



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JUSSELINO CORREIA DA SILVA

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES-BACHARÉIS: UMA ANÁLISE
DAS NECESSIDADES FORMATIVAS À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE DE
LEONTIEV**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em ocasião do Exame de Qualificação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação humana e processos educativos.

Orientador: Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo.

TERESINA

2024

JUSSELINO CORREIA DA SILVA

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES-BACHARÉIS: UMA ANÁLISE
DAS NECESSIDADES FORMATIVAS À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE DE
LEONTIEV**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em ocasião do Exame de Qualificação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação humana e processos educativos. Orientador: Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo.

TERESINA
2024

JUSSELINO CORREIA DA SILVA

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES-BACHARÉIS: UMA
ANÁLISE DAS NECESSIDADES FORMATIVAS À LUZ DA TEORIA
DA ATIVIDADE DE LEONTIEV**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em ocasião do Exame de Qualificação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo.

Aprovada em 27 | 05 | 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



NEUTON ALVES DE ARAUJO

Data: 05/02/2025 18:40:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo
PPGED/UFPI (Orientador e
Presidente)

Documento assinado digitalmente



EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI

Data: 06/02/2025 12:18:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Documento assinado digitalmente



VALDIRENE GOMES DE SOUSA

Data: 05/02/2025 19:20:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valdirene Gomes de Sousa
PROFMAT/UESPI - Titular Externo

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de
Representação da Informação

S586a Silva, Jusselino Correia da
Atividade pedagógica de professores-bacharéis : uma análise
das necessidades formativas à luz da Teoria da Atividade de
Leontiev / Jusselino Correia da Silva. – 2024.
70 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2024.
“Orientador: Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo.”

1. Materialismo Histórico. 2. Atividade Pedagógica.
3. Materialismo Histórico Dialético. 4. Teoria da Atividade em
Leontiev. I. Araújo, Neuton Alves de. II. Título.

CDD 335.411 9

“Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1974, p. 136).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Eixos/conceitos/fundamentos pela pesquisa bibliográfica.....	21
Figura 1	Formas de alienação discutidas pelo “primeiro” Marx.....	29
Figura 2	Mosaico da teoria marxista em interface com a T.H-C/Teoria da Atividade.....	34
Figura 3	Características da categoria atividade em Leontiev.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Scielo - *Scientific Electronic Library Online*

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FPS - Funções Psicológicas Superiores

IES - Instituições de Ensino Superior

MHD - Materialismo Histórico Dialético

PPGEd - Programa de Pós-Graduação em Educação

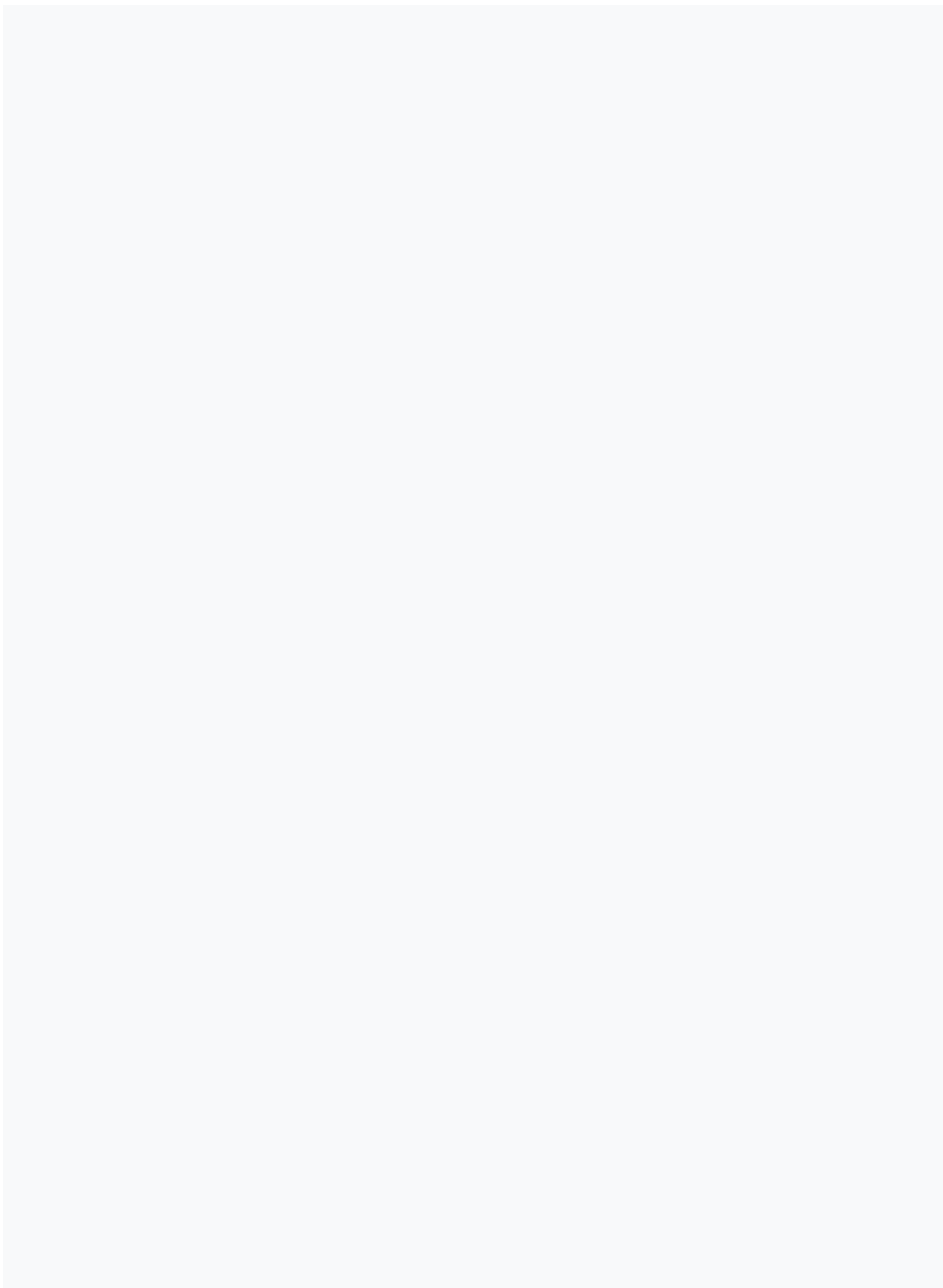
UFPI - Universidade Federal do Piauí

SILVA, Jusselino Correia da. Atividade pedagógica de professores-bacharéis: uma análise das necessidades formativas à luz da Teoria da Atividade de Leontiev. 2024 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

RESUMO

Na busca por querer encontrar respostas para o problema: A partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural | teoria da atividade, quais as necessidades formativas de professores-bacharéis considerando as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior?, o estudo que ora se relata refere-se a uma dissertação de mestrado estruturada por meio de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo geral analisar a partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural | teoria da atividade, quais as necessidades formativas de professores-bacharéis considerando as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior e, como objetivos específicos: a) apresentar as contribuições da teoria da atividade em Leontiev no contexto da atividade pedagógica de professores bacharéis da educação superior; b) Identificar as necessidades formativas de professores bacharéis que desenvolveram atividade pedagógica na educação superior; c) reconhecer as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior; d) relacionar as necessidades formativas de professores-bacharéis com as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior. A fim de se compreender o conceito de necessidade formativa e sua relação com a formação docente, a atividade pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor bacharel da educação superior, a base teórica das discussões e análises busca sustentação nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Atividade de Leontiev, ancorada no materialismo histórico dialético (Karl Marx). A priori, ficou evidenciado que a categoria atividade apresentada por Leontiev, se caracteriza como processo constante de ação do indivíduo, que age conjuntamente com outros fatores onde apresentará sempre um sentido pessoal ao indivíduo; o que distingue uma atividade de outra, ou seja, os processos de suas relações com o mundo, é o objeto da atividade. O objeto de uma atividade é o seu motivo e está sempre associado a uma necessidade. Nessas condições, o conceito de atividade está necessariamente relacionado ao conceito de motivo.

Palavras-chave: atividade pedagógica; professor bacharel; Teoria da Atividade em Leontiev; necessidades formativas; significações.



SILVA, Jusselino Correia da. Pedagogical activity of undergraduate professor: an analysis of training needs in the light of Leontiev's Activity Theory. 2024 70 f. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Piauí, Center for Education Sciences, Postgraduate Program in Education, Teresina, 2024.

ABSTRACT

In the search for wanting to find answers to the problem: Based on the contributions of Historical-cultural Theory | activity theory, what are the training needs of bachelor-teachers considering the meanings about the objective and subjective conditions for the development of pedagogical activity in higher education?, the study that is now reported refers to a master's thesis structured through a bibliographical research whose general objective is to analyze the contributions of Historical-cultural Theory | activity theory, what are the training needs of bachelor teachers considering the meanings about the objective and subjective conditions for the development of pedagogical activity in higher education and, as specific objectives: a) present the contributions of activity theory in Leontiev in the context of pedagogical activity of higher education teachers; b) Identify the training needs of bachelor's teachers who developed pedagogical activity in higher education; c) recognize the objective and subjective conditions for the development of pedagogical activity in higher education; d) relate the training needs of graduate teachers with the meanings regarding the objective and subjective conditions for the development of pedagogical activity in higher education. In order to understand the concept of training need and its relationship with teacher training, pedagogical activity and the professional development of higher education bachelor teachers, the theoretical basis of discussions and analyzes seeks support in the theoretical-methodological assumptions of Activity Theory by Leontiev, anchored in dialectical historical materialism (Karl Marx). A priori, it was evident that the activity category presented by Leontiev is characterized as a constant process of individual action, which acts together with other factors where it will always present a personal meaning to the individual; What distinguishes one activity from another, that is, the processes of its relations with the world, is the object of the activity. The object of an activity is its motive and is always associated with a need. Under these conditions, the concept of activity is necessarily related to the concept of motive.

Keywords: pedagogical activity; bachelor's teacher; Activity Theory in Leontiev; training needs; meanings.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
3	CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO POSTULADOS PARA A APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL/TEORIA DA ATIVIDADE.....	21
3.1	O MHD: AS CATEGORIAS TRABALHO E TOTALIDADE COMO EIXOS CENTRAIS PARA A COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS SOCIAIS.....	21
3.2	ELEMENTOS DA T.H-C/TEORIA DA ATIVIDADE NA RELAÇÃO COM O PROCESSO EDUCATIVO.....	31
4	A CATEGORIA ATIVIDADE NA T.H-C/TEORIA DA ATIVIDADE EM LEONTIEV.....	37
4.1	BREVE APRESENTAÇÃO DA T.H-C/TEORIA DA ATIVIDADE.....	37
4.2	AS CARACTERÍSTICAS QUE CONSTITUEM A ESTRUTURA DA CATEGORIA ATIVIDADE.....	39
4.3	O PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA.....	47
4.4	AS NECESSIDADES FORMATIVAS COMO GERADORAS DE SENTIDO NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA.....	51
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

O universo que compõe a atividade pedagógica de um professor é demarcado por experiências vivenciadas tanto no campo pessoal quanto no profissional. Como defende Moura (2022, p. 71), respaldado nas categorias trabalho (em Marx) e atividade (em Leontiev), ao discutir acerca da significação da formação na atividade pedagógica, “[...] o professor se forma ao conceber e realizar o seu objeto principal: a atividade pedagógica [...] formar e formar-se estão em estreita relação nos processos de constituição da profissão de professor [...]”.

A título de esclarecimentos, sobre a categoria trabalho, para Marx (1996, p. 208), se trata de “[...] atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio entre o homem e a natureza; **é condição eterna de vida humana**”. Por sua vez, Leontiev (1978, p. 66-68), nos explica que, para além da categoria trabalho, a categoria atividade.

[...] é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento [...] Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele [...].

Feitos os esclarecimentos, se faz oportuno, também apresentarmos, neste estudo, a significação que desenvolvemos de atividade pedagógica. Trata-se da “[...] unidade de estudo do estudante e a atividade de ensino do professor, tem o objetivo de promover situações de ensino e de aprendizagem” (Umbelino, 2017, p. 70).

Desse modo, tal atividade, a qual só ocorre mediada pela educação, necessariamente, deve ocorrer em consonância com os mesmos princípios das categorias trabalho e atividade. Em outros dizeres, como possibilidade de “[...] compreender o objeto e o modo como lidar com ele de forma a aprimorá-lo constantemente” (Moura, 2022, p. 71).

Nessas condições, convém enfatizarmos que, no contexto da formação de professores (seja inicial, continuada ou permanente), a atividade pedagógica deve ser apresentada como núcleo de suas ações formativas. Logicamente, como nos esclarece Moura (1996, p. 32), dessa maneira, a organização do ensino passa a se constituir de duas características

fundamentais: “[...] a de formação do professor e a de formação do aluno. Ambas têm elementos comuns: situação-problema, uma dinâmica de solução e uma possibilidade de avaliação. A situação-problema do aluno é a aprendizagem, e a do professor, o ensino [...]”.

A partir dessas reflexões ora apresentadas, constatamos que no processo de aprendizagem da docência, seja do professor licenciado ou do professor-bacharel, o movimento é dialético. Especificamente, ao ensinar os conteúdos curriculares aos discentes do Bacharelado em Ciências Econômicas, consciente da necessidade da organização do ensino, que entendendo ser a partir da minha vivência enquanto professor-bacharel, a principal necessidade formativa, estes discentes também vão se tornando professores-bacharéis.

Diante das reflexões apresentadas, à luz da Teoria Histórico-Cultural T.H-C/Teoria da Atividade¹, fica explícito, portanto, que é no seu objeto, ou seja, na atividade pedagógica, ao planejar e desenvolver ações que objetivem a apropriação dos conceitos científicos, que os professores produzem significações sobre a docência. E o que estamos chamando de significação? Significação nada mais é do que “[...] a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (Leontiev, 1978, p. 101).

Desse modo, em conformidade com os pressupostos que estruturam a T.H-C/Teoria da Atividade, os quais têm a finalidade de orientar o indivíduo para se relacionar com a realidade objetiva, atuando, assim, no desenvolvimento do psiquismo do sujeito, na formação do gênero humano, entendemos ser relevante compreender a atividade pedagógica do professor e suas necessidades formativas em alinhamento com essa perspectiva teórica de uma maneira ponderada e argumentativa. Sobre necessidade, recorremos a Murillo et al (2005, p. 4):

De uma perspectiva mais geral, a necessidade é definida como a falta de algo que é considerado inevitável ou desejável. A avaliação de necessidades, neste sentido, é um processo de coleta e análise de informações cujo resultado é a identificação de deficiências em indivíduos, grupos ou instituições visando mudanças e melhoria.

Como explicado por Leontiev (1978, p. 263), a atividade humana, passa a ser governada não mais pelas leis biológicas, mas, sim, pelas “[...] leis socio-históricas que **regem** o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra”, diferentemente da atividade animal, que responde exclusivamente a necessidades biológicas, sem a prévia ideação e de forma imediata, é orientada por motivos que emergem social, histórico e

¹ Adotamos a terminologia Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade por compartilharmos do entendimento de que a formulação da Teoria da Atividade de Leontiev originou-se dos estudos que já vinham sendo desenvolvidos, a partir da década de 1930, por Vigotski, Luria e pelo próprio Leontiev e que as suas “[...] contribuições dão continuidade, de forma coerente e consistente, à Psicologia Histórico-Cultural inaugurada por Vigotski (Calve; Rossler; Silva, 2015, p. 437).

culturalmente ao homem e que são desenhados idealmente já no início da atividade de produção dos objetos que vão suprir suas necessidades.

A partir dessas reflexões e por entendermos que o sistema educacional brasileiro se apresenta em constante movimento, repleto de reformas educacionais, desde à educação infantil à educação superior, continuamente emergem novas necessidades formativas aos professores no exercício de sua atividade pedagógica. Contraditoriamente, é imperioso afirmarmos, então, que, em uma conjuntura de política educacional pouco dinâmica e com projetos pedagógicos engessados, já ocorrem necessidades formativas.

