

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

THE TRAINING NEEDS OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF TEACHING LEARNING: CONTRIBUTIONS FROM ACTIVITY THEORY

Patrícia Ferreira de Oliveira Umbelino¹

Resumo: Este texto apresenta um estudo teórico para destacar o conceito de necessidades formativas e sua relação com a profissionalização do professor. Nesse sentido, descreve-se a Teoria da Atividade, de Alexei Nikolaevich Leontiev, associando-a como um valioso referencial teórico-metodológico para propostas formativas voltadas à aprendizagem e ao exercício da docência no ensino superior.

Palavras chaves:: Necessidades formativas. Servidores técnico-administrativos. Avaliação institucional.

Abstract: This paper deals with a theoretical study, to highlight the concept of needs and their relationship with the continuing education of technical and administrative staff of federal universities servers. In this sense, describes the Activity Theory, AN Leontiev, placing it as a valuable theoretical framework for the development of studies in this direction.

Keywords: Training Needs. Technical and administrative staff. Institutional assessment.

¹ Mestre em educação pela Veni Creator Christian University

INTRODUÇÃO

Identificar necessidades formativas dos professores do ensino superior constitui, a nosso ver, um dos passos na tentativa de melhorar a formação profissional que lhes vem sendo oferecida em diferentes segmentos desse nível de ensino. Por isso, ao mesmo tempo, as necessidades formativas desses profissionais devem fazer parte das atividades de formação continuada das Instituições de Ensino Superior (IES).

Como campo de pesquisa, a análise das necessidades educativas surgiu no final dos anos 1960 (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011). A partir de então, ela tem sido utilizada como um instrumento decisivo para o planejamento e a tomada de decisões na área educacional. Porém, no Brasil, em especial no ensino superior, ainda há certa exiguidade de discussões sobre essa temática, fundamentadas em bases epistemológicas que deem sustentação às propostas pedagógicas da formação docente. Considerando a relevância de estudos e pesquisas no âmbito da formação profissional dos professores das IES, o objetivo principal deste trabalho está em focar a Teoria da Atividade como um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de estudos e pesquisas envolvendo as necessidades formativas de professores, pensando-se na formação continuada desses profissionais na docência no ensino superior.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior tem suas características, suas razões epistemológicas e operacionais. No Brasil, há diferentes modalidades de ensino superior², porém, a função educativa basilar

2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) compreende que o ensino superior possa acontecer em Universidades, em Centros Universitários, em Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores.

é a formação de profissionais que contribuam para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Desse modo, necessita-se de professores aptos e capazes para promoverem uma sólida formação acadêmica, cultural e científica nos graduandos. Portanto, para o exercício da docência no ensino superior, o professor precisa de uma formação, mas não qualquer formação.

Contrastando com as necessidades impostas pelas características da profissão, os professores nem sempre têm uma qualificação para o exercício da docência no ensino superior. Apesar de acontecer em todos os níveis, o ensino superior é o locus no qual, principalmente, mantém-se a concepção da docência como um dom (KESSLER, 2002). Vinculada a essa posição, os professores do ensino superior se constituíram, historicamente, associando a atividade docente a uma profissão paralela, diferentemente do que acontece, em geral, com outros graus de ensino (CUNHA, 2004). Em geral, os docentes do ensino superior são profissionais das diferentes áreas do conhecimento que, por alguma razão, acabam chegando a ser professor como uma segunda opção profissional e/ou como uma profissão complementar a do seu ofício regular (MEDEIROS, 2007). Isso tem colaborado para que o senso comum pedagógico do “saber fazer basta para saber ensinar” venha dominando por muito tempo as práticas docentes nesse nível de ensino. Tal visão destaca um valor de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas de sua produção. Associando-se outra dimensão a essa perspectiva, passou-se a estabelecer um pré-requisito de que o exercício da docência no ensino superior requer esforços apenas na dimensão científica do professor, materializado pela exigência legal da pós-graduação³. Nesse aspecto, a condição acadêmica estabelecida no exercício da docência por muitos professores relega os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e a formação específica para a docência é compreendida como desnecessária. A inter-relação entre os fatores mencionados se materializa numa prática social objetiva e facilmente identificável, que exibem em muitas IES a carência de uma formação profissional do professor do

3 A própria LDB 9.394/96, no seu Art. 65, explicita que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado”.

ensino superior para o exercício da docência.

