reflexividade e da capacidade de estudar, é possível que os estudantes se transformem em sujeitos qualitativamente diferentes de quando crianças.

**OS IMPACTOS QUALITATIVOS DA MATURAÇÃO SOCIAL DA PERSONALIDADE**

A teoria vigotskiana, ao considerar a dinamicidade e a natureza histórico-social do desenvolvimento, destacou que os interesses são necessidades culturais superiores que se desenvolvem. Esta proposição teórica ajuda a compreender as mudanças ocorridas no período da adolescência, afinal,

não somente o conteúdo do pensamento humano, não somente as formas e os mecanismos superiores da conduta humana, mas também as próprias forças motrizes do comportamento, os próprios motores que põem em ação tais mecanismos, a própria orientação da conduta humana experimentam um complexo desenvolvimento sócio-cultural (Vygotski, 2012, p. 22, tradução nossa).

Na adolescência, portanto, ocorre o pleno desenvolvimento dos interesses, que não coincide com o ritmo do desenvolvimento dos hábitos. Devido às intensas mudanças provocadas pelas forças motrizes, forma-se uma linha sociocultural no desenvolvimento que se difere da linha biológica das atrações orgânicas, incorrendo na impressão de “vazio”, ou, como qualificado por Liev Nikoláievitch Tolstói, o “deserto da adolescência” (Vygotski, 2012). Afinal, a adolescência seria apenas uma lacuna entre a infância e a vida adulta?

O vazio, na verdade, é um complexo entrelaçamento dos processos de extinção e nascimento de novas necessidades na conduta dos adolescentes (Vygotski, 2012). O imbricamento desses processos nos permite compreender a adolescência como um período de maturação social da personalidade. Checchia (2006) assevera que não devemos descrever essa etapa da vida pelo que lhe falta, utilizando características intermediárias ou inacabadas. A autora aponta a necessidade de enfatizar a singularidade da adolescência, ou seja, aquilo que lhe é próprio.

Conforme a proposição de Vygotski (2012), a conduta do adolescente se constitui na relação mútua entre o mundo interno e o mundo externo, radicalmente diferentes. O aparecimento de novas necessidades transforma o mundo interno, ampliando os interesses e desvelando um mundo completamente novo. Sobre esse aspecto, Souza e Silva explicam que há a conversão do social em necessidade-desejo individual, “as ideias que se encontravam aparentemente fora do sujeito, no período inicial de seu processo de transformação corporal, passam a ser patrimônio de sua subjetividade” (Sposito, Souza e Silva, 2018, p. 28).

Seria como colocar uma lupa de aumento nos objetos e fenômenos que sempre estiveram próximos dos adolescentes. O que antes não era notado passa a apresentar influência e determinar a forma de ser e agir. A força incitadora, no entanto, não está nos objetos, mas nas mudanças internas que são provocadas pelo próprio meio social. Neste

processo, sob um novo sistema de interesses, ocorre o desinteresse pelas atividades anteriores e a ascensão às novas atividades.

Os estudos de Elkonin e Dragunova trouxeram contribuições nessa direção, principalmente, por rebaterem as explicações das mudanças na conduta dos adolescentes a partir de mudanças biológicas do organismo. A transição da infância para a adolescência ocorre devido às relações sociais complexas, envolvendo dois sistemas de comunicação: com os adultos e com os pares (Dragunova, 1980).

Segundo a autora soviética, a diferença está na situação do adolescente em cada sistema. Com os adultos, ocupa posição desigual, de obediência. Com os seus pares, está numa posição de igualdade, de companheirismo. As normas estabelecidas com os pares, lealdade, respeito e espírito coletivo são contrárias às normas da obediência, estabelecida na relação adolescente-adulto. Com os pares, aparecem novas normas sociais, mas com os adultos ainda prevalece “a moral da obediência infantil”. E quais são as possíveis manifestações em relação à posição dos adolescentes nesses sistemas?

1) a colaboração como um tipo ideal de relacionamento para desenvolver a personalidade do adolescente pode se manifestar de forma mais intensa nas relações com os colegas; 2) precisamente o relacionamento com eles, e não com os adultos, pode proporcionar ao adolescente maior satisfação, ser subjetivamente mais necessário e significativo, desempenhar um papel reitor no desenvolvimento da maturação social e moral e na formação da personalidade; 3) as normas da moral adulta já assimiladas pelo adolescente podem, primeiro, chocar e entrar em contradição com as normas da ‘moral da obediência’; segundo, triunfar sobre elas precisamente porque a moral infantil se tornou inaceitável ao adolescente (Dragunova, 1980, p. 136-137, tradução nossa).

Por isso, quando as relações adolescente-adulto são estabelecidas pelas normas da “moral da obediência”, é comum ocorrer conflitos, já que os adolescentes apresentam características diferentes do mundo infantil. A partir da identificação das características dos adolescentes, em especial a necessidade de colaboração com os pares, Dragunova (1980) e Elkonin (1987), seguindo os postulados de Vigotski sobre as forças motrizes do desenvolvimento e da teoria da atividade de Leontiev, consideraram que a atividade-guia do período da adolescência é a comunicação íntima pessoal, voltada para a esfera motivacional e das necessidades e para o “sentido pessoal da vida” (Elkonin, 1987, p. 121, tradução nossa). Sendo assim, na adolescência, há uma nova situação social de desenvolvimento.

O conceito de situação social de desenvolvimento, de que há unidade entre os processos internos dos sujeitos e as condições externas do meio (Vygotski, 2012), foi retomado por Bozhovich. O meio não influencia igualmente e diretamente o desenvolvimento



dos sujeitos, pois a posição ocupada por eles no sistema de relações humanas também é considerada. Os estudantes adolescentes apresentam uma posição social diferente das crianças em relação à realidade e, por isso, é uma tarefa especial da escola que os estudantes enxerguem nos conceitos aprendidos a generalização da realidade (Bozhovich, 1987).

