

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**Diálogos sobre “educar hoje”
sob mediação do conceito vigotskiano *Perejivânie***

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Francisco António Machado Araujo

Resumo: Esse texto mediou as discussões sobre o segundo momento do Simpósio “A dimensão subjetiva da realidade escolar: diálogos sobre educar hoje a partir do materialismo histórico dialético e da psicologia de Vigotski” e tem seu norte teórico-metodológico nas reflexões sobre o conceito vigotskiano *Perejivânie*, bem como nas ideias sobre pesquisa formação para argumentar em favor da ideia de que todo ser humano constitui sua singularidade como ser mediado pela história e pela cultura. Para tanto, cada pessoa está submetida a um processo contínuo de (trans)formação que é produto das situações sociais geradoras de seu desenvolvimento histórico e cultural. No que tange ao processo de (trans)formação do professor, este para gerar desenvolvimento profissional, faz-se necessário vivenciar situações formativas com possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica sobre as bases ideológicas que historicamente têm orientado a prática educativa, mas também a dimensão subjetiva da realidade escolar. Nestes termos, desenvolver pesquisa com potencial formativo tem se apresentado como necessidade dos professores envolvidos em compreender e colaborar no processo de transformação da educação, da escola, dos educadores, dos educandos e, portanto, da sociedade em direção do desenvolvimento da humanidade em cada homem singular.

Palavras-chave: *Perejivânie*, Desenvolvimento profissional, Pesquisa educacional.

INTRODUÇÃO

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 1995, p. 17)

A intencionalidade na escolha da epígrafe que abre as discussões sobre educar hoje consiste na necessidade de antecipar a ideia principal a ser discutida nesse texto, qual seja a de que o objetivo de educar hoje, mais do que nunca, passa necessariamente pela formação de cada indivíduo singular mediante o processo de apropriação da cultura produzida

historicamente pela humanidade, o qual se converte, segundo Saviani (1995), numa espécie de segunda natureza e, segundo Vigotski (2009), no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para esses dois autores a educação, sobretudo a escolar, é a prática social que pode criar situações educativas de apropriação e objetivação da cultura.

Para explicar essa ideia Saviani (1995) desenvolve vários argumentos, dentre eles o de que a natureza humana não é dada a priori a cada homem, ao contrário é produzida por ele, tendo por base sua natureza bio-física, a qual vai sendo superada na relação dialética com o meio cultural, é, pois, na interrelação com a produção humana que o homem vai formando sua segunda natureza.

Vigotski (1996, 2009), ao explicar esse processo de conversão do natural em cultural, também esclarece que é na relação dialética com a sua realidade objetiva que as funções psíquicas naturais (elementares) se transformam em culturais (superiores). Para o autor esse processo consiste na reconstrução interna (intrapsicológica) de uma função psíquica que antes era externa (interpsicológica) e ocorre mediado pela atividade simbólica que cada indivíduo desenvolve na mútua relação com o meio sócio-histórico e cultural em que vive.

Desse modo, a dialética homem e realidade objetiva evidencia que cada homem é um ser situado social e historicamente, e esta é a condição necessária que cria cotidianamente as possibilidades da sua existência humana. Assim, é vivendo em determinado meio que cada homem singular vive situações que podem culminar ou não em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para orientar o desenvolvimento humano as situações precisam ser significadas de tal modo que tenham valor social, histórico e cultural, constituindo-se, assim, em vivências. É nesses termos que Jerebtsov (2014, p. 16), ao discutir a compreensão de Vigotski (2010) sobre o conceito *Perejivanie*, esclarece que “[...] as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento”.

Discutindo a ideia de que cada ser humano tem uma relação particular com a realidade social, Vigotski (2010) desenvolveu o conceito de *Perejivânie* para explicar que a realidade social medeia o desenvolvimento do psiquismo humano. Mas não a realidade social simples e pura, ela por si mesma não objetiva o desenvolvimento, o autor se refere ao processo

em que se integram as relações e as significações produzidas pelo ser humano com a realidade social.

No que tange ao processo de (trans)formação docente, as afetações da realidade social só podem ser evidenciadas quando se analisa as relações desse professor com os processos formativos. O desenvolvimento profissional, por exemplo, é um dos aspectos resultantes das múltiplas (trans)formações que o professor vivencia em seus processos formativos e que se objetivam no desenvolvimento de sua prática educativa.

