

TEORIA DA ATIVIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Pércia Paiva Barbosa¹, Suzana Ursi², Cristiano Mattos³

¹Universidade de São Paulo/Departamento de Botânica /percia@usp.br

²Universidade de São Paulo/Departamento de Botânica/suzanaursi@gmail.com

³Universidade de São Paulo/Departamento de Física/ mattos@if.usp.br

Resumo – *O presente trabalho constitui-se em um ensaio teórico sobre a possibilidade de utilização da Teoria da Atividade para abordar o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores em cursos na modalidade Educação a Distância (EaD). Essa teoria tem suas origens no século XIX, mas foi sistematizada apenas no século XX, tendo como um de seus principais expoentes o russo Alexis Nicholaievich Leontiev, ou simplesmente, Leontiev, contemporâneo de Vigostki, Luria, dentre outros. O conceito de “atividade” foi inserido na Psicologia algum tempo antes dos trabalhos deste autor para auxiliar o estudo da consciência, já que esta era estudada a partir de seu próprio conceito, o que fazia deste estudo algo tautológico. A teoria sofreu uma série de modificações ao longo dos anos, já que, de acordo com muitos autores, a idéia inicial era insuficiente para explicar as interações entre o indivíduo e um universo que é maior do que ele mesmo. Sendo assim, hoje têm-se as idéias de sistemas e redes de atividades, os quais fazem interconexões. Diante desse breve exposto, este ensaio é estruturado da seguinte forma: aspectos gerais sobre a Teoria da Atividade; relação entre essa teoria e a formação de professores; apresentação do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor); exemplificação de como a Teoria da Atividade pode ser utilizada como um referencial teórico para investigar a motivação de professores que participam desse programa e, finalmente, apresentamos uma reflexão geral sobre as possibilidades e os desafios da relação entre a Teoria da Atividade versus a Formação de professores na Educação a Distância.*

Palavras-chave: Teoria da Atividade, EaD, Formação Docente

Abstract – *This work is a theoretical essay about the possibility of using Activity Theory to approach process of the teaching and learning in teacher training courses in Distance Education mode (DE). This theory has its origins in the nineteenth century, but was systematized only in the twentieth one, having as one of its leading exponents Russian Alexis Nicholaievich Leontiev, or simply, Leontiev, contemporary with Vigostki, Luria, among others. The concept of "activity" was entered in psychology some time before the works by this author to assist the study of conscious, since that was studied from its own concept, which made this research something tautological. The theory has a number of modifications over the years since, according to many authors, the initial idea was insufficient to explain the interactions of the individual with a universe that is bigger than himself. Thus, today there are ideas of systems and networks of activities, which are interconnections.*

Given this brief exposure, this essay is structured as: general aspects of the Activity Theory, the relation between theory and teacher training, presentation of the Rede de Formação Docente do Estado de São Paulo (RedeFor) exemplification of how the Activity Theory can be used as a theoretical framework to investigate the motivation of teachers participating in this program and, finally, we present a general reflection on the possibilities and challenges of the relation between the Activity Theory versus the teacher training in distance education.

Keywords: Activity Theory, Distance Education, Teacher Training.

1. Introdução

O objetivo do presente ensaio teórico é refletir sobre a utilização da Teoria da Atividade para abordar o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores em cursos na modalidade Educação a Distância. Iniciamos nossas reflexões apresentando aspectos gerais sobre a referida teoria. A seguir, passamos a discutir mais diretamente a relação entre a mesma e a formação docente. Apresentamos o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor) e o utilizamos para exemplificar como a Teoria da Atividade pode ser utilizada como referencial teórico para investigar a motivação de professores que participam desse programa. Por fim, fazemos uma reflexão sobre as possibilidades e dificuldades em se trabalhar sob esse enfoque.

1.1. A Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade, embora tenha sido sistematizada no século XX, tem suas origens no século XIX, com as idéias de Marx, Engels e outros. Alguns autores, como Rubstein, Luria, entre outros, são mencionados quando nos referimos a essa teoria, porém, Alexis Nicolaievich Leontiev é considerado o “pai” da mesma.

De acordo com Bizerra (2009), o conceito de “atividade” foi inserido na Psicologia algum tempo antes dos trabalhos de Leontiev para auxiliar o estudo da consciência: esta era estudada a partir de seu próprio conceito, o que fazia deste estudo algo tautológico. A consciência presente nos seres humanos “está ligada à atividade produtiva que este desempenha: ao agir sobre a natureza, o homem pode transformá-la, fazendo da mesma, o objeto de sua ação.” (BIZERRA, 2009, p.64). Sendo assim, ela é causa e consequência da atividade que o homem exerce sobre o meio, conforme nos diz essa mesma autora.

Cedro (2008) nos diz que o conceito de atividade foi inserido na União Soviética nos anos 20 do século XX e, desde então, tem sido alvo de constantes modificações e debates teóricos por apresentar um papel ambíguo dentro da Psicologia. Um dos obstáculos para sua conceituação está na própria tradução, já que o significado que este possui em sua língua original, o russo, é diferente da ideia da palavra “*activity*” do inglês, fazendo com que haja uma perda de significado ao traduzi-lo.

O termo “atividade” sofreu uma longa evolução desde suas origens (nas próprias ideias de Vigostki, quando este utilizava as idéias de Marx em suas considerações sobre a “práxis humana”) até chegarmos àquilo que Leontiev definiu como sendo a própria “atividade”. Segundo este autor, nem todos os processos desempenhados pelo indivíduo podem ser considerados como tal:

designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato aquilo para que tendem de no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo(LEONTIEV, 2004, p.315).

