

## Uma análise sócio-histórica do conteúdo e estrutura da atividade de ensino

### A socio-historical analysis of content and structure of the teaching activity

Lucas Vieira Lemos<sup>1</sup>  
Ademir Damazio<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse texto expõe uma análise da atividade de ensino com base na categoria da atividade humana. Refere-se a uma investigação teórica que focaliza os nexos essenciais geradores da objetivação da prática pedagógica tanto no aspecto material quanto no ideal. Pressupõe-se que essa prática, na unidade dialética entre os referidos aspectos, se constitui nas relações materiais de vida social, se estrutura e se institucionaliza como modelo universal de educação escolar (forma ideal) e se torna o principal determinante da atuação do professor. Metodologicamente, esse estudo analisa a prática pedagógica na totalidade de suas relações. Assim, as ações e operações de ensino, bem como, os motivos e finalidades que movem e orientam essa atividade, são determinados pelas condições objetivas vigentes da escola e os efeitos gerados pela posição do professor nessas relações como sujeito ativo. A preocupação norteadora dessa investigação centra-se na caracterização da atividade de ensino na atuação docente: em sua concretização. Ao investigar as evidências dessas ligações faz-se necessário a reflexão sobre os elos correlativos entre os elementos estruturais da atividade de ensino e a prática singular dos professores sob as determinações derivadas da primeira. Dessa reflexão, surge a necessidade de investigar o processo de apropriação da atividade pelo professor. Desse modo, conclui-se que o professor não se apropria apenas do conhecimento específico das disciplinas que leciona e dos meios de ensino que tem acesso em sua prática pedagógica, mas também dos elementos que estruturam a sua atividade. Isso evidencia a importância de investigações que se preocupem com: a significação da finalidade do ensino para o professor; as necessidades que o movem em sua atuação; o sentido de sua atividade; entre outras. Para além das respostas dos professores é necessário analisar qual o conteúdo e a origem dessas apropriações.

**Palavras-chave:** Professor; Atividade de Ensino; Prática Pedagógica.

**ABSTRACT:** This text reports an analysis of teaching activity with basis in the category of human activity. Refers to a theoretical research that focuses the essential nexus generators of objectification of educational practice both in the material aspect as the ideal. It is assumed that this practice, in dialectical unity between those aspects, constitutes in the material relations of social life, is structured and institutionalized as universal model of education (ideally) and becomes the main determinant of teacher performance. Methodologically, this study analyzes the educational practice in the totality of its relations. Therefore, the actions and operations of teaching, as well as, the reason and purposes that moved and guide this activity are determined by the objective conditions current of the school and the effects generated by the position of the teacher in these relations as an active subject. The guiding

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma Abordagem Histórico-Cultural (GPEMAHC/UNESC). E-mail: lucasvieiralemos@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESC). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma Abordagem Histórico-Cultural (GPEMAHC/UNESC). E-mail: add@unec.net

worry of this research focuses on the characterization of teaching activity in educational performance: in its accomplishment. When to investigate the evidence of these connections is necessary to reflect on the correlative links between the structural elements of the teaching activity and the natural practice of teachers under the determinations derived from the first. This reflection, arise the need to investigate the process of appropriation of the activity by the teacher. Thereby, concludes that the teacher not only appropriates the specific knowledge of the disciplines that teaches and the means of education which is available in their educational practice, but also the elements that structure their activity. This evinced the importance of investigations that worry with: the significance of the purpose of education for the teacher; the necessities that move in your performance; the meaning of your activity; among others. In addition to the responses of teachers is necessary to analyze what the content and the origin of appropriation.

**Keywords:** Teacher; Teaching activity; Educational practice.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, de cunho teórico, traz uma exposição explicativa do conteúdo e da estrutura da atividade de ensino com base na estrutura genérica da atividade humana (LEONTIEV, 2004). Não se trata apenas de definir gnosiologicamente essa atividade, mas de propor uma reflexão profunda a respeito das relações objetivas essenciais dessa prática que, além de caracterizar-se como um modelo universal de práxis social, torna-se mediadora do processo de transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. A prática pedagógica expressa o caráter intencional do ensino (SAVIANI, 2003) e coloca o professor na posição de quem promove a mediação entre o aluno e o conhecimento. Em vista disso, o texto apresenta o seguinte objetivo: esclarecer quais são as determinações gerais da atividade do professor.

Como procedimento metodológico, dirigiu-se a análise para duas vias processuais que determinam o fenômeno da atividade de ensino: 1) a relação entre a forma e o conteúdo dos seus componentes estruturais, que surgem e se desenvolvem, externamente, na prática pedagógica institucionalizada como modelo de educação escolar; 2) a apropriação desse modelo de atividade pelo professor como conteúdo e estrutura de sua atividade interna. Entende-se que a unidade dessas vias revela a dimensão da consciência do professor. Parte-se do pressuposto, de acordo com a tese de Marx e Engels (1974), compartilhada por Leontiev (1978) e Davíдов (1988), de que a prática objetiva é a gênese de qualquer atividade humana e da consciência. Assim, a atividade de ensino se constitui no processo de desenvolvimento histórico do homem, como um produto social, determinante das apropriações docentes.

