

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018



CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE

Sônia da Cunha Urt
UFMS

Soraya Cunha Couto Vital
UFMS
Bolsista CAPES

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a constituição docente no contexto da educação integral a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, segundo Vygotsky, que concebe o ser humano em sua totalidade, configurado nas e pelas relações sociais, e, mais especificamente, da Teoria da Atividade, segundo Leontiev. Considera-se que discutir docência pressupõe pensar que o homem não é um ser passivo, contemplativo, mas sujeito de ação, movimento e atividade, e que esta atividade não é algo externo a si, mas é a própria manifestação da atitude do sujeito com o outro, que depende das relações objetivas que se refletem em sua consciência. Assevera-se também que estudar a educação pressupõe pensar o sujeito inserido nesta modalidade de educação como um sujeito também integral.

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Constituição. Docência. Educação Integral.

Introdução

Neste artigo, considera-se que estudar as questões pertinentes à docência pressupõe pensar que o homem não é um ser passivo, contemplativo, mas sujeito de ação, movimento e atividade, e que esta atividade não é algo externo a si, mas é a própria manifestação da atitude do sujeito com o outro, que depende das relações objetivas que se refletem em sua consciência.

No que se refere à constituição do professor, mais especificamente, deve-se pensar que a atividade docente pressupõe não apenas uma relação com o fenômeno educativo, mas também com as pessoas que dele fazem parte, que sua atuação pode ter a característica de

uma prática mediadora entre o homem e o conhecimento. Pelo fato de esta constituição ser pensada no contexto da educação integral, o sujeito só pode ser concebido como um sujeito também integral.

Vale lembrar que nas mais diversas perspectivas psicológicas a ideia de estágios ou fases do desenvolvimento é recorrente, servindo como parâmetro para o que será considerado normal ou patológico, atuando mesmo como ‘camisa de força’ na qual os sujeitos são enquadrados e, caso isso não aconteça, o que ocorre é um processo de exclusão dos indivíduos que não se moldam àquilo que deles se espera. O fracasso ou a inadequação são assim individualizados, sem que se questionem as bases da sociedade em que esses processos de desenvolvem.

No entanto, nem toda Psicologia traz esse viés que desconsidera aspectos históricos, sociais e culturais na constituição humana. Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), psicólogo russo, apresenta o materialismo histórico-dialético como base de seu pensamento e considera que o homem não se adapta à natureza, como os animais, mas transforma-a e se diferencia destes pela capacidade de planejar e pelo uso de instrumentos, pois sua intervenção na natureza não se dá diretamente, mas tem caráter mediado.

Preocupado em que a Psicologia pudesse contribuir para a construção da nova sociedade após a Revolução Russa de 1917, parte então dessa ideia, focando-se na atividade prática do homem como ponto central para estudar as funções psíquicas superiores.

Sua premissa teórica fundamenta-se na concepção de que a origem do pensamento é a atividade humana, que é interiorizada de forma mediada por meio dos signos – a palavra é considerada o signo por excelência. É essa mediação do signo que transforma qualitativamente as funções psíquicas inferiores em funções superiores. Não se deve perder de vista a relação do signo com a atividade da qual ele surge, porque a dimensão da atividade humana, ou seja, as condições concretas de existência do homem, são determinantes de sua consciência e do desenvolvimento de suas funções psicológicas.

A partir desta premissa, entre outras que fundamentam a Teoria da Atividade, é que o presente texto considera a constituição do professor que está sob a égide da educação integral.

Teoria da Atividade e Constituição Docente

De acordo com Vygotsky (2000, p. 25), as funções psicológicas superiores (atenção, imaginação, memória, pensamento, linguagem) são, em primeiro momento, intersíquicas e,

posteriormente, intrapsíquicas, a partir de uma relação dialética entre elas. “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social – antes de se tornar função ela foi uma relação social entre duas pessoas”.