Desse modo, a autora discute a formação da personalidade na sua integralidade, considerando a esfera motivacional em sua gênese, estrutura e desenvolvimento, e reforça a necessidade de vincular esse pressuposto teórico aos processos educativos. A autora afirma que os motivos de estudo dos adolescentes tornam-se diferentes dos motivos das crianças pequenas, pois estão voltados aos valores já formados e vão em diferentes direções: a curiosidade cede lugar às explicações dos fenômenos, os interesses cognitivos são mais específicos e individuais, e seu crescimento e necessidade em ampliá-los tem relação intrínseca à sua satisfação, se constituindo em uma “natureza insaturada” (Bozhovich, 1978). O fato de os estudantes adolescentes vivenciarem uma nova situação social de desenvolvimento convoca à reflexão sobre as novas relações com os estudos: afinal, quais seriam as condições concretas da atividade de estudo na adolescência?

## **O MOVIMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA ADOLESCÊNCIA: DO ESTUDO ORIENTADO PARA O ESTUDO AUTÔNOMO**

O desenvolvimento está relacionado às condições concretas da vida, ao movimento da apropriação ativa da produção humana e à objetivação da cultura humana na individualidade de cada sujeito. Assim sendo, "a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos" (Duarte, 2013, p. 54). Na aprendizagem escolar, esse movimento torna-se evidente quando os estudantes, por meio da atividade de estudo, se apropriam dos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade e objetivam esses conteúdos na sua personalidade. Não se trata de um processo natural, espontâneo ou simplesmente o cumprimento de obrigações correspondentes à idade escolar, como a realização de tarefas e provas.

Aliás, expressões como “tarefa de casa”, “exercício”, “lição”, “atividade<sup>4</sup>”, entre outras, recorrentemente são consideradas sinônimas a ações de estudo desenvolvidas pelos

---

<sup>4</sup> A partir desse momento o termo “atividade” também será utilizado para se referir às lições propostas pela escola, pois é um termo corriqueiro na fala de estudantes e professores. Nessas ocasiões, o termo não estará associado ao conceito cunhado pelos autores da psicologia histórico-cultural.

estudantes na escola ou em casa. Os estudantes lidam diariamente com exercícios de fixação, leitura de textos ou elaboração de resumos, que acabam se tornando referências particulares e pragmáticas para a organização do seu próprio estudo. No entanto, a atividade de estudo transcende a mera realização de lições escolares; antes de ser uma atividade individual e escolarizada, é histórica, relacionada aos interesses sociais. É, sobretudo, uma atividade social (Marino Filho, 2011).

Se os adolescentes continuam sendo estudantes, por que a atividade de estudo na adolescência ainda é pouco abordada nos estudos teóricos sobre a periodização do desenvolvimento psicológico? São questões importantes que buscam respostas que possam superar o etapismo da periodização, compreendendo o desenvolvimento humano na sua íntima relação com o conteúdo objetivo da vida humana. No caso do desenvolvimento de crianças e adolescentes, vinculado ao conteúdo da sua vida escolar.

Daí a importância da organização do ensino para a consolidação da atividade de estudo e, principalmente, das atribuições de sentido que os estudantes conferem a esta atividade (Asbahr, 2011). Sem essas condições objetivas, os estudantes seguem o percurso escolar sem motivos relacionados ao estudo, mas às novas demandas mais imediatas: o interesse pelos amigos, pelas redes sociais, atrações sexuais e outros assuntos relacionados. Esse processo dificulta ainda mais a aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, quando as novas demandas da adolescência entram em conflito com os objetivos sociais do estudo.

No início da adolescência, a dialogia e a colaboração se tornam ainda mais necessárias, pois quando os processos educativos não convergem com as mudanças qualitativas da personalidade, os estudantes podem apresentar atitudes de resistência, protesto e insubordinação (Dragunova, 1980). É por isso que, na atividade de estudo na adolescência, há necessidade de que os estudantes assumam uma posição social diferente: de sujeitos conscientes, reflexivos e agentes do próprio processo de estudo. Ter sentido pessoal pelo estudo significa imbricá-lo na própria vida, torná-lo uma atividade consciente, relacionando motivo e fim, entre aquilo que me faz estudar e o próprio ato de estudar.

Em nossas escolas, estamos desenvolvendo uma condução pedagógica buscando a integração entre significado e sentido pessoal da atividade de estudo? Apesar de ser uma pergunta retórica, provoca reflexões importantes a respeito do movimento da atividade de estudo na adolescência. Acreditamos que um dos caminhos para responder esta questão está no modelo de aprendizagem desenvolvimental<sup>5</sup> desenvolvido pelo Grupo de Kharkov, que

---

<sup>5</sup> Mantivemos o termo “aprendizagem desenvolvimental” utilizado pelos autores integrantes do Grupo de Kharkov.

tinha como objetivo não somente “o desenvolvimento dos modos de ação de um aluno, mas como o desenvolvimento deste como sujeito da Atividade de Estudo” (Repkin e Repkina, 2019, p. 34). Esses pesquisadores observaram que não era possível desenvolver o pensamento sem considerar o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos da atividade de estudo.

[...] a solução mais completa e consistente para o problema do sujeito foi encontrada durante as atividades de pesquisa realizadas pelo grupo de Kharkov. Mostrou-se que o ponto de partida da atividade de estudo na AD [aprendizagem desenvolvimental] é a formulação de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente (Repkin e Repkina, 2019, p. 36).