Assim, cabe destacarmos que, tomando como base a minha experiência vivenciada na educação superior enquanto professor-bacharel, sempre houve a necessidade de uma formação e desenvolvimento pessoal e profissional, de forma intencional e permanente, a partir das dimensões éticas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas, a fim de pensar a atividade pedagógica na perspectiva da formação humana, considerando o homem como um ser histórico e social.

Isso tem me colocado diante de vários dilemas e reflexões, a exemplo de: por que os meus alunos não se desenvolvem, não avançam no desenvolvimento psíquico, no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (FPS), na apropriação do conhecimento teórico-científico? Que condições devem ser criadas para possibilitar esse desenvolvimento? Por que há esse distanciamento entre a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que, como explicita Vigotski (2009), a aprendizagem antecede ao desenvolvimento; o bom ensino é aquele que implica no desenvolvimento dos sujeitos?

Isto posto, a partir da minha tomada de consciência de que a formação e atividade pedagógica de professores deve ser trabalhada numa perspectiva coletiva de discussões, em que se possa dar voz aos professores, é que sentimos a necessidade de criar as condições para uma produção de sentidos pessoais, mediada pela investigação científica, sobre as necessidades formativas de professores-bacharéis à luz da T.H-C/Teoria da Atividade.

Foi então, nesse contexto, que emergiu o nosso interesse pelas necessidades formativas. E a partir dessa tomada de consciência, julgamos ser relevante a determinação e análise dessas necessidades como o primeiro elemento do ciclo de planejamento, implementação e avaliação, necessários ao estabelecimento dos objetivos, prioridades e decisões sobre os programas de formação de professores (Trobat, 2002).

Nesse sentido, retomando à reflexão sobre a atividade pedagógica, esta é compreendida como uma atividade que objetiva a apropriação sistemática da cultura profissional no âmbito formal e que concorre para a organização do ensino e,

consequentemente, para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. O conceito de desenvolvimento profissional docente é nesse estudo compreendido como processo de constituição do ser docente relacionado a aquisição de saberes e competências fundamentais à profissão. A partir da discussão das bases dialéticas do desenvolvimento profissional docente, concluiu-se que o mesmo é o movimento histórico e dialético de constituição das formas de pensar, sentir e agir do professor emergindo nas suas relações pessoais, profissionais e institucionais, segundo Araújo; Carvalho (2022).

Isto posto, encontramos na T.H-C/Teoria da Atividade de Aléxei Nikoláevich Leontiev (1903 – 1979) o fundamento epistemológico como possibilidade para entendermos que, partindo do pressuposto de que o homem, no caso deste estudo, o professor-bacharel da educação superior, se ver imerso em um universo de significações, as quais se tornam para o homem, como o próprio Leontiev (1978) afirma, sentidos pessoais. No entanto, não podemos esquecer que, “[...] inicialmente, a forma genética básica da atividade humana é a externa, a prática [...]” (Leontiev, 1972, p. 108).

Nesse aparato e partindo dessa breve contextualização, estruturamos como **questão de pesquisa (ou questão problema)**: A partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural | teoria da atividade, quais as necessidades formativas de professores-bacharéis considerando as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior? A partir dessa questão de pesquisa ressaltada, é relevante sublinhar que, na verdade, “[...] o conceito de atividade está necessariamente em relação com o conceito de motivo. Não há nenhuma atividade sem motivo; a atividade “imotivada” não é atividade sem motivo, mas atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto” (Leontiev, 1972, p. 110, grifo do autor).

Nesta sequência, o **objetivo geral** dessa dissertação é analisar a partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural | teoria da atividade, quais as necessidades formativas de professores-bacharéis considerando as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior.

Nessa perspectiva, destacam-se os seguintes **objetivos específicos**:

- a) apresentar as contribuições da teoria da atividade em Leontiev no contexto da atividade pedagógica de professores bacharéis da educação superior;
- b) Identificar as necessidades formativas de professores bacharéis que desenvolveram atividade pedagógica na educação superior;

- c) reconhecer as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior;
- d) relacionar as necessidades formativas de professores-bacharéis com as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior.

Assim, cumpre destacarmos que a formação de um professor e o desenvolvimento de sua atividade pedagógica devem permear a criticidade ambientada na consciência de suas ações nas escolas e espaços educativos onde atua. Sua atividade profissional deverá fundamentar-se em uma reflexão constante sobre o tipo de educação que desenvolve balizada em necessidades e constituída de motivos efetivamente direcionados para uma educação com objetivação e em movimento, municiada de críticas e na dinâmica da autonomia, da liberdade e da emancipação.

Nessas condições, “é preciso, então, considerar as necessidades e interesses do outro com quem se relaciona, pois, entender e respeitar as emoções e dificuldades dos outros contribuem para o enriquecimento da experiência social [...]” (Ferreira; Schlickmann, 2022, p. 652).

Nessa mesma linha de raciocínio, Bandeira (2021, p. 19), complementa:

Nesse movimento, as aspirações de formação podem se expressar a partir de dificuldades não resolvidas na prática docente (manifestação externa de necessidade), o que supõe criar condições reflexivas e colaborativas para, não somente compreender as situações problemáticas vivenciadas na sala de aula e na escola, mas, sobretudo, situá-las e problematizá-las a partir das condições materiais em que são produzidas e, sobretudo, criar possibilidades de reflexão e de ação, que possam incidir nas relações interativas - presentes, retrospectivas, passadas e prospectivas, futuro, possibilitando desenvolver a práxis, notadamente de professores iniciantes.

Diante do exposto, para atendermos a problematização desse estudo, reforçamos que utilizamos como fundamento epistemológico a T.H-C/Teoria da Atividade de Aléxei Nikoláievich Leontiev, a fim de compreendermos o conceito de necessidade formativa e sua relação com a formação docente, a atividade pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor bacharel da educação superior.

Dito isto, recorreremos a uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico em que nos debruçamos sobre contribuições dos autores da T.H-C/Teoria da Atividade e de seus intérpretes, de base materialista e dialética, iniciada por Vigotski e, posteriormente, aprofundada por Leontiev, pesquisador russo que mais contribuiu no estudo do

desenvolvimento do psiquismo, trazendo à tona, de forma mais esclarecedora e aprofundada, a problemática da tríade dialética: atividade x consciência x personalidade (Leontiev, 1978, 2021).

É oportuno esclarecermos que o interesse por querer investigar as necessidades formativas, na relação com a atividade pedagógica de professores-bacharéis, se justifica em razão da minha formação profissional, posto que sou Bacharel em Economia; e por atuar há aproximadamente 20 anos enquanto professor-bacharel de instituições superiores pública e privada nos estados do Piauí, Maranhão e Ceará.

Vale mencionarmos que uma pesquisa científica tem como um de seus fundamentos a constituição de massa crítica relacionada ao fenômeno que se propõe a investigar. Na área da educação, essa conduta ganha maior relevância ao partir da significação, do significado social, de que o profissional docente é o alicerce para a formação de todas as outras profissões. Nesse sentido, é importante indagarmos: quais as contribuições efetivas desse estudo?

O exercício da docência é um compromisso que se relaciona com a perpetuação da própria espécie humana, responsável pelo ensino do legado dos nossos ancestrais. O conhecimento científico, portanto, é um dos encarregados pela formação do gênero humano e um relevante pilar desse acontecimento. Portanto, ressaltamos que partimos do pressuposto de que o desenvolvimento humano tem gênese histórico-social, de forma que, os professores-bacharéis são indivíduos que se singularizam pelo fato de realizarem, paralelamente, as atividades de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o ser social é engendrado pela sua atividade consciente vital, isto é, pelo trabalho (Marx, 2010), sendo que a sua formação se configura numa tarefa eminentemente educacional, pois exige a apropriação dos objetos e fenômenos que são produtos da história humana (Leontiev, 1978).

A este respeito, de acordo com Araújo (2020, p. 85), fundamentado em Moura *et al.* (2016, p. 94),

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão de novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Nessa direção, esta dissertação propiciará ressaltar as dimensões que habitam a atividade pedagógica e ressaltar como os professores-bacharéis refletem suas necessidades formativas e que nível de consciência exercitam sobre seu desenvolvimento pessoal e

profissional. É uma operação de explicação das contradições, alienações presentes neste relevante trabalho acadêmico-científico, ainda em processo de produção. Cabe destacarmos que, para a compreensão da realidade na sua objetividade e concretude, se faz necessário ir além das impressões pessoais em busca da superação das aparências, caso contrário “[...] toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente [...]” (Marx, 2017, p. 950).

A sociedade humana tem como uma de suas linhas do seu desenvolvimento a educação formal. O estudo permanente da atividade profissional docente é uma forma de debater os caminhos e realidades de como a formação do professor se encontra na contemporaneidade e no próprio movimento da história, e, especialmente, refletirmos que tipo de sociedade estamos materializando, que atividade pedagógica vem sendo idealizada pelos professores-bacharéis, que ações e operações vêm sendo desenvolvidas, quais as suas necessidades formativas? Como explica Leontiev (1972, p. 7), “o aparecimento na atividade de processos dirigidos a objetivos (ações) é uma consequência histórica do surgimento do homem, da sociedade baseada no trabalho”.

A principal contribuição dessa pesquisa, certamente, será a de compor um mosaico de orientações, críticas e reflexões sobre a atividade pedagógica no âmbito da educação superior e, principalmente, servir de disciplina, diretrizes, propensões e inspiração a professores-bacharéis em processo de formação, bem como aqueles professores iniciantes e que desejam transgredir, movimentar suas práticas, entrar em atividade, como tão bem enfatiza Leontiev.

Para reconhecermos as necessidades formativas de professores-bacharéis que atuam na educação superior, bem como as condições (objetivas e subjetivas) que vêm sendo criadas como possibilidades para suprir essas necessidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional desses professores, organizamos o presente texto da seguinte forma.

Na Seção 1 - **Introdução** - foram apresentados dentre outros elementos, o tipo de pesquisa: de caráter teórico-bibliográfico, a questão problema, os objetivos (geral e específicos), os motivos desencadeadores da pesquisa (a justificativa) e suas possíveis contribuições. Na Seção 2 – Apresentam-se os aportes metodológicos da pesquisa. Na seção 3 - **Categorias do Materialismo Histórico Dialético como postulados para a apropriação da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade** - no primeiro momento, discutimos sobre as categorias do MHD: trabalho e totalidade, as quais serviram de postulados para T.H-C/Teoria da Atividade. E, sem seguida, apresentamos elementos da T.H-C/Teoria da Atividade na relação com o processo educativo.

Na Seção 4 - **A categoria da atividade na T.H-C/Teoria da Atividade em Leontiev** - as discussões teóricas foram subdivididas em quatro momentos, a saber: breve apresentação da TH-C/Teoria da Atividade; as características que constituem a estrutura da categoria atividade; o processo de produção das significações no contexto da atividade pedagógica e as necessidades formativas como geradoras de sentido no desenvolvimento da atividade pedagógica.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi fundamental a adoção de critérios multifacetados para imprimir uma adequada obtenção de dados que traduzam efetivamente um processo de análise a partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural | teoria da atividade, das necessidades formativas de professores-bacharéis considerando as significações acerca das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação superior

A partir desse propósito é basilar nessa seara a construção de um referencial teórico que oriente a constituição das análises e reflexões acerca desse fenômeno demarcado pela complexidade. Desse modo a realização de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2017) é a forma mais adequada para promover as ponderações que orientarão esse estudo alimentadas, portanto, por contextos históricos, sociais e educacionais relacionados a teoria da atividade de Leontiev e necessidades formativas de professores-bacharéis.

A pesquisa bibliográfica manifesta-se como base principal a consulta em livros, periódicos e artigos postados no ambiente virtual. Trata-se, portanto, de uma revisão de literatura sobre o aporte teórico com temáticas relacionadas a teoria da atividade de Leontiev e necessidades formativas de professores-bacharéis, além de nuances do materialismo histórico-dialético, este último constituindo postulados que fundamentam a THC | Teoria da atividade

. A revisão de literatura tem como objetivo reunir e sintetizar conhecimento pré-existente sobre uma determinada temática. É conceituada como aquela em que conclusões de estudos anteriormente conduzidos são sumarizadas a fim de que se formulem inferências sobre um tópico específico.

Nesse sentido, foram efetuadas pesquisas em estudos que investigam as necessidades formativas dos professores bacharéis utilizando como teoria de base os postulados sócio críticos THC | Teoria da atividade. É um método valioso para a pesquisa, uma vez que este permite agilidade na divulgação do conhecimento e devido a relevância da aplicabilidade deste método para a pesquisa na educação, possibilita a síntese de múltiplos estudos de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

A Metodologia consiste em seis etapas descritas a seguir:

a) identificação do tema ou questionamento - inicia com a definição de um problema e a formulação de uma hipótese ou questão de pesquisa de maneira clara e específica, que apresente relevância para o fenômeno e, em seguida, determinar quais as palavras chaves ou descritores a serem utilizados na busca da literatura. Isto posto utilizamos como descritores nesta pesquisa os seguintes: teoria da atividade; Teorias sócio-críticas; teoria histórico-cultural; teoria da atividade em Leontiev; formação de professores-bacharéis; necessidades formativas, materialismo histórico-dialético. É importante salientar que efetuamos buscas no *google* acadêmico direcionado para a biblioteca virtual Scielo (Scientific Electronic Library Online) e similares, utilizando os descritores de forma combinada. Para as se

b) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/ amostragem ou busca na literatura - nessa etapa se inicia a busca nas bases de dados selecionadas para identificação dos estudos que serão incluídos na revisão, devendo ser conduzidos de maneira criteriosa e transparente. Isto posto, foi utilizado publicações que investigam a necessidade formativa de professores-bacharéis em alinhamento com as teorias sócio-críticas, THC e teoria da atividade. Não foi refinado critério de exclusão fundamentado no ano de publicação, devido ao número reduzido de trabalhos que sublinham esse tema, como também pelo fato de utilizarmos clássicos da literatura marxista nem sempre atualizados no que tange as edições. Como critérios de exclusão foi utilizado a duplicidade e exclusão pelo conteúdo do resumo desalinhado com o objetivo da pesquisa.

c) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados – consiste na construção de um banco de dados fácil e acessível, visando organizar e sumarizar as informações de maneira concisa. Nesse sentido, foi sistematizado um processo analítico na metodologia adotada nos trabalhos selecionados e nas suas respectivas conclusões. A metodologia dos trabalhos expõe a forma como os dados foram coletados e analisados, partindo, por exemplo, dos sentidos e significados produzidos por docentes acerca de sua profissão, permitindo inferir, tal como, se esses professores encontram-se em atividade pedagógica ou não. Nessa perspectiva as conclusões dispostas nessas pesquisas também demonstram interpretações baseadas nos dados coletados. É relevante frisar que os estudos selecionados tratam de pesquisas de campo que apresentam como colaboradores professores-bacharéis que atuam no ensino superior em universidades públicas, privadas e Institutos Federais.

d) avaliação dos estudos incluídos na revisão - os estudos selecionados devem passar por avaliação detalhada e criteriosa; e) interpretação dos resultados – consiste na discussão dos dados e comparação com o conhecimento teórico; f) apresentação da revisão/síntese do conhecimento – delineamento e síntese dos estudos incluídos, baseando-se em metodologia crítica (MARCONI; LAKATOS, 2002).