Ela “é considerada como parte essencial e indivisível da vida social e inclui objetivos não somente físicos, mas também mentais”(BIZERRA, 2009, p.65). Diante do exposto, podemos dizer que o que desencadeia um processo definido pelo termo “atividade” em determinado indivíduo é uma necessidade, já que esta última “motiva o sujeito a desenvolver objetivos e agir para satisfazê-la” (BIZERRA, 2009, p. 67). De acordo com Cedro (2008), “os indivíduos vivem e desenvolvem suas vidas por meio de atividades. São elas que permitem as mudanças sociais e naturais nas interações com o mundo” (CEDRO, 2008, p.31).

A atividade, segundo Leontiev (2004), é composta por ações, que têm relação direta com os objetivos. Bizerra (2009) define as ações da seguinte maneira: “se relacionam com a atividade, na medida em que pertencem a ela, e uma atividade constitui-se em um conjunto de ações, sem se constituir como somatória delas”(BIZERRA, 2009, p.67). Essas ações, por sua vez, são compostas de operações, que podem ser definidas como os meios pelos quais as primeiras serão desenvolvidas. A figura a seguir ilustra os componentes de uma atividade:

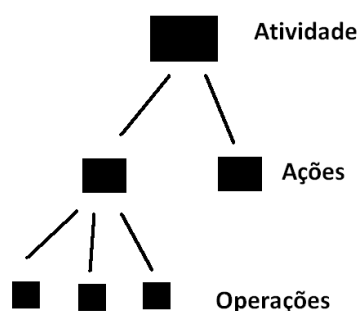


Figura 1: Componentes de uma atividade (LEONTIEV, 2004).

Leontiev (2004) nos diz que uma ação pode ser desempenhada por diferentes operações e, da mesma maneira, diferentes ações podem ser realizadas pelas mesmas operações. Ainda de acordo com o autor, as operações conscientes surgem pela primeira vez na forma de ações, não existindo outra possibilidade para este aparecimento. Para ele, a partir do momento que uma ação se torna automatizada ela passa a ser uma operação, o que possibilita o surgimento e o desenvolvimento de ações cada vez mais complexas pelo indivíduo. Resumindo as ideias expostas, Sforini (2006) nos diz que: (1º) para que uma ação tenha significado para um sujeito ela deve ter sido produzida por um motivo; (2º) para que essa ação se torne operação é preciso que novas necessidades exijam o desenvolvimento de ações mais complexas; (3º) para que o sujeito sinta novas necessidades é preciso que ele esteja inserido em um contexto que as estimule e, (4º) para que uma operação seja automatizada de forma consciente ela deve ter sido primeiramente uma ação, sendo esta a única possibilidade para seu surgimento.

Para tornar as ideias mais claras apresentaremos um exemplo utilizado pelo próprio Leontiev (2004): suponhamos que exista um aluno se preparando para uma prova de História. Ao notarmos que ele realiza a leitura de seu livro, poderemos dizer que ele se encontra em

atividade de leitura? (Considerando-se que esse aluno é posteriormente informado que aquilo que está lendo não será cobrado nos exames). Diante dessa situação, após saber que o conteúdo estudado não será exigido em sua avaliação, ele pode ter duas atitudes: a primeira seria continuar lendo o livro ou, a segunda, poderia ser a interrupção dessa leitura. Caso o aluno tenha optado pela primeira alternativa, podemos supor que o motivo desencadeador da leitura tenha sido o interesse pelo assunto abordado no livro, logo, podemos dizer que ele está em atividade de leitura. Porém, se o aluno agiu de acordo com a segunda opção, pode ser que o motivo desencadeador fosse apenas o de obter êxito em seus exames e ele não se encontrava na referida atividade: esta era apenas uma ação por ele desenvolvida para conseguir o seu real objetivo: boas notas! A partir do exposto, podemos dizer que esse estudante, ao optar pelo abandono do livro, pode ter consciência de que o conteúdo do mesmo é importante para o seu aprendizado, sendo este um “motivo compreensível”, porém o “motivo eficaz”, ou seja, aquele que faz o aluno ler o livro é o de obter êxito nas provas.

Essa relação entre atividade-ação-operação, de acordo com Leontiev (2004), não é fixa, sendo que pode haver uma transformação dos motivos compreensíveis em motivos realmente eficazes, fazendo com que haja uma mudança de atividade. No exemplo citado anteriormente, o aluno que tem como motivo inicial o êxito em suas avaliações escolares, durante a leitura do livro, pode se interessar pelo assunto tratado no mesmo, passando executar nesse momento uma real atividade de leitura. Logo, podemos dizer que os motivos que levaram esse aluno a realizar a leitura do livro mudaram, sendo que, é a partir dessas mudanças de motivação que surgem novos tipos de atividade, de acordo com Leontiev (2004). Dessa maneira, concordando com a ideia de que “as atividades distinguem-se umas das outras por seu motivo, ou seja, por seu objeto” (BIZERRA, 2009, p.69). É ele que regula a atividade do sujeito e faz com que este desenvolva ações para suprir a necessidade despertada.

