

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - DOUTORADO

CAMILA TURATI PESSOA

“Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá
2018

CAMILA TURATI PESSOA

“Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e processos educativos

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Maringá
2018



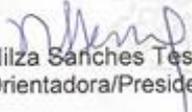
Universidade Estadual de Maringá

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

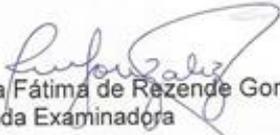
Programa de Pós-graduação em Psicologia

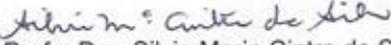
ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE

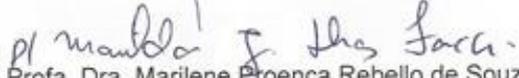
Aos três dias do mês de agosto do ano de 2018, no Bloco 118 – sala de vídeo, no *Campus Sede* da Universidade Estadual de Maringá, às treze horas, realizou-se a **BANCA DE DEFESA PÚBLICA** da tese intitulada: *Ser professora: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural*, de autoria da candidata **Camila Turati Pessoa**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Psicologia – Doutorado. A Banca foi constituída pelas professoras: Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, presidente, Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, primeira examinadora, Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzales Leal, segunda examinadora, Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva, terceira examinadora e Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, quarta examinadora por vídeo conferência. Concluídos os trabalhos, a candidata foi considerada aprovada (aprovada/reprovada). E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.


Prof. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Orientadora/Presidente


Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Primeira Examinadora


Prof. Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzales Leal
Segunda Examinadora


Prof. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva
Terceira Examinadora


Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza
Quarta Examinadora
Vídeo Conferência

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

P475s Pessoa, Camila Turati
"Ser professora": um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural / Camila Turati Pessoa. -- Maringá, 2018.
225 f.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, 2018.

1. Atividade docente - Sentido pessoal. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3. Psicologia escolar e educacional. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. III. Título.

CDD 21.ed. 150.15

AHS-CRB-9/1065

*Uma teoria, um método, uma proposta
devem ser avaliados não em si mesmos,
mas nas consequências que produziram
historicamente (Saviani, 2008, p. 54).*

Agradecimentos

Como já disse o escritor brasileiro João Guimarães Rosa, *“Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem”*.

É difícil colocar em palavras o agradecimento pelas pessoas que fizeram parte da minha caminhada. Nestas breves linhas, sintam-se contemplados todos aqueles que estiveram comigo de alguma forma nestes anos. Agradeço:

Aos meus pais, Eliana e Eduardo, pelo amor incondicional, por investirem em minha Educação de forma generosa. Palavras não conseguem expressar meu amor por vocês.

Ao Daniel, meu companheiro de vida, por estar ao meu lado em todos os momentos e por me mostrar que posso sempre mais.

Ao meu irmão Rodrigo, que me ensinou a ser irmã e a compartilhar.

À minha família que esteve sempre perto mesmo de longe, em especial meus padrinhos Susânia e Maurício, meus sogros Eliane e Celso, e à Ruth, Caio, Celsinho, Pietro, Lorenzo, Dante, Juliana, Fernanda e todos tios, tias, primos e primas de sangue e de coração.

À Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, orientadora querida, pela oportunidade de pesquisarmos juntas e cujo encontro foi providencial para uma relação de respeito e parceria nestes anos de doutorado e em outros que virão.

Às professoras da Banca, Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza, Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci, Dr^a. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, pessoas que admiro e contribuíram para minha formação como pesquisadora e me possibilitaram enriquecer o trabalho com as sugestões e reflexões sobre a pesquisa. Em especial, à Dr^a. Silvia Maria Cintra da Silva, para além da banca, uma amizade e parceria que superam a academia.

Às professoras Dr^a. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco por participarem de minha formação e se disponibilizarem como suplentes da banca.

Ao Prof. Dr. Juan Daniel Ramírez Garrido, pela acolhida em Sevilla/Espanha, pelos conhecimentos, contribuições, pelas amizades proporcionadas e por me fazer sentir como parte da família.

Aos amigos espanhóis, David, Mayte, Amparo, Julia, Laura, Miguel, Gildo, Elena, Diana e Samuel, pela companhia, atenção e cuidado nos meses vividos em Sevilla.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela confiança e por se disponibilizarem, com carinho e com afeto, a contribuir com a pesquisa em Psicologia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-PR, em especial à Wal Aceti Ávila, uma pessoa alegre e disponível que deixou mais leves as burocracias necessárias à vida acadêmica.

Às amigas mineiras Ana Paula Alves Vieira, Amanda Biasi Callegari, Pamela Cadima Coelho e Laís Castro, que me acolheram em Maringá e me fizeram sentir um pouco mais pertinho de “casa”.

Às amigas que ganhei no doutorado, em especial Regiane Cristina de Souza, Ana Eliza Andrade e Mariana Lins e Silva Costa, pelas conversas, encontros e cafés.

Ao querido grupo dos primeiros doutorandos em Psicologia do Paraná, Marlene, Sylvia, Silvia, Léo, Neide, Juliana, Merly e Tiago. Pelos aprendizados, trocas e saberes construídos.

Ao grupo de estudos em Psicologia Histórico-Cultural, pelas partilhas, conhecimentos e encontros de quartas à tarde.

A todos meus professores de Psicologia, grandes responsáveis por me tornar o que sou hoje, cada um a seu modo, ensinando e me incentivando cada vez mais querer trabalhar na área.

A todos meus amigos de infância e de carreira que me deram suporte e contribuem para eu ser quem sou hoje.

À querida Maria Stefânia Caldeira Henrique Marques pelo cuidado na versão final do *Abstract* deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de dois anos de bolsa de doutorado e por viabilizar uma bolsa de seis meses para realização de doutorado sanduíche em Sevilla, Espanha. O incentivo foi imprescindível para a dedicação e a qualificação profissional necessárias a esta pesquisa¹.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de financiamento 001.