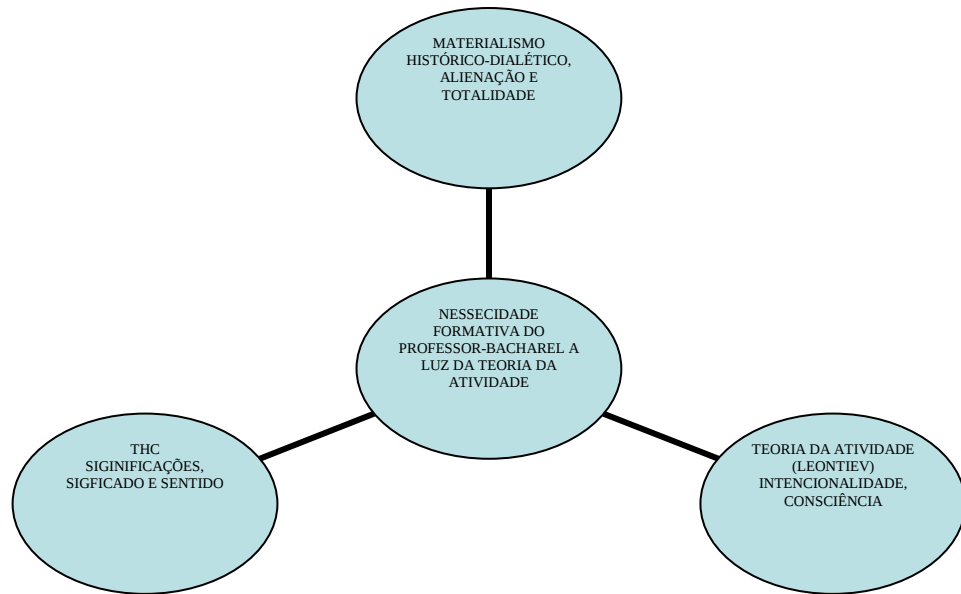
É nesse espaço de evidenciação do fenômeno que se apresentam as necessidades formativas dos professores-bacharéis em diálogo com as THC | Teoria da atividade. A partir da obtenção de dados na literatura selecionada formam-se os principais conceitos que dão base para essa pesquisa, permitindo a exposição do estado da questão (EQ) contribuindo para esclarecer as tendências de como as pesquisas estão sendo desenvolvidas, sublinhando possibilidades investigativas e reconhecimento sobre as necessidades aprofundar conhecimentos acerca do problema em questão.

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2010. p. 34) “transbordam os limites da revisão de literatura” e permite ao pesquisador demonstrar os conhecimentos já postos; (re)pensar seu objeto de investigação a partir do criterioso esboço produzido, o qual norteará a produção do seu trabalho científico identificando qual contribuição e/ou inovação da sua pesquisa para o campo investigado. Segundo Evêncio; Borges (2020, p. 03), esclarece:

O EQ é compreendido como uma estratégia em que o pesquisador, valendo-se da caracterização criteriosa e compreensão crítica de como seu tema vem sendo investigado, permite definir seu objeto de estudo e conduzir todo o percurso da pesquisa, pois esclarece ao pesquisador tanto o panorama de conhecimento científico já existente, quanto a identificação do valor de contribuição da nova pesquisa registrando todos os dados relevantes do levantamento bibliográfico para seus estudos com base no rigor científico.

Nesse sentido, constituiu-se a seguinte figura:

Figura 1 – Eixos/conceitos/fundamentos pela pesquisa bibliográfica.



Fonte: autor, 2024.

O desenho dessa pesquisa levará em consonância o modelo metodológico quadripolar, de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977). Tal modelo metodológico estrutura o movimento da prática de pesquisa nas ciências da educação em quatro polos — morfológico, epistemológico, teórico e técnico:

Toda pesquisa engaja, explícita ou implicitamente, estas diversas instâncias; cada uma delas é condicionada pela presença das outras e esses quatro polos definem um campo metodológico que assegura a cientificidade das práticas de pesquisa (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 35).

Quadro 1. Os quatro polos metodológicos da prática científica.

Polos metodológicos	Descrição
Polo teórico	Guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos. Propõe regras de interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas. É o lugar de elaboração das linguagens científicas; determina o movimento da conceitualização. Nesse empreendimento é o materialismo histórico dialético, a THC Teoria da atividade de Leontiev.
Polo epistemológico	Exerce uma função de vigilância crítica. Ao longo de toda a pesquisa ele é a garantia da objetivação – isto é, da produção – do conhecimento científico, da explicitação das problemáticas da pesquisa. Decide, em última instância, das regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias. Explicita as regras de transformação do objeto científico, critica seus fundamentos.
Polo morfológico	Enuncia as regras de estruturação, de formação do objeto científico, impondo-lhe certa ordem entre seus elementos. Permite colocar um espaço de causação em rede onde se constroem os objetos científicos, seja como modelos/cópias, seja como simulacros de problemáticas reais.
Polo técnico	Controla a coleta dos dados, esforça-se por constatar-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou. Exige precisão na constatação mas, sozinho, não garante a sua exatidão. Tem em sua vizinhança modos de investigação particulares: estudos de caso, estudos comparativos, experimentações, simulação. Esses modos de investigação indicam escolhas práticas pelas quais os pesquisadores optam por um tipo particular de encontro com os fatos empíricos. Nesse estudo utiliza-se publicações em alinhamento a necessidade formativa do professor-bacharel e a teoria da atividade de Leontiev.

Fonte: Adaptado de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, pp. 35-36).

A metodologia adotada nessa pesquisa parte de uma demanda que busca dialogar com os resultados das publicações que investigam as necessidades formativas dos professores bacharéis que atuam no ensino superior e a THC | Teoria da atividade. Nesse sentido apresentamos as seções que materializadas esse percurso.

3 CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO POSTULADOS PARA A APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL/TEORIA DA ATIVIDADE

Nesta seção, tendo em vista que a Teoria Histórico-Cultural (T.H-C)/Teoria da Atividade de Leontiev tem como base os pressupostos do método Materialismo Histórico Dialético (MHD), teoria marxista de Karl Marx, inicialmente, trazemos uma discussão das categorias trabalho e totalidade, as quais emergiram do referido método e serviram de postulados para tal teoria e, por conseguinte, às demais teorias histórico-críticas.

Entendemos que, para uma análise das necessidades humanas e, particularmente, das necessidades formativas de professores-bacharéis, isso deve ocorrer em seu processo histórico-cultural, uma vez que, para o homem, as necessidades são produtoras de sentido no desenvolvimento de ações e operações que constituem a sua atividade, seja a atividade de ensino, de aprendizagem, de pesquisa etc. (Leontiev, 1978).

Assim, o ponto de partida da análise é a categoria trabalho. Além dessa categoria, também nos deteremos na análise da categoria totalidade por entendermos “[...] que as necessidades formativas são dinâmicas, contraditórias e abrangentes, envolvendo saberes e condições [...] são determinadas por meio de fontes e instrumentos diversos [...]” (Silva, 2020, p. 68) e que não se pode apreender esse todo em sua imediatez acessível ao homem, posto que, “[...] para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação parte” (Kosik, 2011, p. 36, grifo do autor), também,.

Na subseção posterior, alinhada a essa exposição, de forma sintetizada, apresentamos elementos da T.H-C/Teoria da Atividade na relação com o processo educativo.

3.1 O MHD: AS CATEGORIAS TRABALHO E TOTALIDADE COMO EIXOS CENTRAIS PARA A COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS SOCIAIS

Nessa subseção, apresentamos uma discussão sobre o MHD em que as categorias trabalho e totalidade se configuram como eixos centrais para a compreensão dos fenômenos sociais. O mencionado método marca a ruptura com a lógica formal e inaugura uma outra forma de entendermos o processo de desenvolvimento do homem, pelo viés da lógica dialética, a partir da natureza ontológica do trabalho, categoria responsável pelo desenvolvimento da consciência. Tal categoria possibilitou ao homem o *status* de ser social.

Para Marx (2017, p. 261), o trabalho se constitui como “[...] condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais”.

O desenvolvido por Marx, intitulado *Grundrisse*: manuscritos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política (Marx, 2011, p. 55), trouxe consigo a estruturação do elemento categoria como manifesto para a compreensão do método dialético, a partir da significação de categorias simples, “[...] expressões de relações nas quais o concreto ainda não desenvolvido pode ter se realizado sem ainda ter posto a conexão ou a relação mais multilateral que é mentalmente expressa nas categorias mais concretas [...]”.

O que estamos, na verdade, entendendo por categorias? É aquilo que Cheptulin (2004) chama de “as formações materiais do mundo objetivo”, uma vez que,

O conhecimento começa precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base na prática pela prática. É precisamente com base na prática que se formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser [...], as categorias, refletindo as ligações e os aspectos universais do mundo exterior, são, ao mesmo tempo, graus do desenvolvimento do conhecimento, momentos que fixam a passagem do conhecimento de certos estágios do desenvolvimento (Cheptulin, 2004, p. 57-58).

Disso decorre, na perspectiva marxista, que categorias são modos de existência do objeto, do ser social, que é o caso do trabalho, da atividade pedagógica. É isso que Marx significa como categoria. As categorias, em outras palavras, são “[...] conceitos que refletem as formas universais do ser, os aspectos e os laços universais da realidade objetiva” (Cheptulin, 2004, p. 19). Assim compreendido, é um equívoco, uma má compreensão por parte de quem estuda a teoria marxista, quando ouvimos afirmação do tipo: “criei as categorias X, Y, ...”, pois a concepção de categoria é ontológica. Em síntese, não criamos as categorias, da mesma forma que não criamos os conceitos, as imagens, os valores e as normas da moral social. Na verdade, o que ocorre é um processo de assimilação, de apropriação dessas formas universais, desses conceitos (Núñez, 2009).

Nesse sentido, é importante ressaltarmos que a teoria marxista através da estrutura categoria emprestou fundamentos relevantes para os postulados das Teorias Histórico-Críticas. Como destaca Monzelli (2018), pode-se dizer que o surgimento de categorias se estende diretamente da investigação exaustiva, detalhista e precisa da concretude do objeto de estudo que, agora, por meio da avaliação teórica, será abstraído, teorizado e categorizado, isto

é, o concreto será reproduzido por meio do pensamento que é um processo próprio “da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (Marx, 2011, p. 55).

Em primeira perspectiva admite-se a categoria trabalho como fundante das relações sociais, da cultura e do próprio desenvolvimento da consciência humana, protagonismo que nos diferencia dos outros seres vivos. Cabe destacar que Friedrich Engels (1820 – 1895) versou sobre o tema em “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, concernindo evidenciar que o trabalho, segundo Engels (1999, p. 7), “é a condição fundamental de toda a vida humana, e em tão elevado grau que em certo sentido, se pode dizer: foi o trabalho que criou o próprio homem”. A esse respeito, vejamos o que complementa o próprio Engels (1999, p. 9):

Deste modo, a mão não é apenas o órgão de trabalho, é também o produto do trabalho. Só pelo trabalho, pela sua adaptação a operações sempre novas, pela transmissão hereditária do desenvolvimento particular, assim adquirido, dos músculos, dos tendões e, em intervalos mais longos, dos próprios ossos, pela aplicação constante desse aperfeiçoamento hereditário às novas e cada vez mais com poucas operações, foi possível a mão Humana alcançar esse elevado grau de perfeição que lhe permitiu fazer surgir o milagre dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música de Paganini.

Seguindo essa lógica, é a partir do movimento para atender as nossas necessidades humanas que o homem cria um universo de possibilidades, manufaturando artefatos para facilitar suas rotinas no mundo concreto. Para Marx (1980, p. 218-219), o trabalho é a categoria fundante do ser social. Desse modo, condição natural e eterna da produção da vida social e independente de qualquer forma de sociedade, por isso categoria ontológica², isto é, central na vida dos homens.

A categoria trabalho se manifesta como essencial pela transformação do mundo para atender a existência humana. O trabalho é o mediador; o homem atua de maneira consciente e intencional, controlando e executando sua atividade através de seus membros corpóreos contra os elementos da natureza (Amaral, s.d.).

Nesse sentido, segundo Marx (2013, p. 255), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Nessa perspectiva podemos inserir o trabalho como um fenômeno que rompeu a dominação da natureza sobre o homem através do pensamento que modifica a realidade posta.

² Ao reconhecer que o indivíduo e as múltiplas dimensões da vida humana (família, ciência, arte, educação etc.) se constituem nas e pelas relações sociais historicamente determinadas, afirma uma ontologia social do ser humano (Loureiro; Tozoni-Reis, 2016).

Essa intencionalidade, constituída através do trabalho, mimetiza-se com o próprio desenvolvimento da consciência, já que habita o plano das ideias e projeta-se para um resultado final (Marx, 2013). Esse atributo é o que diferencia a atividade trabalho no âmbito dos homens da atividade natural, desenvolvida por outras espécies, imprimindo, portanto, o caráter ontológico. Cabe destacarmos que essa reflexão ou planejamento acontece anteriormente à sua objetivação, pois como explicita Marx (2013, p. 255-256),

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do tal processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Nessa perspectiva, fica evidenciado que o trabalho é um elemento transformador do homem, pois através das intencionalidades e da objetivação, esse movimento propicia o desenvolvimento das FPS, da consciência, materializa potências e também altera a natureza, configurando o caráter duplo dessa modificação, ou seja, o homem transmuta o ambiente natural e com esse movimento também é transformado. Seguindo essa lógica dialética, Lukács (2012, p. 286, grifo do autor), assim, complementa: “por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve as 'potências que nela se encontram latentes' e sujeita as forças da natureza a seu próprio domínio”.

Nessas condições o trabalho para a teoria marxista, é o movimento que conduziu a humanidade ao pódio no planeta Terra, cuja finalidade é a produção de valores de uso, não podendo ocorrer de forma abstrata e, sim, único e exclusivamente de forma objetiva. E isso só é possível quando o homem “[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos” (Marx, 2017, p. 255). Essa categoria esculpiu um mundo concreto alinhado às necessidades humanas, uma dimensão ontológica, em que saímos, portanto, de uma condição meramente orgânica para uma situação de sociabilidade. No entanto, não podemos negar que, historicamente, o homem é parte da natureza; é antes de tudo um animal (Marx, 2015).

Nessa atmosfera do homem, *a priori*, ele é um animal. Ele não nasce humano, não nasce um ser social. Como esclarecem Rigon, Asbahr e Moretti (2016, p. 17),

Preliminarmente, pode-se dizer que a espécie humana (o humano), que teve origem com os primitivos hominídeos, emerge tendo como características o aprimoramento de algumas técnicas de trabalho, desde técnicas rudimentares como a lasca de pedra, até chegar aos dias de hoje com a virtualização das ações. Concomitante e a partir do desenvolvimento dessas técnicas, ocorre o desenvolvimento e a complexificação da linguagem articulada, que gera signos que são internalizados e transformam o psiquismo.

Desse modo, pelo viés do MHD, não se pode negar a natureza como parte primeira do desenvolvimento do homem, posto que é essa a condição que obriga o homem a manter-se vivo, estabelecendo, portanto, as relações com a natureza, criando as condições para a sua sobrevivência e, tornando, assim, um ser social. Disso emergem os fenômenos explicados por um complexo vinculado à categoria totalidade, compreendida por Marx (1974, p. 122) não mais como aquela representação caótica de um todo, mas, sim, “[...] como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”, aquilo que o próprio Marx (1974) significou de “o concreto pensado”.

Lukács (1967, p. 240), ao refletir sobre tal categoria, assim, explicita:

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Ao explicar sobre essa discussão, no contexto das necessidades formativas, Silva (2020, p. 12, grifo da autora) complementa:

Nessa direção, temos percebido que a formação e a prática docente estão entrelaçadas e são complexas demais para serem estudadas sem considerá-las como parte de uma totalidade que envolve contradições e relações, incluindo fatores políticos, sociais, econômicos, culturais, psicológicos, dentre outros [...] não é possível compreender a realidade sem considerar o “todo estruturado” ou o “todo dialético”, que é mais que a soma dos seus elementos ou fatos constituintes. É com essa visão de totalidade dinâmica que encaramos a realidade [...].

Disto compreendemos que, para a compreensão dos fenômenos, portanto, conforme o método dialético, para explicarmos os eventos teríamos que partir do todo para compreendermos as partes que se manifestam em configurações distintas e contraditórias. A totalidade não significa esgotar as possibilidades, até porque a própria complexidade dos fenômenos sociais, por exemplo, torna essa ação improvável. A totalidade são as partes e sua interpelação, é mais que a soma das partes, superando o reducionismo. A dialética assume que

as partes só apresentam significado quando inseridas em uma totalidade, fazendo fração de uma estrutura em essência com um processo, caracterizado por sincrônico (processo) e diacrônico (estrutura).