Daniels (2003), nos diz que, de acordo com Engeström (1999), os estudos sobre a Teoria da Atividade podem ser divididos em três gerações. A primeira poderia ser representada a partir do famoso triângulo de mediação vigotskiano, em que o sujeito interage com o objeto, a partir de um elemento mediador:

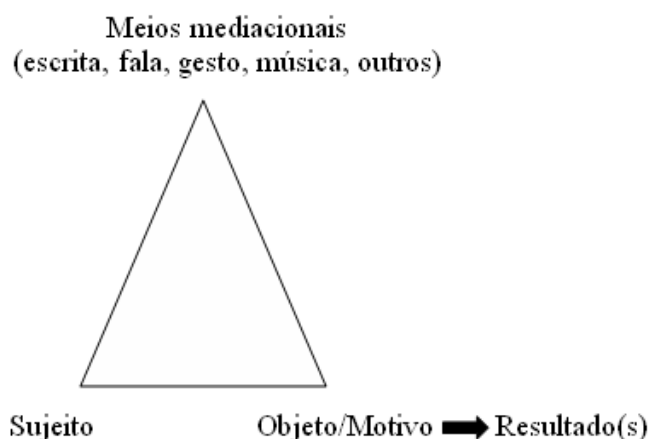


Figura 2: Relação entre sujeito e objeto sendo mediada por artefatos (Modificado de DANIELS, 2003, p.114).

Nessa primeira geração, temos um enfoque no indivíduo e nas relações do mesmo com os objetos. De acordo com Engeström (1999), a partir dessa representação não conseguimos mostrar a inserção desse sujeito em um sistema que é maior do que ele mesmo, ou seja, não conseguimos mostrar a natureza social da atividade. Com isso, esse autor propôs o que chamamos de “sistemas de atividade”, que pode ser representado da seguinte forma:

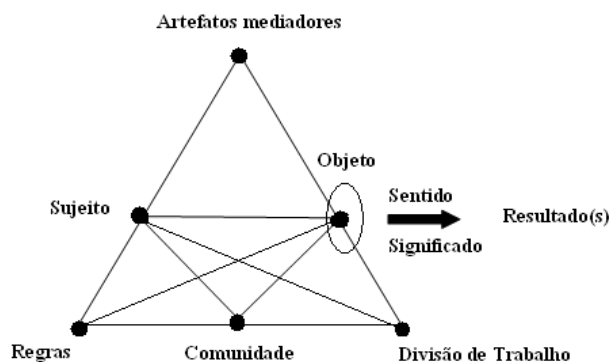


Figura 3: Representação de um sistema de atividade proposto por Engeström (DANIELS, 2003, p;119).

A partir da representação anterior, podemos perceber que o indivíduo é visto dentro de uma comunidade, que possui regras e divisão de trabalho. Dessa maneira, a atividade desempenhada por cada indivíduo, ou por um grupo de indivíduos, é influenciada por essas divisões, sendo que as contradições que surgem dentro desses sistemas é a força motriz para as mudanças de atividade do mesmo. Bizerra (2009, p.71) nos diz que “a divisão de trabalho em um sistema de atividade gera diferentes pontos de vista, pois os participantes possuem diferentes histórias de vida, tradição e interesses” (BIZERRA, 2009, p.71). Nessa representação, prioriza-se a análise do macro, ao invés do micro, ou seja, amplia-se a análise feita pela primeira geração. Cedro (2008), citando Marx (1998), nos diz que a contradição fundamental surge da divisão do trabalho. Sendo assim, de acordo com o primeiro “as mudanças e o desenvolvimento nos sistemas de atividade ocorrem pela força diretora das suas contradições internas” (CEDRO, 2008, p.30).

A terceira geração que aborda a Teoria da Atividade, também proposta por Engeström, lança idéias de redes complexas entre sistemas de atividade. Nessas redes, cada um destes fazem inter-relações, uns influenciando os outros:

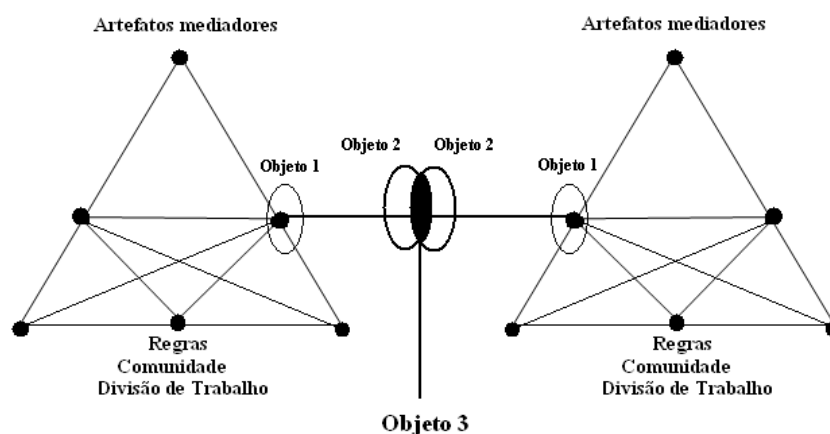


Figura 4: Terceira geração da Teoria da Atividade: redes de atividade de Engeström (DANIELS, 2003, p,121).

Segundo Engeström (1999), citado por Bizerra (2009), as contradições que surgem nos sistemas de atividade não equivalem a problemas ou conflitos, já que são tensões acumuladas historicamente e podem provocar a mudança de atividade. Sendo assim, para que haja a mudança desse sistema, deve ocorrer uma reflexão sobre a estrutura anterior do mesmo e uma interiorização de modelos e ferramentas avançadas para resolver essas contradições internas. Sendo assim, “na medida que o processo de internalização estimula a auto-reflexão, cresce também a busca de soluções para essas contradições e, conseqüentemente, o processo de exteriorização torna-se cada vez mais importante”(BIZERRA, 2009, p.71). Depois que um novo modelo de atividade é implantado, segundo a autora, o processo de reflexão e interiorização de novos significados reinicia promovendo, depois de certo tempo, uma nova estrutura de atividade. A esse movimento de interiorização e exteriorização damos o nome de “ciclos expansivos de atividade”, o qual foi definido por Engeström (1999). Citando Ilenkov (1982), Cedro (2008) nos diz que todo fenômeno que se torna universal surge primeiramente como um fenômeno individual, ou seja, cada novo progresso do homem, antes de se tornar genericamente aceito, surge como um desvio de normas previamente aceitas.