A atual perspectiva de ser professor do ensino superior extrapola concepções históricas nas quais o exercício da docência deve nascer a partir de pessoas vocacionados, com dom inato, e que se efetive em práticas pedagógico-didáticas em que o professor ensina da forma como foi ensinado. Pelo contrário, hoje, essa docência deve se fundamentar em perspectivas de ordem mais política, social e epistemológica.

A docência é um processo que necessita de múltiplas fontes e é instituído em uma dimensão temporal. Como destaca Cunha, “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2004, p.530). Dessa forma, ela precisa ser desenvolvida permanentemente e de forma dialética, associando a prática a uma reflexão teórica. Assim como qualquer profissão, a profissão de professor requer uma formação adequada e contínua, pois está associada a um conjunto de especificidades.

A formação do professor do ensino superior não se limita a cursos de pós-graduação. As IES podem desenvolver uma diversidade de ações institucionais para favorecê-la. Tais iniciativas devem ser pensadas no contexto do desenvolvimento profissional no âmbito e fora da IES de modo que a formação continuada estabeleça a possibilidade de contornos para a constituição de melhores condições de trabalho, incluindo, por exemplo: os saberes inerentes à identidade profissional docente, as condições materiais, o apoio pedagógico, as relações democráticas, a remuneração condizente e a jornada de trabalho. Uma das estratégias dentro do conjunto de desafios, dilemas e perspectivas que perpassam a profissionalização do docente do ensino superior é investigar as suas necessidades formativas, conforme é discutido em continuidade.

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

O desenvolvimento do professor deve estar vinculado a um contexto de formação continuada abrangendo a principal característica do seu contexto profissional: a atividade docente. Desse modo, a formação para a docência é uma atividade a ser estabelecida de modo contínuo, constante e ininterrupto dentro da IES para que constantemente, os professores pertencentes aos seus quadros adquiram novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

As atividades de formação continuada envolvem etapas, que devem ser interligadas. A primeira etapa se volta ao diagnóstico das necessidades e abrange a análise no nível da organização, das tarefas e do indivíduo (MAGALHÃES et al., 2010). As necessidades formativas são apontadas como lacunas de conhecimentos relativos à área de atuação profissional. Elas denotam os problemas, as carências e as deficiências existentes, que podem ser auto-detectadas ou percebidas por meio de instrumentos de pesquisas. No caso dos professores do ensino superior, é recomendável que um processo de formação continuada visando o desenvolvimento da docência deva ser planejado e realizado a partir do que pensam e fazem esses profissionais. Portanto, devem ser considerados os seus problemas profissionais reais. Tais aspectos se relacionam as suas preocupações cotidianas e as suas necessidades, de modo a reunir subsídios para se potencializar e apoiar a motivação, a colaboração, o compromisso e o desenvolvimento profissional.

Núñez e Ramalho (2011) afirmam que a formação continuada deve estar associada a processos sucessivos de auto-regulação da capacitação profissional como um tipo específico de atividade. Um tipo de atividade que considere e suscite a reflexão crítica, a compreensão do que se pensa, do que se sente, do que se faz e do que lhe é necessário para mudar. Nesse sentido, a Teoria da Atividade, de Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), pode trazer importantes contribuições como fundamento epistemológico para se compreender a formação continuada e sua relação com as necessidades formativas dos professores do ensino superior, dentro de um contexto de aprendizagem e exercício da docência.

A TEORIA DA ATIVIDADE COMO REFERENCIAL TEÓRICO PARA INVESTIGAR AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A atividade humana é uma categoria central no materialismo dialético e histórico. Expressão maior da atividade, no trabalho o objeto produzido é a “objetivação” da própria atividade do homem e a atividade prática sensorial dá origem ao desenvolvimento histórico social dos homens e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento individual (MARX, 1972). Adicionalmente, de acordo com Davidov (1998), as características peculiares extrínsecas e intrínsecas dos objetos se revelam tanto nas imagens sensoriais quanto conceituais, não por meio de uma mera contemplação, mas pelas diferentes formas de atividade. Segundo Leontiev, “[...] a idéia da análise da atividade como método na psicologia científica do homem foi formulada nos primeiros trabalhos de L. S. Vygotsky” (LEONTIEV, 1983, p. 82). Assim, dentro desse referencial, apesar de ter sido trabalhado principalmente por Leontiev, o conceito de atividade também está presente em Vigotski, assim como foi investigado por outros pesquisadores do Enfoque Histórico-Cultural. No entanto, em Vigotski, a atividade material está predominantemente ligada à interação semiótica, à comunicação.