Na verdade, esta configuração é representada pela contradição, não há um resultado fixo para a soma das variáveis em processo de análise, como exemplo, pela manifestação da lógica formal $A = A$. No contexto dialético, as categorias movimento e contradição ressoam para outros resultados nessa mesma seara.

O exemplo clássico utilizado por teóricos marxistas é relativo à fórmula da água, composta de duas moléculas de hidrogênio e uma de oxigênio. O hidrogênio tem potencial de combustão. Para ocorrer a combustão é necessário a presença de oxigênio. Entretanto, quando esses se apresentam em conjunto formam a água que apresenta potencial para debelar o fogo. Isto significa que a presença de um atributo pode promover resultados contraditórios (Zago, 2013).

Coerente a essa perspectiva, ao delimitarmos o comportamento humano, devemos refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Para tanto, o método de análise não pode ser aquele que “[...] decompõe um todo em partes que não contêm em si propriedades do todo e, por isso, exclui a possibilidade de explicação das propriedades complexas presentes no todo que é constituído pelas propriedades das partes isoladas” (Vigotski, 2018, p. 39), conhecido por método da decomposição em elementos.

Dessa forma, a preocupação deve a ser a de encontrarmos métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Desse modo, devemos significar os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (Freitas, 1988). E, como proposta de procedimento analítico que convirja a essa perspectiva, Vigotski propõe o método da análise por unidades.

Como explicar esse método? De acordo com Araújo (2015, p. 112),

O interesse de Vigotski pela estratégia da análise por unidades, parte do pressuposto de que somente em movimento o fenômeno investigado demonstra o corpo, ou seja, a totalidade presente no fenômeno. Desse modo, evidencia-se em sua explanação que a análise psicológica (ou fenômeno investigado) não pode simplesmente decompor seu objeto de estudo nos diferentes elementos que o compõem. Necessita prioritariamente, em função de sua natureza, de uma apresentação dinâmica dos principais pontos que

definem o processo histórico, reconstituindo-o, entendendo que os elementos não apresentam a essência do todo.

Nesse mesmo entendimento, Vigotski torna o processo de pesquisa um trabalho de educação, de desenvolvimento. E isso fica bem explicitado nas palavras de Oliveira (1999, p. 63):

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional.

Desse modo, fundamentando-se na abordagem materialista dialética, entendemos que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal e que, portanto, deve ser estudado em sua especificidade. Consideramos que a conduta humana não é apenas o produto da evolução biológica, graças à qual se formou o tipo humano com todas as suas funções psicofisiológicas a ele inerentes, mas, também, o produto do desenvolvimento histórico e cultural (Vygotsky, 1996). Dessa maneira, ao estudarmos o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Portanto, as pesquisas que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo na sua totalidade, não podem examiná-lo fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática.

Vigotski (2007) se apropria destes pressupostos teórico-metodológicos ao objetivar-se da concretude do “método funcional de dupla estimulação”, o qual parte do pressuposto de que o estudo do psiquismo humano, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, deve ocorrer a partir da transformação da natureza interna e externa ao homem, numa relação dialética no processo de interação entre o homem e a natureza, por meio das mediações dos objetos materiais e ideais elaborados historicamente pelo próprio homem.

Assim, Vygotsky (2007) elabora o seu método de investigação, superando os demais métodos de pesquisa já existentes, tendo como base a análise das FPS. Diante do exposto, o primeiro traço substancial, a análise de processo, refere-se à exposição dos principais aspectos que constituem a história dos processos envolvidos na investigação. Vigotski considera o enfoque evolutivo do processo psicológico como um componente essencial da pesquisa em psicologia, pois cria condições para a reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do mesmo.

Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma explicação, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis.

Em síntese, a totalidade se apresenta como categoria fundamental do método dialético, sendo eixo condutor para refletir sobre os fenômenos sociais de maneira ampla e que expressa a realidade, e, portanto, muito utilizado para explicar os movimentos no segmento das ciências da educação.

Dito isto, outro aspecto da teoria marxista, fundamental para a compreensão da totalidade, quando na análise dos fenômenos educacionais, refere-se às classes sociais, as quais são resultantes da divisão social do trabalho. O capitalismo apresenta por um lado os que vendem sua força de trabalho e, por outro, os que se ocupam em comprar (donos dos meios de produção). Nessa relação emerge duas classes sociais bem distintas: os capitalistas e a classe proletariada – espaço que habita um número diverso de questões contraditórias e antagônicas.

Dentre as principais críticas levantadas por Marx nessa relação refere-se a *mais-valia* que seria a apropriação de trabalho não pago à classe proletariada efetuada pelo capitalista (burguesia). Esse movimento determina distorções entre o acúmulo da riqueza nas mãos do capitalista, em detrimento da classe proletariada, produzindo e reproduzindo diferenças relevantes na distribuição da riqueza materializada nesse modo de produção.

Essa realidade disposta pelo modo de produção capitalista dissemina padrões de consumo dispares da classe proletariada e no consumo dos capitalistas. No mundo contemporâneo, essas dimensões, no que tange ao consumo, são amparadas e alimentadas pela alienação.

A alienação consiste em um deslocamento da consciência para manter o trabalhador na condição de explorado. O trabalhador abandona a mensagem de produtor para ocupar a dimensão de consumidor, mesmo sendo o responsável pela produção, consolidando a exploração do trabalho. Isso ocorre por que o trabalhador deixa de se reconhecer como produtor. Barros (2011), na obra “O conceito de alienação no jovem Marx”, assim sintetiza essa problemática, conforme explicitado Figura 1.

Conforme exposto na Figura 1, na página seguinte, que, na verdade, ocorrem outras formas de alienação implicando em inúmeras possibilidades analíticas. Procuramos analisar a alienação sobre vários aspectos, fundamentando-se na obra “A Teoria da Alienação em Marx”, de István Mészáros, que reflete sobre a teoria proposta por Marx, associando com o

contexto atual e as consequências advindas através do avanço capitalista. Mészáros (2006) desenvolve o conceito de alienação como uma condição de “vendabilidade” do ser humano, ou seja, as novas necessidades e mercadorias produzidas de maneira desconcertante e a revelia tornam os indivíduos cada vez mais individualizados e, por conseguinte, egoístas, o que nos propicia no entendimento da sociedade atual.

Figura 2 - Formas de alienação discutidas pelo “primeiro” Marx



Fonte: Adaptado pelo autor Barros (2011, p. 15).

Na seara dessa discussão, ao delimitar a educação e a alienação, Silva (2011, p. 2), dessa forma argumenta:

Para Marx, a alienação, em sendo resultado pela divisão do trabalho, explica quanto mais esta se desenvolve, maior é a tarefa especializada atribuída a cada indivíduo, maneira pela qual a crescente pressão para a especialização do saber. O indivíduo, na sociedade capitalista é levado a fazer do trabalho uma atividade vital, sendo o único objeto de sua vontade e consciência. O trabalho havia se tornado “a vida em si” e não “um meio para se viver”. A divisão do trabalho, no interior da produção capitalista, deu-se ao separar o trabalho manual do trabalho intelectual, implicando em todas suas contradições, como o acesso ao trabalho assalariado, tempo livre e a um tipo de educação.

Diante dessas considerações, essa realidade que assiste o modo de produção vigente e predominante se relaciona diretamente com a educação, portanto, visto que ocorre um distanciamento na alocação desse serviço entre as classes de menor expressão aquisitiva. O capitalismo é responsável pelas barreiras que provocam as desigualdades na distribuição da riqueza e, dentre essas, os bens culturais, sublinhando a educação.

Nesse sentido, podemos inferir que no âmbito que se inscreve a divisão do trabalho provoca a ampliação dessas contradições. A classe operária dispõe das operações com menor rentabilidade financeira e material. Aos de maior poder aquisitivo projetam-se as ocupações do mundo do trabalho mais rentáveis. A grande questão que se aplica é o porquê desse contexto se perpetuar e acentuar-se na sociedade complexa.

Com base nessas ideias, seria demasiado injusto justificar essa situação considerando apenas a educação como preditor de uma ausência de mobilidade social. Evidente que a estrutura disposta no tempo atual provoca essa inquietação e seduz para a educação a nota explicativa para esse fenômeno do capitalismo, já que Marx (1983) cita a escola como uma microestrutura da sociedade burguesa, portanto, incapaz de se transmutar para uma instituição contestadora e antagônica a divisão do trabalho e suas implicações. Para Marx (1983), na verdade, esse papel de emancipação e ruptura com o capital seria uma função desenvolvida em ambientes do próprio movimento operário.

Nessa subseção foi ressaltado alguns conceitos da teoria marxista que estão presentes na THC/Teoria da atividade e que funcionam como orientadores para compreensão dos postulados que evidenciam a atividade pedagógica, a exemplo, da alienação e da intencionalidade, da consciência e dos sentidos e significados, da totalidade e a essência dos fenômenos educacionais e pedagógicos. Há uma interação, um diálogo, como também o desenvolvimento de inéditas estruturas analíticas que vão além do MHD e que serão apresentadas na seção seguinte.

2.2 ELEMENTOS DA T.H-C/TEORIA DA ATIVIDADE NA RELAÇÃO COM O PROCESSO EDUCATIVO

Diante das discussões teóricas empreendidas na subseção anterior, emerge a necessidade de se refletir sobre o papel da educação a serviço dos interesses do capital. Inúmeros estudos dialogam com essa perspectiva, dentre outros, Mészáros (2006), Braz e Netto (2012) e Lessa (2012). A explicação projetada pelo capital é a de ocorrência de uma crise estrutural eclodindo nas instituições escolares que, por serem doutrinadas pelas agências mundiais predatórias do modo de produção predominante, reproduzem a narrativa conservadora de manobra.

Face às considerações até aqui empreendidas, é importante destacarmos que o tema formação de professores e necessidades formativas para o desempenho da atividade pedagógica deve estar no palco dos estudos e debates que efetivamente emancipem os indivíduos e provoquem as devidas reflexões, no mínimo, sobre sua condição no mundo objetivo. Isso é defendido por Leontiev (2021), ao afirmar que o reflexo psíquico, imagem subjetiva da realidade é aquilo que medeia e regula a atividade do sujeito, tanto a externa quanto a interna (no caso desta pesquisa, a atividade pedagógica do professor-bacharel).

A esse respeito, como explica Leontiev (2021, p. 145), todas as imagens psíquicas,

[...] Aquilo que no mundo objetivo aparece para o sujeito como motivos, objetivos e condições de sua atividade deve ser, de alguma forma, por ele percebido, apresentado, compreendido, retido e reproduzido em sua memória; isso vale também para o processo de atividade em relação a si mesmo, a seus estados, características e peculiaridades.

A problemática do conceito de reflexo psíquico provocou Leontiev (1972) a buscar respostas para a pergunta, qual seja: mas o que significa a “vida real do homem”? Para o teórico em tela (1972, p. 3),

O ser, a vida de cada homem, consiste em um conjunto, ou para ser mais exato, em um sistema (hierarquia) de atividades sucessivas. É na atividade que ocorre a transição ou “transferência” do refletido para o ideal, a imagem subjetiva; além disso, é também na atividade que se realiza a transição do ideal para o material, ou seja, para os resultados objetivos, para os produtos da atividade. Nesse sentido, a atividade é o processo no qual ocorrem as interrelações entre os polos sujeito-objeto.

Como visto, o trabalho, a atividade humana, nas condições defendidas pelo MHD, com potencialidades para o desenvolvimento das FPS, da consciência, só é possível graças ao

reflexo psíquico, a essa imagem do refletido para o ideal, imagem subjetiva, que, na verdade, não é uma imagem do mundo em si, “[...] mas a imagem dele e que é construída nas e pelas relações objetivas do homem com a realidade” (Silva, 2020, p. 805). No entanto, vale acrescentarmos que, como afirma Leontiev (2021, p. 109), “o desenvolvimento das necessidades nesse nível ocorre na forma de desenvolvimento de seu conteúdo objetivo. Aliás, unicamente essa circunstância permite compreender o surgimento de novas necessidades em um indivíduo [...]”.

Na Figura 2, sintetizamos essa discussão, expondo o mosaico da teoria marxista em interface com a T.H-C/Teoria da Atividade.

Fica evidenciado que a teoria de Marx apresenta inúmeras outras contribuições e entendimentos que se relacionam com a epistemologia aqui adotada, entretanto, consideramos as categorias trabalho, totalidade, contradição e movimento como elementos do método dialético que ressoaram com robustez na T.H-C/Teoria da Atividade.

Por corroborarmos das reflexões desses pesquisadores, reforçamos que esta discussão encontra respaldo teórico-metodológico nos pressupostos da T.H-C/Teoria da Atividade (Vygotski, 1995), cuja base epistemológica é o MHD, em Karl Marx. À luz desta teoria, os processos educativos são significados como historicamente situados e iminentemente contraditórios. Isso implica compreendermos a apropriação dos conceitos teórico-científicos ao se considerar o “[...] o movimento histórico da humanidade, tanto nas dimensões filogenética como ontogenética” (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016, p. 18).

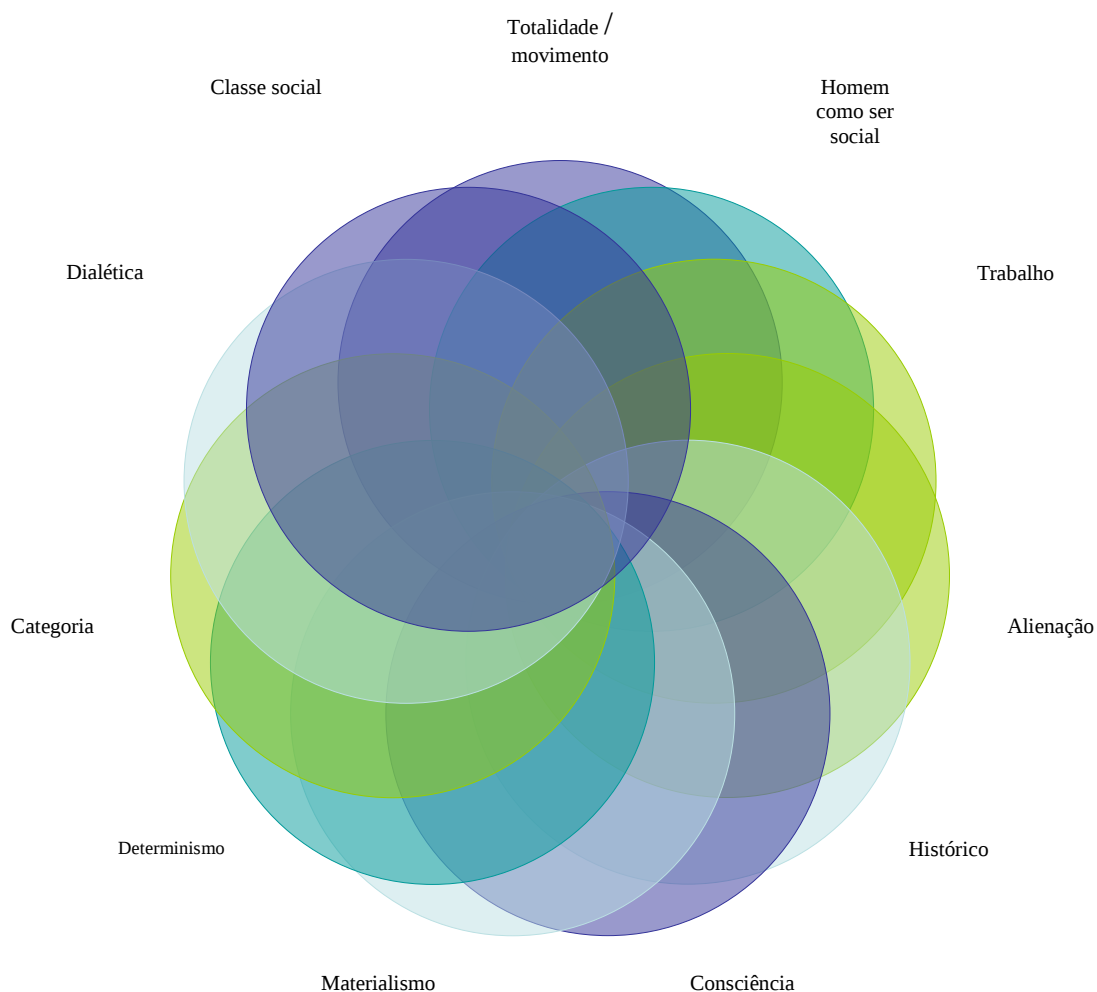
Vale lembrarmos que a T.H-C/Teoria da Atividade apresenta o conceito de formação do sujeito fundamentado em preceitos que superam as correntes filosóficas e psicológicas idealistas, a exemplo do Construtivismo em Piaget que defende a tese de que “[...] a aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento, aos estágios de maturação das funções mentais [...]” (Araújo, 2020, p. 78).

