

O DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM UM PROCESSO DIDÁTICO-FORMATIVO

Patrícia Lopes Jorge Franco
Andréa Maturano Longarezi

Resumo: O artigo aborda um processo didático-formativo como possibilidade de desenvolvimento docente no campo específico da educação básica, sob os aportes da Teoria da Atividade e Didática Desenvolvimental. Entende a formação e a prática docente em sua unidade teórico-prática, como conteúdo e forma do processo. Sob o método materialista histórico-dialético integram na análise os aspectos qualitativos e o movimento do fenômeno em seu desenvolvimento. Os resultados demonstraram os movimentos de superação teórico-prático da professora em sua atividade de ensino, ao criar e organizar novas ações de aprendizagem aos estudantes impulsionadores de desenvolvimento qualitativo do pensamento teórico.

Palavras-chave: Processo didático-formativo; Teoria da Atividade, Didática Desenvolvimental.

Os meandros da temática...

O tratamento da temática fundamenta-se na Perspectiva histórico-cultural (PHC) e, mais especificamente nos constructos teórico-metodológicos da Teoria da Atividade (TA) de Alexis Nikolaevich Leontiev (1978), dos quais a Didática Desenvolvimental (DD) encontra seus fundamentos. O conceito de atividade objetiva vincula-se ao modo como a psique humana se desenvolve no próprio processo de vida real do homem em suas relações sociais. Leontiev (2001, p.17) advoga que nesse processo de desenvolvimento humano o postulado da diretividade entre objeto e sujeito “estímulo-resposta-E-R” não abarca toda a complexidade dessa formação por não considerar a atividade como elemento de mediação importante na constituição do humano.

Na complexidade da formação humana existe a atividade do sujeito como terceiro componente formando “el esquema sujeto-actividad-objeto[...] que enlaza a los dos primeros y mediatizan sus interconexiones [...]” (LEONTIEV, 2001, p.17). Nas condições reais e concretas do homem em um sistema de relações sociais, a atividade objetiva possibilita orientar o sujeito no mundo, e ao mesmo tempo, formar suas potencialidades humanas. O desenvolvimento da psique humana está diretamente ligado ao lugar que o sujeito ocupa no sistema de relações sociais, depende das condições em que vive e da atividade tanto exterior como interior que realiza.

Desse modo, alguns tipos de atividade são mais determinantes no desenvolvimento do psiquismo e outras exercem papel secundário, em diferentes momentos do desenvolvimento do sujeito, dependendo do lugar que ocupa nas relações sociais e das necessidades produzidas nesse contexto. Para Leontiev (197[-], p.310) cada estágio do desenvolvimento da psique é determinado pela relação dominante da atividade com o sujeito e a realidade. Enfim, com o tipo de atividade dominante para ele no período. Atividade dominante é definida como sendo aquela que exerce forças motoras psíquicas, e não aquela na qual o sujeito fica envolvido maior parte do tempo. Segundo Leontiev (197[-]) a atividade dominante depende de três características essenciais:

Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade [...] Segunda, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares [...] Terceira, a atividade dominante é aquela de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 197[-], p. 311).

Assim, a cada etapa da vida psíquica surge uma contradição interna causada pela mudança de lugar no sistema de relações sociais e pela mudança do conteúdo da atividade essencial nesse período. Então, ocorre a não correspondência entre as suas possibilidades e o modo de vida social, o que lhe motiva a buscar a sua superação reorganizando suas ações nessa atividade, a fim de que possa satisfazer as necessidades em seu conteúdo objetal. Assim, só pode ser considerada como atividade aquela que exerce a função de orientar o desenvolvimento psíquico humano. Então, a atividade pode ser compreendida como “processos específicos que ejecutan una o outra relación vital, es decir, activa, entre sujeto y la realidad” (LEONTIEV, 1974, p. 43). Tais processos se constituem historicamente na vida em sociedade, no trabalho coletivo e pelas necessidades humanas orientadas por finalidades.

A partir desse entendimento a atividade não pode ser compreendida fora da relação triádica: atividade-sujeito-objeto. De igual modo, a possibilidade do conteúdo objetal se objetivar nessa relação triádica depende da relação que o objeto, seja ele interno ou externo, exerce na vida do sujeito. Por isso, “distinguiremos los distintos tipos de actividad partiendo de las diferencias de sus objetos” (LEONTIEV, 1989, p. 44) são as possibilidades de satisfação de necessidades (objetivação) apresentadas por distintos objetos que determinam a direção de dada atividade na vida do sujeito.