Pelo fato de Vygotsky ter falecido precocemente, um dos pesquisadores que deu continuidade a seu pensamento foi Alexis Leontiev (1903-1979), que ao elaborar a teoria da atividade, considerou que a Psicologia Histórico-Cultural “parte [...] da ideia de que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279). A passagem de um estado animal para um estado humano constitui um longo processo, impulsionado pela vida em sociedade e a fabricação de instrumentos provocada pelo trabalho.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Vê-se então que a teoria da atividade é um desdobramento dos trabalhos de Vygotsky e Leontiev na área da Psicologia Histórico-Cultural, que salguarda a essência sociocultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Seus pressupostos defendem que o homem é um ser social, produto da vida em sociedade, e da apropriação da cultura, mas é necessário que passe por um processo denominado humanização, a fim de que possa tornar-se verdadeiramente homem. Ou seja, precisa passar por um processo histórico-cultural de transmissão das características do gênero, em que cada indivíduo aproprie-se dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo para humanizar-se, evidenciando que a essência humana é uma essência histórica ou histórico-social.

Leontiev (1978) desenvolve o pensamento acerca da teoria da atividade sob a visão da Psicologia Histórico-Cultural, sistematizando seu conceito. Assim como Talízina (1988), considera que ações como o brincar, o estudo e o trabalho são atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações do gênero humano e descrê que a primeira condição de toda a atividade é a necessidade que encontra sua determinação no objeto, objetivando-se nele, e este objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Segundo Talízina (1988) na perspectiva histórico-cultural o processo de estudo, de trabalho e de jogo é considerado atividade. A atividade sempre deve responder a alguma necessidade do sujeito e estar dirigida ao objeto capaz de satisfazer essa necessidade.

Ao tecer relação entre atividade, ação, objeto e motivo, Leontiev (1978) então esclarece que

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entre essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é o fim, senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 1978, p. 317).

Para este autor, a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa, que é transformada em atividade interna. Nesse processo, a consciência só existe nas condições de uma consciência social e, ao apropriar-se dos conhecimentos e da cultura, o homem passa da consciência social para a individual. A atividade é a mediadora de todo esse processo.

Essa passagem do social para o individual acontece pela apropriação das significações sociais expressas pela linguagem, o que lhe confere um sentido próprio, um sentido pessoal, ligado aos sentimentos, motivos e necessidades. Existe, então, uma relação entre significação social e sentido pessoal, que são componentes da estrutura da consciência.

Vygotsky (1987), no contexto da teoria da atividade sob sua perspectiva histórico-cultural, postula que o desenvolvimento biológico e histórico do ser humano, consubstanciados na filogênese e na ontogênese, revelam diferenças entre espécie e gênero humano. Nesse sentido, hominização e humanização constituem aspectos distintos da processualidade humana, ou seja, uma vez constituído o homo sapiens abrem-se novas necessidades e novas possibilidades, as quais através do trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes torna-se possível a consolidação do homem como ser social.

Vale ressaltar, porém, que o conceito de trabalho aqui explicitado não está associado ao sentido de emprego ou identificado pela relação empregatícia, na forma social do capital, mas concebido

[...] como atividade vital do homem, diferenciada da atividade dos animais, por ser mediada pela reflexão consciente, livre e por produzir incessantemente o novo, gerando a partir dele novas possibilidades, necessidades e habilidades ao gênero humano, concepção sustentada por Marx. (BESERRA et al, 2016, p. 01).

Duarte (2002) reitera a importância da base marxista para as postulações da teoria da atividade, ao explicar que os estudos de Leontiev (1978/2004) apontam na direção da

articulação da atividade essencialmente social dos seres humanos com os processos de formação da consciência, tanto no sentido da formação humanizadora da consciência como no sentido alienante da mesma.

Nesse mesmo sentido histórico-cultural é que a constituição docente na educação integral é entendida, na concepção de que o homem é concebido como um ser histórico, sujeito da ação, sempre em transformação, que se constitui por meio das relações socioculturais e desassemelha-se dos animais por sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho.

Sob tal acepção, considera-se que a constituição do sujeito acontece por meio da relação dialética apropriação/objetivação, no contexto de sua cultura e dependerá das condições objetivas de vida e de trabalho em sociedade. Assim, será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado.