Ao nos referirmos a ideia de “educar hoje” mediados pelo conceito vigotskiano *Pereživânie*, o qual iremos substituí-lo neste texto pela sua tradução mais próxima que é a de vivência, pretendemos desenvolver a discussão que envolve questões como: o conceito de *Pereživânie* na pesquisa em educação, os processos formativos como realidade e possibilidade de desenvolvimento profissional e a educação como processo sócio-histórico e movimento que configura o ser humano em toda sua realidade e mediação para sua essência.

Para a discussão que envolve o compromisso da educação com o processo de apropriação cultural e, por conseguinte, de formação do ser humano, nos valem das contribuições de Pinto (2010, p. 31), que inicialmente afirma ser a educação “[...] o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”.

Assim como o ser humano, a educação é histórica, isto é, cada sociedade ao longo de seu desenvolvimento produz suas práticas educativas próprias, seus meios formativos de apropriação e socialização da realidade, de todo o conhecimento produzido pelas sociedades anteriores.

Leontiev (1978, p. 285), reforça o objetivo central da educação na constituição do ser humano ao afirmar que “[...] que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Para esse autor, essa aquisição não é simplesmente posta pelos fenômenos da realidade, mas apreendida na relação com esses fenômenos, por meio de outros indivíduos.

E nessa sequência, concluímos o conceito de Pinto (2010, p. 55) sobre educação ao afirmar que ela é um fenômeno social e total, por que:

[...] é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não podem ser dissociadas dele, tratadas isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a

interrelação de cada parte com as demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais.

Sendo a educação um processo de apropriação e objetivação da cultura que objetiva a formação humana, o conceito *Perejivânie* é essencial para analisar as leis do desenvolvimento da personalidade (Vigotski, 2010) e o estudo das afetações de determinada realidade social na (trans)formação docente como base material para as situações sociais de desenvolvimento.

Para ampliar a discussão sobre “Educar Hoje”, tendo como norte principal as ideias vigotskianas sobre *perejivânie* esse texto assim se estrutura: O conceito *Perejivânie* e a pesquisa educacional; A realidade social como base material para situações sociais de desenvolvimento; “Educar hoje” como norte da (trans)formação docente: considerações finais.

A orientação teórico-metodológica é fundamentada nas ideias vigotskianas, em especial nos textos pedológicos de Vigotski (2010, 2018) e também nas discussões sobre pesquisa educacional (Gamboa, 2012; Pimenta, Ghedin, Franco, 2011), pesquisa formação (Gomes, 2011; Ibiapina & Carvalho, 2016) e desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009; Pimenta & Anastasiou, 2014).

O CONCEITO DE *PEREJIVÂNIE* E A PESQUISA EDUCACIONAL

Em conformidade com Toassa (2011) o conceito *Perejivânie* é derivado dos verbos *perejit* e *perejivát*, e no português, o termo mais próximo, é o de vivência. Para a autora:

A vivência é sempre *vivência de algo*, pois o verbo exige declinação do objeto no acusativo, ou seja, complementa-se com um objeto direto. *Perejivânie* é um substantivo originado do verbo; é criado pelo que chamamos de derivação anômala (pois normalmente são os substantivos que dão origem aos verbos), designando tanto o processo como o resultado dos atos de vivenciar.

É nesses termos que buscamos Vigotski (2010, p. 686) para explicar que Vivência (*Perejivânie*) é:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio,

todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento.

Dessas ideias vigotskianas sistematizamos discussões que medeiam compreensão do conceito *Pereživânie*, evocando Jerebtsov (2014, pp. 16-17) ao tecer considerações relevantes:

(1) As vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento; (2) As vivências são a unidade do afeto-intelecto; (3) As vivências são uma unidade de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade; (4) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator, e ao mesmo tempo a condição interna de uma neoformação.

Vigotski (2010), ao se referir a esse conceito como unidade da relação afeto-intelecto, nos permite considerar que, essa relação, indica a necessidade de compreensão sobre o que a realidade social significa para cada homem singular e, também, qual a relação desse homem com os diversos aspectos dessa realidade social. Com isso, chegamos à conclusão de que a ideia da vivência (*Pereživânie*) como unidade da relação afeto-intelecto, sua mediação no desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, da personalidade, passa pela apreensão das significações e análise das relações vividas em atividade com a realidade social.