O que diferencia uma atividade da outra não é tão somente sua forma externa, seu modo de realização, sua tensão emocional, mas o motivo que a orienta, ou seja, a possibilidade da satisfação de sua necessidade no conteúdo objetal. Tal necessidade objetivada confere sentido à atividade do sujeito. Portanto, promove o seu desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 1989, p. 270). A partir disso, atividade dominante para professores pode ser entendida como a que impulsiona o desenvolvimento da sua psique, e que se relaciona com sua prática social, em seu aspecto pessoal e profissional.

Por conseguinte, o movimento de apropriação e objetivação teórico-prática do conteúdo objetal da docência: a organização do ensino que promove a formação do pensamento teórico do estudante pode se constituir em atividade dominante. Nessa perspectiva os processos de formação humana (docente e discente) podem se desenvolver como unidades dialéticas conteúdo-forma e impulsionar o desenvolvimento qualitativo dos sujeitos.

No entanto, na realidade os desdobramentos dos processos formativos destinados aos professores que já atuam na educação escolar básica, em sua maioria, se desenvolvem distanciados dessa visão de formação/desenvolvimento humano. De uma forma geral se constituem de diversos modos para atender interesses e finalidades distintas.

Estudos salientam conceitos e práticas permeando os distintos tempos-espços dos processos formativos de professores no contexto capitalista. De acordo com Alvarado Prado *et al* (2010) na década de 30, buscou-se atender interesse ideológico-político, e assim, para combater os nacionalismos, a cooptação e propagação de propostas pedagógicas, tornou-se necessária. De forma que por meio da incorporação de métodos e treinamentos de recursos humanos, despidos das características regionais e sociais se instituíram ações de formação como paliativo.

Nas décadas 60, 70 e 80, no auge da guerra fria, os cursos esporádicos foram práticas recorrentes, dos quais Alvarado Prado (1997) enumerou algumas terminologias disseminadas: capacitação, treinamento, reciclagem, aplicação, monitoramento, qualificação. Práticas que, efetivamente, de forma qualitativa pouco acrescentaram ao desenvolvimento dos professores. Nos termos apresentados a formação destinada aos professores, inicialmente, se constituiu para atender aos interesses do Estado. Posteriormente, conforme Coraggio (1996) como consequência da globalização e da meritocracia, corolário das parcerias entre público e privado, passou a ser adquirida ou

comprada pelo próprio professor. Percebe-se que nas diferentes situações encontram-se os fundamentos da concepção consumista e tecnicista de educação.

Diante desta realidade educacional há um contexto bastante paradoxal, ao mesmo tempo em que diversas ações são definidas nas políticas públicas por instâncias superiores exigindo cada vez mais certificação profissional, há o descontentamento dos professores com as condições em que ocorre.

A necessidade de superar práticas formativas alienantes no campo da docência, em termos qualitativos de desenvolvimento humano, tem sido a mola propulsora do eixo investigativo da pesquisa de doutorado, da qual decorrem as discussões empreendidas nesse artigo.

A fim de se avançar nesse percurso e buscar a superação desses enfrentamentos algumas questões têm conduzido as análises durante um processo de intervenção didático-formativo na realidade circundante: 1) Se a finalidade do ensino na educação escolar é propiciar o desenvolvimento da formação do pensamento conceitual/científico/teórico dos estudantes, e se ao docente cabe a realização desta finalidade, como realizá-lo? Se no processo formativo do professor não se desenvolve a ação mental sobre a docência (conteúdo da docência como objetivo-meio)? 2) E se, concomitantemente a essa questão, não se auxilia o docente a pensar conceitualmente os conceitos que ensina? (pensar e agir conceitualmente na docência-generalização da generalização).

Objetivos

Constituir processo formativo docente tendo em vista a objetivação do desenvolvimento conceitual sobre a docência, e a objetivação da formação do pensamento teórico de conceitos algébricos nos estudantes.

Abordagem metodológica

A pesquisa, com base no objetivo proposto foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada no método materialista histórico-dialético, com o qual se buscou estabelecer a relação lógica entre o referencial teórico e sua base epistemológica e os processos instrumentais.