Pessoa, C. T. (2018). *“Ser professora”*: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a atribuição de sentido pessoal à atividade docente do professor do Ensino Básico. Temos como referência teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural, a qual entende a formação do sujeito pela cultura e pelas relações sociais, sendo papel da escola proporcionar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelas gerações anteriores. Neste contexto, o professor atua como mediador e sua atividade docente é imprescindível ao processo de escolarização de seus alunos. A partir desta perspectiva, entendemos que o docente partilha significados sobre sua profissão os quais são construídos socialmente. Destes significados, cada um atribui um sentido pessoal nos entremeios da vivência em sociedade, sendo importante compreendermos as nuances presentes nesse processo, pois envolve a universalidade presente na particularidade de cada atuação. Encontramos nas práticas docentes diferentes formatos de atuação e modos de lidar com o processo educativo, e entendemos que esta atuação está diretamente relacionada com o sentido pessoal que cada docente atribui à sua prática, delineando formas de compreensão da realidade, incidindo no desenvolvimento da atividade de ensino. Desta forma, a atividade docente está perpassada pelos sentidos pessoais que o professor constrói em sua trajetória profissional, sendo importante investigá-los para melhor compreendermos seu trabalho e como ocorre a organização da Educação escolar. Para isso, convidamos três professoras do Ensino Básico a participarem desta pesquisa, nos concedendo entrevistas e permitindo-nos acompanhar alguns momentos de suas rotinas de trabalho. Assim, após os procedimentos éticos, realizamos entrevistas semiestruturadas e observações em seus contextos de atuação, entramos em contato com a preparação do material didático que utilizam em suas atividades docentes e com as condições presentes nos cotidianos de suas atividades. Com isso, diante dos dados construídos, realizamos o exercício de olhar para além da aparência presente nos fenômenos, entendendo seus movimentos, suas contradições e sua essência. Desta forma, elaboramos três eixos de análise: estudamos escolha profissional e formação inicial; embasamento teórico e desenvolvimento da atividade docente; e por fim, significado social e sentido pessoal da atividade docente. De forma geral, analisamos que o sentido pessoal atribuído à atividade docente é conduzido pelo motivo de permanecerem na área, relacionando-se à particularidade de suas atuações. Defendemos a tese de que as ações devem constituir-se em atividade ao docente e serem desenvolvidas a partir de um sentido pessoal que corresponda aos significados sociais da atividade de ensino, ou seja, aproximem-se da finalidade da Educação escolar de humanização dos sujeitos e apropriação de conhecimentos. Assim, depreendemos que estudar o sentido pessoal atribuído à atividade docente nos oferece elementos para buscar a superação de uma Educação baseada apenas nas demandas do cotidiano, imediatas, mas que seja voltada à transformação da realidade e das condições limitadoras ao desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Sentido pessoal, Atividade Docente, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar e Educacional.

Pessoa, C. T. (2018). *“Being a teacher”*: a study of personal sense about a teaching activity of Historic-Cultural Psychology. Thesis (PhD). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

The main goal of the present research is to comprehend the personal sense to teaching activity of primary education teachers. As a theoretical and methodological reference, we have the Historic-Cultural Psychology, which sees the formation of the subject by culture and social relations, and the role of the school is to provide the appropriation of knowledge historically accumulated by previous generations. In this context, the teacher acts as a mediator and his teaching activity is essential to the schooling process of the students. From this perspective, it is possible to realize that the teacher shares meanings about his profession, which are socially constructed. Each of these meanings gives a personal sense within the experience in society, and it is important to understand the nuances present in this process because it involves the universality that exists in the particularity of each action. We have discovered in teaching practices different forms of action and ways of dealing with the education process and realized that this practice is directly related to the personal meaning that teachers give to their practice, outlining forms of understanding reality, and it reflects in the development of teaching activities. Therefore, teaching activity is permeated by personal senses constructed by the teacher during his professional path, and it is important to investigate them to better understand his work and how school Education is organized. In this regard, we invited three Primary Education teachers to take part in this research by giving interviews and allowing us to follow some moments of their work routines. Thus, after following ethical procedures, we conducted semi-structured interviews, observed their work context, followed the preparation of the teaching material they use in teaching activities and experienced their daily activities conditions. In view of the obtained data, we performed the exercise of looking beyond the phenomena's appearance, understanding their movements, contradictions and essence. Therefore, we established three lines of analysis by studying their professional choice and initial formation, theoretical reference and teaching activity development; and social meaning an personal sense of teaching activity. Overall, we analyzed that the personal sense attributed to teaching activity is conducted by the motive of being in the area, relating to the specificity of their actions. We defend the thesis that the actions should become the teacher's activity and be developed from a personal sense that corresponds to the social meanings of the teaching activities. In other words, these actions should draw closer to the school Education purpose that is the humanization of the subjects and knowledge appropriation. Thus, we perceived that the study of the personal sense attributed to teaching activity gives us elements to search the overcoming of an Education based solely upon daily and immediate demands, directed to changing reality and limiting conditions to human development.

Keywords: Personal sense, Teaching Activity, Historic-Cultural Psychology, School and Educational Psychology.

SUMÁRIO

Introdução: caminhos de pesquisa	10
1. Psicologia Histórico-Cultural e a dinâmica da Formação Humana no homem	20
1.1 A dinâmica da constituição do humano no homem: a cultura como elemento formador	21
1.2 O trabalho: da coletividade à fragmentação do humano.....	31
2. Formação de Consciência, Significado Social e Sentido Pessoal	42
2.1 Consciência.....	43
2.2 Significado Social	51
2.3 Sentido Pessoal	56
3. Atividade Docente e Educação Escolar: Preceitos da Teoria Histórico-Cultural	64
3.1 Atividade na Perspectiva Histórico-Cultural	64
3.2 Atividade Docente e Educação Escolar	71
3.3 Para além dos recreios: o papel da Educação Escolar	84
3.3.1 Psicologia Escolar e Educacional: um olhar crítico ao cenário educacional	94
4. O método de análise e o percurso metodológico	99
4.1 A pesquisa pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural: o método de análise.....	99
4.2 Percurso metodológico.....	107
4.2.1 Procedimentos na construção de dados.....	109
5. Análise dos dados: estruturando a realidade na busca pelo sentido pessoal da atividade docente	113
5.1 Caracterização das participantes	113
5.2 Escolha profissional e formação inicial	120
5.3 Trajetória: embasamento teórico e desenvolvimento da atividade docente.....	136
5.4 Ser professora: Educação, significação social e sentidos construídos	163
6. Considerações Finais	210
7. Referências	216
8. Apêndices	223

INTRODUÇÃO: caminhos de pesquisa

Uma trajetória é sempre uma história tecida a vários fios e esta tese encontra-se nas tramas de meu caminho como pesquisadora com pontos que partem da minha formação em Psicologia desde a graduação realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em Minas Gerais. Fui aproximando-me da área Psicologia Escolar e Educacional na busca de formas de participação e transformação das questões escolares por meio de estágios, projetos de extensão, iniciação científica e outras atividades.