Essa compreensão é evidenciada quando Vigotski (2010), ao desenvolver discussão na *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, destaca que os estudos sobre o desenvolvimento da criança, suas significações e relações com a realidade social fundamentam a análise de como uma forma humana menos desenvolvida se relaciona e se desenvolve na interação com sua forma mais evoluída. Textualmente:

Com relação ao desenvolvimento humano, será possível imaginar que, ao mesmo tempo em que o homem mais primitivo acabou de surgir na terra, com essa forma inicial, existia uma forma superior final, como o homem do futuro, e que essa forma ideal, de alguma forma, influenciou diretamente os primeiros passos dados pelo homem primitivo? É impossível imaginar isso. Assim, nenhum processo de qualquer tipo de desenvolvimento de que se tem notícia ocorre dessa maneira, na qual, no momento quando a forma inicial está sendo elaborada, já exista uma forma superior, ideal, que surge ao final do desenvolvimento, e que essa forma interaja diretamente com os primeiros passos que a criança dá rumo ao desenvolvimento da forma inicial ou primária. **Nisso consiste a maior particularidade do mundo infantil, diferentemente de outros tipos de desenvolvimento, em cujos meios nunca poderemos descobrir nem encontrar conjuntura semelhante** (Vigotski, 2010, p. 694, Grifo Nosso).

A criança nessa relação representa apenas um vir a ser, uma possibilidade que para se concretizar na realidade social necessita da interação com sua forma mais desenvolvida, nesse caso um adulto. Para Meshcheryakov (2010, p. 718), Vigotski buscou se basear no conceito de forma ideal para apresentar uma justificativa lógica sobre a questão da realidade social no desenvolvimento do psiquismo. Para esse autor, na realidade social “se apresenta uma forma ideal, que é fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e não só de um dos fatores ou condições do desenvolvimento, como se poderia dizer da hereditariedade, habilidades e assim por diante” (Meshcheryakov, 2010, p. 718).

Essas ideias orientam a compreensão da Vivência (*Pereživânie*) como parte integrante do movimento histórico social do ser humano, do processo de apropriação e objetivação de cada indivíduo, em articulação com as leis sócio-históricas do desenvolvimento humano.

Na pesquisa educacional, o conceito *Pereživânie* (Vivência) se torna importante, por que pode ser um meio metodológico de produção de conhecimento na compreensão dos processos de desenvolvimento psicológico de discentes e docentes. No caso dos docentes, é interessante compreender a dialética que envolve seus processos formativos e o desenvolvimento de sua prática educativa. Nessa relação, o conceito *Pereživânie* (Vivência) é essencial para explicar que o desenvolvimento profissional docente medeia saltos que norteiam as relações que envolvem o aprendizado dos alunos, seu grupo de trabalho e, conseqüentemente, a instituição. Também é possibilidade para que o professor desenvolva sua consciência sobre as necessidades formativas para o exercício da prática educativa e sobre si mesmo, constituindo, assim, sua identidade profissional. Em outros termos, ao produzir saltos nas dimensões pessoais, profissionais e institucionais do professor, o desenvolvimento profissional é também um processo envolvido na constituição da identidade profissional. E esse processo é histórico, se realiza em situações sociais de desenvolvimento, por exemplo, em processos formativos mediados pela atividade de pesquisa sobre a educação, a escola, o processo ensino aprendizagem, dentre outros. Esse processo é, portanto, vivencial, porque transforma o pensar, o sentir e o agir do professor desenvolvendo pesquisas sobre a problemática educacional.

Gamboa (2012), ao discutir a relação da pesquisa com a prática educativa, tendo como base a lógica e a epistemologia da ciência, chama nossa atenção para a necessidade de se admitir a pluralidade de aborda-

gens para se conhecer a diversidade de metodologias para investigar a problemática educativa. Essa necessidade suscita não apenas reflexões profundas sobre o processo de produção do conhecimento da realidade educacional mediado pela pesquisa científica, mas também a emergência de alternativas de pesquisa que superem a mera curiosidade em conhecer e primem pelo avanço do conhecimento. Por essa razão, Pimenta, Ghedin e Franco (2011, p. 09) advertem aos pesquisadores que “Um saber que só vê sua finalização não consegue perceber que tudo que se quer do final está justamente no meio do caminho”. Superando essa dinâmica os autores apontam alternativas de pesquisas que enriquecem os envolvidos como homens singulares que carregam a humanidade.