Mediante essa abordagem os constructos teórico-metodológicos da TA da DD orientaram o desenvolvimento do processo de intervenção didático-formativo, em todos os momentos, pois estudou o objeto buscando a sua essência, integrando na análise os aspectos qualitativos e o movimento lógico-histórico do fenômeno em seu

desenvolvimento. De forma que:

O lógico reflete não só a história do próprio objeto como também a história do seu conhecimento. Daí a unidade entre o lógico e o histórico, ser premissa necessária para a compreensão do processo de movimento do pensamento, da criação da teoria científica. [...] A unidade entre o lógico e o histórico é premissa metodológica indispensável na solução de problemas de inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e conhecimento da história de seu desenvolvimento (KOPNIN, 1978, p.186).

Para a compreensão de todo o movimento de formação teórico-prática e de desenvolvimento psíquico da professora tornou-se imprescindível empregar essa premissa metodológica da unidade entre o lógico e o histórico durante o processo de intervenção didático-formativo. Com base nessa assertiva “ O lógico reflete o histórico. O histórico contém o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento, as casualidades dos fatos da vida” (SOUSA, 2004, p.2) o modo de investigação e a análise do processo pautaram-se nesse tipo de pensamento.

Ao movimentar o pensamento durante a análise desse processo formativo considerou-se a realidade empírica (o real aparente, a realidade dada, o objeto assim como ele se apresentou à primeira vista), mas não se limitou a ele. Por isso,

o presente e observável deve ser correlacionado mentalmente com o passado e com as potências (possibilidades) do futuro e, por meio de abstrações elaborações do pensamento, reflexões, teorias chegar ao concreto pensado (DAVIDOV, 1986, p.76).

A concretude do objeto investigado esteve nas relações de todos os aspectos singulares que envolveram o processo de intervenção didático-formativo: os estudantes e seu objeto de estudo; a professora e seu objeto de ensino; as relações estabelecidas entre esses objetos; as mediações constituídas nessas relações. Das análises e sínteses dessas múltiplas relações apreenderam-se as características do desenvolvimento e o enfoque sistêmico da teoria da atividade estabeleceu a unidade do processo. O concreto pensado no processo de intervenção didático-formativo referiu-se à própria re-significação da prática pedagógica da professora no ato mesmo de sua atuação/formação.

Na especificidade da temática que se discute nesse texto e tendo em vista os propósitos desse artigo, nesse momento, enfatizam-se os aspectos singulares e as características do movimento e do desenvolvimento desse processo de intervenção didático-formativo, evidenciando as possibilidades por ele criadas, propiciadoras do desenvolvimento docente.

A partir das bases teórico-metodológicas enfatizadas o processo de intervenção didático-formativo se transcorreu em momentos inter-relacionados e compreendidos em sua unidade teórico-prática: i) Criação de necessidades coletivas advindas da atividade teórico-prática do trabalho educativo na escola; ii) Organização dos elementos de orientação e execução capazes de propiciar a satisfação das necessidades coletivas; iii) Planejamento de ações e tarefas de estudo para novas apropriações e objetivações na e pela prática pedagógica: organização do ensino sob enfoque desenvolvimental; iv) Movimentos dialéticos de superação entre a prática/experiência/pseudoconceito e a teoria, o concreto pensado e generalizado em novas situações de organização do ensino.

Tais momentos do processo ocorreram de forma colaborativa, inicialmente, entre docente e pesquisadora, e posteriormente, com os vinte e um estudantes do 8º/9º ano de uma escola pública, durante um período de três semestres letivos. No primeiro semestre, as ações estiverem voltadas para o diagnóstico das atividades de ensino e de estudo na área da matemática. Tendo em vista a apreensão dos motivos constituídos nessas relações e a criação de necessidades coletivas, para posteriormente, planejar e desenvolver novas ações relacionadas com os objetivos coletivos. De modo que, durante o próprio percurso investigativo o trabalho (docência) e a aprendizagem de conceitos (estudo) dos estudantes pudessem se constituir como atividade desenvolvedora.

Nos semestres subseqüentes estiveram no bojo das discussões do processo o objeto de ensino da professora (organização didática de situações de ensino), tendo em vista o objeto de estudo dos estudantes (pensamento teórico/conceitual). De modo que, para professora o processo de formar esse tipo de pensamento nos estudantes se constituiu em seu objetivo-meio; e a organização didática em seu objetivo-fim. Então, os objetos se constituíram em conteúdo e forma do processo formativo, como unidade dialética. Durante esse processo a teoria-prática se re-configuraram no próprio contexto da docência sob os princípios da DD. Nesse sentido as concepções sobre educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano foram assumindo novos significados.