1.2. Sentido, Significado e a Docência

O trabalho é o meio pelo qual o homem, além de se ligar diretamente à natureza, se liga a outros homens. Dessa forma, podemos dizer que ele é um ato primordialmente social e coletivo, e é apenas por intermédio desta relação com outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza (LEONTIEV, 2004). Cedro (2008), complementando as ideias de Leontiev, nos diz que “o homem é um ser social e consciente que se objetiva por meio da atividade criadora, o trabalho” (CEDRO, 2008, p.20).

Segundo Leontiev (2004), no início das sociedades primitivas¹, surge uma divisão do processo de atividade, anteriormente único, entre os participantes da produção. Sendo assim, antes disso, todas as etapas eram desempenhadas por um indivíduo, e com a partilha, elas passam a ser desempenhadas por vários sujeitos, cada um com uma determinada função dentro do grupo. Isso quer dizer que, se antes um único indivíduo era responsável por todo o

¹ A palavra “primitivo” é utilizada pelo autor com o sentido de “anterior”, não de “inferior”.

processo de obtenção da carne, por exemplo, com a divisão do trabalho cada um dentro da comunidade passa a desempenhar funções específicas. Se antes um indivíduo caçava, abatia e se alimentava, com a partilha de tarefas dentro da comunidade esse sujeito passa a ser responsável por apenas uma delas: ou pela caça, ou pelo abate, ou pela retirada da pele, ou por cuidar da fogueira, entre outras. Nesse momento, segundo Leontiev, ocorre a separação entre ação e motivo, já que, apesar de o indivíduo ter a necessidade de se alimentar, a ação que ele desempenha naquele momento em seu grupo é a de cuidar do fogo, logo, o objeto e o motivo não coincidem. Para o autor “a separação entre o motivo e o objeto da atividade individual é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente polifásica, mas única (LEONTIEV, 2004, p.77)”.

Sobre a consciência do homem primitivo, Leontiev (2004) acredita que a principal característica da mesma seja a coincidência que nela ocorre entre sentido e significação. Apesar de toda a complexidade que guardam estes termos, podemos dizer que o primeiro tem uma relação direta com a consciência, sendo ele, “uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p.97). Logo, o sentido pode assumir um caráter particular para cada sujeito. Já a “significação”, também dita de uma maneira simplificada, pode ser entendida, de acordo com o autor, como “o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta” (LEONTIEV, 2004, p.95). Sendo assim, pode-se dizer que o sistema de significações é elaborado historicamente e o homem apropria-se dele como um instrumento.

Com o surgimento da sociedade de classes, ocorre a separação entre sentido e significação e o trabalhador passa a executar sua atividade de trabalho em troca de um salário. Dessa maneira, de acordo com Cedro (2008), o sentido do trabalho para o indivíduo encontra-se nesse salário que recebe ao final do mês. Logo, o trabalhador não mais usufrui da seda que tece, do edifício que constrói, e sim, do salário, que será usado para suprir as diferentes necessidades de cada um (LEONTIEV, 2004). Cedro (2008), nos diz que o trabalho pode ser considerado uma atividade socialmente motivada, apesar de também ser motivado pela remuneração material referida anteriormente. Porém, apesar de os motivos sociais constituírem possíveis estímulos à realização das ações e impulsionarem a atividade, eles estão privados de sua função principal: a de conferir sentido. As contradições existentes entre esses dois tipos de motivos podem servir como gerador de novas atividades.

Uma das conseqüências da divisão do trabalho na sociedade de classes é, para Leontiev (2004), a separação dos meios de produção e a grande massa trabalhadora, fazendo com que ocorra um processo chamado de “alienação”. O resultado disso, ainda de acordo com esse autor, é que a própria atividade do homem deixa de ser para este o que ela é verdadeiramente:

A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados, cuja única propriedade é a sua capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêem-se, portanto, coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida (LEONTIEV, 2004, p.121).

Diante do exposto, esse autor afirma que a atividade de trabalho passa a ser para o trabalhador qualquer coisa diferente do que ela realmente é. Logo, seu sentido para o operário não coincide mais com sua significação objetiva.

Pensando na docência podemos encontrar uma grande mudança de significações sobre o papel do professor nas variadas sociedades ao longo do tempo. Cedro (2008) faz uma pequena retomada de cada época, abordando o papel do professor em determinadas sociedades ao longo da história da docência. Sendo assim, ele afirma que, inicialmente, a “educação” se dava de uma maneira não-intencional², de pai para filho, em que o primeiro transmitia ensinamentos para o segundo sobre os ofícios desempenhados por este chefe da família. Em seguida, o autor pontua a educação na sociedade egípcia, dizendo que nesta havia a figura do “escriba”, um mestre dos filhos dos reis. Nas sociedades greco-romanas, Cedro (2008) afirma que a figura do “professor” tinha uma imagem negativa, já que, geralmente, estava associada aos indivíduos cultos que decaíram socialmente, tendo lhes restado apenas a docência para sobreviver. O autor, continuando sua exposição, nos diz que com a decadência do Império Romano as Igrejas assumem a liderança na área educacional, sendo que a partir da Reforma Protestante, surgem as primeiras regras para o ato de ensinar e a necessidade de formação do professor. Em épocas mais recentes, segundo Cedro (2008), com o surgimento da Escola Nova, tem-se o professor como um técnico, o qual emprega conhecimentos teóricos à sua prática e, por último, nos tempos atuais, existem as demandas para a formação de professores reflexivos, ou seja, aqueles que compreendem a complexidade e os desafios inerentes à sua prática docente. Assim como o aluno, esse educador é um indivíduo que também aprende. A partir dessa exposição, podemos concluir que, ao longo da história, a significação do papel do docente mudou bastante (GAUTHIER; TARDIF, 2010). De acordo com Araújo e Moura (2005), exercer a prática docente deve conforma-se para o professor como sua atividade principal. Nessa perspectiva, como trabalho, ela será compreendida como uma atividade humana, de natureza social e política realizada coletivamente, valendo-se de instrumentos e signos que modificarão não apenas o objeto, mas os seres humanos que a realizam.