Vygotsky (1986, p. 46) definiu o sujeito humanizado como uma multiplicidade na unidade e afirmou que “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo (funções sociais construídas segundo a estrutura social)”.

Sendo assim, a perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significante, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana (MOLON, 2015, p. 115).

Para compreender o processo de constituição do sujeito-professor na visão da abordagem histórico-cultural da Psicologia, é importante entender então que esse sujeito passa por um longo processo de aprendizagem e de desenvolvimento, por meio do qual vai constituindo os aspectos que permitirão reconhecê-lo na representação de seu fazer cotidiano.

O trabalho realizado por ele é um elemento importante no desenvolvimento de sua constituição, visto que sob o processo social do trabalho e as condições históricas o seu modo de vida sofre modificações que vão sendo fixadas pela humanidade. Dessa maneira, o professor vai se apropriando dos bens da cultura, participando do trabalho, da produção e das diversas formas de atividade social, formando assim as aptidões especificamente humanas. A

constituição docente é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação realiza-se de maneira informal, sem uma relação consciente.

É necessário ressaltar, porém, que nessa abordagem o que ocorre não é uma somatória nem uma justaposição entre os fatores inatos e adquiridos, mas sim uma interação dialética, que ocorre desde o nascimento, entre o ser humano e o meio cultural do qual é participante. O sujeito é constituído no transcurso de sua vida, por meio da apropriação da cultura historicamente acumulada.

Esse processo acontece numa gradual interiorização do externo, social, e a sua transformação em interno, individual. Produz-se na comunicação e nas relações sociais que estabelece nos diferentes grupos em que participa, na atividade que realiza, de acordo com as condições objetivas de vida.

Por esse ângulo, faz-se imprescindível considerar também a concepção de professor na perspectiva histórico-cultural. Este é o agente organizador de possibilidades para o desenvolvimento, para a apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios aos alunos e, com suas intervenções, ajuda-os a resolvê-los. Com sua atuação, contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para a abertura de zona de desenvolvimento iminente (VITAL, 2016).

Sob a égide da Psicologia Histórico-Cultural, o significado do trabalho do professor é formado por seu objetivo de ensinar, ou seja, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem, sua finalidade é fazer com que o aluno aproprie-se do conhecimento. Logo, no sentido subjetivo do trabalho docente, é preciso atentar para o que motiva tal trabalho, qual o sentido pessoal da atividade para o professor.

A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente, pode considerar-se que esse trabalho é alienado e descaracteriza a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32).

Ao considerar o trabalho do professor sob as bases da Psicologia Histórico-Cultural, Vital (2016) remete-se às ponderações de Facci (2004) que, ao relembrar a Revolução Russa de 1917 e o contexto de surgimento desta Psicologia, confirma que a escola assumiu um papel importante naquela sociedade, que a educação do povo e das novas gerações passou a ser necessária, e que as principais contribuições de Vygotsky a respeito da atividade docente estão em seus estudos sobre a formação dos processos superiores e a formação dos conceitos científicos.

O professor deveria proporcionar aos alunos uma instrução geral que correspondesse às necessidades do progresso social e técnico-científico. Além dos conhecimentos científicos, os alunos tinham que ser formados para uma nova sociedade [...]. Vygotsky entendia que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento cultural e técnico para poderem orientar o processo educativo de acordo com tal concepção. (FACCI, 2004, p. 196, 197).

O sujeito desenvolve as formas superiores de sua conduta por meio de sua atividade, apropriando-se dos conteúdos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos sociais e culturais. No contexto educacional, a atividade se configura enquanto atividade de ensino, que é objeto de trabalho do professor, e a atividade de estudo, que é a atividade do aluno. Ambas formam e direcionam o desenvolvimento destes sujeitos.

Percebe-se então a importância da participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento de suas condutas superiores. “É condição sem a qual o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais que encontra ao nascer; ele aprende com o ‘outro’ e se desenvolve nesse processo (BARBOSA et al, 2016, p. 07).