A curiosidade sobre os modos com que o psicólogo escolar e educacional pode contribuir no cenário educativo fizeram-me participar de três projetos de extensão universitária. O primeiro deles intitulado “Produção de Fantoches e Narrativas Oraís: uma alternativa lúdico-pedagógica para a alfabetização inicial”, foi realizado sob a orientação do Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento. Neste projeto, amparados pela Psicologia Histórico-Cultural, trabalhamos com docentes de escolas públicas a possibilidade da confecção de fantoches juntamente com a produção de narrativas orais orientadas por atividades contextualizadas pelo processo de alfabetização. O projeto resultou em algumas publicações como resumos, trabalhos completos e ainda um vídeo sobre o processo.²

O segundo projeto de extensão foi intitulado “Oficinas com(o) recursos expressivos na formação do educador infantil”, no qual fui supervisionada pelas professoras Dr^a. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Dr^a. Carmen Lúcia Reis no trabalho com estudantes do magistério de uma escola estadual na cidade de Uberlândia-MG. Realizamos oficinas com diversos recursos materiais no intuito de trabalhar a expressividade na formação de futuros docentes. Esse projeto também resultou em publicações e apresentações em congressos.

O terceiro projeto de extensão de pude participar foi “Parangolé: Infância, desenvolvimento e aprendizagem” juntamente a Prof^a. Dr^a. Paula Cristina Medeiros Rezende. Realizamos um trabalho com educadoras infantis da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA) por meio de reuniões formativas a partir de leituras de textos e da organização de espaços para conversar e compartilhar sobre o fazer

² Dentre as publicações destacamos o artigo: Nascimento, R. O. & Pessoa, C. T. (2010). Narrativa oral e produção de fantoches: uma alternativa lúdico-pedagógica para a alfabetização inicial. *Em Extensão* (UFU. Impresso), v. 9, n. 2, pp. 26-35.

O vídeo encontra-se disponível nos links: <https://www.youtube.com/watch?v=MBQkkNiscz4> e <https://www.youtube.com/watch?v=c9kznbommSE>.

educativo e a experiência de cada um em sua prática. Também compartilhamos essa experiência em congressos na área da Psicologia e da Educação.

No momento de realizar os estágios profissionalizantes para a formação de psicólogo, minhas escolhas foram privilegiando públicos diferentes dentro da área de atuação da Psicologia Escolar e Educacional. Participei de um estágio denominado “Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem – GDA” sob a supervisão da Prof^a. Dr^a. Maria José Ribeiro. O estágio foi pensado em uma modalidade de atendimento à criança, família e escola e tinha como centro de intervenção as intercorrências produzidas no processo de escolarização, principalmente as queixas escolares. Neste estágio também era produzido anualmente um evento para partilhar as experiências e convidar o público de áreas afins a compartilharem dos conhecimentos ali realizados. Como destaque dessa experiência, tivemos um artigo publicado relatando a proposta e as reflexões acerca do processo³.

O segundo estágio profissionalizante que realizei na área foi “Orientação profissional com adolescentes na abordagem psicodramática” oferecido e supervisionado pela Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Reis. O intuito era problematizar a escolha profissional como possibilidade de formação e atuação na sociedade e apresentar aspectos relacionados às informações sobre os cursos de graduação e tecnológicos. Dele também foi possível elaborar resumos e trabalhos completos para congressos.

Nesse percurso, nos primeiros passos como pesquisadora, realizei um estudo no âmbito de iniciação científica com público-alvo envolvendo mães e crianças na Educação Infantil. Fui orientada pela Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa na pesquisa intitulada “Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas”. A partir deste trabalho pude dar os primeiros passos na pesquisa científica resultando, dentre outras publicações, em dois artigos na área⁴.

Foram essas as principais experiências que contribuíram para pensar formas de intervenção que favorecessem a formação do humano no âmbito escolar e me aproximaram da área Psicologia Escolar e Educacional. Percebi que as questões presentes no cotidiano

³ Ribeiro, M. J., Silva, S. M. C., Barbosa, F. M. & Pessoa, C. T. (2014). Estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional: uma proposta de formação em serviço. *Ensino em Re-vista* (UFU. Impresso), v. 21, n1, pp. 41-49.

⁴ Costa, L. H. F. M. & Pessoa, C. T. (2011). As significações construídas pelos pais a respeito da constituição da identidade infantil: um olhar sobre as interações de crianças. *Horizonte Científico* (Uberlândia), 5 (3) pp. 1-30, 2011.

Pessoa, C. T. & Costa, L. H. F. M. (2014). Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. 18 (3), pp. 501-509.

educacional podiam ser pensadas com um olhar crítico e questionador e minha formação como psicóloga escolar foi amparada a partir do pensamento na Psicologia Escolar e Educacional em uma vertente crítica, um movimento que iniciou na década de 1980 no Brasil questionando o modo como vinham sendo construídas as atuações em Psicologia neste campo.

As preocupações dos profissionais nesse momento histórico configuravam-se com o olhar crítico sobre atuações individualizantes e patologizantes dentro do cenário educacional. Proposições questionadoras e que defendiam práticas que contextualizassem as questões escolares investigando as raízes culturais e históricas dos fenômenos fizeram-se presentes e necessárias para a Psicologia Escolar e Educacional construir novos rumos no cenário educacional brasileiro. Podemos citar alguns trabalhos, como os de Patto (1984), Tanamachi e Meira (2003), Barbosa e Souza (2012), Souza (2009) e Meira (2012a) como exemplos que presentificam essa defesa.