Integrando novos elementos à ênfase vigotskiana, a corrente histórico social passa a considerar a atividade como o processo no qual o homem atua no mundo, reproduzindo a cultura e ao mesmo tempo recriando-a e também a si mesmo pela transformação do meio social e natural, da sua psiquê e da sua personalidade, como uma transformação de uma atividade externa para uma atividade interna. Discorrendo sobre essa categoria na óptica de Leontieve, Davidov afirma que “[...] a categoria filosófica de atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter histórico-social. A forma inicial da atividade das pessoas é a prática histórico social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetal, transformadora, das pessoas. Na atividade se revela a universalidade do sujeito” (DAVIDOV,1988, p. 27).

O processo de apropriação da cultura ocorre por meio da participação do indivíduo nas vá-

rias formas de atividade produzidas pelo homem: “Cada geração começa, portanto, a sua vida, num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes [...] O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber (LEONTIEV, 1978, p.266). Em continuidade Leontiev reforça a importância da atividade no processo de apropriação, uma vez que ele “[...] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos 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” (LEONTIEV, 1978, p.268). Desse modo, o desenvolvimento é tomado como a expressão de avanços qualitativos que vão acontecendo dentro da atividade reprodutiva e na composição das capacidades assimiladas. Segundo Leontiev, esse desenvolvimento sempre envolverá o coletivo e sua ocorrência pelo indivíduo isoladamente é impraticável. Adaptando-se esse raciocínio de Leontiev ao desenvolvimento da docência, está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir e exibir conhecimentos e habilidades próprios ao metier do professor. Desse modo, a docência necessita ser desenvolvida dentro de atividades voltadas a essa finalidade.

Leontiev dedicou grande atenção à categoria atividade e sistematizou-a conceitualmente na “teoria psicológica geral da atividade”.

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e método do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que ocorreram sobre cada um deles. (LEONTIEV, 1983, p. 17)

A atividade humana é assumida então como o modo do ser humano se relacionar com o mundo, assumindo-se como a unidade central da vida do sujeito concreto e, conseqüentemente, sendo responsável pelo desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A atividade é mediada pelo reflexo psíquico para dar um sentido de orientação ao sujeito no mundo dos objetos. Assim, a

formação da psiquê humana se relaciona com a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Esse novo sentido dado à categoria atividade também a considera e a coloca como o objeto de investigação da psicologia histórico-cultural.

Para Leontiev, a atividade mediada pelo reflexo psíquico da realidade é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos, assim, a “[...] a principal característica constitutiva da atividade é o seu caráter objetal” (LEONTIEV, 1983, p. 75). Dessa forma, tanto os processos de comunicação quanto as funções psíquicas superiores envolvidas nos mesmos se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. Portanto, não se considera que consciência se reduza a um mundo interno e/ou seja biologicamente suscitada. Por sua vez, a docência não é um dom, ela precisa ser aprendida e desenvolvida. Como uma forma de atividade humana, a docência é uma expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo. Portanto, como qualquer atividade, a docência, incluindo-se a do ensino superior, ocorre pelo trânsito da consciência social para a consciência individual, do mundo externo (social) ao mundo interno (psíquico). Sendo assim, ela não ocorre de um modo diretamente transposto, pois o mundo social e o psíquico não são cópias um do outro. Nessa passagem, a linguagem e a atividade coletiva exercem um papel fundamental.

A atividade não é uma reação tomada por um indivíduo, “[...] tampouco um conjunto de reações, mas é um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento” (LEONTIEV, 1983, p.66). Ela é considerada como uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Além disso, uma atividade é tomada como um sistema constitutivo, composto por unidades básicas, que somente para efeito de análise são identificadas e separadas em: necessidade, motivo, objeto, objetivo, ações e operações (LEONTIEV, 1978). Os constituintes dessa estrutura geral da atividade se inter-relacionam como um sistema em num movimento contínuo, não linear e interdependente que direciona as ações humanas diante das suas necessidades dos homens.