Os princípios da DD ofereceram elementos para o planejamento, o desenvolvimento e a reflexão crítica da prática educativa de forma científica, questão básica para a postura do professor profissional (NÚÑEZ, 2009, p. 129). Tais princípios possibilitam o estabelecimento de uma relação dialética entre teoria e prática, na medida em que ela mesma se re-configurou nos contextos específicos dessa prática, daí a importância da intencionalidade desse processo formativo relacionado com as finalidades a que se propôs: desenvolvimento humano-social dos envolvidos.

Desenvolvimento de um processo...

Na PHC e da DD ao docente cabe organizar um processo de ensino que potencializa aprendizagem, de modo que o estudante possa desenvolver a ação mental sobre os conceitos, deles se apropriando, a fim de que consiga a sua aplicabilidade no mundo real. Portanto, essa formação do desenvolvimento do pensamento teórico (formação das ações mentais) também precisou ser objeto de estudo na e da formação docente. Desse modo, o processo de intervenção didático-formativo possibilitou um novo olhar para as ações de formação continuada de professores, pois tomou para si a forma de tratamento do conceito, o seu próprio conteúdo formativo.

Daí a importância das bases teórico-metodológicas da TA e DD no desenvolvimento desse processo, pois nele foram constituídas novas relações entre os elementos da estrutura psicológica da atividade de ensino da professora. De tal forma que os elementos de orientação (motivo, necessidade, objeto) e os elementos de execução (ação, operação, objetivos) pudessem se corresponder no transcurso dessa atividade. Assim, se constituíram como motivo: Organização didática do ensino para formar o pensamento teórico sobre a álgebra nos estudantes (nível teórico). Como necessidade: Planejar situações de ensino que pudessem formar o pensamento teórico nos estudantes (formar as ações mentais). Como objeto: O Ensino e a DD.

A partir desses elementos orientadores o processo de intervenção didático-formativo foi desenvolvido pelos elementos de execução (ação, operação, objetivos) que foram desencadeando o movimento dialético de superação. De tal forma que com a execução desses elementos a intervenção didático-formativa teve o seu desenvolvimento. As ações realizadas durante esse processo estiveram relacionadas com: i-Leituras de textos sobre a perspectiva histórico-cultural: educação, ensino, desenvolvimento, didática, movimento dialético, formação das ações mentais; ii-Planejamento didático das ações de aprendizagem dos estudantes envolvendo conceitos algébricos, confrontação da didática tradicional e a didática desenvolvimental; iii-Ações de controle e avaliação do processo.

O desenvolvimento de cada ação desse processo ocorreu com as seguintes operações (condições): i-Estudos coletivos e individuais; ii-Reuniões para preparar e planejar o processo de assimilação mental dos conceitos (situações de ensino que formam as ações mentais) ações de aprendizagem; iii-Registros dos encontros e notas reflexivas da professora durante o processo. As ações e operações do processo de

intervenção didático-formativo objetivaram: i-Analisar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a organização do ensino sob a perspectiva histórico-cultural; ii-Identificar os pressupostos teórico-metodológicos da didática desenvolvimental nas ações de ensino; iii-Organizar o processo de formação das ações mentais a ser realizados pelos estudantes de acordo com esses pressupostos.

Esses elementos foram estruturados sempre considerando um conteúdo objetal que pudesse satisfazer as necessidades advindas da atividade de ensino da professora e da atividade de estudo dos estudantes. De modo a impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos em suas atividades e se constituírem em motivos formadores de sentido. Por isso, a forma de tratamento do conceito é para-si conteúdo formativo do processo de intervenção didático-formativo. Conteúdo e forma como unidade dialética do processo.

Todo esse movimento de intervenção didático-formativo surgiu da atividade de ensino (prática pedagógica) e foi alimentado e orientado pela necessidade, e se direcionou aos objetivos, que se desenvolveram por intermédio das ações relacionadas ao objeto. Portanto, em um movimento dialético espiralar e ascendente. Ascendente não no sentido de superior, mas no sentido de qualitativamente diferente de formação humano-social dos envolvidos.

Movimento que se situou na esfera qualitativa de formação/desenvolvimento e do sentido pessoal de tal atividade para os sujeitos: professora e estudantes. Para Leontiev (1978) quando a necessidade se satisfaz no objeto, encontra-se em um nível psicológico. Por isso, a necessidade objetivada é compreendida como motivo, aquele que forma o sentido pessoal de tal atividade. Assim, o motivo formador de sentido decorre da atividade do sujeito, se constitui nela.