Nesse caminho, junto às concepções da Psicologia Escolar e Educacional em uma vertente crítica, os conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural tendo como principais expoentes os pensadores russos Lev. S. Vigotski, A. Leontiev e A. Luria se fizeram presentes de forma cada vez mais crescente, constituindo meu olhar como aluna, futura psicóloga e guiando uma pesquisadora em seus primeiros passos.

Com o intuito de continuar os estudos na área da Psicologia Escolar e Educacional a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, realizei o mestrado na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, sob a supervisão e parceria da Prof^a. Dr^a. Silvia Maria Cintra da Silva. A pesquisa que embasou a escrita da dissertação foi realizada com foco na formação continuada de educadores por meio da Arte, pensando em como esta forma de expressão poderia ser um instrumento que convidasse o docente a elaborar práticas diferenciadas dentro do cenário educativo. A partir do entendimento da Psicologia Histórico-Cultural, a Arte permite ampliar o repertório cultural dos sujeitos e incide diretamente em sua constituição. No caso dos professores, poderia contribuir na elaboração de suas práticas profissionais, e almejamos que cada docente pudesse se utilizar de tais experiências vivenciadas para construir sua atuação com outros olhares⁵.

Na ocasião, oferecemos um curso de extensão universitária em um Centro Municipal de Formação de Professores na cidade de Uberlândia-MG, utilizando a Arte como fio

⁵ Pessoa, C. T. (2014). *Psicologia Educacional e Escolar: Inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG.

condutor em dez encontros teórico-vivenciais, completando 40 horas de formação. A participação dos docentes foi de livre escolha e tivemos representantes de diversas áreas e anos de ensino, totalizando cerca de 20 professores. Reunimo-nos durante um semestre e os encontros tiveram temáticas que envolveram artes visuais, literatura, música, teatro, cinema, e também versaram sobre aspectos de formação teórico-conceitual, especialmente a Psicologia Histórico-Cultural e a formação continuada de professores.

Percebemos, principalmente por meio dos registros feitos pelos professores no que denominamos “Diários de bordo”⁶, bem como nas atividades realizadas nos encontros e em suas manifestações durante o curso que aquele formato de trabalho para a formação docente era muito significativo e relatavam a vontade de participar de mais cursos como aquele que tínhamos oferecido. Na dissertação analisamos o processo do grupo como um todo e como a proposta poderia contribuir para pensarmos como vêm ocorrendo a formação continuada de professores no âmbito da Educação pública (Pessoa, 2014). Além da apresentação em congressos e publicações na área, destacamos os artigos provenientes desta pesquisa⁷. Durante e após a conclusão do mestrado, diversas inquietações a respeito da Educação escolar se fizeram presentes, bem como o pensar sobre as formas com que o psicólogo escolar e educacional pode contribuir neste cenário.

Outro momento que permitiu construir reflexões a respeito de como a Educação formal vem se delineando, envolve o Ensino Básico e refere-se a um período no qual atuei como psicóloga escolar na Escola de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia – MG (ESEBA) trabalhando junto aos anos de ensino referentes à Alfabetização Inicial. Práticas envolvendo pais, alunos e professores permitiram exercitar outros olhares a respeito das instituições escolares e pensar os processos educativos com maiores subsídios, agora conhecendo bastidores antes não conhecidos.

Esta escola pública tem características peculiares em relação às escolas municipais e estaduais, pois, sendo federal, recebe maior aporte de recursos financeiros e os docentes que nela atuam têm um regime diferenciado no que se refere à retribuição por titulação. Ainda

⁶ No curso de extensão foi proposto que cada professor registrasse em um caderno as anotações, impressões e comentários durante a participação nos encontros - material este que seria recuperado pelas pesquisadoras ao final da proposta. O intuito de nomear como “diário de bordo” remete ao diário de um navegante, registrando os caminhos percorridos durante a jornada juntos.

⁷Pessoa, C. T. & Silva, S. M. C. (2015). Inspirando ideias para a Formação Continuada de Professores. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 1 (2), pp. 349-371, 2015.

Pessoa, C. T. & Silva, S. M. C. (2015). Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20 (3), pp. 229-239, 2015.

vemos neste espaço diferentes condições de trabalho, garantindo aos docentes a participação em capacitações, eventos e ainda a possibilidade de progressão de carreira seguindo a legislação para escolas de Educação básica no âmbito federal. Assim, a escola tem seu corpo docente com sua maioria composta por professores mestres e doutores e a garantia de estabilidade no cargo por concurso público.

Almejando que fosse um espaço em que se pudesse trabalhar de forma diferenciada a formação humana, visto as condições de trabalho e a infraestrutura desta escola, deparei-me com muitas mazelas presentes em qualquer escola, seja pública ou privada: questões institucionais que se sobrepõem à finalidade da escola, desencontro entre grupo de professores acerca do projeto político-pedagógico escolar, produção de queixas escolares individualizantes, dentre outros – sabendo que qualquer questão pensada possui múltiplos determinantes que a compõe. Mesmo assim, perguntava-me: quais são os fatores implicados em uma Educação escolar que nos impedem ou permitem avançar e superar estes já conhecidos atravessamentos escolares?

Pensar o papel que a Educação tem na formação dos sujeitos e como são conduzidas as atividades escolares são desafios presentes no cotidiano escolar. Neste caminho, mais uma vez, pensar a Educação escolar evidenciava o professor como importante mediador neste processo: a forma como conduz sua atividade de ensino, quais são as condições presentes em seu local de trabalho e ainda qual a formação inicial e continuada que lhe permitem atuar. Com o anseio em continuar os estudos pela Psicologia Histórico-Cultural e pensar em formas de contribuir para a construção de uma Educação que possibilite aos sujeitos emanciparem-se e transformarem suas realidades é que, no doutorado, almejamos entender com mais subsídios a atividade de ensino do professor e o modo como ele a constitui, investigando os determinantes presentes neste processo.