Para a referida teoria, o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS) (memória, imaginação, raciocínio lógico, reflexão, atenção voluntária, comportamento volitivo, planejamento, formação de conceitos etc.), eminentemente humanas, diferentemente das funções psicológicas elementares, que são biológicas, comuns a todos os animais, se dá somente a partir da cultura e da atividade consciente, ao longo do desenvolvimento das relações sociais que vão sendo estabelecidas. Para tanto, esse processo, inicialmente ocorre no plano objetivo, no coletivo, no social (atividade externa) e, posteriormente, no plano subjetivo, no individual (atividade interna).

A título de ilustração, podemos destacar que, “o processo de transformação na constituição dos sujeitos a partir da atividade pedagógica é objetivado pela comunicação entre os sujeitos, por meio da linguagem como forma de manifestação do pensamento” (Bernardes, 2012, p. 26).

Feitas essas reflexões teóricas e por considerar a minha vivência enquanto professor-bacharel em Economia em Instituições de Ensino Superior (IES) há mais de duas décadas, tenho refletido, questionado bastante sobre a aprendizagem da docência desse profissional, sobretudo por corroborar com Tonet (2012, p. 78) ao afirmar que o objeto de estudo da atividade de ensino “[...] é a educação de cidadão plenos, capazes de intervir de forma digna e consistente na sociedade, então a formação de professores precisa desencadear e orientar seu desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões e na direção da emancipação [...]”.

Figura 3 – Mosaico da teoria marxista em interface com a T.H-C/Teoria da Atividade



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Nesse sentido, deve haver por parte do professor-bacharel ou de quaisquer outros professores a tomada de consciência da necessidade de uma atividade pedagógica em que sejam criadas as condições para que haja humanidade. O que, necessariamente, deve ocorrer somente por “[...] intermédio de um processo de abstração social com base no caráter inerentemente histórico dos resultados dos trabalhos acumulados e relacionados” (Antunes, 2012, p. 16). Para isso, a atividade pedagógica deve se constituir de fundamentos lógicos, psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos e metodológicos, como preconizado pelos pressupostos da T.H-C/Teoria da Atividade.

Para aprofundar essa discussão, encontramos em Mészáros (2005) - A educação para além do capital -, que nunca é demais destacar a relevância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: "a aprendizagem é a nossa própria vida". É sabido que muito do nosso processo continuado de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Por que felizmente?

Porque esses processos não podem ser prontamente manipulados e controlados pela estrutura educacional formal, legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o brotar das nossas respostas críticas relativamente aos panoramas materiais mais ou menos desprovidos na nossa infância, assim como o nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, até às nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio equilibrado por nós próprios e pelas pessoas com quem convivemos; e, claro, até ao nosso envolvimento de muitas maneiras diferentes em conflitos e confrontos durante a nossa vida, incluindo as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Nesse sentido, apenas uma pequena parte disto está diretamente ligada à educação formal.

Assim, foi da reflexão dessa tomada de consciência que emergiu o interesse em propor uma discussão teórica sobre a atividade pedagógica do professor-bacharel às lentes das Teóricas Histórico-Críticas, com destaque na T.H-C/Teoria da Atividade. Para tanto, daremos destaque às necessidades formativas e às significações desenvolvidas acerca dessa atividade, cientes de que "[...] é na atividade que a consciência se constitui" (Bernardes, 2012, p. 56).

Acrescentamos, ainda que atrelada a atividade de ensino do professor, enfatizamos a compreensão do processo de formação do professor como um fenômeno complexo, o qual encontra na dialética marxista os fundamentos que consideramos ser necessários para justificarmos a opção pela T.H-C/Teoria da Atividade, como possibilidades reais de uma atividade pedagógica, de uma prática social, com possibilidades para uma formação humana, se contrapondo, por exemplo àquela prática idealista balizada na pedagogia das competências, como criticado por Moretti e Moura (2010, p. 1). Para os autores em tela, se trata de um conceito que vem sendo

[...] assumido como nuclear pelas políticas públicas atuais no Brasil para a formação de professores, para a orientação de propostas de formação que sejam, de fato, constitutiva do homem em sua genericidade. Para isso, retoma as origens do conceito explicitando suas vinculações históricas e ideológicas, ligadas ao individualismo liberal. A superação do conceito é proposta por meio dos conceitos de trabalho e atividade [...] cujos resultados trazem implicações para a organização e elaboração de propostas de formação docente nas quais os professores apropriem-se dos objetos de seus trabalhos, num processo formativo do humano no homem fornecendo-lhe meios para a sua libertação e não contribuindo para a sua alienação.

Com base no exposto, esta proposta de pesquisa, se alinha, portanto, ao processo de aprendizagem da docência, à formação do professor em uma perspectiva humana e repleta de especificidades em que há produção de significações (sentidos pessoais e significados sociais), ajudando a entender o desenvolvimento do sujeito em um ambiente demarcado pela subjetividade e o movimento próprio da sociedade complexa, rompendo com processos analíticos lineares, dogmáticos, teorias idealistas.

Dessa forma, amplia-se a possibilidade de compreensão do professor-bacharel de constituir-se professor universitário, a partir da tomada de consciência da necessidade de se criar as condições para o desenvolvimento de suas FPS, pois, assim, “[...] criam-se também condições para que os mesmos analisem criticamente a realidade concreta, **a totalidade**, da qual fazemos parte (Bernardes, 2012, p. 21, grifo nosso).

4 A CATEGORIA ATIVIDADE NA T.H-C/TEORIA DA ATIVIDADE EM LEONTIEV

Nesta seção, trazemos reflexões teóricas acerca da categoria atividade às lentes da T.H-C/Teoria da Atividade. No primeiro momento, consideramos pertinente fazermos uma apresentação da mencionada categoria desde o seu surgimento. No segundo momento, apresentamos as características da atividade que configuram à sua estrutura funcional. Em seguida, faremos uma reflexão sobre o processo de produção das significações no contexto da atividade pedagógica do professor-bacharel. E, por último, discutiremos sobre as necessidades formativas como geradoras de sentido no desenvolvimento da atividade pedagógica.

4.1 BREVE APRESENTAÇÃO DA T.H-C/TEORIA DA ATIVIDADE

Iniciamos essa apresentação explicitando que a T.H-C/Teoria da Atividade de Leontiev, também conhecida por Teoria da Atividade, Teoria Psicológica da Atividade, teve início no campo da psicologia com os estudos realizados por Vigotski, Leontiev e Luria (Duarte, 2002), a partir da década de 1930, no Instituto Estatal de Medicina de Moscou, na antiga União Soviética, atual Rússia. No entanto, como afirma Bozhovich (1977, p. 1), “[...], na psicologia soviética, Vigotski foi o pioneiro em estudos psicológicos concretos empregando uma abordagem histórica para o estudo da psique humana”.

É oportuno destacarmos que, *a priori*, o foco dos estudos de Vigotski era a Podologia, ramo da ciência que, de acordo com Grymuza e Rêgo (2014, p. 118), fundamentadas em Rojas e Solovieva (2009), estudava “[...] o percurso do desenvolvimento da criança nas suas etapas pré-escolar e escolar, servindo de apoio clínico e metodológico para a pedagogia e para a didática escolar”.

Vale ressaltarmos, também, que a mencionada Teoria, diferentemente de autores, seja da literatura nacional ou internacional, que em seus escritos revelam, de certa forma, um rompimento de Leontiev com a T.H-C, com Vigotski (Duarte, 2002; Tuleski (2007, 2009),

[...] pode ser considerada um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Embora a denominação “teoria da atividade” tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola de psicologia. Atualmente essa teoria apresenta claramente um caráter multidisciplinar, abarcando campos como a educação, a antropologia, a sociologia do trabalho, a linguística, a filosofia (Duarte, 2002, p. 280).

Dentro dessa contextualidade, comungamos do entendimento de que Leontiev desenvolveu seus estudos e pesquisas às lentes dos princípios da T.H-C, ganhando visibilidade, sobretudo, com o estudo da categoria atividade, a qual, posteriormente, se tornou a base de sua Teoria, categoria essa responsável pelo desenvolvimento do psiquismo, das FPS, da consciência. “[...] Apesar da intensa produção intelectual [...], é o estudo sobre atividade que marca seu legado teórico” (Silva, 2020, p. 799). Como herdado de Vigotski, Leontiev defende a tese de que “[...] a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e, para basear suas ideias, a teoria do desenvolvimento social, de Karl Marx, é imprescindível, uma vez que a teoria de Vigotski está pautada nela” (Grymuza; Rêgo, 2014, p. 119).

A esse respeito, encontramos na literatura que, em linhas gerais, há pontos da T.H-C que não convergem com os da Teoria da Atividade. Por que estamos falando disso? É Libâneo (2004, p. 44) que nos responde:

[...], para a psicologia histórico-cultural, o problema central foi e continua sendo a mediação da mente e da consciência. Para a teoria psicológica da atividade, o problema central era a orientação-objeto, em ambas as atividades mentais interna e externa. É claro que na teoria psicológica da atividade a questão da mediação também apareceu, mas enquanto que para Vygotsky a consciência era mediada pela cultura, para Leontiev a mente e a consciência eram mediadas por ferramentas e objetos.

Esse entendimento, na verdade, decorre do fato de Leontiev ter superado o esquema proposto por Vigotski para explicar a relação do homem com o meio social, com o mundo, ao discutir a categoria atividade, sintetizado pela tríade: SUJEITO - OBJETO - ARTEFATOS CULTURAIS. No entender de Vigotski (2018), o homem, no seu processo de desenvolvimento social e cultural, de humanização, produz artefatos mediadores (signos, orientados internamente; e instrumentos técnicos, orientados externamente). Tais artefatos não mudam apenas a realidade, mas, sobretudo, a própria mente do homem, a sua própria consciência. Há, portanto, uma relação dialética do homem com o meio. Nesse processo, ao transformar o meio para atender às suas necessidades biológicas e formativas, o homem transforma o seu psiquismo, ou seja, se desenvolve.

Mas, onde está a superação de Leontiev nesse contexto? Está em assumir e aprofundar teoricamente as relações psicológicas e epistemológicas acerca do esquema apresentado acima por Vigostki, não se limitando à tríade sujeito - objeto - artefatos culturais. Para além da produção de artefatos culturais, como argumenta Leontiev (1978, p. 268),

Devemos sublinhar que este processo é sempre activo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto [...] O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades.

Diante das considerações acerca da T.H-C/Teoria da Atividade, não podemos negar o salto qualitativo e quantitativo que deu Leontiev nos estudos acerca da categoria atividade a ponto de nos apresentar uma estrutura para a atividade, qual seja: necessidade - sujeito - motivo/objeto - ações/objetivos - operações, questão a ser tratada na próxima subseção. Hoje, esse teórico russo é visto como o principal representante dessa Teoria, posto que “[...] se dedicou a explicar de modo histórico e objetivo a formação do psiquismo humano para então, superando os fins lógico-formais de descrição e classificação, promover a transformação da sociedade e do gênero humano [...]” (Santos; Asbahr, 2020, p. 2-3).

Leontiev graduou-se em Psicologia, na década de 1930, pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou. Suas primeiras produções aparecem em: Ensaio sobre o desenvolvimento da mente (1974), Atividade, consciência e personalidade (1978), O desenvolvimento do psiquismo (1978) e Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil, capítulo da obra Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, de autoria de Vigostki, Luria e Leontiev (Kozulin, 2002; Santos; Asbahr, 2020).

4.2 AS CARACTERÍSTICAS QUE CONSTITUEM A ESTRUTURA DA CATEGORIA ATIVIDADE

A T.H-C/Teoria da Atividade, tendo o MHD como base, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Tal teoria fundamenta-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Como já visto anteriormente, tal teoria compreende que

[...] as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, relações que dependem das condições históricas objetivas de sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas” (Leontiev, 2004, p. 146).

Se faz necessário pontuarmos que, a emergência do conceito de atividade na T.H-C/Teoria da Atividade tem sua gênese nos primeiros escritos de Vigotski a partir de 1920. Esse conceito foi estruturado em meio a um conflito experimentado pela psicologia soviética nas primeiras décadas do século XX, devido as divergências entre as escolas idealistas e materialistas (Palma, 2010).

Dentre as bases do MHD, a atividade é uma categoria fundamental. Leontiev (1983) ressalta que Marx, ao cunhar o conceito de atividade em sua teoria, distingue-se das posições idealistas que manifestam a atividade apenas em sua forma abstrata e especulativa, configurando-se apenas como ação, processo que ocorre “[...] se uma tomada de consciência de suas possíveis consequências, numa dinâmica em que a relação sujeito e objeto/conteúdo ($S \Leftrightarrow O$) está limitada à satisfação de uma necessidade imediata” (Araújo, 2020, p. 90).

Sobre essa discussão, Leontiev (1983) complementa que, para Marx, a atividade prática sensorial do ser humano é que dá emergência ao desenvolvimento social e ao desenvolvimento individual. A partir da práxis – produção material e intelectual de sua existência – o ser humano modifica a sua realidade natural e social e por ela é transformado. Nessa perspectiva, Marx postula que a consciência, desde seu início, é um produto social e só pode ser compreendida no conjunto das relações sociais em que os indivíduos se circunscrevem.

Como nos esclarece Palma (2010), de acordo com Vigotski, na verdade, o que ocorre é uma relação dialética entre o homem e o meio sociocultural. O homem modifica o meio para atender às suas demandas básicas e, nesse processo, transforma a si mesmo. Dessa forma, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais do indivíduo e em seu contexto cultural e social.

Vigotski defende a tese de que o ser humano, ao longo de sua história, constrói artefatos mediadores - signos e instrumentos, que não transformam apenas a realidade, mas o próprio homem, interna e externamente. Isto significa que ocorre uma relação dialética do homem com o meio sociocultural. O homem modifica o meio para atender às suas demandas básicas e, nesse processo, transforma-se a si mesmo. Dessa forma, “[...] a internalização de sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações no desenvolvimento do indivíduo, [...], portanto, o mecanismo de mudança do indivíduo ao longo do desenvolvimento tem uma raiz na sociedade e na cultura (Cole; Scribner, 1991, p. 8).

Desse modo, para que o processo de humanização seja viabilizado é necessário que o indivíduo se aproprie das aquisições acumuladas historicamente e produzidas pelo trabalho. Disso decorre que o desenvolvimento humano ocorre principalmente pela via educacional.

Leontiev (1978, p. 264-273) nos traz mais contribuições acerca dessa discussão, ao explicitar 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 [...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

Essas reflexões leontievianas nos provocam a refletir sobre a importância do papel da escola na organização do ensino, da necessidade de se criar as condições que possibilitem o desenvolvimento das FPS dos alunos e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento teórico-científico, sem perder de vista que esse processo deve fundamentar-se nas relações sociais do indivíduo e em seu contexto cultural e social.