A natureza da atividade não se restringe aos processos cognoscitivos, estende-se também às

emoções. É justamente essa esfera que dirige e regula a atividade concreta em um meio objetual por meio das necessidades.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Utilizando ideias das análises feitas por Marx, Leontiev mostra como as diferenças entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana produzem modificações qualitativas entre a estrutura do psiquismo animal e a do psiquismo humano⁴. A estrutura da atividade animal é caracterizada por uma relação imediata entre o objeto da atividade e a necessidade que leva o animal a agir sobre aquele objeto; existe uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade, resultando na satisfação da necessidade que levou à atividade, caso esta seja bem sucedida. Na mente humana há, portanto, uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta. Assim, nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade.

A existência de uma relação intrínseca entre a atividade e o motivo é primordial para que o sujeito execute ações conscientes, que correspondam aos objetivos da atividade. Para tanto, ele precisa desenvolver ações, que são consideradas os constituintes fundamentais da atividade. Uma ação é definida como um “[...] processo que se subordina à representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente” (LEONTIEV, 1983, p. 83). Na Teoria da Atividade, a ação passa a ser um objeto especial de apropriação e passa ao nível consciente quando é aprendida, podendo ser atualizada voluntariamente e objetivada para ser trans-

4 Segundo Duarte (2002), pode-se destacar alguns aspectos da obra de Marx que serviram de base para essa concepção, por exemplo, em suas ideias sobre: as diferenças entre a atividade vital humana e a atividade animal; a dialética entre objetivação e apropriação; as relações entre a atividade material e a atividade da consciência; e as conseqüências da divisão social do trabalho em termos da alienação dos seres humanos; acerca do processo de trabalho

mitida a outros (NUÑEZ, 2009). Assim como o motivo se relaciona ao conceito de atividade, as ações se relacionam ao conceito de objetivo. Conforme reforçam Bernardes e Moura, “[...] as ações não são executadas isoladamente, não se estabelecem separadas umas das outras, mas se vinculam umas às outras, como grupos de ações que visam ao cumprimento de um objetivo, meta a ser concretizada na atividade” (BERNARDES; MOURA, 2009, p.468).

O objetivo é mantido diante de determinada atividade, porém as condições de execução das ações podem variar. Nesse caso, ocorre uma variação nos aspectos operacionais das ações na atividade. Para Leontiev, “[...] as ações e operações têm diferentes origens, diferentes dinâmicas e diferentes funções a realizar. A gênese da ação está nas relações de intercâmbio de atividades; toda operação é resultado de uma transformação da ação, originada como resultado de sua inserção dentro de outra ação e a incipiente „tecnificação“ da mesma, que se produz” (LEONTIEV, 1983, p. 88). À medida que o sujeito passa a dominar as ações convertendo-as em funções “mecânicas”, elas se transformam em operações.

Em termos gerais, com base em Leontiev (1978), os níveis de análise da Teoria da Atividade podem se apresentados da seguinte forma: a atividade é dirigida por um motivo que a impulsionam; as ações são processos subordinados e orientados a objetivos conscientes, por meio das operações; as operações representam o modo de execução de uma ação e são reguladas por condições para a obtenção do objetivo concretamente dado. Assim, uma atividade é regulada por sua motivação, englobando ações regidas por objetivos distintos, que são alcançados por meio de ações concretizadas por determinadas operações, definidas a partir de condições específicas. Uma atividade reflete a sua motivação, uma ação reflete a sua meta e uma operação reflete as condições da ação.

Atividade e consciência são dois elementos fundamentais à psicologia histórico-cultural e compreendidos como unidade dialética⁵. O comportamento consciente do homem está relacionado à sua própria atividade e a diferencia da atividade dos animais. Luria afirma que:

5 Para Vigotski a consciência é mediada por signos, enquanto que para Leontiev a mente e a consciência são mediadas por ferramentas e objetos.