Nessa perspectiva, o sujeito se apropria da atividade de ensino ao compreender as ligações objetivas das ações que ele realiza. Estas ligações, que se fixam na linguagem como

síntese do processo social e caracterizam a existência universal da educação escolar, por um lado, expressam a base dos meios de produção dos professores (das ações e operações de ensino), e por outro, a base dos estímulos que os levam a atuar e que os orientam na atividade (das necessidades, motivos e finalidades). Nesse sentido, emerge a questão norteadora desse trabalho: quais são os nexos essenciais da prática pedagógica que permitem a caracterização do ato de lecionar como atividade de ensino?

Na procura por respostas para essa questão, esse texto propõe uma discussão sobre o processo de apropriação do professor de sua atividade. Com isso, investe-se na compreensão da totalidade em que ocorrem estas relações que contrapõem: professor, sistema educacional e aluno. Pressupõe-se que ao trazer a tona esses nexos entre prática pedagógica e formação docente também emergem possibilidades para se pensar no tipo de educação escolar desejado, no tipo de professor que é necessário formar e, concomitantemente, no tipo de aluno que resulta desse processo. Essa interligação evidencia a impossibilidade de tratar a formação do professor e do aluno separadamente, pois o primeiro se apresenta como eixo impulsor do desenvolvimento do segundo.

#### A UNIDADE DIALÉTICA DA ATIVIDADE HUMANA NA ATIVIDADE DE ENSINO

A unidade entre a atividade interna e a externa do professor, ligada pela prática pedagógica, revela o conteúdo que embasa as suas produções em vista da concretização das finalidades da educação escolar. A essência dessa unidade está na relação entre a objetivação das condições externas determinantes da atividade de ensino com a apropriação docente do processo educacional. Entretanto, as ações de ensino não se reduzem ao conteúdo apropriado referente à disciplina específica da formação do professor – Matemática, Português, Ciências, etc. – e a sua prática em sala de aula, mas também manifestam as necessidades e objetivos sociais dessa atividade (finalidades da educação escolar), ligados às necessidades e objetivos de sua vida pessoal e ao estímulo que o leva à atividade (motivos da atividade).

Surge a hipótese de que o conjunto dessa estruturação, como prática pedagógica, objetiva a produção da aula como instrumento da atividade do professor. A produção ideal e a realização prática da aula, que correlaciona professor e aluno mediados pelo conhecimento, potencializa a concretização do ensino e da aprendizagem: produtos vitais da atividade de ensino. Na formação, o professor entra em contato com os instrumentos de produção da aula e aprende a criar os meios de produzi-la e efetivá-la na escola. Em sua prática pedagógica, ele

concretiza seus planos de aula em forma de ações e operações de ensino. Esse contato com a produção possibilita, em ambos os momentos, as resignificações da aula para o professor.

A significação da aula como representação abstrata sintetiza os nexos externos do conteúdo e da estrutura da atividade do professor, pois manifesta para ele a sua função instrumental. Os objetivos e as necessidades ligados à aula, conforme Leontiev (1978) e Davídov (1988), não são produções estritas da consciência do homem, mas apropriações do mundo objetivo, gerados pela prática humana universal, traduzidas em forma de significações em sua consciência. No processo de apropriação da atividade, o sujeito atribui um sentido às significações de seus elementos conforme a relação estabelecida com seu motivo e finalidade (LEONTIEV, 2004). Assim sendo, as necessidades e os objetivos da atividade de ensino se transformam sob as determinações do lugar do professor na atividade e por sua interação com os objetos dela.

As necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais de vida. Portanto, num indivíduo concreto, embora o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas são condicionadas, de todos os modos, pelas relações sociais e pelo lugar que o indivíduo ocupa neste sistema de relações (Leontiev, 1978a, p. 345)<sup>3</sup>.

Na concepção materialista histórica, sobre o surgimento e desenvolvimento do psiquismo humano, a atividade humana em sua forma universal se apresenta primeiro, e necessariamente, na prática dos homens e depois como consciência do indivíduo singular (LEONTIEV, 2004). Na prática humana surgem os nexos objetivos do mundo e das relações que o homem estabelece nesse mundo. Nela, que tende sempre a uma finalidade, se apresenta o conteúdo concreto que possibilita e determina o desenvolvimento da sua subjetividade. Segundo Davídov (1988, p. 11), “o sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial de apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade organizada de maneira externa”.

De acordo com Leontiev (2004), o pensamento humano é expressão da atividade historicamente constituída no meio social. Davídov (1988), em concordância com Leontiev, entende que a atividade se caracteriza pelos seus componentes estruturais: necessidades,

---

<sup>3</sup> As traduções de citações em língua estrangeira são decorrentes da leitura do original no processo de produção do texto.

finalidades, motivos e condições. Com base nisso, considera também, na relação entre estes componentes, a unidade entre finalidade e condições de sua obtenção como o agente formador da tarefa. Dessa relação, ocorre um processo de transformação mútua entre objetivo  $\rightleftharpoons$  tarefa, sendo que a finalidade se apresenta psicologicamente para o sujeito como objetivo da ação.