Cedro (2008) pontua como um dos grandes desafios para a formação de professores na atualidade o de como fornecer a esse sujeito a formação necessária para que ele possa promover um salto de suas concepções individuais de mundo para aquelas que reflitam os conhecimentos universais mais avançados obtidos pela humanidade. Complementando esse raciocínio, recorreremos à Araújo e Moura (2005), os quais salientam que

podemos compreender a formação como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional, política e coletiva, sustentado pelas interações do professor com seu objeto de trabalho – o ensino – no qual está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho – a atividade – na qual está subjacente o ensinar. Vale lembrar que a qualidade profissional se assenta não apenas no saber ensinar, mas na relação dialética entre o aprender e o ensinar. (ARAÚJO; MOURA, 2005, p.4).

Partindo das considerações anteriores, percebe-se que a formação atual dos professores somente contribui para a reprodução do sistema vigente na sociedade contemporânea (CEDRO, 2008). Canário (2001) afirma que a escola atual padece de sentido

² “Não- intencional” no sentido de não ser uma educação escolar, voltada para a aprendizagem.

para aqueles que nela trabalham, fazendo o contrário daquilo que diz. Além disso, ainda em consonância com esse último, Cedro (2008) nos diz que “superar a alienação do trabalho escolar é a condição para uma produção real de sentido, independentemente da sua ‘instrumentalidade’ no acesso aos bens materiais e simbólicos”. Citando Moura (2004), o autor ressalta que “a atividade do professor é permeada pela relação entre sentido e significado” (CEDRO, 2008, p.17), uma vez que “os sujeitos, para realizarem uma atividade, precisam compreendê-la como aquilo que vai satisfazer suas necessidades” (MOURA, 2004 *apud* CEDRO, 2008, p.17). Em consonância com essa ideia, Araújo e Moura (2005) falam que

podemos perceber que o significado de uma ação, ainda que complexo e compreendido como atividade, não é suficiente para que uma proposta formativa seja considerada como atividade. É necessário que as ações sejam compreendidas em sua dinâmica de interdependência, permitindo aos professores uma interação consciente com cada uma das ações e com o conjunto delas, numa dimensão social e profissional. Para que uma proposta formativa seja compreendida como atividade e, portanto, desencadeadora de aprendizagem, é preciso que o motivo esteja presente e em coincidência com o objeto (ARAÚJO; MOURA, 2005, p.10).

Com base nas ideias apresentadas, e concordando com os autores acima referidos, acreditamos que a formação de professores deve ser capaz de evidenciar aos mesmos o papel que têm e desempenham dentro da sociedade. É importante levá-los a refletir sobre qual é o significado de sua prática profissional, como ela está imersa dentro de uma cultura e de um universo político e intencional. Dessa maneira, acreditamos que esse tipo de formação seja capaz de despertar o sentido “docente” para o professor, possibilitando que o mesmo consiga superar suas alienações (ou parte delas).

No Brasil, ainda temos um quantidade muito grande de professores já em exercício que continuam nesse estado de alienação, existindo ampla demanda por programas de formação continuada. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) ocupa um lugar de destaque por proporcionar oportunidade de atualização para um contingente muito grande de docentes. Existe a necessidade de se ampliar as discussões sobre a EaD em nosso país, pois tem sido uma forma encontrada por muitos professores para ampliarem seus conhecimentos e, principalmente, refletir sobre o significado de sua prática docente.

2. Formação docente na Educação a Distância: o programa RedeFor

Apesar de a Educação a Distância ser considerada por muitos uma “modalidade dos novos tempos”, a utilização da EaD não é tão recente. Gouvêa e Oliveira (2006) apresentam um breve histórico da modalidade, destacando que um dos primeiros registros da existência institucionalizada da EaD data de 1856, em Berlim. Nessa ocasião, a Sociedade de Línguas Modernas patrocinou professores para ensinarem francês por correspondência. A partir do século XIX, esta modalidade ganha maior importância, principalmente devido às novas configurações socioeconômicas advindas da Revolução Industrial, como a demanda crescente por mão de obra qualificada. Desta forma, o ensino que se caracteriza, primordialmente, pela distância física entre docentes e discentes não constitui uma novidade. No entanto, nas últimas décadas ele foi revisitado em decorrência das tecnologias de informação e comunicação (TICs), sendo o computador e a Internet os principais atores envolvidos no grande impulso que a EaD sofreu, bem como as políticas públicas na área.

No Brasil, as primeiras experiências com EaD estão ligadas à criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), que possuía caráter educativo e cultural. Iniciativas como o curso Madureza, o Projeto Minerva, o Movimento de Educação de Base e o Telecurso 1º e 2º Grau são exemplos de destaque da EaD em nosso país, cujo objetivo era a melhoria da educação básica. Outro programa que merece destaque é o TV Escola (1995), que tinha como finalidade o aperfeiçoamento e valorização dos professores e gestores da rede pública (BENAKOUCHE, 2000; GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006).