O grupo de Kharkov observou que, na aplicação do modelo de aprendizagem desenvolvimental moscovita nas escolas da Ucrânia e de outros países da Comunidade dos Estados Independentes, foram evidenciadas algumas dificuldades de ordem teórico-metodológica, como nos modos generalizados de estudo da ortografia russa e nos conteúdos da aprendizagem desenvolvimental de aritmética e de alfabetização (Repkin e Repkina, 2019), decorrendo em contestações ao modelo moscovita. Segundo Repkin e Repkina, conforme os estudantes dominavam os conceitos, se sentiam mais independentes, e isso gerava uma mudança na motivação das ações de estudo. Os estudantes realizavam as ações de estudo não mais voltadas aos resultados práticos, mas ao desenvolvimento de suas capacidades como sujeitos, à autotransformação. Conforme os autores, a mudança nos motivos da aprendizagem é necessária para que os estudantes alcancem o patamar de transformação pessoal.

Compreendemos que o grupo de Kharkov retoma a defesa de Elkonin, ainda em 1960, quanto à diferença substancial da atividade de estudo para qualquer outra atividade, “tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito” (Repkin, 2014, p. 88). Além disso, no entendimento de Repkin e Repkina (2019), o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental não é estático, pois se altera conforme a mudança nos estágios do desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos. Assim, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade só são possíveis mediante ao desenvolvimento do sujeito, que é a própria fonte da atividade. Nesse viés, os conceitos de atividade e de sujeito estão interligados.

Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um aluno [no sentido de um objeto do ensino], mas um *autoprofessor*, um *professor de si mesmo*. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo (Repkin, 2014, p. 88).

A expressão “autoprofessor” utilizada por Repkin pode gerar polêmica entre os estudiosos da psicologia histórico-cultural, afinal, o que o autor está defendendo se assemelha ao movimento escolanovista do “aprender a aprender”? Se analisarmos a proposição de Repkin de forma imediata, desvinculada de seu aporte teórico, a resposta poderia ser sim, já que aparentemente os estudantes estão sozinhos, resolvendo problemas. No entanto, pela ótica do ensino desenvolvimental, o conhecimento científico, o papel do professor e o papel da escola são altamente valorizados, diferentemente das práticas escolares espontaneístas.

Os problemas a serem resolvidos são concretos, buscam reproduzir o movimento histórico-lógico dos conceitos. Há diretividade do ensino ao longo de todo o processo, sendo que a diretividade é condição para o autodesenvolvimento dos estudantes (Oliveira, 2023). Os estudantes só conseguem alcançar o patamar de “professores de si mesmos” pela atividade de ensino intencionalmente organizada pelo professor.

Consideramos que as proposições de Repkin, portanto, revelam o movimento do estudo orientado para o estudo autônomo. Então, ao afirmar que o professor não ensina o aluno, mas é o próprio aluno que ensina a si mesmo, Repkin está se referindo ao processo de estudo autônomo, quando os estudantes conseguem dominar a sua própria conduta e tornam-se sujeitos livres. Por conseguinte, há a defesa do aluno enquanto sujeito, que, diferentemente do que é defendido pelas teorias construtivistas, não se refere à aprendizagem espontânea ou desassistida, mas a que este aluno consiga alcançar o “ensinar a si mesmo”, ou melhor, consiga *estudar*.

Tarefas de estudo que apresentem objetivamente a base teórica, mas que também possibilitem que os estudantes ajam criativamente, tendem a tornar a atividade pedagógica mais integrada às necessidades e motivos dos estudantes adolescentes. O processo se complexifica ainda mais quando é necessário migrar gradativamente da atividade de estudo orientada para a atividade de estudo autônoma, dirigindo os estudantes ao patamar de “estudo livre” (Repkin, 2014). Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2014) apontam que os adultos são os responsáveis por estabelecer os limites e as formas da independência das crianças conforme a idade e as condições histórico-sociais.

Na escola, a transição do estudo orientado para o estudo autônomo só é possível pela figura do professor, que, ao colocar os estudantes em sua zona de desenvolvimento próximo,

permite a vivência de uma posição de estudo nova e desafiadora. Assim como a criança pequena vivencia papéis sociais diferentes em suas brincadeiras (e, para sua idade, impossíveis de serem realmente efetivados), os estudantes adolescentes podem vivenciar um novo formato de atividade de estudo, os colocando em uma nova posição social, sabendo fazer algo verdadeiramente (Elkonin, 2021) e contribuindo, também, para a formação de sua personalidade.

Nos anos finais há potencialidade para essa transição a partir de uma nova forma de atividade de estudo. Conforme Elkonin,

[...] durante o quinto ano escolar, acontece uma transição para um nível mais elevado da atividade de estudo. [...] A transição da idade infantil à adolescência é, ao mesmo tempo, uma transição para a nova forma de Atividade de Estudo que, nesse período, começa a ter um propósito pessoal (Elkonin, 2021, p. 145).

O propósito pessoal está relacionado à esfera necessidade-motivação (Elkonin, 1999) que predominantemente envolve os estudantes adolescentes em suas atividades. O imbricamento da necessidade de atuar objetivamente no mundo social e de se comunicar com seus pares, junto ao início de um novo ciclo escolar, potencializam a atividade pedagógica desse período escolar.

A transformação da atividade de estudo na adolescência pode ocorrer na proposição de novas relações escolares, envolvendo a dialogia das singularidades de todos os sujeitos da atividade pedagógica. É um processo complexo que, ao se aproximar das condições concretas da realidade escolar, coloca os sujeitos da atividade pedagógica em movimento, dentro de suas limitações e potencialidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da problemática teórico-prática do desinteresse pelos estudos e da nova situação social de desenvolvimento dos adolescentes, realizamos uma discussão teórica a respeito da relação entre a atividade de estudo e as singularidades da adolescência.

O conceito de obutchénie de Vigotski já considerava o processo de ensino e aprendizagem como uma relação mútua entre os sujeitos. Na adolescência, a atividade desenvolvida pelos estudantes é importante para sua autotransformação e dá indicativos para a organização do ensino: desenvolver o pensamento conceitual, reflexivo e a capacidade autônoma de estudo a partir da gradativa migração do estudo orientado ao estudo autônomo.