A manifestação de um objetivo como expressão de apropriação de uma finalidade, inerente à atividade do sujeito, subordinada pelas condições objetivas a sua volta, pressupõe a concretização de uma tarefa. Esta, por sua vez, pode novamente se transformar em objetivo e condição de surgimento de novas tarefas. Há uma inter-relação de transformações mútuas entre estes elementos da atividade. Esse processo ocorre também com os demais que se convertem uns em outros num movimento dialético: “necessidades  $\rightleftharpoons$  motivo  $\rightleftharpoons$  finalidade  $\rightleftharpoons$  condições”. Por consequência e da mesma forma, influem em seus correlativos, determinados pela relação com o objeto que incita a atuação, de modo que: “atividade  $\rightleftharpoons$  ação  $\rightleftharpoons$  operação” (DAVÍDOV, 1988, p. 31).

Sob esta base geral da atividade humana, a prática do professor em atividade de ensino é marcada pela possibilidade socialmente estabelecida do surgimento das ações de ensino – indicativas das produções docentes – e pelas respectivas operações que caracterizam os meios de execução das primeiras. As operações podem ser a reprodução dos procedimentos cristalizados da prática de ensino ou os novos modos de execução das ações, determinadas pelas condições objetivas que dirigem a realização da atividade. Na prática, são as condições vigentes da docência que possibilitam ao professor correlacionar as múltiplas determinações que envolvem sua atividade e, com isso, produzir os meios de concretizar o ensino.

Como precedentes do interesse à atividade de ensino, antes do sujeito pensar em ser professor, existe um sistema comum na sociedade que, independentemente de sua vontade, de seus anseios, etc., estabelece a função do ensino. Em outros termos, para a perspectiva dessa pesquisa, uma pessoa não nasce com a vocação pela docência, mas se apropria dessa forma externa de atividade em atividade interna (LEONTIEV, 2004). O sujeito só se interessa pela docência porque ela existe em si no meio social. No entanto, ele só pode se desenvolver como sujeito da atividade, no caso, como professor, ao se tornar ativo em suas relações. Mas, para identificar o conteúdo da apropriação do professor, torna-se necessário investigar quais as condições objetivas reais que dirigem a sua atividade.

As determinações externas – inevitavelmente postas anteriormente – possibilitam ao indivíduo correlacionar-se com os objetos da atividade e desenvolver impulsos, como os desejos e os interesses, caracterizando-os como sentimentos sobre a atividade. Por exemplo, o sentimento de medo num pai de não concretizar uma atividade que lhe renda o salário, objeto

de desejo para o sustento de sua família, ou, o sentimento de um revolucionário que luta impulsionado pelo desejo por uma sociedade justa e igualitária. Ambos os casos derivam de necessidades que antes são objetivadas externamente e depois se tornam apropriações dos sujeitos singulares conforme suas relações particulares.

Davydov (1999) inclui o desejo na estrutura da atividade ao considerá-lo como o núcleo básico de uma necessidade e a base do funcionamento das emoções. A inclusão desses novos elementos na atividade, para o autor, carece de um estudo mais aprofundado. Contudo, ele argumenta com o exemplo de pessoas que teriam morrido se não recebessem alimentação artificial, quando incapazes de sentir desejo pelo alimento.

Segundo Leontiev (1978a, p. 345), estes elementos estão ligados à satisfação das necessidades expressas, subjetivamente no homem, “como desejos e tendências. Os desejos e tendências, ao mesmo tempo em que distinguem o aparecimento ou a satisfação de uma necessidade, regulam a atividade do homem, motivando a aparição, o crescimento, ou o desaparecimento dessa necessidade”. Essa relação revela o conteúdo objetivo destes aspectos da subjetividade. A emoção humana não se reduz aos aspectos estritamente biológicos como o impulso direto a um objeto que satisfaz uma necessidade no animal. No homem, os impulsos são representados por significações superando, qualitativamente, esse estágio anterior.

Assim, pelo princípio de regulação, estes elementos representam um aspecto de controle da atividade individual. A interrogação que se apresenta é se em todas as atividades na qual o sujeito se insere há expressões do desejo como elemento regulador. Parte-se do princípio de que o desenvolvimento do desejo e demais elementos dessa natureza, depende da relação estabelecida com o objeto que satisfaz as necessidades de uma atividade (LEONTIEV, 1978). Todavia, a preocupação é com os tipos de determinações desse conteúdo estrito da subjetividade no motivo e na finalidade da atividade do sujeito.

Compreende-se que estes aspectos subjetivos do conteúdo da consciência causam interferência na atividade prática, mas não como elemento estruturador da dinâmica de transformação mútua entre: atividade  $\rightleftharpoons$  ação  $\rightleftharpoons$  operação. A abstração que sintetiza o caráter material da necessidade, expressada dialeticamente no condicionamento entre atividade  $\rightarrow$  necessidade  $\rightarrow$  atividade (LEONTIEV 1978), coloca o objeto de uma satisfação relacionado primeiro ao complexo da atividade e depois como necessidade. O desejo do professor pela concretização da aprendizagem do aluno, por exemplo, aparece com a existência da atividade de ensino, que atribui ao aluno e ao conhecimento o caráter de objetos que interacionam as ações de ensino. Sem se apropriar disso o professor atua movido apenas pelo desejo de receber um salário, sem se apropriar da verdadeira necessidade de sua atividade.