No âmbito do Ensino Superior, a Universidade de Brasília foi a pioneira em EaD em nosso país, oferecendo os primeiros cursos de extensão em 1980. Na última década do século XX, a oferta de cursos de especialização começou a se generalizar e, logo em seguida, alguns cursos de graduação em universidades públicas começaram a ser oferecidos. Dois exemplos merecem destaque: Universidade Virtual Pública do Brasil - UniRede, 2000 - e o Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Cederj, 2000 (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006). Desta forma, podemos caracterizar a criação de cursos de formação continuada de professores em EaD no Estado de São Paulo, como o RedeFor (que será detalhado posteriormente), não como um movimento isolado ou mesmo inovador, mas sim como uma iniciativa de continuidade, contextualizada no cenário educacional do país, que enfrenta inúmeros desafios.

É importante ressaltar que os riscos de análises superficiais e carregadas de pré-concepções sobre a EaD são grandes. Tanto se pode acreditar que a modalidade é a solução rápida e definitiva para sérios problemas (como a demanda por professores qualificados no ensino público), como se pode encarar o curso que será ministrado em EaD como uma educação de “segunda classe”.

Segundo Benakouche (2000), esses riscos são reais, mas não por uma "natureza intrínseca" da modalidade, e sim por posicionamentos no nível institucional. A autora discute que o principal problema com que a EaD está hoje confrontada diz respeito às resistências que lhe são feitas especialmente por profissionais da educação, na medida em que são elas que impedem um debate consequente sobre o tema. Essas resistências ocorrem por um somatório de desconhecimentos, dentre os quais a autora destaca: o significado da técnica; as características atuais da sociedade; e as possibilidades da EaD.

Por outro lado, é preciso se ter claro que a EaD não é um tipo de educação adequada a todas as pessoas, indiscriminadamente. Por suas características, exigindo dos alunos muita disciplina e autonomia, ela se destina especialmente a pessoas adultas, e parece ser tanto mais efetiva quanto mais elevado for o nível educacional das mesmas. A prévia consideração do modelo conceitual adequado ao público a que se destinam os cursos é uma reflexão importante para o sucesso dos mesmos (AZEVEDO 2004).

O programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor) teve início em outubro de 2010 e é fruto de um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP) e as Universidades desse estado para ofertar cursos de formação continuada a professores da rede pública de ensino desse Estado. A Secretaria e as universidades orientam o trabalho de coordenadores de curso. Esses selecionam e coordenam professores, das próprias universidades, para serem autores do material a ser utilizado. Os tutores *on-line* são orientados por um especialista e seguem as instruções dos autores.

Cada curso tem, em média, um ano de duração, com carga horária total de trezentas e sessenta horas que são organizadas, de maneira geral, em quatro módulos compostos por duas disciplinas de quarenta e cinco horas cada. Cada disciplina apresenta a duração de dez semanas, tendo o propósito de serem unidades independentes, o que possibilita a flexibilidade de estudos. As ferramentas utilizadas no sistema são assíncronas, fazendo com que a interação entre os participantes se realize sem que estes estejam conectados ao mesmo tempo.

Além das atividades disponíveis na rede (como estudo de material multimídia e bibliografias indicadas, fóruns de discussão, *blogs*, enquetes, questionários, elaboração de textos, entre outras), existem aquelas que acontecem nos encontros presenciais, realizadas fora do horário de trabalho. Esses encontros podem ocorrer mensalmente na unidade escolar, organizados pelo professor-coordenador (PC), ou bimestralmente em oficina pedagógica, realizadas por área ou disciplina específica. Em ambos os casos, as atividades produzidas presencialmente são postadas no AVA pelos cursistas. Tais cursistas também devem elaborar um Trabalho de Conclusão de curso.

3. Teoria da Atividade e a motivação dos cursistas da RedeFor

Durante o primeiro ano do programa de especialização de professores referidos no presente trabalho, muitos desafios foram encontrados, assim como muitos questionamentos foram feitos. Algumas questões que merecem ser investigadas dizem respeito ao que leva um professor da rede pública de ensino do Estado de São Paulo a buscar o RedeFor. Aprimoramento profissional? Melhores salários? Aumentar os conhecimentos teóricos e/ou pedagógicos? Enfim, qual é a motivação desse educador no momento em que o mesmo decide participar de um curso à distância apesar de todas as dificuldades inerentes ao próprio processo de especialização e mesmo aquelas relativas ao tempo hábil de dedicação ao estudo, ao trabalho excessivo nas escolas e às pressões da vida cotidiana? Será que esse professor entende o sentido e o significado de seu papel como docente na sociedade?

Pensando nessas perguntas, uma das perspectivas desse trabalho é apresentar algumas possibilidades de uso da Teoria da Atividade como referencial teórico para investigá-las. Acreditamos que esse tipo de reflexão é um importante instrumento para auxiliar o aprimoramento dos cursos à distância, nesse caso, o programa RedeFor.