Assim, estar em posição de mudança de si mesmo remonta aos princípios de Vigotski, baseados nas teses de Hegel, de que o adolescente se diferencia da criança porque se converte em um ser para si, sendo um sujeito livre. Estudar para quê? Não mais pelo carinho nutrido pelos professores, pela exigência da família ou para conquistar uma boa nota no boletim. Estudar para sua autotransformação, assumindo uma atividade socialmente útil para si e, futuramente, para a sociedade.

No período da adolescência, a relação mútua, voluntária e consciente entre os sujeitos escolares torna-se ainda mais importante. Não simplesmente pela necessidade do respeito e boa convivência, mas por promover a voluntariedade da atividade pedagógica, buscando o trabalho docente/pedagógico criativo e autoral de professores e pedagogos, e o autodomínio da conduta de estudo dos estudantes. Ensinar e estudar, como atividades imbricadas, não ocorrem somente mediante ações e operações, mas a partir de forças motrizes que convertem esse processo em uma atividade autônoma, e os sujeitos escolares em membros pertencentes a uma comunidade reflexiva, que pensam sobre o que pensam.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FERRÃO, Maria Eugênia. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, set./dez. 2019.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BOZHOVICH, Lída Ilinichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

BOZHOVICH, Lída Ilinichna. The Concept of the Cultural-Historical Development of the Mind and its Prospects, **Soviet Psychology**, v. 19, n. 1, p. 31-48, 1978.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Editorial Progreso: Moscú, 1988.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich; SLOBODCHIKOV, Viktor Ivanovich; TSUKERMAN, Galina Anatolievna. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v. 21, n. 1, p. 101-110, jan./jun. 2014.

DRAGUNOVA, Tatiana Vasílievna. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **Psicología Evolutiva y Pedagógica**. Moscou: Editora Progreso, 1980.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Toward the problem of stages in the mental development of children. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 37, n. 6, november-december, 1999, p. 11-30.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. 3. ed. Curitiba, PR: CRV. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, p. 143-146.

MARINO FILHO, Armando. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidade e motivação. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011.

OLIVEIRA, Raquel Elisabete de. **O estudo na idade escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histórico-crítica**. 218 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade Ciências e Letras. Araraquara-SP, 2023.

REPKIN, Vladimir Vladmirovski. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

REPKIN, Vladimir Vladmirovski; REPKINA, Natalya V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 27-75.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, 2018.

TSUKERMAN, G. A. The Transition from Primary School to Secondary School as a Psychological Problem. **Russian Education and Society**, v. 45, n. 5, p. 31–56, may, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Machado libros, 2012. Tomo IV.

## A PRESENCIALIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES<sup>6</sup>

Marcio Rogerio Ferreira de Souza – FE – USP  
Maria Eliza Mattosinho Bernardes – EACH/ FE/ IEA – USP

### RESUMO

O problema da presencialidade emerge na atual conjuntura, em que instrumentos e tecnologias digitais têm impactado os modos de interação social. Nesta investigação, o conceito de presencialidade revelou-se nas aproximações com o fenômeno da formação continuada de professores, durante a crise pandêmica em 2020. Nesse sentido, o objetivo central desta pesquisa é analisar o processo de constituição da presencialidade na formação continuada de professores, nos horários coletivos, em uma escola municipal de São Paulo, no contexto da pandemia de COVID-19, durante o ano de 2020. Os pressupostos teóricos-metodológicos desta pesquisa são orientados e inspirados nos princípios do Enfoque Histórico-Cultural e no Método Histórico e Dialético. Caracterizada como estudo de caso, os principais instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa foram: pesquisa documental e bibliográfica, questionário e grupo focal. Com relação aos procedimentos de análise, optou-se por, primeiramente, compor as cenas dos processos de formação continuada na escola, que se apresentaram relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa, identificando os episódios de formação. Em segundo, com o propósito de levantar as significações, motivações e afetos que possibilitam ou limitam a constituição da presencialidade dos sujeitos, os enunciados, extraídos do questionário e grupo focal, foram organizados em grupos semânticos, buscando o movimento dialógico na constituição da consciência dos sujeitos sobre sua atividade. O resultado da análise sugere que a presencialidade se constitui na relação dialética entre presença e vivência de sujeitos em atividade consciente, na mediação com a cultura material e imaterial humana, com o conhecimento social e historicamente produzidos pela humanidade.

**Palavras-chave:** Presencialidade, Atividade Formativa, Enfoque Histórico-Cultural.

### INTRODUÇÃO

Manifestam-se, na contemporaneidade, impactada pelas possibilidades trazidas pelos instrumentos e tecnologias digitais, questões relacionadas ao estado ou à qualidade da presença dos sujeitos em interação, no mesmo movimento em que o termo *presencialidade* se destaca, em sua forma imediata, utilizado para se referir às interações educacionais e pedagógicas que ocorrem entre sujeitos que estão fisicamente no mesmo local e tempo. Foi com essa acepção que o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

---

<sup>6</sup> O presente artigo é decorrente da seguinte pesquisa: SOUZA, Marcio Rogerio Ferreira de. A presencialidade na formação continuada no contexto da pandemia de COVID-19: estudo de caso em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Orientação da Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes.

(CNE/CP), nº: 6/2021, publicado durante a pandemia de COVID-19, apresentou o referido conceito (Brasil, 2021).

Com relação a esta pesquisa (Souza, 2024), o conceito de presencialidade revelou-se nas aproximações com o fenômeno da formação continuada de professores durante a pandemia de COVID-19, crise sanitária que impactou as ações humanas durante o ano de 2020 (G1, 2020). No início de 2020, as relações humanas foram afetadas pela necessidade de isolamento social, visando impedir a disseminação do vírus. Esse processo atingiu diretamente a educação escolar, obrigando docentes e estudantes a modificarem os modos de ação, que antes ocorriam em grande parte presencialmente, ou seja, no mesmo local e tempo, para as interações sociais a distância, exigindo a apropriação de ferramentas tecnológicas de comunicação e informação (UNICEF; WHO; IFRC, 2020).