Assim, elaboramos como nosso principal objetivo compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente do professor do Ensino Básico, pois apoiados teórico-metodologicamente no referencial supracitado, entendemos que a prática do professor é perpassada por inúmeros fatores e ele a constitui a partir de sua participação em um contexto que é social, político e cultural específicos. Entender o **sentido pessoal**⁸ atribuído à atividade que se exerce nos permite conhecer elementos presentes na constituição dos processos de viabilização da Educação escolar, oferecendo outros caminhos para pensarmos em aspectos que necessitam ser superados nesta seara.

⁸ Os conceitos de sentido pessoal e significado social pela Psicologia Histórico-Cultural serão trabalhados na seção 2 desta tese.

A preocupação sobre como a Educação escolar vem se configurando na atualidade e qual seu papel formativo na vida dos sujeitos tem sido evidenciada por pesquisas nesta direção, e citamos como exemplo os trabalhos de Asbahr (2005, 2011, 2013), Longarezi e Franco (2013) e Mendonça (2018). Com o amparo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, podemos entender que, se esta é uma preocupação, significa que já encontramos os fatos presentes em nossa realidade e existe a busca por superar estas condições. Também vemos o anseio por uma Educação escolar que atinja sua finalidade de apropriação de conhecimentos e que não seja um processo de memorizar conceitos técnicos desvinculados da vida dos alunos que dela participam.

Se os significados sociais são partilhados e trabalhados na escola, quais sentidos os alunos vêm produzindo sobre eles? A Educação escolar está permitindo uma ampliação de repertório cultural de cada um?

Essa análise da relação entre significado e sentido das ações humanas tem decisivas implicações para a educação. Um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea não seria justamente o de fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos? (Duarte, 2004, p. 55).

Juntamente aos nossos, o questionamento de Duarte (2004) endossa a problemática de que a Educação vem ocorrendo de forma desconectada da vida dos sujeitos e os conteúdos escolares não estão produzindo sentido para quem entra em contato com eles. Afinal, como a escola, com seus conhecimentos, tem participado efetivamente da formação do sujeito? Como os alunos participantes da vida escolar entendem os conteúdos ali presentes relacionados com suas realidades? Ou ainda: os conhecimentos estão sendo trabalhados de forma a possibilitar a construção de sentidos sobre eles ou apenas são memorizados temporariamente?

No cenário brasileiro, queremos destacar que Asbahr (2005, 2011), Asbahr e Souza (2014) e Calve, Rossler e Silva (2015), realizaram pesquisas no que se refere a produção de sentido pessoal em relação à Educação escolar pensando a atividade de estudo apoiados no referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Estas pesquisas comprometem-se com uma análise da realidade que ultrapasse a descrição dos fatos, e preocupa-se com o modo como os alunos vêm se relacionando com o aprendizado escolar e quais os sentidos vêm sendo produzidos ou não nesta relação.

Em direção complementar, Basso (1998), Longarezi e Franco (2013) e Mendonça (2018) nos revelam preocupações referentes à atividade docente e o modo como ela vem se constituindo, fazendo-nos pensar sobre o sentido pessoal atribuído à atividade de ensino.

Pensando no professor, em seu trabalho, Asbahr (2005) aponta a necessidade de se estudar como as formações iniciais e continuadas vêm ocorrendo, para entendermos o processo de construção e organização do trabalho docente. Quando pensamos a formação do professor, necessariamente estamos considerando a formação do sujeito como um todo, entendendo que a constituição de cada profissional ultrapassa os espaços formais de aprendizagem e engloba aspectos vivenciais em outros contextos.

O professor constrói sentidos sobre os conteúdos que estuda e se apropria e, carrega consigo estes sentidos pessoais elaborados ao trabalhar com seus alunos. Basso (1998) bem alerta que o rompimento entre o significado da atividade docente e o sentido atribuído a ela leva a um trabalho descaracterizado e alienado, podendo a Educação escolar perder seu caráter humanizador e que possibilita o desenvolvimento do sujeito. Se o professor não vê sentido na atividade que exerce, temos uma execução de ações que se revelam como reprodutoras de conteúdos. Os alunos que participam desta forma de relação ensino e aprendizagem, acabam restringidos em suas possibilidades de desenvolvimento.

Juntamente a estas questões, soma-se a necessidade de estudarmos a atividade do professor inserido nas relações de produção do sistema capitalista. É necessário considerar que o docente participa de relações de trabalho alienantes e, investigar sua prática, é pesquisar uma forma de ocupação laboral dentro desta sociedade da qual fazemos parte. Já apontaram esta necessidade os estudos de Eidt (2006) ao estudar sobre as relações de trabalho presentes nesta sociedade, e Lima (2011) ao pensar o trabalho e o professor diante deste cenário e destas relações.

Marx (1867/2013) já nos alertou que o trabalho transforma-se em mercadoria no modo capitalista, e o docente encontra-se na posição de vender sua força de trabalho para sobreviver, assumindo nuances restritas quando se pensa o desenvolvimento humano por meio do trabalho. Ao estudarmos o sentido pessoal da atividade docente não podemos perder de vista o contexto no qual se insere este professor, muito menos as relações de trabalho que configuram sua atividade.

É diante deste íterim que pensamos esta pesquisa, juntamente com as inquietações presentes após a realização da pesquisa de mestrado e com estudos feitos na área. Com esse intuito, pensamos em investigar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente de professoras que, de alguma forma, apresentassem um engajamento e compromisso com a atividade que desenvolvem.

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural pensamos em docentes que pudessem apresentar uma prática de certa forma mais crítica e fundamentada em aspectos teórico-práticos, e convidamos professoras que conhecemos em dois espaços: na proposta formativa realizada na pesquisa do mestrado, denominada “Formação Continuada de Educadores: desenhando caminhos entre Arte e Educação” e também em uma especialização *lato sensu* em “Docência na Educação Infantil” oferecida na Universidade Federal de Uberlândia. A escolha destas docentes relacionou-se com suas presenças assíduas e participativas nestas formações, pois nos dois casos acompanhamos estas propostas ministrando o curso e/ou aulas em diversos momentos. Consideramos ainda que nessas situações foram trabalhados os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, e partilhados conhecimentos que, à primeira vista, possibilitaram a elas a construção de sentidos sobre os conhecimentos ali presentes.