Partindo das considerações anteriores, poderíamos pensar na RedeFor como um sistema de atividade, seguindo o modelo proposto por Engeström (1999). Lembramos que para uma análise efetiva, é necessária a escolha de um foco, fazendo um recorte do grupo dos sujeitos. No presente estudo, escolhemos os cursistas como nossos sujeitos. Logo, uma das possibilidades de representação dos mesmos, dentro de um sistema de atividade, seria aproximadamente a que se segue:

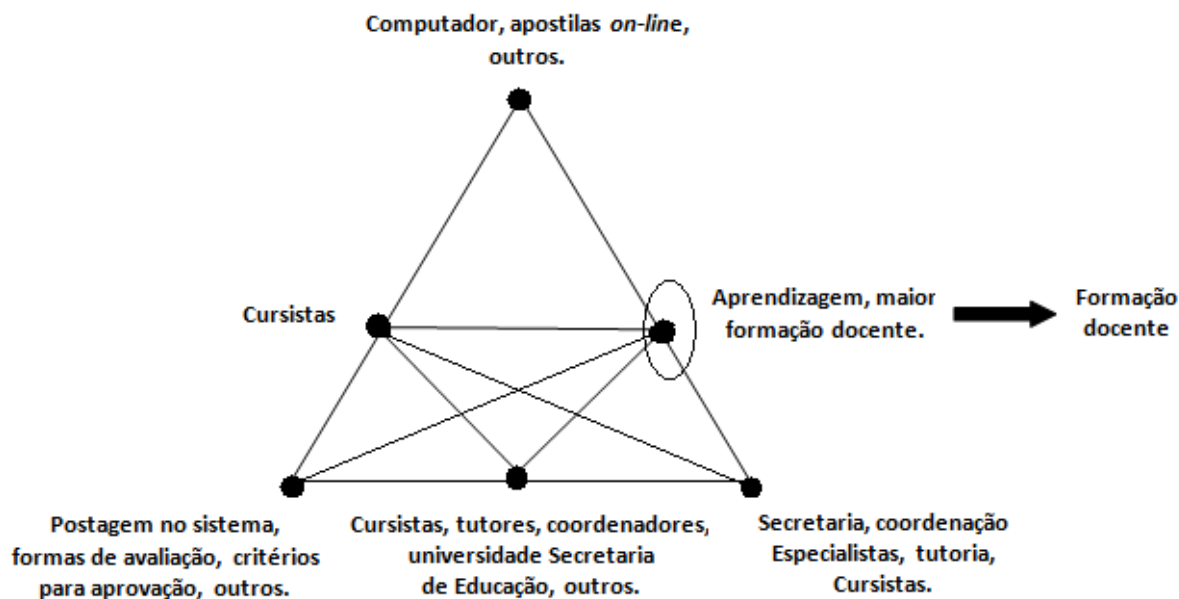


Figura 5: Possibilidade de representação da RedeFor como um sistema de atividade, tendo como sujeitos os cursistas.

Na representação anterior, temos os cursistas como sujeitos do sistema de atividade, o qual tem, como regras, as normas de postagem no sistema, a pontualidade para entrega de atividades, as formas de avaliação, os critérios de aprovação, dentre outras. Fazem parte da comunidade os cursistas, os tutores, os coordenadores, a Universidade, a Secretaria de Educação, assim como os vários outros participantes envolvidos. A divisão do trabalho pode ser representada pela diversidade de tarefas desempenhadas por cada um desses componentes. Logo, o tutor tem um papel que é diferente daquele desempenhado pelo cursista, que também é diferente do papel desenvolvido pela coordenação, e assim por diante. Nesse esquema consideramos que a necessidade que motivou o cursista a participar da RedeFor foi ampliar os conhecimentos e a formação como docente, sendo, então, os objetos da pirâmide. Os artefatos mediadores são o computador, as apostilas *on-line* e todas as ferramentas capazes de mediar a relação entre os sujeitos, os cursistas, e seu objeto, a aprendizagem. Se esses alunos desenvolvessem ações, como a entrega de trabalhos dentro do prazo estipulado, a interação com os tutores para obter auxílio, a leitura dos materiais disponibilizados *on-line*, assim como muitas outras, eles certamente alcançariam os objetivos. Assim, poderíamos dizer que o resultado do sistema de atividade em questão seria a maior formação docente dos sujeitos envolvidos. Esse exercício reflexivo ressalta a importância de se conhecer os sujeitos, assim como suas necessidades, expectativas e motivação, a fim de conseguir o aprimoramento de um curso, nesse caso, da RedeFor. Ciente das necessidades envolvidas, ele pode suprir as expectativas dos cursistas, assim como promover uma formação docente mais plena dos mesmos e o encontro do sentido da docência.

Partindo do princípio da motivação, outras questões também emergem e devem ser investigadas. Uma delas diz respeito à relação entre as ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e o interesse dos alunos: quais despertam uma maior motivação dos cursistas para realizarem as atividades propostas pelo curso, fazendo com que

os mesmos se envolvam com maior eficiência no processo de aprendizagem? Existe alguma relação entre essas ferramentas e a atividade de aprendizagem dos cursistas? Alguma delas desperta preferência desses alunos? Contribuem de qual maneira para a motivação dos mesmos? O trabalho desenvolvido promove a reflexão desses cursistas sobre sua prática, permitindo que os mesmos encontrem o sentido e a significação social da mesma? Isso reflete em sua prática?

Diante do exposto, reafirmamos aqui a importância que a Teoria da Atividade pode desempenhar para o aprimoramento de projetos de EaD, como é o caso da RedeFor. Acreditamos que conhecer os sujeitos do processo de aprendizagem seja fundamental para auxiliar os mesmos na busca de sentidos e significados. Entender as necessidades dos professores da rede pública, assim como as motivações que os levaram a participar de um projeto de especialização, é imprescindível para o aprimoramento do mesmo. Além disso, é importante que, além de atender às expectativas dos sujeitos envolvidos, esses projetos de formação de professores sejam capazes de auxiliá-los na superação da alienação, promovendo a reflexão sobre a prática docente e fazendo com que esse professor seja capaz de entender qual é seu papel dentro da sociedade e como é uma peça chave para a transformação social.