Nessa mesma lógica de pensamento, Saviani (2015, p. 288) nos lembra que a “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” . Isso significa que ela não deve ser um espaço de promoção do conhecimento espontâneo ou fragmentado, mas sim da ciência, organizada em torno de currículos que abarquem as questões nucleares e fundamentais para o desenvolvimento.

Desse modo, a função da escola deve ser “[...] operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos (Martins, 2013, p. 141).

Assim esclarecido, para que a educação escolar possa exercer o seu papel é importante destacar que a consciência é determinada pela vida, pela realidade objetiva transformada pelos indivíduos a partir das condições existentes. Nessa perspectiva, segundo Leontiev (2021, p. 149), o mais importante é “[...] compreender a consciência como um produto subjetivo, como forma alterada da manifestação de relações sociais por sua natureza, as quais são realizadas pela atividade da pessoa no mundo objetal”.

Vale pontuarmos ainda que, no processo de desenvolvimento da consciência, a linguagem cumpre papel vital, pois ela é “[...] o instrumento fundamental nesse processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico” (Aguar, 2009, p. 104).

Feitos os comentários, em linhas gerais, apesar de a categoria atividade fazer parte dos estudos de Vigotski, é Leontiev que aprofunda e desenvolve teoricamente as relações psicológicas e epistemológicas no interior do esquema vigoskiano da atividade. Portanto,

Leontiev passou a ser o representante principal da Teoria da Atividade, desenvolvendo-a como uma teoria que explica os problemas do desenvolvimento da mente humana relacionados à consciência e à personalidade. Para isso, parte do pressuposto de que, “[...] em qualquer condição e forma em que transcorra a atividade do homem, qualquer estrutura que esta adote, não pode ser considerada fora das relações sociais, da vida em sociedade” (Leontiev, 1983, p. 67, tradução nossa).

Assim, nos estudos desenvolvidos por Leontiev sobre o desenvolvimento do psiquismo, designa atividade “[...] como os processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto daquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo”. (Leontiev, 1978, p. 296).

Pelo viés da T.H-C/Teoria da Atividade, para que um sujeito entre em atividade, ele precisa ser movido por uma necessidade. Eis, portanto, a premissa de qualquer atividade. Na verdade,

[...] a necessidade como força interna só pode ser realizada dentro da atividade. Em outras palavras, a necessidade aparece, em princípio, só como uma condição, um pré-requisito para a atividade, porém, assim que o sujeito começa a agir, imediatamente se opera nele uma transformação, e a necessidade deixa de ser o que era virtualmente, "em si" (Leontiev, 1983, p. 156).

Observamos que a necessidade é um aspecto essencial na atividade, contudo, cabe destacarmos que além dessa característica essa categoria é uma ação que se interliga por mais fatores que devem agir conjuntamente, caso contrário, não se configura como uma atividade. Asbahr (2005, p. 110), nos traz, de forma resumida, como esses fatores se constituem na realização da atividade:

Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos.

No nosso entender, há uma relação de interdependência na qual a atividade se realiza mediante um conjunto de ações para se chegar ao objetivo do indivíduo. Em relação ao termo ação, Leontiev (1978), em seus escritos, salienta que toda atividade se realiza através de ações, mas nem toda ação do indivíduo se caracteriza como atividade, visto que, para ser atividade, deve-se partir de necessidades, que vão ao encontro do objeto, que é motivo de

realização do indivíduo, apresentando um sentido pessoal ao sujeito que realiza tal atividade.

Sobre essa problemática, Asbahr (2005, p. 110), assim, nos esclarece:

Os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa.

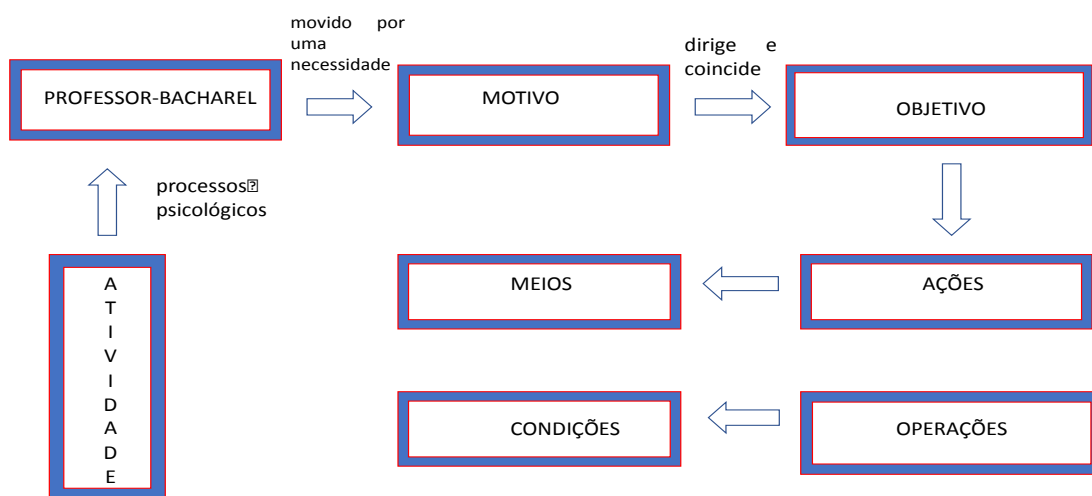
Portanto, quando falamos em atividade é importante observarmos as constantes transformações que podem ocorrer no percurso de sua realização, posto que a perda do motivo não resulta em uma atividade e, sim, em uma ação apenas, não ocorrendo a relação direta entre o objeto e o motivo de sua realização.

Assim, a categoria atividade apresentada por Leontiev, se caracteriza como processo constante de ação do indivíduo, que age conjuntamente com outros fatores onde apresentará sempre um sentido pessoal ao indivíduo.

Para o autor, o que distingue uma atividade de outra, ou seja, os processos de suas relações com o mundo, é o objeto da atividade. O objeto de uma atividade é o seu motivo e está sempre associado a uma necessidade. Nessas condições, o conceito de atividade está necessariamente relacionado ao conceito de motivo. O motivo pode ser tanto externo como ideal, tanto dado percentualmente como existente só na imaginação. (Leontiev, 1978, 1983).

Na Figura 3, sintetizamos as nossas compreensões acerca da categoria atividade apresentando as características que a constituem.

Figura 4 - Características da categoria atividade em Leontiev.



Fonte: Adaptado de Araújo (2020).

Assim compreendido, devemos refletir acerca dos motivos gerados a partir das necessidades formativas de professores-bacharéis na interface com a sua atividade pedagógica. O que são esses motivos? Como eles são gerados e definidos? Como distingui-los? Por que eles são tão importantes no processo de produção de significações (significado social e sentido pessoal) no contexto da atividade pedagógica?

Para responder tais questionamentos, iniciamos afirmando que, como afirma Leontiev (2004), somente podemos chegar aos sentidos pessoais, *a priori*, identificando o motivo correspondente a tais sentidos. Por que afirmamos isso? Porque “[...] os motivos têm uma função de formação de sentido, de conferirem sentido pessoal aos objetivos, ações e seu conteúdo, representa um desafio especial - ter consciência do sentido da própria ação” (Leontiev, 2000, p. 3).

É interessante destacarmos que, conforme Leontiev (2018), há duas categorias de motivo, a saber: motivos apenas compreensíveis (ou compreensíveis) e motivos realmente eficazes (ou eficazes). Porém, “[...] só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade” (Leontiev, 2018, p. 70).

Passamos a apresentar, a título de ilustração, um episódio envolvendo o professor-bacharel, com o propósito de mostrarmos a diferença entre ambas as categorias de motivo. Supomos que seja solicitado pela Coordenação do Curso de Ciências Econômicas que o professor-bacharel Juca apresente os seus Planos de Disciplina do período letivo em vigor. Sendo constatado que a entrega dos Planos de Disciplina se justifique apenas por cumprir uma determinação da IES, sem o devido reconhecimento da necessidade e importância da elaboração desse instrumento pedagógico que é de contribuir na organização do ensino, portanto, sem sentido para o professor e aluno, estaríamos diante de um motivo apenas compreensível.

Do contrário, consciente de que o Plano de Disciplina se faz necessário, que contribui para a organização do ensino, estando sujeito à flexibilidade, nessas condições, o motivo se constituiria enquanto realmente eficaz. Mas, como nos alertam Calve, Rossler e Silva (2015), fundamentados em Leontiev (1978), só podemos constatar o tipo de motivo presente no plano psicológico do sujeito investigado, indo além da aparência do objeto, do fenômeno. Ou seja, “[...], é preciso esmiuçar a verdadeira natureza dos motivos que impulsionam a atividade” (Calve; Rossler; Silva, 2015, p. 441).

Diante desse episódio, poderá ocorrer as seguintes situações. O professor Juca continuaria entregando os Planos de Disciplina apenas para dar uma satisfação à Coordenação

do Curso. Desse modo, não entraria em atividade de ensino e de aprendizagem, o que se configuraria apenas como ação, como um ato. A outra situação seria, por exemplo, a partir das reuniões e/ou outras situações pedagógicas vivenciadas no coletivo da IES ou fora dela, começar a reconhecer a importância da elaboração do Plano de Disciplina na e para a organização do ensino, educando, assim, seus motivos. Ocorrendo essa reflexão, essa tomada de consciência, aquele motivo do professor Juca, inicialmente caracterizado como apenas compreensível, se transformaria em motivo realmente eficaz. Daí reside a importância de que os motivos sejam educados, pois como explicitam Calve, Rossler e Silva (2015, p. 441, grifo nosso), na atividade interna, “[...] o conteúdo escolar se prestigia, gerando sentido para a vida do aluno (**e do professor**), promovendo mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, em sua personalidade (tornando-se um motivo gerador de sentido)”.

Diante das discussões aqui empreendidas, ao pensarmos nas vivências da nossa atividade pedagógica enquanto professor-bacharel de cursos de IES, corroboramos das reflexões leontievinas de que os motivos apenas compreensíveis, dependendo das condições objetivas e subjetivas criadas, podem tornar-se em motivos realmente eficazes. Isso, logicamente, implicará no surgimento de novas necessidades e novos tipos de atividade, a exemplo da necessidade de organizar o ensino das Ciências Econômicas e da atividade de pesquisa nesse campo de conhecimento. No entanto, isso só será possível se o resultado das ações (ações formativas, aquelas com potencialidades para educar os motivos), em decorrência das condições objetivas e subjetivas criadas pelas IES, for muito mais significativo que os motivos que realmente induziram tais ações (Leontiev, 2006).

Nessa discussão faz necessário aclararmos a diferença entre ação (ato) e atividade na perspectiva de Leontiev. A ação, “[...] vazia de sentido para o sujeito” (Leontiev, 2004, p. 85), nada mais do que aquele “[...] processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (Leontiev, 2006, p. 69).

Por sua vez, a atividade, para além do que já foi discutido anteriormente, de acordo com Rubtsov (1996), apresenta como seus principais elementos: a repartição das ações e operações iniciais da atividade, a troca de modos de ação, a comunicação, o planejamento de ações individuais com vistas a um resultado comum e a reflexão. Tal estrutura se apresenta como possibilidade de superar as ações individuais transformando-as em forma de trabalho em comum. Acerca dessa problemática, Libâneo, 2004, p. 137) acrescenta:

A teoria histórico-cultural da atividade, em suas várias interpretações, também traz importantes contribuições na configuração dos elementos necessários à atividade profissional dos professores. Com base nessa teoria, o princípio dominante na formação não seria em primeiro lugar a reflexão em si mesma, mas a atividade de aprendizagem, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica, em termos de teorias do ensino e da aprendizagem. O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico [...]

Araújo (2003), na pesquisa intitulada “Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública” investigou, a partir de referenciais teóricos de abordagem histórico-cultural, o processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional. Para tanto, pesquisou nas atividades formadoras desenvolvidas de modo colaborativo, com professoras de educação infantil o que se revelou em atividades de formar-se. A dinâmica da formação teve como núcleo a elaboração coletiva de atividade de ensino por entendê-la como núcleo de formação do aluno e do professor (Moura, 1996).

Isso significou a elaboração, o desenvolvimento e a reflexão de atividades no contexto de um projeto pedagógico de matemática. A esse respeito, comenta Libâneo (2004, p. 138): “[...] tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato mas como atividade que requer instrumentalidades”.

Moretti (2007), em “Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente”, investigou os processos de formação de professores em atividades de ensino, ao elaborarem coletivamente situações desencadeadora de aprendizagem. Ao focar a formação contínua de professores que atuam no ensino médio, parte de uma revisão do conceito de competência por este ser referência no discurso oficial para a prática docente.

A crítica à pedagogia das competências, do “aprender a aprender”, críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da T.H-C/Teoria da Atividade (Moretti; Moura; Duarte, 2006), levou a uma proposta de formação de professores que tivesse como fundamento os conceitos de trabalho e atividade. Esses conceitos foram norteadores para o desenvolvimento de uma proposta metodológica de formação em que os professores foram colocados diante de situações desencadeadoras por meio das quais se propiciaram condições para que, movidos pela necessidade de organizarem o ensino, agissem coletivamente de modo a objetivar essa necessidade de em propostas de ensino que fossem trabalhadas com seus alunos e posteriormente reelaboradas pelo grupo de professores que faziam parte da pesquisa.

A formação de professores em diálogo com a T.H-C/Teoria da atividade relaciona-se com atividade, aqui compreendida como algo além de uma ação, de uma prática. Ela deve mediar, através de uma intencionalidade, o desenvolvimento do gênero humano em todas as suas dimensões.

A partir dessa tomada de consciência, na atividade pedagógica deve se planejar e desenvolver ações formativas com esse propósito. A formação de professores, portanto, alinha-se a um contexto amplo e complexo, afirmando o seu desenvolvimento profissional ao movimento de suas ações voltadas também ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores de seus discentes.

As discussões empreendidas neste estudo, em linhas gerais, apresentam como resultados que a formação de professores, que determina seu desenvolvimento profissional tem uma relação íntima e direta com a atividade pedagógica, baseada em mediações planejadas, intencionalizadas com o propósito de desenvolver a formação do gênero humano partindo de uma realidade concreta, objetiva. Desse modo, a formação do professor, portanto, tem uma associação com o exercício de sua profissão em dinâmica com essa perspectiva emergente da T.H-C/Teoria da atividade.

4.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Iniciamos essa discussão, pontuando que, no cenário do desenvolvimento histórico da consciência, o processo de produção das significações nada mais é do que, “[...] a forma que um determinado homem chega a dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada” (Leontiev, 1983, p. 225). Isso é essencial para que ocorra esse desenvolvimento, posto que a consciência não é determinada pelo pensamento e tão menos pelo conhecimento. A consciência é a forma superior do psiquismo. É o reflexo da realidade objetiva refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos (da linguagem), os quais são elaborados socialmente (Leontiev, 1983).

A esse respeito, como entende Leontiev (1978, p. 94, grifo do autor),

A significação é aquilo que num objeto ou fenómeno se descobre objectivamente num sistema de ligações, de interacções e de relações objectivas. A significação é reflectida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da

consciência social, torna-se assim a ‘consciência real’ dos indivíduos, objectivando em si o sentido subjectivo que o reflectido tem para eles.

Diante dessa situação, fica evidenciado que a significação se constitui numa forma de reflexo da realidade que independe da relação individual ou pessoal do indivíduo com essa realidade. Por que estamos afirmando isso? Porque ao nascermos já encontramos um coletivo, uma humanidade. Portanto, nos deparamos com um sistema de significações já elaborado, ao longo do processo de desenvolvimento humano (Leontiev, 2004; Serrão, 2006). Para que possamos entender melhor tal categoria, Serrão (2006, p. 151), assim reforça:

[...] A significação é um processo eminentemente social, é uma elaboração histórico-cultural, portanto coletiva e viabilizada mediante a atividade humana em geral, ou seja, a atividade vital humana, aquela desenvolvida pelos homens na produção da sua própria existência como gênero humano. Dessa maneira, não deixa de ser também um fato da consciência individual, pois o indivíduo, como um ser sócio-histórico, é um ser que aprende o mundo por meio das interações sociais estabelecidas, que propicia a formação de seu pensamento, apropriando-se das significações produzidas por gerações que o precederam.