Uma alternativa de pesquisa que vai em direção da produção de conhecimentos que nos humaniza como condição ontológica é a pesquisa formação em suas diferentes modalidades, pois nela reside as possibilidades de qualificar e compreender o exercício da prática educativa e potencializar o desenvolvimento profissional. Para Gomes (2011), a pesquisa formação coloca em evidência as instituições educativas como espaços privilegiados de formação e de desenvolvimento profissional. Ibiapina e Carvalho (2016) ao enfrentarem o duplo desafio de entrelaçar suas vivências com a pesquisa formação e com a psicologia vigotskiana e de seus seguidores, bem como o de visitar vários campos de conhecimentos para esclarecer os princípios, os conceitos e metodologia das pesquisas que realizam sobre formação humana nos contextos educativos demonstram que:

[...] a formação crítica pode ser alcançada no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que se debruçam não apenas em falar sobre os professores e sobre suas vivências pessoais e profissionais, mas, sobretudo, investigar, com eles, essas vivências, considerando suas necessidades em contexto de pesquisa-formação colaborativa. (Ibiapina; Carvalho, 2016, p. 64)

Nestes termos, esse tipo de pesquisa pode vir a ser espaço de formação do professor e, logo, do seu desenvolvimento profissional, por se constituir em possibilidade real de desenvolvimento da consciência do professor nas condições necessárias e em negociação com o projeto pessoal e os motivos produtores de sentidos do professor e o projeto da instituição na qual realiza sua prática educativa.

Diante dessas considerações sobre a pesquisa em educação, em especial a pesquisa formação, recorreremos a Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89) para reforçar a ideia de que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas impõe-se a revisão de duas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Dessa ideia é possível depreender que o desenvolvimento profissional do professor medeia a (trans)formação de sua consciência e de suas relações nas dimensões pessoal, profissional e institucional, conforme ele pesquisa a prática educativa e produz conhecimentos sobre ensinar, em colaboração com os seus pares e outros profissionais mais desenvolvidos. Isso pressupõe que:

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não-formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e a aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

Evidenciamos, então, que os saltos produzidos nas relações do professor em seus processos formativos, mediados pela atividade de pesquisa, são indicativos de situações sociais de desenvolvimento da sua consciência e da sua identidade profissional, ou como explica o conceito *Pereživânie* (Vivência) da consciência e personalidade. Consequentemente, os processos formativos vivenciados pelo professor devem se caracterizar não apenas pelo ensino aprendizagem dos saberes docentes, mas, sobretudo, pelo meio social de desenvolvimento psicológico do professor, portanto, de desenvolvimento da sua consciência e personalidade.

Lembramos, com Vygotski (2010, p. 681), que o meio social é o “ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere”. A pesquisa educacional que oportuniza formação ao professor deve ser um ambiente que propicia o desenvolvimento da sua capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, de modo que possa conhecer suas

necessidades formativas como possibilidade e como realidade da prática educativa. Se lembrarmos também que “a possibilidade se transforma em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade” (Cheptulin, 2004, p. 340), então os processos formativos do professor devem proporcionar o exercício da crítica na busca das condições necessárias para realização da prática educativa que prima pelo desenvolvimento da humanidade em cada professor e em cada aluno.

Por isso, se faz presente nessa discussão a relevância da realidade social como fonte de desenvolvimento das propriedades e qualidades humanas específicas. A realidade social é, portanto, o próprio ambiente, no qual professores, alunos e demais envolvidos na educação se relacionam, produzem significações e se desenvolvem. Esse é o movimento necessário para que as vivências de cada homem singular se constituam em mediações do desenvolvimento de seu psiquismo. No caso do professor, suas vivências, sobretudo aquelas produzidas nos processos formativos sobre as múltiplas determinações que orientam a prática educativa, serão as mediações do seu desenvolvimento profissional.

Expandindo essa ideia da necessidade de se buscar condições de desenvolvimento da prática educativa em processos formativos mediados pela pesquisa educacional, o tópico seguinte a discussão será sobre a realidade social como base material das situações sociais de desenvolvimento de desenvolvimento pessoal e profissional.

A REALIDADE SOCIAL COMO BASE MATERIAL PARA SITUAÇÕES SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, convém esclarecer que não se trata de compreender a realidade social como condição ou situação “estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendida como variável e dinâmica” (Minick, 2002, p. 48). Isto significa que a análise das mediações de determinada realidade social no desenvolvimento de cada homem não se dá por simples determinismo ou subordinação do mesmo em relação ao meio social; ao contrário, o homem é um ser interativo, ele

opera sobre o meio social agindo e reagindo diante das situações vividas, aceitando-as, rejeitando-as ou transformando-as.