4. Reflexões a respeito das possibilidades e desafios da Teoria da Atividade x formação de professores

Como dito anteriormente, acreditamos que conhecer a motivação e as expectativas dos professores em cursos de formação à distância seja imprescindível para conseguirmos o aprimoramento desses projetos, assim como desses profissionais, porém, algumas dificuldades podem emergir durante esse processo.

Compartilhando com as ideias de Vigostki, acreditamos que, como indivíduos, somos produtos de nossa história social e cultural. Sendo assim, cada um de nós é único e diferente do outro, já que a história de vida, as maneiras de interiorizar a cultura, as experiências individuais, dentre outros fatores, podem acentuar essas diferenças. A partir disso, surge uma primeira dificuldade: a de encontrar a motivação comum entre os cursistas. Seria isso possível? Podemos dizer, então, que a representação feita anteriormente (Figura 5), na qual mostrou-se os professores fazendo parte de um sistema de atividade pode ter sido superficial. Se considerarmos a multivocalidade presente nesses sujeitos, decorrente das diferenças individuais, teremos como resultados múltiplas necessidades e motivações, e não apenas uma, como representado. Podemos ter, por exemplo, cursistas que se interessam pelo certificado que receberá ao final do curso, cursistas que buscam o aprimoramento profissional, cursistas que gostariam apenas de encontrar um sentido para sua prática docente ou, ainda, outros que buscam melhores estratégias didáticas para serem utilizadas em sala de aula. Sendo assim, como representar esses indivíduos em uma única pirâmide de atividade? Como os projetos de EaD poderiam atender a tantas demandas? Isso seria possível?

Uma outra questão que merece ser destacada diz respeito ao papel do tutor, fundamental para a motivação do cursista e para a promoção de sentido da prática docente. Ele é, na EaD, a pessoa mais próxima do aluno, sendo que a relação que ambos mantêm entre si, influencia significativamente a aprendizagem do cursista. Concordando com essa ideia, pode-se afirmar que

“/ / espera-se do professor uma atuação técnica, ligada ao desenho dos cursos e a sua avaliação; uma atividade orientadora, capaz de estimular, motivar e ajudar o aluno, além de estimulá-lo à responsabilidade e à autonomia; um comportamento facilitador do êxito e não meramente controlador e sancionador da aprendizagem alcançada, e a utilização eficaz de todos os meios para a informação e o ensino” (SEBASTIÁN RAMOS, 1990, *apud* PRETI, 1996).

Diante disso, podemos fazer os seguintes questionamentos: será que esse tutor também entende o sentido do seu papel? Qual é sua motivação para o curso? O que levou esses indivíduos a trabalharem no projeto? Aumentando ainda mais o foco de investigação: qual é a necessidade que levou a Secretaria de Educação a propor o programa da RedeFor? Quais são as motivações que levaram as Universidades a aceitá-lo? Por que os autores decidiram aceitar a proposta de escrita do material? Enfim, dependendo do foco de análise, os sistemas de atividade podem se tornar redes de atividades cada vez mais complexas, como evidenciadas anteriormente na terceira geração da teoria em questão.

Vemos então que, ao analisarmos cada indivíduo dentro de uma comunidade em um sistema de atividade, encontraremos múltiplas necessidades, diversas motivações e variadas expectativas. Com isso, o emprego da Teoria da Atividade torna-se cada vez mais árduo, o que não quer dizer inviável: assim como qualquer outro referencial teórico e instrumento de investigação, ela também tem suas limitações. Reiterando o que já foi pontuado nesse breve ensaio, acreditamos que o uso de tal teoria pode contribuir para o aprimoramento dos cursos de formação de professores à distância, assim como pode auxiliar a superação da alienação, tão comum no universo docente. Além disso, ao nos aproximarmos desses indivíduos com a intenção de conhecê-los e entender suas motivações e expectativas, contribuiremos para a diminuição da “frieza virtual”, fazendo com que a “distância” seja meramente física, e não entre os participantes do processo educacional, o qual exige cumplicidade, parceria e interação entre os envolvidos.

Referências

- ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. In: **28ª Reunião Anual da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)**. 2005, Minas Gerais. *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped*. Minas Gerais, 2005.
- AZEVEDO, E. S. **AVEC - Ambiente virtual para estudos de ciências baseado em software livre: um experimento com licenciados em física**. 117p. Dissertação (Mestrado em Ciências de Engenharia) Centro de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual do Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2004.
- BENAKOUCHE, T. Educação à distância (EAD): uma solução ou um problema? **XXIV Encontro Anual da ANPOCS**. Petrópolis, 2000.
- BIZERRA, A. F. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências**. 274p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2009.

- CANARIO, R. Escola – crise ou mutação? In: **Conferência: Espaços de Educação - Tempos de Formação**, 2001, Lisboa, Anais: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://gulbenkian.pt/publicações>>. Acesso em 01 de julho de 2011.
- CEDRO, W. **O motivo de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva sócio-cultural**. 242p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.
- DANIELS, H. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. In: DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo. Edições Loyola, 2003. 246p.
- ENGESTROM, Y; Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTROM, Y; MIETTINEM, R.; PUNAMAKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press, 1999.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.) **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010. 528p.
- GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação à distância na formação de professores**. Viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent. 2006. 144p.
- ILENKOV, E. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital**. Moscow: progress, 1982.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. 2ed. São Paulo: Centauro, 2004. 356p.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro primeiro: o processo de produção do capital: volume I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1998.
- MOURA, M. Pesquisa Colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- PRETI, O. Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (org.) **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.
- SEBASTIÁN RAMOS, A. **Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación**. Madrid: ICE/UNED, 1990.
- SFORNI, M.S.F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 1ed. Editora: Junqueira e Marin, 2006. 200p.