O enfrentamento aos problemas e dificuldades e a busca pela superação das necessidades que despontavam no contexto escolar, na particularidade das relações a distância, encontrava nos horários coletivos<sup>7</sup> destinados para as reuniões de estudo e planejamento com participação dos educadores da escola, lugar privilegiado para elaboração coletiva das soluções. Porém, apesar do distanciamento, a efetividade das ações implicava efetiva participação dos sujeitos nos processos escolares.

Assim, reside no problema da presencialidade a finalidade da pesquisa: *Elaborar sínteses teóricas, relacionadas à constituição da presencialidade, que possam contribuir para a busca da superação das condições alienantes na formação continuada de professores, que obstaculizam a relação entre sentidos pessoais e significado social, impedindo a objetivação da práxis transformadora da realidade e, no processo, dos sujeitos em atividade, de modo presencial ou a distância.*

A pesquisa tem como objetivo *analisar o processo de constituição da presencialidade na formação continuada de professores, nos horários coletivos, em uma escola municipal de São Paulo, no contexto da pandemia de COVID-19, durante o ano de 2020.* Configurando-se como objeto de pesquisa *a constituição da presencialidade na formação continuada de professores*, sendo a formação vivenciada pelos *sujeitos de pesquisa*, professores que atuaram no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Clara Machado, localizada no bairro Itaim Paulista, na periferia de São Paulo.

---

<sup>7</sup> A Secretaria Municipal de São Paulo (SMESP) refere-se, em algumas Instruções Normativas, aos momentos destinados a reuniões de estudo e planejamento pelos professores como *horários coletivos de formação* (São Paulo, 2019) e, também, como *horários coletivos* (São Paulo, 2022).

O estudo qualifica-se como *estudo de caso* (Gil, 2008). Em vista disso, os principais instrumentos metodológicos utilizados foram: *pesquisa documental e bibliográfica*, *questionário* e *grupo focal* (Gatti, 2005; Gil, 2008).

Com relação aos procedimentos de análise, optou-se por compor as *cenar* dos processos de formação continuada na escola, identificando os *episódios de formação* (Moura, 2004). Também decidiu-se pela organização dos enunciados, extraídos do questionário e do grupo focal, em *grupo semânticos*, buscando o movimento dialógico (Bernardes, 2008; Luria, 1987) na constituição da consciência dos sujeitos sobre sua atividade.

Os pressupostos teóricos-metodológicos desta pesquisa são orientados e inspirados nos princípios do Enfoque Histórico-Cultural (Bernardes, 2012; Vigotski, 2007; 2009; Leontiev, 2021) e do Materialismo Histórico e Dialético (Lukács, 2018; Marx, 2015).

O resultado da análise sugere que a presencialidade se constitui na relação dialética entre *presença* e *vivência* de sujeitos em atividade consciente, na mediação com a cultura material e imaterial humana e com o conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na particularidade das interações sociais, sobretudo as relacionadas às práticas educativas e pedagógicas, intermediadas por instrumentos e tecnologias digitais, o conceito de *presencialidade* tem ganhado visibilidade. Apesar da significativa circulação do termo na contemporaneidade, é possível localizá-lo em 1706, no livro *Nova Floresta: primeiro tomo*, escrito por Manoel Bernardez, na introdução do capítulo que apresenta a onomástica das diferentes durações de tempo (Bernardez, 1706).

Segundo o dicionário Michaelis (2015), presencialidade significa: “Qualidade ou condição de presencial” (n.p.). A ampliação do significado de presencial para presencialidade como estado ou condição de presença se configura na junção do adjetivo presencial com o sufixo *-dade* e *-idade*, do latim *itatis* (Cunha, 2010, p. 198).

Com vistas à apreensão da categoria de presencialidade, foi necessária a análise dos conceitos de *presença*, revelado nas aproximações com o fenômeno tanto na dimensão do real como na dimensão ideal, e também de *vivência*<sup>8</sup>, correlacionados ao fenômeno explicado na

---

<sup>8</sup> Para Vigotski (2010), a vivência é a unidade dialética da personalidade e do meio social. “[...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (p. 686).



relação dialética entre objetivação e apropriação e entre objetividade (se localizar objetivamente em determinado local e tempo) e subjetividade (vivenciar a realidade concreta, produzindo as marcas da experiência). Outro fenômeno importante se encontra na relação dialética entre tempo objetivo e tempo subjetivo, e o entendimento desse processo é auxiliado pelo diálogo proposto por Lukács (2018) entre o pragmatismo (manipulação prática do tempo objetivo) e o existencialismo (tempo vivenciado caracterizado como tempo autêntico), sendo que, de acordo com o autor, cada um, à sua maneira, isola elementos do tempo concreto ao cindir o tempo natural do tempo como reflexo da realidade na consciência e, conseqüentemente, fragmentando o sujeito humano e seu mundo.

Considerando o movimento dialético entre a consciência e a produção das condições objetivas para a vida humana, Vigotski (2014) apontou para duas funções da atividade psicológica, igualmente importantes para o desenvolvimento humano, que se organizam a partir do conteúdo da *vivência*. Uma delas é a *atividade reprodutora*, que “preserva as experiências já vividas” (p. 2), facilitando sua reprodução ou repetição, sendo que a possibilidade desse tipo de atividade está na plasticidade do sistema nervoso humano, que modifica sua estrutura para conservar as marcas das experiências. A segunda se refere à *atividade criadora*, que se organiza a partir da capacidade combinatória do sistema psicológico, “capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas” (p. 3).