Assim, pensamos compreender o processo como o sentido pessoal é atribuído e de que forma isto ocorre: como é feita a preparação da atividade docente e seus instrumentos de trabalho (preparação da aula, de tarefas, de material didático) e ainda o modo como suas formações se presentificam em suas atuações no cenário educacional. Com isso, entramos em contato com maiores subsídios para compreender o sentido pessoal atribuído à atividade docente.

Ainda almejamos entender de que forma as docentes elaboram suas atuações considerando a formação de consciência e desenvolvimento humano dos alunos por meio do processo de escolarização. Assim, três docentes são protagonistas do presente estudo: foram convidadas a colaborar com nossa pesquisa compartilhando um pouco sobre suas atividades de ensino. Foram feitas entrevistas individuais e realizamos observações no acompanhamento de alguns dias de seus cotidianos de trabalho.

Ainda, diante da possibilidade de vivenciar e conhecer outras experiências seguindo nos estudos no que se refere à Psicologia Histórico-Cultural, tive a oportunidade de realizar um período de estágio sanduíche entre julho e dezembro de 2017 na Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-Espanha, sob a orientação do Prof. Dr. Juan Daniel Ramírez Garrido viabilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁹. Foi possível participar de orientações, grupo de estudos e atividades acadêmicas, sendo que durante este período no exterior participamos de três congressos, sendo dois deles internacionais.

⁹ Número de processo 88881.132962/2016-01 no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Em um destes eventos, apresentamos dois trabalhos que tiveram a publicação de resumos e trabalhos completos: surpreendeu-nos durante as exposições o quanto recebemos comentários de que nossos trabalhos demonstravam práticas engajadas com uma transformação social e de certa forma inovadoras no que se refere ao diálogo entre Psicologia e Educação, comentários estes tecidos por pesquisadores do Chile, Espanha e Brasil. Nesses eventos, ao mesmo tempo em que foram enriquecidos meus estudos nestas áreas, compartilhando experiências e referenciais teórico-metodológicos, evidenciou-se que as pesquisas realizadas em nossos programas de pós-graduação no Brasil não deixam a desejar em aspectos teóricos e metodológicos. Porém, encontramos outros cenários no que se refere à viabilização e infraestrutura para, de fato, efetivarmos nossos conhecimentos em práxis – ao menos nas áreas das Ciências Humanas.

Ainda com os estudos e contato com as pesquisas realizadas na Espanha pude perceber que compartilham conosco muitas preocupações referentes à Educação escolar e o processo ensino-aprendizagem, e ainda sobre o modo como vem sendo desenvolvidas as práticas de ensino, como por exemplo, os trabalhos de Ramirez (2004) e Lamas e Lalueza (2016). Além das vivências em contextos de diversidade cultural, pudemos perceber outros modos de organização de vida e sociedade, complementando nossa formação como pesquisadora.

É percorrendo este caminho que convidamos à leitura deste trabalho, construído a partir de muitas trilhas, que confluem para pensarmos superações possíveis dentro do cenário da Educação brasileira. Na primeira seção apresentamos alguns conceitos cunhados pela Psicologia Histórico-Cultural no que se refere à dinâmica da formação humana no homem, oferecendo destaque à cultura e às relações sociais como principais constituintes do sujeito. Juntamente a estes conceitos destacamos o papel da linguagem no processo de formação do pensamento e consciência e, por fim, discorremos sobre o trabalho e as configurações que este assume em uma sociedade capitalista, resultando em diferentes formações humanas.

Na segunda seção trabalhamos os conceitos de formação de consciência, significado social e sentido pessoal conceitos desenvolvidos principalmente por Leontiev (1975/1978, 1975/1983). Destacamos os entremeios presentes na constituição do sentido pessoal e suas implicações no modo como o sujeito posiciona-se em relação à sua realidade. A terceira seção encerra a composição do referencial teórico desta tese tratando sobre o conceito de atividade, atividade docente e Educação escolar, explicitando concepções que se referem à funcionalidade da Educação como apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e o papel do professor e da atividade docente neste processo. Também esclarecemos sobre a

perspectiva pela qual trabalhamos ao considerar a Psicologia Escolar e Educacional como forma de atuação e intervenção neste campo.

Seguindo, temos a seção sobre o método, o qual aborda a compreensão da realidade partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que se constrói pelo embasamento marxiano de olhar a realidade, considerando o desenvolvimento histórico dos sujeitos no qual estão presentes as relações sociais e de produção. Contamos sobre o percurso metodológico e quais foram os procedimentos de análise. Na seção seguinte, temos uma caracterização inicial das professoras participantes desta pesquisa e elencamos três eixos de análise organizados para estudarmos a realidade com que entramos em contato e compreendermos o movimento presente nos fenômenos. Os eixos abordam aspectos relacionados ao ingresso na área docente e formação inicial; a atividade do professor e seu desenvolvimento e, por fim, o significado social e o sentido pessoal atribuído à atividade docente. Na sequência apresentamos algumas considerações a respeito da pesquisa e da análise de dados realizada, almejando contribuir com os campos da Psicologia e da Educação.

1. Psicologia Histórico-Cultural e a dinâmica da Formação Humana no homem

A Psicologia Histórico-Cultural é o embasamento teórico-metodológico que sustenta a construção desta tese. Elaborada por Lev S. Vigotski (1896 - 1934) juntamente com Alexis Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), pensadores russos, oferece aporte para a compreensão de conceitos da Psicologia baseados em preceitos marxianos de concepção de mundo. Duarte (2000) bem ressalta que a constituição de uma Psicologia Marxista almejada pelos autores não era apenas o desejo de criar mais uma corrente da Psicologia, mas sim “o processo de construção de uma Psicologia verdadeiramente científica” (p. 80). Sabemos que os três autores seguiram em linhas de pesquisa distintas, sendo que Luria aprofundou-se no desenvolvimento da neuropsicologia, Leontiev trabalhou na Teoria da Atividade e Vigotski, dentre outros assuntos, debruçou-se sobre o estudo do pensamento e da linguagem.