Diferentemente do condicionamento do estímulo-resposta, mecanizado e linear, essa correlação entre necessidade e atividade é dialética. A necessidade manifesta o estágio de consciência atual que se origina do modelo de atividade anterior como condição para a nova atividade reflexiva, que pode reproduzir e transformar a atividade presente e seu estágio atual de consciência, produzindo novas necessidades. Assim, a estrutura da atividade se constitui primeiro na prática social, nas relações entre os homens com os objetos, apenas depois, na atuação humana, surge como objeto vital para o sujeito, como conteúdo que lhe insita desejos, tendências, paixões, sentimentos e emoções: como necessidade pessoal.

Para Leontiev (1978a, p. 346), as tendências e desejos, que surgem da relação direta do homem com os objetos sociais, não são suficientes para a realização da atividade, para isso, “é indispensável que haja um objetivo que, respondendo a necessidade, seja o estímulo para atuar e lhe dê na atuação uma direção concreta determinada, uma finalidade”. A atividade integral revela, na prática humana, os nexos essenciais de sua gênese, de seu desenvolvimento e de sua concretização, conforme as condições objetivas da atuação do sujeito. Desse modo, as transformações estruturais da atividade não ocorrem por meio dos aspectos subjetivos, manifestados na prática individual, mas na produção social de novas condições objetivas da atividade externa, independente do estado emocional e do sentimento pessoal do sujeito que a realiza.

Resulta daí que um sentimento de medo pode impulsionar, socialmente, uma nova condição para a estrutura de uma atividade apenas quando o fato concreto ameaça o modo de vida coletivo, gerando uma necessidade de mudança das finalidades e motivos da atividade no âmbito social. Nesse caso, não se reduz ao sentimento de um indivíduo isolado, mas num anseio coletivo que se traduz no sujeito singular. Na escola, por exemplo, supondo o medo da escassez de mão de obra para o trabalho, pode-se gerar uma mudança estrutural nos modos de ensino com uma resignificação em torno da aprendizagem, transformando as ações de todos os professores. Ao contrário disso, isoladamente, o medo de um professor influi apenas em sua aula, na sua relação com os seus alunos, no modo como se posiciona no cumprimento de sua função, que pode transformar apenas as suas ações.

Para Leontiev (2004, p. 83), na origem de uma ação ocorre “a separação do objeto da atividade e do seu motivo”. Na ação, o ser se afasta do conteúdo que o estimula à atividade e do próprio objeto da atividade, que pode ou não coincidir com o seu motivo (LEONTIEV, 1978). Essa separação não é um rompimento, mas o distanciamento necessário do objeto no processo de mediação. Na atividade de ensino pressupõe-se a existência de dois objetos: o aluno e o conhecimento. O motivo próprio dessa atividade, que os tornam indissociáveis, uma

unidade dialética, se traduz na aprendizagem discente que pode se tornar um motivo para o professor. Ou seja, a aprendizagem é o motivo externo da atividade de ensino, mas apenas se torna motivo do professor quando ele se apropria das relações básicas da atividade; quando a finalidade das ações que ele realiza também se apresenta como uma necessidade sua; quando o motivo próprio da atividade passa a ser determinante do sentido de sua atividade.

A relação entre a aprendizagem do aluno, como motivo e finalidade da atividade, com o conhecimento, na condição de objeto da mesma, ambos considerados como produções histórico-sociais, possibilitam a formação de “tendências e desejos” nos professores derivados socialmente dos elementos da estrutura da atividade de ensino. São estes nexos que permitem a relação entre o professor e o aluno no processo de produção do ensino por meio da aula. A finalidade orientadora das ações de ensino, que atribui à aula a condição de mediadora entre o aluno e o conhecimento, se conclui com a produção da aprendizagem. Subjetivamente, ao compreender o processo das ações, estas também se tornam possíveis objetos de desejo do professor. Ora, qual o professor não se satisfaz com aquilo que acredita ser uma boa aula?

Esse processo que separa o objeto do motivo da atividade remete à ontogênese da ação humana e da própria atividade humana, pois traduz uma das principais diferenças entre o ser biológico, que age direta e imediatamente ao objeto, e o ser social, que se utiliza de representações mediadoras (LEONTIEV, 2004). As necessidades nos homens se apresentam como modos de estabelecer as condições imprescindíveis para atingir uma finalidade, que não tem mais ligação direta com a necessidade imediata. Assim, em qualquer ação da atividade humana se distingue um duplo processo, embora sejam confluentes.

Um deles, o ontológico, implica a apropriação pelo indivíduo das ações humanas desenvolvidas historicamente. O outro, o epistemológico, sugere a produção do conhecimento sobre as ações humanas dentro do complexo da totalidade da atividade. Num se expressa uma relação de causalidade derivada das relações materiais dos homens com os objetos. No outro, a lógica histórica de sua atuação como devir derivado do processo de apropriação-objetivação das produções históricas do homem. Essa unidade mostra comonexo essencial o processo dialético da vida humana.

Na especificidade da atividade de ensino, o fato de o professor ter passado pela formação, concretizada apenas com a prática pedagógica, implica em inúmeras possibilidades diferentes daquelas que se apresentam na espontaneidade do contexto extraescolar. Nesse, que difere do escolar (VYGOTSKI, 1993), o professor tem acesso de forma aparente ao conteúdo de sua atividade, o que ensina, as formas como ensina, etc.. O contexto espontâneo não possibilita a ascensão à dimensão dos aspectos essenciais que correlacionam os objetos da



atividade de ensino como, por exemplo: o tratamento com conhecimento a nível científico e as proposições de ensino ao aluno de modo que transforme sua dimensão psíquica, amplie sua consciência e, conseqüentemente, desenvolva o seu pensamento a nível teórico (DAVÝDOV, 1982).