Diante dessa situação, perguntamos: afinal onde reside o fato psicológico da significação? Para Leontiev (2004), se nos apropriamos ou não de uma dada significação, isso não é tão importante para o nosso desenvolvimento psíquico. O que realmente importa é o nível de assimilação e, logicamente, o que essa significação passa a representar para nós, para a nossa personalidade. Não podemos deixar de enfatizar que a personalidade “[...] depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim” (Leontiev, 2004, p. 102).

Nessa discussão sobre a problemática das significações, é que encontramos o par dialético: a significação (significado social) e o sentido pessoal. Onde reside a diferença entre essas duas categorias? A significação, por ser o reflexo da realidade, logo, é objetiva, independe da existência do indivíduo; os significados já estão postos, são sociais (Leontiev, 2004; Serrão, 2006). Por sua vez, o sentido tem uma dimensão subjetiva, pessoal. É aquilo que a significação (significado social) passa a representar para o indivíduo. Em outras palavras, “[...] consiste naquela particular subjetividade que se manifesta na parcialidade que as significações adquirem para o sujeito na produção de sua própria vida [...] advém de um movimento interno, impelido pelo indivíduo, de transmutação das significações” (Serrão, 2006, p. 153).

É oportuno lembrarmos que o estudo das significações (significação/significado social e sentido pessoal) antecede às pesquisas desenvolvidas por Vigotski. Elas já eram vistas como

categorias de análise, sobretudo por estudiosos no campo da Linguística. No entanto, esse termo e suas estruturas aqui estudadas, estão ancorados nas produções de Leontiev, partindo da T.H-C.

Compreendemos, portanto, que a significação é uma construção social difundida através da linguagem, característica essa presente desde os primórdios da sociedade, em que, através desse instrumento psicológico o conceito foi se constituindo e aqueles que são importantes na constituição da sociedade e nas suas características, estruturando a cultura, permaneceram estáveis.

Em outros dizeres, aqueles conceitos que são postos como reais e essenciais à inserção dos seres humanos em sociedade, perpassam na consciência social de todos os sujeitos, criando, assim, em cada indivíduo, um sentido subjetivo daquilo que lhes foi e é apresentado. Isso significa dizer que cada um de nós produz sentidos, no movimento constante de objetivação e de apropriação de conceitos. E, para melhor aclarar a nossa compreensão sobre a categoria significação, evocamos novamente o pensamento de Leontiev (1978, p. 94). Para o autor em tela,

É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existe enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenómenos, objectivamente históricos. É desse facto que devemos partir.

Fica evidenciado o quanto a significação tem valor histórico e, portanto, alicerçado na sociedade de forma a se estabelecer como relatado anteriormente, na consciência social e individual das pessoas. Em síntese, como dito por Leontiev (1978, 94), “[...] a significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida”. Dessa premissa, observamos que o homem nasce em um todo estruturado, e a partir de sua vivência e experiências constantes, ele vai se apropriando de um conjunto de significados. Com base nesses significados, ele vai produzindo sentidos, os quais irão contribuir para seu entendimento, sua visão de mundo, de homem.

Cabe destacarmos que, se tratando da significação, o que temos é uma síntese dos sentidos e significados. O sentido pessoal mesmo partindo das significações sociais (dos significados), não pode ser confundido com este último, “[...] é o sentido que se exprime nas significações (como os sentidos nos fins) e não a significação no sentido (Leontiev, 1978, p. 98).

Com o propósito de reforçarmos a distinção entre significação (significado social) e sentido pessoal, enfatizamos que a significação é algo maior, posto que já nascemos em uma sociedade rodeada de significados, os quais são transmitidos pela linguagem. Estes já fazem parte de nossa realidade como essenciais e que sobreviveram há milhões de anos e, portanto, carregam em si a subjetividade do indivíduo na forma de ver determinada realidade, sendo, “[...] um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade, o desenvolvimento dos próprios motivos de atividade determina o desenvolvimento das reais relações do homem com o mundo, condicionadas pelas circunstâncias objetivo-históricas de sua vida” (Leontiev, 1983, p. 230).

Feitas essas considerações, observamos o quanto a produção de significações (significação social e sentido pessoal) precisa ser discutida e investigada no contexto da atividade pedagógica, seja do professor da educação básica ou da educação superior. Podemos afirmar que é a motivação do comportamento do professor que define o seu sentido pessoal, ou seja, “[...] os reais motivos da atividade humana [**nesse caso, da atividade pedagógica do professor-bacharel**]. É daí que vem a função formadora de sentido dos motivos. É isto que é a função formadora de sentido dos motivos” (Leontiev, 2000, p. 2, grifo nosso). Por exemplo, um professor-bacharel fazer uma avaliação de um livro de Ciências Econômicas apenas analisando esse livro fora de sua historicidade, de sua gênese e de seu desenvolvimento enquanto recurso didático.

Isto posto, é possível afirmarmos que o universo das significações (sentidos e significados) serve de instrumento para investigação da dimensão subjetiva dos processos educacionais. Essas significações são produto da consciência que é formada a partir das condições objetivas e subjetivas determinadas. Conforme Aguiar (2009, p. 103-104),

[...] a busca da gênese da consciência se dá pela compreensão da atividade significativa, atividade de transformação mediada e instrumental do meio, chega-se ao significado da palavra como uma unidade de análise (que contém as propriedades do todo) [...] apresenta como elementos constitutivos e inseparáveis o pensamento e a linguagem.

Desse modo, retomando à situação ilustrativa de um professor-bacharel fazer uma avaliação de um livro de Ciências Econômicas apenas analisando esse livro fora de sua historicidade, de sua gênese e de seu desenvolvimento enquanto recurso didático, para além do significado objetivo que foi, historicamente, desenvolvido por esse professore-bacharel sobre o livro, precisamos levar em conta tanto o seu conteúdo quanto à sua forma, o contexto social, filosófico e político em que o mesmo foi produzido. Precisamos ter consciência dos

reais motivos da atividade de analisar o livro didático. O que esse livro representa para mim? Quais as suas contribuições teóricas para os meus alunos?

4.4 AS NECESSIDADES FORMATIVAS COMO GERADORAS DE SENTIDO NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Como já explicitado nesta seção, a necessidade é uma das características estruturantes da categoria atividade. Não podemos esquecer que “[...] os objetos [...] devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim” (Leontiev, 2004, p. 115). Em outras palavras, Libâneo (2004, p. 119), assim nos esclarece: “[...] a atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto” (Libâneo, 2004, p. 119).

Assim, nesse contexto, é oportuno relembramos que a atividade pedagógica de um professor é demarcada pela produção de significações, sejam de significados sociais e/ou de sentidos pessoais. Disto perguntamos: Que são necessidades formativas? Que significações são desenvolvidas por professores acerca das necessidades?

Sousa *et al.* (2020, p. 3), amparados em Estrela, Madureira e Leite (1999), explicitam que necessidades formativas de professores são “[...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico”. Nessa perspectiva, Bandeira (2021) em seu estudo - Necessidades de quê? Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes -, fundamentada em Stufflebeam (1985) e Rodrigues e Esteves (1993), identifica, em linhas gerais, quatro significações desenvolvidas por esses professores, quais sejam: direção para melhoramento, mudança ou direção desejada, ausência ou deficiência, provocando prejuízo ou benefício e discrepâncias e lacunas. Para a autora em tela (2021, p. 45),

As discrepâncias são caracterizadas a partir da perspectiva de Kaufman (1977), para quem a necessidade é uma distância entre uma situação atual e a que se pretende alcançar. Se a situação atual e a preterida estão em pontos extremos, as necessidades constituem esse vazio entre as duas extremidades. Essa situação descaracteriza as necessidades como existência material objetiva, dando a entender que as necessidades da pessoa, do grupo, do sistema e da instituição são mensuráveis e controláveis [...] necessidades como mudança ou direção desejada diz respeito às preferências e desejos da maioria das pessoas e dos grupos [...] Necessidade como direção em que se prever, que ocorra melhoramento é uma definição prospectiva de necessidades e se adequa na previsão de tendências e problemas [...] Necessidade como ausência ou deficiência é definida como algo em que a ausência ou deficiência é prejudicial ou cuja presença é benéfica [...].

Seguindo essa lógica de pensamento, Lima (2015, p. 3) ao recorrer das contribuições teóricas de Roegiers, Wouters e Gérard (1992), corrobora das reflexões de Bandeira (2021) e de Sousa *et al.* (2020) ao entender que necessidade formativa é um conceito de caráter ambíguo, bem como polissêmico, posto que comporta:

[...] conotações de caráter objetivo e subjetivo - objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental. Tais percepções podem ser reveladas por meio de três polos: o da representação da situação atual, expressa em termos de problemas, disfunções, exigências, dificuldades, defeitos; o da representação da situação esperada, manifestada por desejo, aspiração, motivação; e o da representação das perspectivas de ação, nas quais a necessidade se exprime por meio de ações a serem realizadas. A expressão de uma necessidade não depende da existência simultânea desses três polos, bastando que um deles seja explicitado pelo indivíduo para que se configure como tal.

Sob esta ótica, no que tange à atividade pedagógica do professor, compreendemos que “as necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos” (Sousa *et al.*, 2020, p. 3-4). Assim, encontramos em Hewton (1998) a seguinte tipologia de necessidades formativas de professores:

- a) necessidades relativas aos discentes: problemas de aprendizagem, motivação, disciplina, heterogeneidade, avaliação;
- b) Necessidades relativas ao currículo: novos planos curriculares direcionam a novas necessidades de formação de professores;
- c) Necessidades dos próprios professores: mais relacionadas à abordagem dos professores como profissionais e como pessoas, do que ao ensino. Exemplo: redução da ansiedade;
- d) Necessidades da escola/instituto enquanto organização: necessidades que a instituição impõe ao trabalho do professor.

É relevante destacarmos que esse movimento faz parte do processo histórico. As necessidades formativas emergem de maneira permanente, implicando em novas atribuições e aquisição de inéditas competências e habilidades. Essa contínua necessidade de atualização exige dos profissionais do ensino sistemática dinâmica para agregar esses valores determinadas pela conjuntura. A esse respeito, como explica Santos (2020, p. 17),

Nesse aspecto, podemos dizer que o homem historicamente começou com necessidades naturais, tais como comer, beber e se aquecer. Para satisfazer essas necessidades, o homem passou a realizar o trabalho. Com o tempo, o trabalho foi se aprimorando e, por meio dele, novos conhecimentos foram produzidos. Graças a esse desenvolvimento relacionado ao trabalho e a esse processo cumulativo do conhecimento, foram surgindo novas necessidades, inclusive de conhecimentos ou saberes e de processos formativos para a aquisição, aprimoramento e reprodução desses saberes.

Nesse contexto, podemos dar como exemplo os diversos tipos de instituições que abraçam a educação superior no país e as dimensões de atuação de cada professor. No que concerne, sobretudo à atividade pedagógica do professor, várias são as implicações decorrentes de necessidades formativas exclusivas e específicas para esses profissionais. Para melhor aclararmos esses comentários, recorreremos às contribuições teóricas de Morosini (2000, p. 14), ao revelar que,

[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua em um grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada [...] sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, de ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. [...] mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as universidades públicas.

Diante desse cenário, conforme Lima (2015, p. 357), “[...] há que se problematizar a diferença entre a percepção (subjetiva, portanto) das necessidades de formação por parte dos docentes, cotejando-as com as postas pela universidade e pelo mundo atual e futuro”. Nesse sentido, para além da dimensão técnica, que prevalece na percepção dos participantes, outras dimensões são relevantes, como a cultural, a ética, a estética, a tecnológica e a ambiental.

Assim, a necessidade formativa é um movimento que ressalta a atenção plena na formação do professor. Sobre essa problemática, Nuñez e Ramalo (2023) afirmam que as novas competências profissionais dos professores que emergem das Reformulações Curriculares determinam a procura de referências que possam balizar os processos formativos dos professores, no contexto dos Programas de Desenvolvimento Profissional, que admitem os coletivos de professores face aos novos desafios profissionais.

Desse modo, ao pensarmos num programa formativo de docente em serviço à luz das novas tendências é de fundamental importância levantar o questionamento: por onde

começar? Na resposta a essa pergunta, diagnosticar e trabalhar necessidades dos professores é uma tarefa, portanto, a ser prioritária.

A esse respeito, Santos e Melo (2021, p. 1), a partir de um estudo desenvolvido sobre necessidades formativas de professores-bacharéis que atuam em uma universidade pública federal, assim se posicionam:

A problemática está circunscrita no dilema histórico da pós-graduação *stricto sensu*: pesquisador *versus* professor, em que há uma verticalização do conhecimento específico da área de atuação, no entanto, sem interfaces com a dimensão didático-pedagógica. [...] A análise indica como principais necessidades formativas dos docentes bacharéis a compreensão da didática, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, além de aspectos relacionados à organização da aula como espaço crítico, criativo e emancipatório dos estudantes. A pesquisa revela a importância de fortalecimento da pedagogia universitária, de modo a consolidar espaços e tempos de formação pautados nas necessidades formativas dos docentes.

Sobre esta questão, Maion (2020) estruturou e desenvolveu um estudo utilizando material empírico com bases em teorias críticas da educação e da T.H-C sobre o desenvolvimento humano e chegou aos seguintes desdobramentos:

Como resultados, podemos inferir que há conexão entre as racionalidades teóricas por nós estudadas e as práticas relatadas dos participantes. Porém tal prática é intuitiva e motivada pelo *feedback* do aluno que está no mercado de trabalho. Sugere-se fortemente que o professor tecnólogo busque formação na área de educação e pesquisa, para agregar conhecimento acadêmico a sua prática docente.

Outro importante estudo é o de Pena (2018, p. 1), o qual trata das necessidades formativas de professores dos Institutos Federais (IF) do estado de Minas Gerais, em que chegou às seguintes constatações:

O número de professores ingressantes nessas instituições é expressivo e sua inserção nessa realidade apresenta diferentes desafios, considerando que uma especificidade da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e na educação superior está relacionada ao perfil dos docentes: embora possuam ampla formação em sua área específica de conhecimentos em nível de pós-graduação, um número significativo de professores não possui formação para o magistério. Esse fato coloca para estas instituições a necessidade de desenvolver programas voltados para o desenvolvimento profissional docente que abordem as especificidades do processo de ensino, condizentes com essa realidade, tendo como base os desafios enfrentados pelos professores no período de inserção na docência e durante a trajetória profissional.

Conforme a autora em tela há um número expressivo de professores-bacharéis ingressando nestas instituições. Sua avaliação é que não ocorre uma formação para o magistério, portanto, emergem necessidades formativas nesse aspecto. A pesquisadora menciona a demanda pela elaboração de um programa de desenvolvimento profissional docente para a instituição. Entretanto, Nuñez e Ramalho (2023) advertem que a pesquisa sobre as necessidades se orienta como uma contribuição para se pensar os processos formativos dos docentes em serviço, mas não instituem o único elemento para esse fim, pois outros fatores influenciam o desenvolvimento profissional dos professores, como as próprias reformas curriculares e as tendências do desenvolvimento profissional, que demandam uma visão a longo prazo da profissão. Como explica Marcelo (1992), os Centros de Formação de Professores não podem ser visto como espécies de “supermercado” que fornece tudo o que os clientes pedem.

Há no sistema de educação superior nacional uma atuação do professor fundamentada na individualidade. Sobre esse quesito, Silva (2015) comenta que no movimento da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor. Entretanto, a fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no espaço acadêmico retarda e afeta a construção da profissionalidade, que se localiza mais numa responsabilidade individual, do que como elemento das políticas públicas que sustentam a educação superior.

Libâneo (2004, p. 118-119), acerca dessa problemática, em relevante artigo com o título “A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade”, afirma que:

[...] o ensino e a educação são vistos como formas sociais de aprendizagem escolar e a formação de professores na organização do processo de apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Mas para que isso aconteça é necessário que o sujeito realize determinada atividade, dirigida à apropriação da cultura.