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. [grifos do autor]. (LURIA, 1979, p.73)

Na natureza, existe apenas a necessidade e não liberdade, pois no meio natural (biológico) operam apenas os processos espontâneos, causais, ou seja, há a ausência da ação movida por objetivos conscientes. Assim como nessa explanação de Luria, de acordo com o Enfoque Histórico- Cultural, a consciência é construída por meio das relações sociais humanas e o princípio do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano pela apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas está na base da atividade externa.

Conforme indica Duarte “[...] existe na atividade animal uma relação direta entre o conteúdo da atividade (o que o animal faz) e o motivo da atividade (por que o animal realiza essa atividade)” (DUARTE, 2004, p.52). No entanto, de modo distinto da atividade animal, na atividade humana deixa de existir essa relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade. Por isso, surge outra e mais complexa estrutura de atividade, bem como outra e mais complexa estrutura psicológica. Os animais agem para satisfazer suas necessidades; os seres humanos para produzir os meios de satisfação de suas necessidades, que incidem no surgimento de novas necessidades relacionadas à produção material da vida humana (MARX; ENGELS, 1993). Ao longo da história, como resultados da atividade humana, a produção de instrumentos (materiais e cognitivos, como a linguagem) e o desenvolvimento de relações sociais foram surgindo na atividade coletiva de trabalho e adquirindo uma existência

objetiva. Esse processo é denominado “objetivação”⁶, no qual a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Portanto, “[...] o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos” (DUARTE, 2004, p.50). Segundo Leontiev, essa apropriação teria diferentes características, entre elas: a existência de um processo sempre ativo no qual o indivíduo precisa realizar uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268); reprodução no indivíduo das “aptidões e funções humanas historicamente formadas” (IDEM, p. 169); e transmissão de experiência social, mediatizada pelas relações entre os seres humanos.

O processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Portanto, no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de gerações. O sentido da atividade de um indivíduo é o que conecta sua ação com o motivo dessa ação e é dado pelo conjunto da atividade social pelas relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo. Segundo Leontiev, a consciência humana trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. O sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação; o significado da ação é aquilo que o sujeito faz, é a resposta à pergunta: O que o indivíduo está fazendo?

Ao analisar a ruptura entre o significado social e o sentido pessoal nas atividades humanas em geral na sociedade capitalista, Leontiev (1978) afirma que, quando não ocorre a correspondência entre o significado social e o sentido pessoal das ações na atividade, esta se assume como uma atividade alienada. Nesse caso, o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana é uma de suas conseqüências psicológicas. Conforme reforça Duarte (2004), além dessa análise Leontiev também atribui que esse processo de alienação ocorre pela criação de obstáculos que tem impos-

6 O termo “objetivação” foi incorporado por Leontiev da linguagem de Marx

sibilitado à grande maioria das pessoas se apropriarem das grandes riquezas materiais e não materiais existentes socialmente, que deveriam se constituir em patrimônio de todos os seres humanos.

O sentido pessoal é produzido pelas condições objetivas de vida e ele varia de acordo com as necessidades humanas nos diferentes momentos da vida. Por isso, as atividades humanas podem ser distintas. Por exemplo, elas podem variar de acordo com: a forma, os métodos de realização, a intensidade emocional e requisitos de tempo e de espaço. Porém, como afirma Leontiev (1994, 2001), certas atividades são mais relevantes para o desenvolvimento do indivíduo do que outras e são entendidas como principais ou dominantes. Uma atividade principal ou dominante é composta por outras atividades que a estruturam e a modelam. Ela atua na formação ou organização de processos psíquicos definida pela posição que o indivíduo ocupa no sistema de relações sociais e a sua diferenciação procede a partir do conteúdo da própria atividade. Na idade infantil, atividade dominante é a brincadeira, depois passa a ser a aprendizagem escolar e, na idade adulta, o trabalho, como o exercício da profissão de professor no ensino superior.

A formação continuada dos docentes do ensino superior deve ser entendida como uma atividade que visa à apropriação sistemática de uma cultura profissional. Desse modo, ela vai mais além de um processo de instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências. Esse processo também inclui outros elementos que possibilitam a formação de um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional, por exemplo: interesses, necessidades, intenções, motivações, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. No entanto, toda a formação continuada docentes deve ser uma atividade que evidencie o conteúdo da cultura profissional como objeto do conhecimento. Ela deve ser orientada para o desenvolvimento profissional, estruturando-se com base nas necessidades formativas dos professores, enquanto contexto do exercício e desenvolvimento da profissão. Além disso, ela deve se efetivar como uma atividade transformadora.