Nesse sentido, quanto mais o professor conhecer os nexos complexos da atividade de ensino, mais ele entenderá o processo das ações que dirigem para as suas finalidades, para o seu devir. Caso contrário, ele age sem ter a real noção das finalidades que deve atingir, apenas segue o “processo global”. Por isso que, mesmo sem ter desenvolvido o desejo, o gosto, a paixão pela docência, e o pleno conhecimento das ações, um professor pode continuar exercendo sua profissão. Isso não quer dizer que ele fica livre das determinações universais da educação escolar, pelo contrário, fica mais alienado a elas e menos ativo no processo.

Independentemente da compreensão do professor dos nexos de sua atividade, o lugar que ele ocupa nas relações escolares coloca-o na função de cumprir com as finalidades da educação escolar, reproduzindo-a e aperfeiçoando-a, determinado pelas condições vigentes da escola e sua inserção nela como sujeito ativo, característica de sua posição. O contexto escolar – que abrange todo o processo de formação do professor e das condições de sua prática pedagógica – possibilita o surgimento de mediações que determinam as ações de ensino. Essa função da escola estrutura e move a atividade de ensino conforme o nível cognoscitivo desenvolvido pelo professor para atuar diante das condições objetivas que se apresentam (favoráveis e desfavoráveis). Sob essa forma estrutural da atividade de ensino o professor revela na prática o conteúdo apropriado de sua atividade.

Se tratando da apropriação da atividade, o conhecimento do professor não pode ser separado de sua prática concreta. Assim, a relação é: quanto mais ele conhece e produz os meios de execução que conduzem a finalidade de sua atividade, mais ele cria as possibilidades de desenvolvê-la e, com efeito, se desenvolver como sujeito dela. Portanto, não basta apenas desenvolver habilidades, conhecimento e o desejo pela profissão docente se, em algum momento, não forem dadas ao professor as condições mínimas de produção em sua atuação. Condições estruturais que possibilitem a promoção dos verdadeiros nexos das ações de ensino que potencializem a aprendizagem dos alunos.

Parece óbvio que toda forma de estímulo, externo ou interno a uma atividade, se agregado ao conhecimento dos meios de sua objetivação, favorece para sua melhor eficácia. É isso que rege a maioria dos modos de atividades profissionais atuais que se findam no salário, pois o sujeito recebe pela venda do seu tempo de trabalho e não pelo que produz (MARX, 2011). Porém, ele sabe que, se não produzir aquilo determinado como meta na sua atividade,

implicará nas condições de seu salário. Isso lhe gera a necessidade do conhecimento das ações mais eficazes para se chegar à finalidade estabelecida como meta, considerada aqui como a transformação mútua entre objetivo e tarefa. Essa ligação coloca, voluntária ou forçosamente, o sujeito em contato com o objeto da atividade.

Nesse sentido, o critério genético para a consideração de uma atividade está na análise das ações dos sujeitos, pois, são os conjuntos de ações que estabelecem o caráter da atividade, suas ligações com as finalidades para onde se orientam e com os motivos que os levam a realizá-la (LEONTIEV, 2004). Se não há ações, não há atividade alguma. Isso não quer dizer que uma ação não executada não pertença a uma atividade. No entanto, ela não existe como atividade prática. Assim, se o professor pensar e elaborar todas as ações de sua aula, mas não efetuá-las com suas respectivas operações no ato de lecionar, a aula não existirá de fato e ele não cumprirá uma das tarefas principais de sua atividade. A atividade existirá apenas idealmente.

Por outro lado, pode haver professores que lecionem apenas com operações, como se estas surgissem de imediato, fora do complexo de ações, como procedimentos sem nexos. Isso não significa que estas operações não contemplem a atividade de ensino. Trata-se, pois, de ações fossilizadas na prática docente, ocultas no processo. Na atividade de ensino, esse caráter oculto das ações expressa a transformação mútua entre atividade  $\rightleftharpoons$  ação  $\rightleftharpoons$  operação (DAVÍDOV, 1988). Nesse caso, o professor pode entrar em atividade, mas estranhar as ações que realiza. Certamente, isso gera limitações quanto aos objetivos de sua aula, porém, o motivo próprio da atividade e as necessidades sociais de sua existência, ainda que ocultos, são determinantes da prática pedagógica. A atividade pode não se concretizar psicologicamente para o sujeito, mas ocorre externamente como prática social.

O conteúdo da atividade de ensino apropriado pelo professor expressa, em sua atividade prática, os rumos de sua orientação e o nível de apreensão que ele tem dos nexos estruturais da atividade. Quando ele não apreende minimamente esse conteúdo os elementos estruturais da atividade ficam carentes de nexos. Nesse caso, as ações que o professor realiza tornam-se ausentes de sentido (LEONTIEV, 2004). Para Makarenko (1977), a coletividade é indispensável para o sistema de ensino. Na perspectiva marxista, além disso, a coletividade é condição necessária para sua existência, pois o sistema de ensino se estrutura conforme as necessidades socialmente estabelecidas. A organização do ensino que não compreenda sua essência coletiva torna a prática dos professores desconexa com as reais finalidades que o orientam.