Assim, em particular, os fundamentos teóricos da Teoria da Atividade têm contribuído para empreendermos pesquisas que ressaltem o papel de ações colaborativas no processo de formação de professores. Em tais pesquisas, o conceito de atividade tem como eixo o processo de cooperação entre os sujeitos envolvidos na atividade investigada, de modo que tal atividade se apresente como atividade efetivada em comum ou atividade coletiva.

As pesquisas aqui ilustradas que se propuseram a investigar as necessidades formativas dos professores-bacharéis indicam que esses profissionais não se encontram em atividade, observado que sua prática carece de intencionalidade no âmbito das ciências da educação e de forma específica da pedagogia. Há um hiato que permeia sua formação que impede sua atividade pedagógica no exercício da docência superior, implicando, portanto, nos sentidos e significados que esses profissionais tem em relação a sua profissão. Isto posto, é possível que ocorra uma lacuna em seu processo de formação que careça desse movimento necessário para o ingresso em uma atividade pedagógica.

Nesse sentido, Furlanetto (2021) no estudo “contribuição da teoria da atividade de Leontiev na formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais” concluiu que o quão importante é a utilização dos princípios da Teoria da Atividade para organizar, seja o ensino de Matemática, ou os experimentos formativos que são ofertados a professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de garantir um entrosamento coletivo dos participantes nestes movimentos de formação. O autor retrocitado acrescenta que é relevante enfatizar que nesta perspectiva de formação não podemos ignorar o princípio marxiano no qual “o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, com o social, no sentido cultural”.

Conforme Radetzke; Frison (2022) em pesquisa com o título “A constituição docente pela Teoria da Atividade: um olhar para o Programa Residência Pedagógica (PRP)” concluiu que a discussão oportunizou a visão para duas posições assumidas pelos docentes: Atividade de Estudo e Atividade de Ensino. E, enfatizam a necessidade de se reconhecer a posição que o sujeito ocupa na relação, bem como a possibilidade de ocupar distintas posições (estudo e ensino). Enfim, os autores retrocitados pontuam a importância do diálogo entre os diferentes níveis de conhecimentos e a necessidade de vigilância epistemológica ao processo formativo.

As publicações de Furlanetto (2021) e Radetzke; Frison (2022) assumem a relevância da teoria da atividade na formação dos professores e na sua trajetória profissional, de uma maneira geral.

Os estudos citados anteriormente que versam sobre o professor-bacharel denotam uma lacuna referente a ausência de intencionalidade, ocorre, portanto, uma alienação

É relevante ressaltar que há escassos estudos sobre as necessidades formativas dos professores-bacharéis em alinhamento com a THC | Teoria da atividade. Entretanto, podemos inferir (ou atribuir um sentido) que a principal necessidade formativa desses professores é o **movimento em itinerário para a atividade pedagógica**. Os estudos são críticos em relação a essa perspectiva e sugerem a ausência de intencionalidade, um traço de alienação, talvez

provocado por uma frágil vigilância epistemológica, por exemplo, em seu processo de formação inicial ou ainda em exercício profissional.

Nesse sentido, devemos nos questionar que dado a relevância da teoria da atividade de Leontiev, e identificada a ausência de intencionalidade dos professores-bacharéis, de acordo com as pesquisas em tela, quais seriam as alternativas para superar esse contexto.

Há uma necessidade formativa presente na formação inicial do professor-bacharel que é a ausência de conteúdo pedagógico. Ao ingressar na docência, as IES iniciam processos de formação docente, que nem sempre contemplam o exercício da consciência da atividade profissional, sobretudo, relacionadas as THC | Teoria da atividade, de modo específico na significação social e sentido pessoal. Em um sistema capitalista que utiliza a escola para formar mão-de-obra essa é uma realidade vigente e de difícil inversão. É um espaço contraditório, contexto sinalizado por Franco; Longarezi (2011) que afirmam que para superar esta condição de alienação a atividade é ponto de partida e chegada do processo formativo profissional, pois possibilita aproximação direta do conteúdo da ação formativa com suas necessidades. As autoras concluem, portanto, que os elementos constituintes e constituidores da formação continuada, na perspectiva apontada, são potencializadores do desenvolvimento humano-social e contribuem para superação de rupturas entre sentido e significado desta formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria marxista desenvolveu importantes conceitos que auxiliam na compreensão dos fenômenos sociais pautados na perspectiva do movimento, na categoria trabalho, na totalidade implicando na visão do homem como ser social. A cultura, portanto, é o que nos torna humanos e através desse postulado foi desenvolvida a T.H-C/Teoria da Atividade de Leontiev.

A realidade da formação do professor universitário no Brasil suscita em sua permanente atualização emergindo continuamente necessidades formativas, que nem sempre são possíveis de se materializar. As condições da realidade concreta acarretam em particularidades e singularidades que direcionam esse profissional da educação a um exercício da profissão demarcado pela alienação impedidas de movimento.

O sistema capitalista impõe um ritmo de comportamento que celebra esse profissional como um agente a serviço do capital, importando em ações meramente reprodutivas da essência desse modo de produção, que pauta seu movimento na exploração do homem pelo homem.

Ora, desenvolver a atividade pedagógica, aqui entendida como par dialético (atividade de ensino e atividade de aprendizagem) exige do docente uma reflexão permanente do seu fazer profissional, intencionalidade. Atitude que nem sempre é possível, devido as condições impostas pela realidade para exercitar esse labor.

No âmbito da educação superior e, de forma específica, os estudos que indicam o movimento do professor-bacharel denotam que os espaços do fazer profissional desse docente encontram-se permeados por atitudes mecanizadas e desprovidas de intencionalidade. Nessas condições, ocorre a manufatura de uma atividade conteudista e direcionada exclusivamente para o mercado de trabalho. O individualismo predomina, implicando então na presença do sentido, entretanto, falho de motivo e intencionalidade.

Os estudos que tratam da relação professor-bacharel e atividade pedagógica são escassos e demandam análises mais aprofundadas. Desse modo, a T.H-C/Teoria da Atividade resulta na constituição de uma consciência embasada na totalidade.

As práticas desenvolvidas pelos professores bacharéis estão situadas em partes, entretanto, carecem de um movimento com destino a totalidade. Isso implica dizer que os professores em estudo não se encontram em atividade pedagógica na perspectiva defendida neste estudo, posto que seus motivos não coincidem com o objetivo dessa atividade, embora residam na mesma.

Essas afirmações parecem fortes e injustas, pois localizam esses profissionais como mero ativistas dos interesses do capital e em completo estado de alienação. Entretanto, para que ocorra uma transformação nessa seara, e uma mudança de sentido e significado entendemos que é imprescindível a apropriação do conhecimento dos fundamentos que dialogam com o MHD e com as teorias histórico-críticas e teoria da atividade de Leontiev.

A partir da constituição de uma consciência que leve em consideração o outro, o coletivo, a formação de um gênero humano emancipado, livre é que podemos pensar em uma formação para atender as demandas desses profissionais que, efetivamente, vai dimensionar um real desenvolvimento pessoal e profissional.

Essas considerações permitem elaborar algumas inquietantes questões dentre elas a de como situar essa pesquisa no âmbito de uma realidade possível? Quais seriam as condições materiais para atender as necessidades formativas do professor bacharel da educação superior ambientada na perspectiva da T.H-C/Teoria da Atividade?

Esses quesitos expressam a nossa indignação como profissionais e atuantes na educação do país. O Brasil em sua estrutura, apesar dos avanços, ainda possui professores leigos, não que isso determine um projeto de alienação, mas provavelmente contribui. Ainda sobre essa realidade é importante alinhar essa pesquisa com as questões políticas, afinal a educação depende dessa categoria.

Há um conflito permanente na formação do professor, necessitamos de fundamentos que efetivamente libertem o docente das condições que provocam esse transe que se reproduz historicamente no âmbito social e de modo particular na educação brasileira.

Os autores demonstraram que os professores bacharéis necessitam se apropriar de um capital pedagógico. Nesse sentido, nossas reflexões sugerem para um desenvolvimento de bases formativas conscientes e que promovam um gênero humano pautado na igualdade, fraternidade, solidariedade e responsabilidade com o nosso planeta em todos os seus aspectos.

A teoria da atividade é uma importante substância para imprimir um movimento que estabeleça formação docente alinhada aos interesses do legado humano e sua perpetuação em interface com os valores de promoção desse gênero. Isto posto, acreditamos que as contribuições que escancaram a alienação do homem provocadas pelo capital seria uma necessidade a ser incorporada as práticas do professor. Não exatamente como um processo de ruptura, mas pelo menos, em um primeiro momento, como uma forma de conscientizar cada indivíduo de sua verdadeira condição no mundo de feitiço lúcido e com senso crítico distante da alienação, do transe provocado pelo capital.

Apresentadas essas considerações, entendemos que, dentre outras contribuições desta pesquisa, está a possibilidade de ampliação do campo teórico voltado à atividade pedagógica do professor-bacharel que atua na educação superior com destaque na produção de significações acerca de suas necessidades formativas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. da G. M; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANTUNES, C. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).
- ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública** (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2003.
- ARAÚJO, N. A. **Professores em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos**. Parnaíba. Acadêmica Editorial, 2020. E-book.
- ARAUJO, Francisco Antonio Machado. CARVALHO, Maria Vilani Cosme. **Fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente**. 2022. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/59937>>. Acesso 24 fev. 2024.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. S. Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.
- BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades de quê? Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes**. Curitiba: CRV, 2021.
- BARROS, J. de A. **O Conceito de Alienação do Jovem Marx**. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/zBsXjnRDZrJVgbwKDTf9btn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 23 dez. 2023.
- BENEDITO ANTOLI, V; IMBERNÓN MUÑOZ, F; FÉLEZ RODRÍGUEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona: profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, España, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2001. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/19020>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- BOZHOVICH, L. I. The Concept of the Cultural-Historical Development of the Mind and its Prospects. **Soviet Psychology**. Tradução de Patrícia Manczak, v. 16, n. 1, 1977, p. 1-16. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1uhDvuFNtwXLehO8fvI0Ug0jMz7yL5FEV/view>. Acesso em: 2 out. 2023.

BRUYNE, P., HERMAN, J. SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CALVE, T. M.; ROSSLER, J. H.; SILVA, G. L. R. da. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 3, set./dez. 2015, p. 435-444.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>. Acesso em: 18 out. 2023.

FERREIRA, T. C. de. S.; SCHLICKMANN, M. S. P. A Teoria Histórico-Cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0643-0660, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15753/13083>. Acesso em: 28 nov. 2022.

FRISON, M. D. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio**. 2012. 310f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de PósGraduação em Educação nas Ciências: Química da Vida e da Saúde. Porto Alegre, 2012.

FURLANETTO, Flávio Rodrigo. **Contribuição da teoria da atividade de Leontiev na formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+BJD+010.pdf>. Acesso 24 jan. 2024.

GRYMUZ, A. M. G.; RÊGO, R. G. do. Teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de Matemática. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 117-138, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 21 set. 2023.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. **Estudo da determinação das necessidades de professores: O caso do Novo Ensino Médio no Brasil – Elemento Norteador do Processo Formativo (Inicial/Continuado)**, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2971-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1013-1-10-20180215.pdf>. Acesso 28 dez. 2023.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura. BORGES, Luis Gustavo Gonçalves Moura. **Estado da Questão e as Contribuições para a Produção da Pesquisa Científica**. 2020. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/O%20ESTADO%20DA%20QUEST%C3%83O%20E%20AS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PARA%20A%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20CIENT%C3%8DFICA.pdf>. Acesso 10 abr. 2024.

FREITAS, M. T. A. Memórias de professoras: recolhendo as pautas perdidas. In: FREITAS, M. T. A. (org.). **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1988.

FREITAS, H. C.L. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, M. A.V; SILVA Jr., C. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, v.2, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 111-137.

LEONTIEV, A. N. **A importância do conceito de atividade objetual para a psicologia**, 1972, p. 104-115. Disponível em: <https://medium.com/katharsis/a-n-leontiev-a-import%C3%A2ncia-do-conceito-de-atividade-objetual-para-a-psicologia-1972-278cbdf1187f>. Acesso em: 2 ago. 2023.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática; série Ensino Desenvolvimento; v. 12).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004 Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/download.pdf>>. Acesso 24 dez.

2023.

LIMA, E. F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 96 (243) • May-Aug 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>. Acesso em: 26 dez. 2023.

LOURENCO, C. D. da Silva; LIMA, M. C; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas, 21 (3), ago./nov. 2016. Disponível em: [Ihttps://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003](https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003). Acesso em: 25 dez. 2023.

MAION, S. G. **Necessidades formativas de bacharéis docentes do ensino superior tecnológico**. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16607>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo, Boitempo: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global da produção capitalista. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Ed. Moraes, 1983.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem integrative literature. **Texto & Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out/dez, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital**. s. d.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez. 2010. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/305133/mod_resource/content/1/v10n20a12.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior** - identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

MOURA, M. O. **A atividade de ensino como unidade formadora**. Bolema – Boletim de Educação Matemática, 12, 29-43. 1996.

MURILLO, P. E. *et al.* Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, 6, 2005. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2393>. Acesso em: 10 maio 2023.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./ 2004.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**. 2010.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B; OLIVEIRA, M. K. **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1999.

PALMA, R. C. D. **A Produção de Sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Campinas: 2010.

PENA, G. A. de C. Necessidades Formativas de Professores Dos Institutos Federais E Desenvolvimento Profissional Docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V. 2 N. 15 (2018). Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/Ojs/Index.php/Rbept/Article/View/7280>. Acesso em: 30 dez. 2023.

RADETZKE, Franciele Siqueira. FRISON, Marli Dallagnol. **A constituição docente pela Teoria da Atividade**: um olhar para o Programa Residência Pedagógica. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/12512-Texto%20do%20artigo-49529-1-10-20220315.pdf>. Acesso 24 jan. 2024.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: Perspectivas Social e Construtivista - Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 129-137.

SANTOS, D. S. dos; MELO, G. F. **Docência Universitária**: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60975>. Acesso em: 21 dez. 2023.

SANTOS, M. A. M. dos S; ASBAHR, F. da S. F. Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade Brazilian Journal of Socio-Historical-Cultural Theory and**

Activity Research, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: [file:///Users/neuton/Downloads/75-Texto%20do%20artigo-360-1-10-20201230%20\(1\).pdf](file:///Users/neuton/Downloads/75-Texto%20do%20artigo-360-1-10-20201230%20(1).pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, F. G. da. Sobre o sentido na obra de Leontiev: notas a partir de sua biografia. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.4, n.3, p.793-817, set./dez. 202. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58437/30364>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, J. C. **A Questão educacional em Marx: alguns Apontamentos.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p. 72-81, fev. 2011. Disponível em: [file:///Users/neuton/Downloads/9494-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-26602-1-10-20140218%20\(1\).pdf](file:///Users/neuton/Downloads/9494-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-26602-1-10-20140218%20(1).pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, A. L. dos S. **Análise das Necessidades Formativas Docentes: por uma perspectiva dialética.** 2020. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/livro_capa_colorida20201130112001.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

TONET, I. **Educação contra o capital.** 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TROBAT, F. M. O. Análisis de necesidades de formación del profesorado de educación primaria de las Illes Balears. Diseño y desarrollo de una investigación. **Innovación Educativa**, Santiago de Compostela, n. 12, p. 265-274, jan./dez. 2002. Disponível em: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5113/pg_267-276_inneduc12.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jun. 2023.

TULESKI, S. C. Para ler Vigotski: Recuperando parte da historicidade perdida. In: BARROCO, S. M. S; FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C. (org.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação.** Maringá: EDUEM, 2009. p. 35-62.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização.** 354 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1119.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

UMBELINO, Janaína Damasco. Mediação na atividade pedagógica: a unidade entre teoria e prática. **Cadernos Cenpec. Pesquisa e Ação Educacional**, 2017. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/401>>. Acesso 12 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III.** Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.