Assumir a teoria da atividade como fundamento para pensarmos os processos de desenvolvimento profissional e da formação dos professores das IES significa compreender os motivos e as

necessidades como fontes motrizes desse processo. Essa clareza se torna importante, pois a atividade docente no ensino superior surge de necessidades que impulsionam motivos orientados à formação, esta última como forma de satisfazer as necessidades. As necessidades profissionais se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos, em contextos sócio-históricos específicos, como os diferentes estabelecimentos de ensino superior. Por isso, apesar de a primeira condição de toda atividade ser uma necessidade, a necessidade em si não pode determinar a orientação concreta de uma atividade (LEONTIEV, 1985).

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) reforçam o fato de que as necessidades estimulam e dirigem a atividade quando estão enraizadas na realidade profissional do professor como necessidades objetivas, construídas no centro das relações profissionais e no confronto com os objetos culturais produzidos pela profissão. Nesse sentido, deve-se levar em consideração a relação das necessidades, dos interesses, com as condições do exercício da atividade profissional e suas mudanças. Por isso, a significação das necessidades e dos interesses pode ser diferente nas diferentes condições. Essa situação liga as necessidades à universidade como lócus da atividade profissional dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES devem estabelecer condições favoráveis para o desenvolvimento de programas de formação. Porém, nem sempre elas conseguem estimular os seus professores no sentido de uma formação continuada para a docência. As exigências no contexto da gestão do ensino superior tendem a demandar dessas IES a criação de mecanismos para o incentivo e a valorização dos seus recursos humanos, no âmbito institucional, dentro de uma política de formação contínua no território do trabalho, de modo a acompanhar e subsidiar os professores em suas práticas cotidianas.

O desenvolvimento de recursos humanos nas IES também deve estar voltado para a promoção da satisfação dos seus professores, visando um melhor exercício profissional, além de um maior

bem-estar no ambiente de trabalho e a melhoria da qualidade de vida desses profissionais. Dentro dessa preocupação, emergem a racionalização dos processos formativos e o anseio pela implantação de programas formativos mais estruturados e eficazes que contribuam, adequadamente, a tais exigências e forneçam procedimentos mais eficientes para a formação docente.

A análise das necessidades formativas dos professores pode ser uma prática que auxilie a legitimar programas de formação que correspondam às necessidades das comunidades acadêmicas. O desenvolvimento de pesquisas baseadas nos aportes teóricos da Teoria da Atividade pode contribuir para entender melhor esse campo e ajudar a superar as lacunas e/ou a defasagem entre o que os professores experienciam e o que desejam melhorar no seu trabalho, sob as novas exigências e mudanças no contexto de sua atividade profissional.

A realização de pesquisas voltadas a suscitar elementos e para desenvolver instrumentos para uma análise das necessidades expressas pelos professores e a análise das diferenças em relação às necessidades institucionais-normativas de uma determinada IES podem adquirir um importante papel no contexto da docência no ensino superior, enquanto uma atividade. Desse modo, torna-se importante desenvolver investigações que apontem a possibilidade de orientar os processos formativos a partir do diagnóstico de necessidades formativas desses profissionais. Esse é um dos desafios que emerge deste trabalho como sugestão para futuros estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 3, p. 463-478, 2009.

CUNHA Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, 3, 54, 525 – 536, 2004.

DAVIDOV Vasili Vasilievch. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de*

AN Leontiev. Cadernos Cedes, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

KESSLER, Maria Cristina. Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática. Projeto de Tese de doutorado. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

LEONTIEV, Aléxei Nikoláevich. Actividad, consciencia y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Aléxei Nikoláevich. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. trad. José Carlos Bruni e marco aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. R. Faced, 12, 71-87, 2007.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Vygotsky, Leontiev, Galperin. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil—elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). Revista Iberoamericana de Educación, 2006.

RAMALHO, Betania Leite Ramalho. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares1. Revista Educação em Questão, v. 40, n. 26, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.