Então, diante de um conflito interno relacionado ao seu trabalho docente foi se constituindo outro tipo de necessidade funcional superior, ligada diretamente com o objeto da sua atividade de ensino: a organização didática do conteúdo, capaz de formar o pensamento teórico do estudante. Nesse sentido, tal necessidade funcional desencadeou novas ações, que foram se constituindo em uma atividade formativa. Por conseguinte, em motivo formador de sentido.

Tudo isso é muito difícil para mim. Apesar de sempre preocupar em ensinar bem, confesso que não havia pensado ainda em como o aluno aprende. Estou confusa... Na graduação em matemática eu não estudei sobre isso, tudo era ensinado de uma forma tradicional mesmo. Então, da mesma forma que eu aprendi comecei a fazer com meus alunos, até porque nem nos cursos de formação continuada não

há essa preocupação. Se o professor sabe o conteúdo, então, ele sabe ensinar. (Professora. Ação de estudo. Out/2012)

Todavia, se o conflito gerado nesse contexto didático-formativo não pudesse ser mediado pela essência do pensamento teórico, e se não pudesse se desenvolver por meio de ações, formas lógicas e abstratas desse tipo de pensamento, obter-se-ia somente a reprodução mecânica das informações suscitadas. Por isso, as ações de análise, reflexão, síntese, comparações sobre conteúdo e forma de um tipo de ensino que promove desenvolvimento precisaram também ser realizadas ativamente pela professora, para que realmente ocorressem apropriações teóricas e transformações práticas no trabalho pedagógico.

Nos estudos formativos da professora os conceitos cotidianos sobre sua prática se relacionaram com os conceitos científicos sobre DD. No entanto, um não excluiu o outro, mas operaram entre si de forma diferente, numa relação dinâmica e dialética durante todo o processo, em um movimento do abstrato para o concreto e vice-versa.

O desenvolvimento do processo como um todo possibilitou o desenvolvimento de novas formas de generalização da generalização do ensino. Isto é, se desenvolveu durante o processo de intervenção didático-formativo, a ação mental da professora sobre seu objeto de trabalho pedagógico: a organização do ensino.

Os elementos da TA articulados aos princípios da DD e à lógica do pensamento dialético de Kopnin (1978) ofereceram possibilidades para que o processo de intervenção didático-formativo pudesse partir da própria prática pedagógica. Mas não se ater a ela como pura representação de uma imagem ideal, ao contrário, pensar as próprias contradições geradas nessa prática, como motor do movimento de negação da negação, tendo em vista a sua superação. As diversas ações da professora constituíram-se em um sistema de atividades e impulsionaram o seu desenvolvimento psíquico.

Do ponto de vista do processo formativo foi importante ter na organização do processo a planificação da atividade a ser realizada, sua esquematização, mas o desenvolvimento em si se processou nos confrontos teórico-práticos da docência e o referencial teórico-metodológico. Com base na TA de Leontiev (1978), se o motivo é o que move o sujeito, deve ser também aquilo que coincide com o próprio conteúdo objetual das ações no sistema de atividades que realiza, senão, ocorre uma cisão entre significado e sentido da própria atividade.

A professora realizou diversas ações de leituras e estudos sobre pesquisas desenvolvidas na área da matemática que puderam auxiliá-la na identificação de como

ajudar a formar no estudante o conceito, no campo específico da álgebra, a partir de sua essência. Teve-se aqui o uso de instrumentos mediadores entre a realidade, a atividade e o objeto, o que favoreceu o conflito do contraditório, para a construção de nova forma de pensar a sua ação didática. A ideia do movimento presente nas situações de ensino, nas pesquisas analisadas durante o estudo, fez com que refletisse teórico e metodologicamente, tanto o conteúdo quanto a forma como sempre ensinou álgebra. *“Interessante é ver que os exemplos usados por ela, nessa pesquisa, pretendem ajudar o aluno entender o significado da linguagem simbólica usado nas equações”* (Professora. Ações de estudo. Out/2012).

A partir do seu próprio movimento de organizar o ensino nessa perspectiva desenvolvimental começou a identificar em si mesma a importância de ações e condições específicas capazes de colocá-la ativamente nesse processo de formação. Então, começou a problematizar para si mesma como se dá o processo de assimilação conceitual.

Bom, eu acho que a partir disso que nós estamos estudando aqui, eu não estou vendo mais na aula que eu preparava anteriormente muito sentido. Uma aula formal, sem significado, mecânica. (Professora. Ações de estudo. Out/2012).