O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento [...]. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural [...], o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) [...], decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento [...]. (FACCI, 2004, p. 230).

Nessa abordagem o professor é, preponderantemente, o interlocutor. Deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação, uma vez que as interações estabelecidas têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual do aluno. A função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento possibilitador das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento (REGO, 2013, p. 115).

Vygotsky (1988) anuncia que o educador/possibilitador atua nas funções ainda em processo de maturação e, sob essa ótica, a aprendizagem

[...]estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Em síntese, o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural acerca do trabalho do professor na mediação pedagógica reúne também elementos a respeito da função da escola e de compreensão da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando

que o papel da aprendizagem é precedente ao desenvolvimento, invertendo a concepção naturalista anterior.

A concepção vygotskyana estabelece ao professor uma nova relação com os processos de educação e de ensino e, conseqüentemente, um novo olhar sobre sua responsabilidade e papel no desenvolvimento das qualidades humanas, visto que educação e ensino transformam-se em possibilidades universais do desenvolvimento humano.

Para sumarizar, Davidov (1988) recapitula que

A compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade, da psique e da personalidade do homem, formada na filosofia e psicologia soviética, é a base da teoria psicopedagógica do ensino e da educação desenvolvente das gerações em crescimento. A idéia fundamental desta teoria, criada na escola científica de L. Vigotski, é a tese de que o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças; nelas se expressa a colaboração entre os adultos e as crianças orientada a que estas se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual, elaboradas pela humanidade. O ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam a atividade das crianças, graças a cuja realização estas reproduzem em si as necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas. (DAVIDOV, 1988, p. 243).

A esse respeito, faz-se oportuno considerar que para pensar a educação integral é imprescindível refletir sobre a função, a formação e a valorização do professor como agente primordial no processo formativo do sujeito, tecendo questões relativas à estrutura educativa capaz de dar suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate acerca da educação integral pressupõe.

Sob os constructos teóricos da abordagem histórico-cultural, deve-se considerar que a educação integral tem seu fundamento básico em uma concepção de homem (professor e demais participantes do contexto educacional) como um ser concreto, definido socialmente e não como um ser único e universal.

Na ótica dessa perspectiva, a educação possui dupla função: permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, concomitantemente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que permitem ao indivíduo constituir-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la.

Sendo assim, pressupõe o rompimento com modelos estereotipados e cristalizados de educação, com os quais as ações educativas são conformadas. É preciso pensar em outros caminhos educacionais, que considerem novos modos de pensar e agir, que rompam com a visão estreita e de controle associada aos planejamentos elaborados na escola, por exemplo. Deve-se pensar na superação do espontaneísmo e da inflexibilidade.

Essa compreensão de educação integral se contrapõe a uma educação centrada no cotidiano, no pragmático, no individualismo, conforme se apresentam as propostas direcionadas pela noção de competência, que têm como objetivo a formação de indivíduos adaptados aos interesses da sociedade capitalista. A perspectiva histórico-cultural defende uma educação socializada, em que os conhecimentos científicos, produzidos historicamente, sejam transmitidos com qualidade, com métodos avançados e bons professores.

Nesse contexto, Vygotsky (1991) declara que cada assunto tratado na escola deve ter sua relação específica no curso de desenvolvimento do ser humano, relação essa que varia à medida que um indivíduo passa de um estágio para outro.

Cabe à escola, portanto, a importante tarefa de transmitir os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando-os a cada momento do processo pedagógico. Se o conteúdo escolar estiver além da criança, por exemplo, o ensino fracassará, porque ela ainda será incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes.

Segundo Vital (2016),

Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer do educando aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino tornar-se-á inútil, desnecessário, pois este poderá realizar sozinho a apropriação do conteúdo, mas não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual, não produzirá nada qualitativamente novo, terá apenas um aumento quantitativo das informações por ele dominadas. (VITAL, 2016, p. 59).