Nos referimos, assim, a um processo que se caracteriza pelas relações homem e meio, mediadas pela atividade. Pois, é somente na atividade transformadora que a realidade social pode constituir-se a base material de dada situação social de desenvolvimento. Recorremos a Rubinstein (1977, p. 12) para explicar que a atividade “expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade”.

Em consonância com esse autor, é em atividade que o homem se relaciona com a realidade social. Nesse sentido, é pela atividade que o indivíduo se relaciona com a realidade social e vivencia inúmeras situações sociais de desenvolvimento. Em face da necessidade dessa relação dialética, as situações sociais de desenvolvimento se constituem como o alicerce de todas as mudanças dinâmicas e a base para o desenvolvimento psicológico (Karabanova, 2010) e também do desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

As situações sociais de desenvolvimento representam a totalidade do movimento em que quantidade e qualidade interagem e, por meio de saltos, promovem as mudanças nas propriedades de cada fase psicológica ou etapa do desenvolvimento humano. Representam a superação das contradições internas presentes nas relações de cada indivíduo com a realidade social. A situação social de desenvolvimento sempre produz uma ruptura, isto é, uma crise que conduz o movimento do desenvolvimento que gesta transformação.

Burlatski (1987, p. 81) nos faz retomar a ideia de que o desenvolvimento “[...] representa uma determinada forma de evolução das coisas ou fenômenos, em que se verificam mudanças tanto qualitativas quanto quantitativas”. O desenvolvimento é um vir a ser absoluto, que precisa de determinada medida quantitativa para realizar-se. Isto é, o desenvolvimento é a unidade das transformações quantitativas e qualitativas, e também, da continuidade e descontinuidade (Konstantinov, 1978).

É mediados por essa compreensão de desenvolvimento e pelo conceito *Pereživânie* (Vivência) que estamos explicando o desenvolvimento do psiquismo e o desenvolvimento profissional docente, sobretudo, pela análise das significações e relações produzidas pelo professor em seus processos formativos e prática educativa.

A situação social de desenvolvimento para o professor, representa, portanto, a descontinuidade do velho e o aparecimento do novo. Para Jerebtsov (2014), essa virada se caracteriza como uma neoformação do ser humano. Nela se originam nova medida, nova quantidade e nova qualidade para esse novo ser humano. Explicando: Ao longo do processo de se tornar um profissional, o professor vivencia diversas situações sociais de desenvolvimento e, assim como as vivências, elas são singulares ao seu desenvolvimento. Isso ocorre porque cada ser humano significa e se relaciona com o meio social de modo peculiar. Por isso, convém ressaltar duas ideias vigotskianas: Primeira, “toda vivência es una vivência de algo. Segunda, “[...] uma ocorrência qualquer no meio ou uma situação qualquer influenciará a criança de formas diferentes, dependendo de como a criança compreende seu sentido e significado” (Vigotski, 2010, p. 688).

Isso significa afirmar que a realidade social não é internalizada igualmente para todos os homens. Tomemos como exemplo, a situação do professor que desenvolve atividade de estudos em um curso de Pós-graduação *stricto sensu* em educação, sendo essa atividade de estudos uma realidade social. Nessa atividade de estudos, as relações estabelecidas por esse professor são objetivadas por meio das tarefas que constituem a materialidade da atividade em questão. Os significados e sentidos produzidos pelo professor sobre essa atividade é outro aspecto necessário a dialética que envolve as significações da atividade de estudos e as variadas formas de se relacionar com a referida atividade.

Disso, consideramos a ideia de que não é a atividade de estudos em si que irá mediar o desenvolvimento profissional do professor, mas as afetações dessa atividade na consciência do professor. Por isso, cada professor é afetado de maneira diferente em relação ao desenvolvimento da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Em suma, a discussão sobre o conceito *Pereživânie* (Vivência) mediou a compreensão da dialética que envolve as significações e as relações professor e realidade social na qual ele se desenvolve e vivencia situações sociais de desenvolvimento, por que nos orienta a destacar as particularidades que foram essenciais no desenvolvimento de cada homem frente a determinada situação. Esse conceito também orienta explicações de que as vivências de cada homem é a chave para explicar as determinações da realidade social no seu desenvolvimento, seja o psicológico, seja o da personalidade.

A mediação do conceito *Perejivânie* (Vivência) na análise da relação indivíduo e realidade social possibilita a compreensão do movimento da atividade transformadora na constituição de determinada realidade social como base material para a culminância de situações sociais de desenvolvimento, sobretudo daquelas proporcionadas pelos diversos contextos educativos que se tem hoje.