O conflito do contraditório trouxe consigo um desconforto e um processo de luta para sua superação. Na medida em que foi percebendo outra forma de ajudar o estudante atribuir significado às situações, a professora foi também direcionando o seu próprio olhar para outras formas de agir didaticamente com o conteúdo. De tal forma que ao longo do processo de análise e sínteses foi desenvolvendo outra maneira de organizar o ensino, a fim de formar o conceito, não só dos estudantes, mas também o seu, sobre a DD.

O envolvimento da professora com ações concretas da docência como: planejar, orientar; avaliar o processo de formar o pensamento conceitual do estudante tornou-se significativo nesse processo. Tais ações ao serem problematizadas, confrontadas e reorganizadas teórico-metodologicamente, possibilitaram a construção do pensamento sobre a docência pela lógica da generalização teórica e não empírica.

Uma vez que a organização do processo de formação docente, sob a ótica do abstrato para o concreto e vice-versa, possibilitou a formação do pensamento conceitual da docência, agindo mental, científica e intelectualmente sobre a realidade, no sentido de sua aplicabilidade em situações particulares diversas.

Considerações de um processo...

O movimento desse processo de intervenção didático-formativo no contexto sócio-histórico apresentou alguns desafios inerentes a um processo de transformação de práticas, rotinas e hábitos muitas vezes cristalizados na cultura escolar.

O desafio de romper paradigmas de formação docente impulsionou continuamente a um triplo movimento: estabelecer o diálogo e organização de processos nos quais, coletivamente, reestruturaram-se a prática formativa e a organizaram-se o ensino de forma concomitante e dialética; salientar como ponto de partida a experiência dos professores, mas criando condições para novas apropriações conceituais e objetivações; fomentar a análise crítica dos princípios didáticos para a aprendizagem da docência como atividade.

Como resultados da pesquisa evidenciaram-se movimentos de continuidade e rupturas, que, inicialmente, puderam ser vistos na resistência da professora diante do contraditório. Posteriormente, com a luta da negação dessa negação foi construindo sua ação didática sob as bases da lógica que forma o pensamento teórico/conceitual. Com esse movimento, a professora desenvolveu sistemas de ações de aprendizagem para os estudantes realizarem, tendo em vista a construção do conceito, por parte do estudante de uma forma ativa, e não passiva. Nisso consistiu o movimento de desenvolvimento qualitativo do pensamento teórico. Movimento complexo que não se desenvolveu sem a mediação dos instrumentos e novas relações que tomaram as contradições como a mola propulsora do processo.

Por esse motivo, apontamos o processo de intervenção didático-formativo como um procedimento que pode oferecer um potencial para a humanização dos sujeitos em suas atividades. Consideramos que não se trata de uma técnica ou de um método que se aplica, mas de um processo que se constitui no trabalho (ensino) e estudo (aprendizagem). Entendemos ser fundamental que se constituam como atividade, aquela que impulsiona o desenvolvimento de novas funções mentais nos sujeitos. Por isso, para cada contexto, realidade e relações sociais tornam-se essenciais a geração de novas necessidades funcionais durante o desenvolvimento do procedimento de intervenção didático-formativo, e a construção coletiva das condições que favoreçam a objetivação de finalidade e intencionalidade específicas: humanização dos sujeitos na educação escolar, ou seja, desenvolvimento humano social dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRDADA, Luis Eduardo. *Formação Participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.1997.

_____.Formação continuada de Professores em Serviço: Formação de Formadores. Em: Monteiro, F.M. de A.F. & Müller, M. L.R.(org) *Profissionais da Educação-* políticas formação e pesquisa. V. II. EDFMT, Cuiabá. 2003.

ALAVARADO PRADA L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, S.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Diálogo Educação*. Curitiba v.10, n30 p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em:<www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3614&dd99=pdf>

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Em: TOMMASI, L.de WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. 1996.

DAVYDOV, V. V. *Conceitos Básicos da Psicologia Contemporânea*. Cap. I. Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8. 1986.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.1978.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte. 1ª edição. Editora Moraes.197[-].

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

_____. El surgimiento de la conciencia del hombre. Em: Puzieri, Andrei; Guippenreiter, Yulia. *El proceso de formación de La Psicología marxista*. Leontiev, a. N.; Luria, a. R.; Vigotski, L. S. Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido del russo por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5. 1989.

NÚÑEZ, Isauro B. *Vygotsky, Leontiev, Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Líber Livros. 2009.

SOUSA, M. C. *O ensino de álgebra numa perspectiva lógico-histórica: um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental*. 2004. 250f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação UNICAMP/SP, Campinas. 2004.