Não se pode estabelecer a questão da educação em dependência da qualidade e do talento de cada professor. [...] Se falamos da educação de toda uma geração, veremos que não somos professores isolados, mas representantes de um exército único de professores, de uma mesma sociedade pedagógica [...] não temos absolutamente nenhum direito de derrubar todas as culpas sobre um professor (MAKARENKO, 1977, p. 115).

Na coletividade se instituem as formas de apropriação do conteúdo da atividade do professor como: estrutura interna de sua consciência sobre a atividade que realiza; motivo, necessidade, finalidade, objetivos e tarefas da educação escolar; formação específica de base para a produção das ações e operações de ensino. Existe uma forma universal dessa atividade e um conteúdo social que orienta o ensino particular de cada cultura. Com isso, surgem novas questões que não se pretende encerrar: qual o tipo de estrutura de ensino está sendo formado? E, qual o tipo de estrutura de ensino deve ser formado? Como diz Davídov (1988, p. 33), é necessário “buscar o que ainda não existe, mas que é possível e que está dado ao sujeito como finalidade, porém ainda não realizado: esta é a principal característica da atividade vital de qualquer ser sensível e pensante”.

Considerando que atividade humana, diferente dos animais, não é movida pelos estímulos ligados diretamente às necessidades elementares, mas mediada pelas relações objetivas sociais que o sujeito se apropria em forma de imagem, a preocupação se volta para a relação de vitalidade que movem os professores. Reflete-se sobre os elos que evidenciam o caráter objetivo da subjetividade do professor. No processo de educação escolar, ocorre o direcionamento intencional para aquilo que o professor admite ser necessário que o aluno aprenda inerente ao modelo pedagógico que ele acredita ser o correto. Essa relativização do conteúdo e da produção do ensino escolar pode gerar a substituição dos conceitos científicos pelos cotidianos (VYGOTSKI, 1993), pois o professor que não se apropria das verdadeiras significações conceituais, que não compreende seus nexos e os corretos métodos pedagógicos de ensino, necessariamente tem que buscar outras formas de cumprir sua função.

A atividade de ensino, objetivada nas relações sociais, possibilita ao sujeito que assume essa função um conhecimento parcial de sua estrutura que se mostram como motivos e finalidades que o movem e o orientam para tal: 1) enquanto profissional, ele sabe que recebe um salário pelo que faz, até o aluno sabe disso; 2) no que se refere à sua função, compreende que é um dos responsáveis pela aprendizagem do aluno; 3) no que diz respeito à sua formação específica – o que abrange, de fato, a fundamentação teórica do que produz – ele, pelo menos,

tem alguma noção que deve conduzir alguns procedimentos intermediários relativos ao ato de ensinar, para que as duas primeiras se efetivem. Estes fatos, que permeiam a prática docente, revelam o processo dialético de transformações entre: necessidades  $\rightleftharpoons$  motivo  $\rightleftharpoons$  finalidade  $\rightleftharpoons$  condições da atividade de ensino (DAVÍDOV, 1988).

Em vista das finalidades, o professor elabora um conjunto de ações para objetivar aquilo que é conferido como resultado imediato de sua função. Esse imediato não se confunde com algo instintivo. Afinal o professor compreende, ao seu jeito, as mediações que ligam o processo das ações às finalidades de sua atividade e os motivos que o levam a ela: ligados a aprendizagem dos alunos e a sua própria necessidade de subsistência. Uma vez apreendidos, estes elementos estruturais se tornam pessoal para ele e, portanto, ganham certa relatividade. Os objetos de sua atividade, que se fixam no conhecimento escolar e no aluno, também se torna relativo ao entendimento de cada professor referente ao conteúdo de sua formação específica e das formas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

As ações de ensino, desde sua constituição até sua efetivação, apresentam os elos de mediação da atividade, o elemento que tanto separa os motivos das finalidades como os integram pelas “ligações e relações objetivas sociais” (LEONTIEV, 2004). Ao produzir ou reproduzir uma ação, o professor não apenas cria e organiza os meios para a aprendizagem do aluno, mas também está em contato, ainda que implicitamente, com a finalidade referente à sua subsistência na qualidade de indivíduo humano. Assim sendo, independentemente da opção por um dos diversos modos de promover a aprendizagem dos estudantes, os professores entram em atividade de ensino movidos pelos mesmos motivos: cumprir seu papel social para que receba seu salário e para que o aluno aprenda os conceitos expressos nas ações de ensino.

Toda ação do professor, relacionada ao motivo da atividade fixado no salário ou na aprendizagem do aluno, está direcionada para a finalidade proposta no processo de ensino. O foco é para a concretização daquilo que foi anteriormente planejado em seu pensamento, referente às suas aulas. Nesse sentido, a finalidade de conseguir o alimento para a satisfação de suas necessidades ou uma roupa da moda que deseja – decorrente das apropriações das formas de necessidades atuais – não é o foco de suas ações, tampouco de suas operações. Estes são apenas motivos estimuladores peculiares de sua atividade vigente, que tem a finalidade de criar as possibilidades de mediação entre o aluno e o conhecimento como orientador das ações e operações de ensino.