A importância maior desse processo em todo o desenvolvimento da história da humanidade está na forma de vinculação entre a realidade objetiva e a subjetividade: é que o produto da atividade criadora pode representar algo novo, que ainda não existe como objeto material, “porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem ‘cristalizada’ convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos” (Vigotski, 2014, p. 19).

Quanto ao fenômeno da presença, Freire (2020) defende a presença “que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma” (p. 20). Costa (2001) advoga uma presença integral do aprendente, sendo, para tal, necessária uma “disposição interior (abertura, sensibilidade e compromisso)”, além de “uma implicação inteira do educador” (p. 25).

A análise das categorias de presencialidade, presença, vivência e tempo, realizada na pesquisa, sugere que a *presencialidade* é a unidade dialética constituída pela *presença* e a *vivência* de sujeitos em atividade consciente (SOUZA, 2024). Nesse sentido, a presença e a

vivência constituem-se em um processo dialético que pressupõe mutualidade, reciprocidade e contradição.

Nesse ínterim, com relação à superação dos problemas e necessidades que se apresentam no contexto escolar, é possível fazer uma aproximação entre os *esquemas práticos* (SACRISTÁN, 1991), relacionados às ações rotineiras e cotidianas, com a função da atividade psicológica, descoberta por Vigotski (2014), como a *atividade reprodutora*, pois os esquemas práticos já respondem satisfatoriamente a determinados problemas enfrentados no cotidiano escolar. Por outro lado, tratando-se dos problemas novos e antigos dos quais os esquemas práticos não dão conta, torna-se necessária a elaboração coletiva de novos esquemas, que Sacristán (1991) apresenta como *esquemas estratégicos*. Nesse sentido, os esquemas estratégicos podem ser relacionados à *atividade criadora*.

Assim, vale destacar, tanto nos esquemas práticos como nos esquemas estratégicos, e respectivamente na atividade reprodutora e na atividade criadora, a importância da qualidade dos conhecimentos concretos, apropriados pelos sujeitos em formação no movimento dialético entre teoria e prática. Assim, o conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano se caracteriza como potência e possibilidade para o esgotamento das necessidades que se apresentam como obstáculo ao atendimento da finalidade ontológica da atividade<sup>9</sup> educativa (a promoção do gênero humano nos indivíduos humanos por meio da apropriação da cultura) e pedagógica (o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela mediação dos conceitos) (Bernardes, 2012; Vigotski, 2007; 2009; Leontiev, 2021).

Entretanto, os avanços alcançados são produtos de ações coletivas que se estabelecem no movimento dialógico, implicando o envolvimento volitivo e teleológico de sujeitos que mobilizam sua integralidade, *corpo, cognição e afeto*, ultrapassando o estar imediato em um determinado local e tempo, constituindo uma presença vivenciada concretamente.

Dessa forma, na presença integral de um sujeito inteiro, encontra-se possibilidades de superação da *alienação*, fenômeno ordinário na particularidade da sociedade atual, que obstaculiza a correlação entre sentido e significado (Asbahr, 2011; Bernardes, 2012; Leontiev, 2021), fenômeno que se identifica com a *não-presença* ou com a *ausência*.

Finalmente, somente no movimento de superação da alienação, na constituição da presencialidade como unidade dialética da presença e da vivência de sujeitos em atividade consciente, integrando, por meio da *práxis*, significados sociais e sentidos pessoais, os

---

<sup>9</sup> Para Leontiev (2021), a macroestrutura da atividade é constituída por uma ação ou cadeia de ações humanas que têm como força motriz a intenção e a vontade (volição) de suprir uma ou mais necessidades humanas concretas, que se apresentam como ponto de partida da atividade, tendo como finalidade (teleologia), ou seja, como ponto de chegada, o esgotamento dessas mesmas necessidades no encontro com o objeto de sua satisfação.

processos de formação docente podem se configurar como *atividade formativa*, entendida como uma particularidade da atividade pedagógica (Assali, 2014; Pereira, 2016), voltada ao desenvolvimento ontológico humano na dimensão profissional. A atividade formativa, por sua vez, é assumida, por meio da relação dialética entre teoria e prática, pelo sujeito que ocupa o lugar social da docência, na articulação entre a atividade de ensino e a atividade de estudo. Para Pereira (2016), entende-se “que os processos formativos constituem uma particularidade da atividade pedagógica e que mediante as condições podem, ou não, assumir o caráter de uma *atividade formativa*” (p. 139, grifo da autora).

## METODOLOGIA

Diante da necessidade de delimitação do objeto (a objetivação da presencialidade na formação continuada de professores, no contexto da pandemia de COVID-19) e de seu recorte contextual (CEU EMEF Maria Clara Machado, no período correspondente à duração da pandemia de COVID-19, no ano de 2020), o principal procedimento metodológico adotado foi *estudo de caso*. De acordo com Gil (2008), o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (p. 57).

No percurso da análise, a teoria, advinda principalmente dos campos epistêmicos da pedagogia, psicologia e filosofia, e reconstruída por meio de *pesquisa bibliográfica*, operou como instrumento diretivo para a coleta e análise das informações extraídas por meio de *pesquisa documental*, *questionário de perguntas abertas e fechadas*, e *grupo focal*.

Após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP), no dia 12 de outubro de 2022, foi realizada a *coleta de documentos institucionais* produzidos pelos educadores da escola durante o ano de 2020, sendo que alguns documentos já estavam em posse do pesquisador, pois, durante o ano pesquisado, atuou como coordenador pedagógico na instituição pesquisada.

Na pesquisa documental, foram coletados documentos institucionais e legais que orientaram a educação municipal na Cidade de São Paulo e que exerceram influência sobre o trabalho pedagógico durante o período analisado. Entre os documentos estão os registros produzidos pelos educadores nos horários coletivos, como pautas e atas de reuniões, avaliações, pesquisas institucionais, conversas em chat e vídeos de reuniões remotas.