“EDUCAR HOJE” COMO NORTE DA (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

No que se refere ao valor dos processos formativos para o desenvolvimento profissional docente, elaboramos alguns princípios norteadores, os quais, sob a mediação do conceito de *Perejivânie* (Vivência), podem ser essenciais na realização de pesquisas sobre as necessidades formativa para “educar hoje”, primando pela (trans)formação do professor que se torne capaz de criar situações sociais de humanização de si mesmo e dos outros: (1) As condições, a qualidade das relações e os motivos eficazes do professor no desenvolvimento de seus processos formativos são essenciais para que essa atividade se constitua em situações sociais de desenvolvimento; (2) Ao se relacionar com a materialidade de seu processo formativo, o professor tem a possibilidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e sua prática educativa; (3) Quando a reflexão crítica sobre a realidade ocorre em contexto de pesquisa educacional que visam a formação do professor, ampliam-se as possibilidades de transformação da sua prática educativa. Prática esta que deve se caracterizar pela vontade e consciência da necessidade de se criar situações sociais de desenvolvimento pessoal e profissional que neguem o subdesenvolvimento, a degradação da humanidade em cada homem; (4) No desenvolvimento de seu processo formativo, teoria e prática se articulam por meio da reflexão crítica da realidade educacional e das motivações do professor para transformação de sua prática educativa; (5) O desenvolvimento profissional é indicativo de um processo formativo superior em que cada professor tem a possibilidade de produzir saltos nas dimensões pessoal, profissional e institucional; (6) O professor envolvido em atividades de formação, por exemplo, de pesquisa formação, não devem isolar-se, mas

vivenciar seus processos formativos em colaboração, de modo que possa compartilhar suas ideias com pares mais experientes.

Diante do que propomos, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor é mais do que uma ação intencional da instituição em que atua. Ele pode se constituir em possibilidade real nas condições necessárias e em negociação com o projeto pessoal, as motivações do professor e o projeto da instituição na qual se desenvolve essa atividade de estudos. Essa possibilidade pode se tornar realidade em contextos formativos que promovam situações sociais de desenvolvimento. Um deles é a realização de pesquisas com os professores, ao invés de apenas interpretar o que eles pensam, sentem e como agem profissionalmente na sua realidade. Assim, o potencial da pesquisa formação está na possibilidade dos encontros formativos se transformarem em situações sociais que se constituam em fontes de desenvolvimento. Lógico que isso depende de como os professores e pesquisadores compreendem o sentido e significado da situação social que foi vivenciada.

REFERÊNCIAS

- Burlatski, F. (1987). *Fundamentos da filosofia Marxista-Leninista*. Tradução de K. Asryants. Moscovo: Edições Progresso.
- Cheptulin, A. (2004). *A dialética materialista: Categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Omega.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Editora Porto.
- Gomes, M. de O. (2011). Grupos de pesquisa/formação: Potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In S. G. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. S. Franco (Eds.), *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 183-198). São Paulo: Edições Loyola.
- Ibiapina, I. M. L. M., & Carvalho, M. V. C. (2016). Pesquisa colaborativa no Procad: Criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. In W. M. J. de Aguiar & A. M. B. Bock (Eds.), *A dimensão subjetiva do processo educacional* (pp. 61-85). São Paulo: Cortez.
- Jerebtsov, S. (2014). Gomel – A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB.

- Karabanova, O. (2010). A social situation of child's development – The key concept in modern developmental psychology. *Psychology in Russia*. State of the art.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, 21(4), 703-726. Acessado em 19/04/18 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305126191008>
- Minik, N. (2002). O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: Uma introdução a Thing and speech. In H. Daniels (Ed.), *Uma introdução a Vygotsky* (pp. 31-59). São Paulo: Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Editora Porto.
- Pimenta, S. G., Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (Eds.). (2011). *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez (Coleção Docência em formação).
- Pinto, A. V. (2010). *Sete lições sobre educação de adultos* (16ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rubinstein, S. (1977). *Princípios de Psicologia Geral* (Vol. VI, 2ª ed., Trad. Manuel Gomes). Lisboa: Estampa.
- Saviani, D. (1985). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (5ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. de. (2010). As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol. USP [online]*, 21(4). <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 71, 21-44.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na Pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. (Organização e tradução: Zoia Prestes & Elizabeth Tunes, 1ª ed.). Rio de Janeiro: E-papers.