Compreender e realizar com sucesso este processo, em conformidade com os motivos, é o que confere o sentido da atividade prática do professor (LEONTIEV, 2004). Quando não se compreende o processo das ações de ensino quanto às suas verdadeiras

finalidades (que implica na estipulação das tarefas de ensino), e mesmo assim as executam, exige de sentido o motivo aprendizagem e o motivo do professor se restringe ao salário que recebe pela sua função. Importa dizer que dificilmente existiria professor, independente do modo de produção, se não houvesse um salário ou algo do gênero que mantivesse pelo menos suas necessidades mais básicas. Nessa condição, está a importância da valorização da profissão, para além dos méritos, com salários concernentes com suas necessidades principais e com condições para lecionar. Condições estas que se reverte em responsabilidade para ele.

Na atividade de ensino se refletem aspectos e relações que surgem nas seguintes circunstâncias da vida do professor: nas experiências sociais, as quais ele se apropria antes mesmo de se tornar apto a lecionar, o que oriunda o desejo e/ou a escolha pela docência; e em suas ações e operações que direcionam de fato para a finalidade de ensinar para que o aluno aprenda. Nessas duas ordens de relações se traduzem os motivos apenas “compreensíveis” e aqueles que são realmente “eficazes” da atividade. Segundo Leontiev (2004), os motivos que são somente compreendidos (conscientizados) e os que agem realmente impulsionando o sujeito à atividade. Porém, é necessário entender a correlação que existe entre estes motivos, inerentes às condições objetivas que geram a transformação de um no outro, para evitar a preocupação exclusiva com a identificação dos motivos distintamente nas mudanças de rumo da atividade.

Primeiramente, não é o motivo o responsável pela mudança de rumo da atividade, mas a objetivação de uma finalidade que pode se incorporar como um novo motivo. O motivo é o estímulo da atividade e a finalidade o que a orienta. A transformação ocorre quando “o resultado da ação conta mais que o motivo que realmente suscita a ação” (LEONTIEV, 2004, p. 318). Para esse resultado se tornar um motivo eficaz é necessário, antes, sua compreensão pelo sujeito. Caso contrário, não se caracterizaria uma atividade consciente. Segundo, que o resultado da atividade é compreendido anteriormente, pois o ser tem consciência da finalidade que orienta suas ações.

O professor, por exemplo, organiza as aulas, primeiro porque existe uma ligação salarial estabelecida socialmente a essa função. Vale lembrar que antes mesmo de sua atuação existe a consciência disso, o que caracteriza um motivo compreensível que o leva à escolha pela profissão. Este motivo se torna eficaz quando move o professor a atividade de ensino levando-o a produzir ações que, respectivamente, satisfazem a necessidade vital da educação escolar: a aprendizagem dos estudantes. Caso deixe de receber o seu salário o professor é forçado, pelas circunstâncias da vida, a parar de exercer essa atividade e buscar outra fonte de renda, pois não será satisfeita a sua necessidade vital. A necessidade da aprendizagem pode

ser apenas compreendida de início como um produto social, contudo, se o professor atribui aos resultados de sua ação a mesma condição de importância que o salário que recebe, ela também se torna motivo eficiente para ele, embora não exclua e não se compare vitalmente com a sua necessidade de sobrevivência.

A posição do professor lhe impõe as finalidades da docência com o objetivo social de reproduzir o gênero humano. Apesar disso, somente ao buscar os meios para a organização do ensino, ao se apropriar e refletir sobre os limites de sua prática, na elaboração e execução das ações de ensino, que ele realmente se orienta com o objetivo ligado à finalidade de sua atividade. Apenas assim, o motivo “aprendizagem” passa a ser realmente eficaz, tornando-se um motivo pessoal. Assim, de acordo com Leontiev (2004), além de cumprir socialmente sua função, ele satisfaz uma necessidade individual. Com isso, os motivos que são apenas compreensíveis, aos poucos, contribuem para a formação de novos motivos eficazes. Ou, em dadas circunstâncias sociais, ocorre uma transformação que, na atualidade, se expressa na unidade “salário-professor-aprendizagem”.

Nas diferentes condições em que o professor produz e reproduz suas aulas, surge o elo motivo-objeto-finalidade. Conforme Leontiev (2004), este elo surge na relação objetiva entre o que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação é direcionada, sempre para atender as necessidades. O motivo aprendizagem se apresenta como um dos determinantes principais da atividade de ensino, no entanto, quando eficaz para o professor, não se traduz necessariamente em garantia de efetivação da aprendizagem.

Entre tantos condicionantes sociais, importa que o professor tenha um bom salário e desenvolva o desejo pela sua profissão. Todavia, também é necessário que receba uma formação adequada e condições objetivas favoráveis à produção do ensino escolar para os propósitos de formação dos conceitos científicos, em vista da igualdade de oportunidades como ponto de partida e de chegada para todos os seres humanos. Nesse sentido, a escola, como instituição pública, carece da objetivação da finalidade do ensino como a apropriação do conhecimento científico e condição do desenvolvimento do pensamento teórico para todos os alunos. Isso deve se refletir claramente para os professores.