Com relação ao *questionário*, entre os dias 13 e 27 de outubro de 2022, os professores foram convidados por *e-mail* e *WhatsApp* a participar da pesquisa por meio de formulário

online. Quarenta e nove deles responderam positivamente e receberam o link do formulário, com o uso do aplicativo *Google Forms*, contendo o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e o questionário, composto por perguntas de resposta fechada (QF) e perguntas de resposta aberta (QA). Dos 49 que receberam o link para acesso ao questionário, 37 responderam.

Em novembro de 2022, ocorreu o Grupo Focal 1 (GF1), na Sala de Leitura da escola pesquisada, contando com 7 participantes. Já o Grupo Focal 2 (GF2) contou com a participação de 6 entrevistados, na Sala de Ciências. O Roteiro para o Grupo Focal, documento previamente elaborado, serviu de condutor da entrevista, pautando os temas da conversa. Gatti (2005) afirma: “O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (p. 9).

Sobre os *instrumentos de análise*, optou-se por resgatar as *cenar* dos processos de formação continuada na escola, identificando os *episódios de formação*, inspirado na proposta de Moura (2004). Para Moura (2004), é importante encontrar nos dados coletados realizações ou ações assumidas pelos professores que apresentem mudanças qualitativas na concretização do projeto coletivo. Nesse sentido, os *episódios de formação* se relacionam com os *esquemas estratégicos* (Sacristán, 1991) elaborados coletivamente pelos educadores com vistas ao esgotamento de necessidades que se apresentam no mesmo movimento em que se formam, isso porque os *esquemas estratégicos* partem das intencionalidades dos sujeitos, superando qualitativamente os *esquemas práticos*, que, por sua vez, estão relacionados às ações rotineiras.

Em sequência, considerando a dinâmica que caracteriza as significações, motivos e afetos, decidiu-se pela organização dos enunciados, extraídos do questionário (QA) e do grupo focal, em *grupos semânticos*, buscando o *movimento dialógico* (Bernardes, 2008)<sup>10</sup> na constituição da consciência dos sujeitos. A escolha pelo grupo semântico se relaciona com os pressupostos do Enfoque Histórico-Cultural do *movimento* e da *história* enraizados na dinâmica da realidade concreta.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados da análise dos grupos semânticos (SOUZA, 2024) é possível entender as diferentes direções apontadas pelos sujeitos da pesquisa a partir da reconstrução

---

<sup>10</sup> Com base na proposta das estruturas e campos semânticos de Luria (1987).

dos problemas e necessidades que se apresentaram no início da pandemia de COVID-19. Os problemas e necessidades apresentados podem ser organizados nas seguintes esferas que se interpenetram e se movimentam dinamicamente:

a) *técnica*<sup>11</sup>: relacionada ao domínio dos instrumentos e tecnologias digitais para as interações a distância;

b) *didático-metodológica*<sup>12</sup>: relacionada aos modos do fazer pedagógico por meio de instrumentos e tecnologias digitais e a distância;

c) *emocional*: resultante da ruptura das interações e relações sociais provocada pelo distanciamento social, também produzida pelos sentimentos oriundos da crise sanitária causada pelo vírus SARS-CoV-2;

d) *cognoscitiva*: relacionada à compreensão da realidade em sua essência, superando sua aparência imediata (Kosik, 2002);

e) *socioeconômica*: referente às desigualdades de acesso aos meios para a manutenção da existência humana (Marx, 2015);

f) *volitiva*: dirigida à correlação consciente dos motivos pessoais e da finalidade social da atividade pedagógica pelos sujeitos envolvidos no processo (Asbahr, 2011; Bernardes, 2012; Leontiev, 2021).

Conhecer a natureza e as especificidades dos problemas e necessidades enfrentados no percurso da atividade é fundamental no processo de formação humana. Nesse sentido, “Hegel foi o primeiro, disse Engels, ao expor de maneira correta as relações entre a liberdade e a necessidade. Para ele, a liberdade é o conhecimento da necessidade. ‘A necessidade é cega somente porque não é compreendida’” (Vygotski, 2006, p. 199, tradução nossa<sup>13</sup>).

Tal elaboração não corrobora para a separação do sujeito em suas dimensões corporais, intelectuais e afetivas, pois os resultados das entrevistas de grupo focal demonstram como as diferentes necessidades se apresentam integradas, atravessadas umas pelas outras. É possível notar isso na fala da professora A (GF2), transcrita abaixo:

Eu tinha um jeito de dar aula que cabia dentro daquele contexto de antes da pandemia. E nesse contexto diferenciado [da pandemia], surgiram novas necessidades formativas na questão do acesso à

<sup>11</sup> Técnica: do grego *téchne*, “conjunto de processos de uma arte, maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo” (Cunha, 2010, p. 626).

<sup>12</sup> A *didática* se configura como a ciência que tem como objeto o processo de ensino, que, por sua vez, tem o método como uma de suas especificidades. Constituinte da pedagogia, a didática, como Teoria do Ensino, junta-se às Teoria da Educação, Teoria da Escola e Organização Escolar (Libâneo, 2013).

<sup>13</sup> “Hegel fue el primero, dice Engels, en exponer de manera correcta las relaciones entre la libertad y la necesidad. Para él, la libertad es el conocimiento de la necesidad. ‘La necesidad es ciega sólo porque no es comprendida’” (Vygotski, 2006, p. 199).



tecnologia, novas metodologias. Eu acho que é uma questão de formação pessoal mesmo, de ser mais flexível, né? [...] a gente ficava naquela expectativa de alcançar alguns alunos, e eu me lembro que no início aquilo me angustiava. Eu tomava aquilo como uma coisa pessoal, como uma impotência minha, enquanto professora, enquanto humana, por não alcançar aquele aluno. E eu acho que depois eu fui assimilando que era uma questão social mesmo, né?