As ideias de Vigotski e seus companheiros foram se ampliando para além de seu continente e vemos uma inserção de seus escritos dentro do cenário mundial e, notadamente, no cenário brasileiro. Porém, sabemos que, por se tratar de escritos na língua russa, necessariamente a difusão das ideias dos autores chega até nós por meio de traduções. As publicações atravessam os vieses dos tradutores e editores que organizam essas obras, podendo ser alterado o sentido postulado pelos autores russos a partir de traduções deturpadas e politicamente enviesadas, como ressalta Prestes (2010) em sua tese sobre as traduções e compreensão destas obras.

Tuleski (2008), em seu livro, aponta para os perigos da ocidentalização, da “limpeza” e simplificação feita nas obras de Vigotski, sendo as ideias marxianas afastadas dos escritos do autor buscando uma “facilitação” de sua obra. Também somos elucidados de que há traduções sérias e compromissadas neste campo. Temos que o acesso e a leitura destas traduções devem ser feitas de forma crítica e buscando contextualizar o momento histórico no qual foram pensadas e escritas as concepções desta Psicologia, ressaltando as ideias dos autores a partir de seu referencial de compreensão de mundo.

Pasqualini e Martins (2015) dizem que “A correta apropriação dos postulados teóricos e metodológicos dessa teoria requer, necessariamente, a compreensão de suas bases epistemológicas, aspecto que, não raramente, tem sido negligenciado ou minimizado em sua importância” (p. 363). Desta forma, buscaremos ser coerentes com a linha de pensamento dos autores ao apresentar e trabalhar com conceitos cunhados por eles. Sabemos que a amplitude

da obra da Psicologia Histórico-Cultural é extensa e não conhecida em sua completude. Diante disso, elencaremos alguns conceitos a partir desta perspectiva para que possamos esclarecer pontos necessários ao pensarmos a formação do ser humano, oferecendo subsídios para compreendermos o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente do professor do ensino básico.

1.1 A Dinâmica da constituição do humano no homem: a cultura como elemento formador

Apoiada no método materialista histórico dialético, a Psicologia Histórico-Cultural oferece explicação acerca da **constituição do psiquismo** considerando a formação orgânica do sujeito, e dá destaque à formação humana embasada no mundo material e concreto ao qual se pertence, delineando contornos próprios a cada personalidade a partir das relações sociais e culturais estabelecidas. Isto significa entendermos o ser humano superando suas condições biológicas, localizado em determinado tempo, espaço, contexto político, histórico e social. Martins e Carvalho (2016), a esse respeito, afirmam que esta forma de compreensão de constituição humana “possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista, próprio às origens da psicologia” (p. 700).

Desta forma, esta teoria considera que tornamo-nos humanos apenas a partir do contato com outro humano, não basta nosso aparato orgânico, pois as formações provenientes das relações culturais e sociais presentes no contexto histórico e social de cada um irão superar a formação biológica que nos constitui. Leontiev (1975/1983) conceitua que a formação de consciência deve ser entendida com seu cunho essencialmente ligado às relações sociais e culturais das quais participa, ou seja, não é um fator apenas individual, isolado.

Leontiev (1975/1978) ainda ressalta que as particularidades do psiquismo humano serão formadas pela relação do homem com seu contexto e também pelas condições objetivas e históricas presentes na vida de cada um. Martins e Carvalho (2016) também recorrem a Vigotski para entender “o desenvolvimento psicológico com o movimento engendrado por contradições internas entre os legados natural e cultural, em que as funções psíquicas se transformam e oportunizam o autocontrole da conduta” (p. 701). Vigotski (1934/2001) postula que toda função psicológica do sujeito um dia foi uma relação social, entre seres humanos. Isso significa dizer que as relações vivenciadas no **plano interpsíquico**, ocorridas

no plano social, constituirão o **plano intrapsíquico**, ou seja, das funções psíquicas em seus níveis mais elaborados.

Temos, desta forma, as **Funções Psíquicas Superiores**, que são funções especificamente humanas e construídas a partir da relação com o outro, um processo apropriado a partir das experiências sociais das quais participa o sujeito, quais sejam: atenção, memória, linguagem, percepção, abstração e emoções. Estas funções, de acordo com Vigotski (1931/2012), inicialmente foram externas, para depois serem internalizadas: não nascem prontas e tampouco são herdadas. Este processo envolve a cultura como carro-chefe na constituição humana e supera as funções biológicas já estabelecidas, sendo o desenvolvimento do sujeito perpassado e constituído necessariamente pelo plano social. Nascimento (2014) escreve, a partir deste entendimento, que há uma relação dialética entre o natural e o social, direcionando o sujeito a novas formações psíquicas.

Desta forma, é preciso estabelecer o estudo do ser humano a partir do estudo da pessoa concreta, implicada em contextos que são políticos, sociais, econômicos e culturais, sendo cada um o produto singular dentro destas determinações. Esta forma de compreensão do ser humano ultrapassa explicações que naturalizam o psiquismo e tentam localizar os fenômenos psíquicos como inerentes a uma dita natureza humana, e, como bem alertam Martins e Eidt (2010), “apresentando como naturais e universais características social e historicamente constituídas” (p. 676).

Esclarecidos de que não há uma “natureza humana” e tampouco existem fases pré-estabelecidas pelas quais devem passar todos os sujeitos, o entendimento sobre o desenvolvimento e formação do psiquismo nesta perspectiva oferece amparo para considerarmos que o ser só se torna humano pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. A apropriação destes conhecimentos é possível pela **mediação**, pois a relação do homem com a natureza e a realidade não ocorre de maneira direta, mas por meio de instrumentos e signos (Vigotski, 1934/2001). De forma geral, os instrumentos realizam a mediação do humano com a realidade de forma concreta, de transformação material; já os signos, oferecem uma mediação no âmbito simbólico, semiótico.

Participando de seu contexto, cada indivíduo se constitui a partir das mediações e condições presentes em sua realidade, não sendo padronizado ou pré-estabelecido o rumo do desenvolvimento humano. É por meio da mediação que a historicidade presente nas produções e objetivações do gênero humano se fará presente na história dos sujeitos, e será possível ganhar novas e outras formas de conhecer e transformar a realidade.