Segundo Leontiev (2004, p. 92), “a atividade humana, tal como se manifesta no processo de produção, está cristalizada no produto; o que num extremo se manifesta como ação, movimento, no outro extremo, o do produto, transforma-se numa propriedade estavelmente definida”. A totalidade do processo que constitui a atividade de ensino expressa essa dinâmica. A formação do professor e a elaboração de proposições de ensino, traduzidas em ações, concretizam o extremo da prática pedagógica, como movimento de produção. O

ensino e a aprendizagem – propriedades estavelmente definidas como motivo e finalidade da atividade – se caracterizam como os produtos estáveis.

De fato, o professor não gera um produto que se materializa como a atividade do artesão, do agricultor, etc.. No entanto, as produções docentes se consomem no próprio processo de ações de ensino que possibilitam a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem é uma consequência que pode ou não ocorrer. Esse êxito depende da atividade de estudo do aluno como resultado da atividade do professor. No plano de ações de ensino para as aulas de Matemática, por exemplo, os professores não criam um produto que se encerra nele mesmo. O produto concreto da atividade do professor, instrumentalizado na aula, geradora de ensino e aprendizagem, é sempre dinâmico. Assim, a ação se torna meio e produto, estável e dinâmico, da atividade do professor. Estável porque se fixa na linguagem e dinâmico porque se consome no próprio processo de produção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho mostra a estrutura da atividade de ensino como possibilidade para a investigação da atividade do professor. A compreensão dos elementos estruturais da prática pedagógica e suas correlações mútuas abre o caminho para a pesquisa que aspire a totalidade desse processo. Desse modo, a atuação docente não é considerada de forma isolada, mas no complexo de mediações que abrangem a educação escolar. Nesse todo, escola, professor e aluno contrapõem-se e convergem-se numa unidade dialética em que o movimento e a transformação de um determinam as condições conjunturais dos outros. Portanto, pensar em formação do professor está diretamente ligado à formação do aluno e as condições objetivas da educação escolar.

As abstrações levantadas nesse texto, em vista dos nexos essenciais da atividade do professor, podem ser consideradas como um ensaio para a investigação sobre a prática pedagógica. A preocupação com a ligação entre os elementos essenciais que estruturam a atividade de ensino possibilita a reflexão a respeito da origem dos fenômenos que ocorrem na atuação dos professores. Portanto, as suas manifestações e produções não são fragmentadas, mas inerentes à totalidade que estrutura socialmente o lugar que ocupam nas relações surgidas na esfera da educação escolar. Ao considerar o professor em atividade, necessariamente, deve ser considerado o processo dialético entre as determinações externas e internas nas ações que ele realiza: seus aspectos objetivos e subjetivos.

Nesse sentido, reflete-se sobre o processo de constituição da consciência docente. A necessidade do ensino para o professor está determinada pelo modelo de educação escolar que ele se apropria, desenvolvendo determinado tipo de consciência conforme sua relação de vitalidade com a atividade prática. As possibilidades da tomada de consciência da realidade vivenciada em sua prática pedagógica são determinadas pelas condições de apreensão dos seus verdadeiros nexos. Na medida em que sua prática lhe possibilita a apropriação desses nexos, com uma formação adequada, com condições objetivas que lhe permitam planejar e efetivar suas ações de ensino, com um ambiente que favoreça a reflexão crítica sobre suas produções e as finalidades delas, entre outras, que lhe mostrem as necessidades vitais do ensino, o professor se torna mais ativo e autônomo no processo.

Nessa perspectiva, a autonomia não está na capacidade de produzir sozinho o ensino e a aprendizagem, mas na compreensão da articulação de suas ações com as ações dos outros sujeitos ligados a sua atividade. As produções dos professores – ensino e aprendizagem – só fazem sentido com as ações dos alunos. O professor entra em atividade de ensino com a finalidade de fazer com que o aluno entre em atividade de estudo. Essa condição essencial da prática pedagógica torna necessária a ligação do ensino com a aprendizagem e não uma mera contingência do acaso. Essa reflexão alerta para a importância da discussão sobre os aspectos necessários da educação escolar em vista de uma formação de professores conscientes e críticos sobre sua atuação.

## REFERÊNCIAS

DAVÝDOV, Vasili. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982. 489 p.

DAVÍDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasily. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, Mariane e JENSEN, Uffe Jull. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Tradução de José Carlos Libâneo. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 356 p.

\_\_\_\_\_. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.



\_\_\_\_\_. Desarrollo de la psiquis. La conciencia humana. Cap. III. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. N.. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. 4. ed. México: Grijalbo, 1978a. p. 74-94.

\_\_\_\_\_. Las Necesidades y los Motivos de la Actividad. Cap. XI. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. N.. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. 4. ed. México: Grijalbo, 1978a. p. 341-354.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **La colectividad e la educación de la personalidad**. Tradução de Castul Pérez. Moscú: Progreso, 1977. 312 p.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 571 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Oposicion entre las concepções materialistas e idealistas (I capítulo de la Ideología Alemana). In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escogidas**: Tomo I, Moscú: Progreso, 1974. p. 11-81.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escondidas II**: incluye Pensamiento y Language Conferencias sobre Psicología. Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1993. 484 p.

Data de recebimento: 19/07/2014

Data da aprovação: 16/11/2014