Destacando uma das variáveis analisadas, com relação às necessidades na *esfera emocional*, para os sujeitos da pesquisa, os sentimentos de apavoramento, medo e insegurança, resultaram, entre outros fatores, da falta de clareza ou de certeza quanto ao contexto imediato da crise pandêmica, o que remete às necessidades na *esfera cognoscitiva*. A fala da professora F, durante o grupo focal, sintetiza: “o sentimento, como que eu posso dizer? Não saber o que fazer”.

Assim, apresenta-se a importância da análise da realidade pelo coletivo de educadores, o que não se faz sem a mediação do conhecimento historicamente e socialmente produzido, que se apresenta como insumo potencial para o fazer docente direcionado à transformação da realidade enfrentada. Esse movimento é fundamental na *formação da consciência da realidade concreta*, integrando-se às outras dimensões do ser humano e de seu mundo no percurso da atividade que realiza, na *sublimação dos sentimentos negativos*, que obstruem a integração afetiva do sujeito em torno de sua atividade, e ainda na *superação da desafetação nas relações sociais*, que se caracteriza como produto das relações alienantes em uma sociedade individualista.

Vale pontuar que, para Vigotski (2003), a dimensão emocional é tão relevante quanto a dimensão cognitiva. Nesse sentido, para o autor, tanto emoção quanto pensamento se caracterizam como organizadores internos do comportamento humano. “Toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento” (Vigotski, 2003, p. 119). Assim, entende-se que a presença integral pressupõe a mobilização da multidimensionalidade do ser humano na realização da atividade.

Por fim, considerando as *cenários* e os *episódios de formação*, a análise demonstrou que o coletivo de professores atuou criativamente, mobilizando *esquemas estratégicos*, a fim de superar problemas e necessidades levantados no processo de formação continuada, com vistas à aprendizagem e desenvolvimento dos professores e dos estudantes em formação, incluindo, nas ações projetadas coletivamente, diferentes especificidades do conhecimento humano para dar conta da realidade que enfrentavam, embora nem sempre tivessem consciência desse

movimento. Em síntese, pressupõe-se que essa condição resulta do estado de presença dos sujeitos, configurado na constante tensão entre a alienação e a presença vivenciada concretamente, que caracteriza o movimento instável da presencialidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à *constituição da presencialidade na formação continuada de professores*, o resultado da análise pressupõe que a presencialidade se constitui na relação dialética entre presença e vivência de sujeitos em atividade consciente; ou seja, sugere-se que a integralidade da presença depende da qualidade da vivência e, no sentido inverso, que vivências concretas instigam uma nova presença, capaz de superar o estar imediato em um determinado local e tempo.

Por fim, a superação dos problemas e necessidades que se apresentam no contexto escolar reside na importância do conhecimento humano em toda a sua qualidade e da cultura humana na especificidade do fenômeno pedagógico, visando a constituição da presença integral dos sujeitos docentes, a necessária mudança de qualidade dos processos de formação continuada de professores, e a transformação do movimento de formação profissional docente em *atividade formativa*, no mesmo percurso em que a finalidade da atividade educativa e pedagógica é apropriada, processo essencial na *formação da consciência da realidade concreta*, na *sublimação dos sentimentos negativos*, e ainda na *superação da desafetação nas relações sociais*. O que aponta, dessa maneira, para a importância das situações sociais de formação, integradas ao movimento coletivo e dialógico, constituídas por ações de investigação, leitura, reflexão, pesquisa, discussões e debates coletivos, entre outras ações pertinentes às atividades de estudo e de ensino, relacionadas à realidade inerente ao contexto social da escola, no processo de formação humana na dimensão da atividade pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>>. Acesso em: 03 abr. 2023.

ASSALI, S. A. S.. **As condições concretas da jornada especial de formação:** um estudo no movimento de formação continuada de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-22092015-192721/pt-br.php>>.

Acesso em: 02 jun. 2023.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.** Curitiba: Editora CRV, 2012.

BERNARDES, M. E. M. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 67-85. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BERNARDEZ, M. A perspectiva onomástica: De varias diferenças de durações, ou medidas do Quando; em ordem a formarmos mais nobre conceito da Eternidade. In. BERNARDEZ, Manoel. **Nova floresta, primeiro tomo.** Lisboa: Oficina de Valentin da Costa Deslandes, 1706. p. 278-301. Disponível em

<<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5320783916&view=1up&seq=322&q1=prospectiva%20onomastica>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

**Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.** Brasília: MEC/CNE/CP, 2021. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pc006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pc006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 mai. 2023.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro.** 2 ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 66 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

G1. **Entenda os impactos da pandemia de coronavírus nas economias global e brasileira.**

26 fev. 2020. Brasil: G1, 2020. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/26/entenda-os-impactos-do-avanco-do-coronavirus-na-economia-global-e-brasileira.ghtml>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade.** 1 ed. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARX, K. **O capital: Crítica da economia política. Livro 1**: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015. E-book.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [s.l]: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em:  
<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/virtual/>>.  
Acesso em: 17 abr. 2023.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores** [Ebook Kindle]. São Paulo: Editora UNESP, 2004. local. 257-284.

PEREIRA, E. C. **Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102016-141825/pt-br.php>>.  
Acesso em: 02 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio Sampaio da (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, cap. 3, p. 63-92.

SOUZA, M. R. F. **A presencialidade na formação continuada no contexto da pandemia de COVID-19**: estudo de caso em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

UNICEF; WHO; IFRC. **Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools**. Nova Iorque, 10 mar. 2020. Disponível em:  
<[https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52_4)>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradutor (Márcia Pileggi Vinha) **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. IV.** Psicología infantil. Madrid: A. Machados Libros S.A., 2006.