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural contribui com a educação integral que pretende acontecer no ambiente escolar, ao considerar que o papel da escola é o de possibilitar ao sujeito o acesso à produção humana acumulada, especialmente a cultura, a qual, por sua vez, apresenta-se primordial para que este possa exercer seu papel estruturante, ou seja, constituir-se plenamente enquanto sujeito que conhece, pensa, atua e altera a realidade em que vive (URT, 2016).

Os pressupostos desta Psicologia apontam para uma educação integral com uma escola diferente das que as tendências atuais estão tentando construir. Uma escola, como explicita Rego (2013), em que as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde haja espaço para as transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.

Uma escola não dicotômica, que perceba o sujeito que ocupa seu tempo e espaços como um ser em sua totalidade. Só assim contribuirá para a formação do indivíduo em sua

dimensão humana, porque a educação integral será realizada por e para um sujeito também integral.

Considerações Finais

Nos últimos tempos, os processos educacionais passaram por transformações que exigem de seus profissionais a ampliação e a transversalidade de seus saberes. A partir de tal premissa, acredita-se que surge a necessidade de compreensão dos conceitos e dos fundamentos de educação e, mais especificamente, no que diz respeito ao presente artigo, de educação integral.

É preciso pensar na relação entre os fundamentos, a legislação, as políticas e os programas de educação integral e docência, com o propósito de integrar as reflexões também acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas.

No momento em que a cartografia geopolítica do mundo é modificada e que as ideias de globalização e aproximação se conformam, o avanço tecnológico se impõe e novas formas de saberes e fazeres são liberados, uma nova forma de pensar o conhecimento e a educação também se configura.

Faz-se importante considerar então que a realidade educacional não é atemporal, mas acontece em um tempo e em um espaço delimitado pela relação social, logo deve superar uma relação tutelada e caminhar em direção à uma relação de cumplicidade e, a partir daí, pensar qual a constituição dos projetos educativos.

Nesse processo constitucional, não pode-se olvidar a compreensão de constituição do sujeito, que, segundo a abordagem histórico-cultural, passa por um processo de aprendizagem e desenvolvimento, por meio do qual vai constituindo os aspectos que permitirão reconhecê-lo na representação de seu fazer cotidiano. O trabalho realizado por ele aparece então como um elemento importante nesse processo de constituição.

Em relação à docência, este processo não é diferente. É sempre um processo educativo, formal e/ou informal, que, em contexto dialético, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, transformando-as, intervém na sociedade da qual faz parte, ou seja, o professor é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em sua cultura.

É, portanto, nesta relação dialética com o mundo que este sujeito-professor se constitui e se desenvolve, não sendo somente um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto.

Esse processo acontece numa gradual interiorização do externo, social, e a sua transformação em interno, individual. É um processo em movimento, que está sempre se fazendo e refazendo, e dá à constituição do sujeito um caráter de mobilidade e atividade.

Finalmente, no sentido de constituição, considera-se que a atividade docente, de trabalho professoral, distingue o ser social do ser natural, definindo-o especificamente como um ser histórico, pelo fato de o trabalho caracterizar-se por ser uma atividade consciente, dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência, e a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano.

Referências

BARBOSA, M. V. et al. Apresentação. In: BARBOSA, M. V. et al (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília, SP: Oficina Universitária, 2016.

BESERRA, F. de M. et al. **A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação.** Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf. Acesso em 04 de março de 2016.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar el desarrollo psíquico.** Madrid, Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciéncias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TALÍZINA, N. **Psicologia de la enseñanza.** Moscou: Progreso, 1988.

URT. S. da C. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: URT. S. da C; CINTRA, R. C. G. G. (Org.). **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande, MS: Life, 2012.

URT. S. da C. A educação integral e o sujeito integral: repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação. In: MORAES, M. M. de S. (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Universidade de Moscou, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4 ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VITAL, S. C. C. **(Des)caminhos da escola de educação integral**: concepções, percursos e palavras docentes. Dissertação Mestrado em Psicologia – Psicologia e Processos Educativos. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande, MS, 2016.