Destacamos que os conhecimentos são a história humana acumulada, e que o papel da mediação das produções humanas oferece diferentes possibilidades de desenvolvimento ao homem. Isto implica dizer que há uma riqueza de caminhos ao curso do desenvolvimento, pois não sendo pronto, o ser torna-se humano de acordo com as particularidades do contexto de que participa. Tanamachi (2007) escreve: “trata-se de situar a singularidade dos indivíduos concretos no interior do contexto histórico e social da humanidade, para que possamos verificar as máximas possibilidades do ‘vir-a-ser’ de cada sujeito, como parte do processo individual de humanização” (p. 80). Estas condições às quais nos referimos permitem e ao mesmo tempo refletem os reais determinantes que se fazem presentes na concreticidade da realidade de cada um.

É diferente pensarmos a constituição de sujeitos que têm acesso à cultura e elaborações humanas diversas daqueles que vivem em condições precárias de conhecimento das produções humanas, vivendo apenas garantindo sua sobrevivência. Estas condições não sugerem que são seres humanos diferentes a partir de suas constituições biológicas, mas que participar de diferentes condições da vida concreta guiará o curso e as possibilidades do desenvolvimento de cada um. Pensar o movimento da formação humana nessa perspectiva é assumir que a trajetória do desenvolvimento percorre o caminho que envolve a apropriação pelo sujeito das objetivações humanas já realizadas até então, que só é possível pelo contato e relação com o outro, mediador importante que permite o acesso ao que já fora produzido pela humanidade.

Destacam Vargas, Sazatornil e Cisternas (2017) que este conhecimento só será realmente apropriado pelo sujeito se estiver relacionado ao seu contexto e suas referências culturais, ampliando o repertório no que se refere a novas apropriações e avançando na constituição humana. Temos, desta forma, a **cultura** como produção especificamente humana, a qual permite que o sujeito, ao apropriar-se dela, humanize-se e conheça a trajetória percorrida pelo gênero humano no curso histórico.

Leontiev (1975/1978) reitera que o homem já nasce formado em suas propriedades biológicas, mas seu desenvolvimento no âmbito histórico e social é ilimitado. Ou seja, já temos o aparato orgânico que nos permite existirmos, mas é apenas por meio da cultura que é possível se desenvolver na dimensão biológica e superá-la. Ainda, para o autor, as características humanas não se transmitem hereditariamente, é preciso adquiri-las pelo processo de apropriação cultural: “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” (Leontiev, 1975/1978, p. 267 – Grifos do autor).

Assim, temos a continuidade da história humana dependente de que as novas gerações se apropriem do que já fora elaborado tanto cultural quanto intelectualmente para que se possa avançar em novas produções. Bem relembra Duarte (2000) que essa transmissão da história social humana passada de geração para geração não é apenas “um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal” (p. 83). Sendo assim, não há como conceber a formação humana isoladamente, pois só é possível humanizar-se participando da vida em sociedade. Esta é a principal defesa cunhada pela Psicologia Histórico-Cultural.

Temos diversos espaços nos quais a apropriação cultural ocorre, e queremos oferecer destaque para a **escola** como sítio importante que reúne conteúdos sistematicamente organizados na busca dos alunos pela apropriação destes conhecimentos. É preciso estarmos esclarecidos acerca desta função da escola, pois os alunos percorrem muitos anos dentro destas instituições e necessitamos garantir o maior número possível de apropriações para pensarmos a formação destes sujeitos de forma ampliada.

Um conceito importante elaborado pela Psicologia Histórico-Cultural é o entendimento da **Zona de Desenvolvimento Imediato**¹⁰. Este conceito nos auxilia a pensar a apropriação dos conhecimentos como um processo, que avança a partir do que já se tem elaborado, do que já se sabe – Zona de Desenvolvimento Real – e aquilo que está em vias de se constituir, de se apropriar (Vigotski, 1934/2001). Assim, temos a constante formação dos sujeitos pela aprendizagem, superando o que já tem elaborado e constituindo novas formações e possibilidades para os rumos do desenvolvimento humano.

Outro entendimento importante postulado por esta teoria refere-se à **aprendizagem** e ao **desenvolvimento** humano. Diferentemente de concepções que entendem a “maturação” como responsável por guiar o que o sujeito pode aprender em determinado momento da vida, Vigotski (1934/2001) explica que a aprendizagem é a promotora do desenvolvimento humano. Que dizer, são as novas aprendizagens realizadas pelo sujeito em seu contexto que permitirão traçar o curso de seu desenvolvimento. É justamente pelas novas apropriações e aquisições vivenciadas pelo ser humano que serão permitidos novos e diferentes caminhos ao desenvolvimento. Nas palavras de Vigotski (1934/2001): “a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento” (p. 322), tal afirmação nos leva ao entendimento da constituição

¹⁰ Sabemos que existem algumas traduções diferentes para este último termo: Imediato, Potencial, Próximo e Iminente. Utilizaremos aqui conforme a tradução adotada pelo livro consultado.

humana e seus processos psíquicos superiores relacionados ao plano social, no qual é possível estabelecer relações e aprender a história das objetivações humanas. O sujeito se apropria destas produções e ganha novas possibilidades de se relacionar com elas e consigo mesmo.

Com isso, não basta o conhecimento apenas advindo das experiências cotidianas. Para superá-la, é preciso conhecer as elaborações já feitas para se avançar no curso do desenvolvimento histórico. Temos dois conceitos que nos auxiliam a entender esta relação: **conceitos espontâneos** e **científicos**. Os primeiros são aqueles conhecimentos advindos da experiência cotidiana, da relação com o imediato e da exploração da natureza e da realidade. Nesta categoria, os conceitos não são organizados, eles são elaborados no caminho e ordem que ocorrerem na relação do sujeito com o contexto. Já os conceitos científicos possuem a característica de serem apresentados de forma organizada e sistematizada, além de se utilizarem de outros conceitos no auxílio da compreensão deles. Para que o conhecimento científico possa ser apropriado, é necessário utilizar-se dos conceitos já elaborados no cotidiano, alcançando assim outros níveis de desenvolvimento a partir do aprendizado mediado por um sujeito mais experiente (Vigotski, 1934/2001).

Neste sentido, quando ocorre a apropriação das objetivações humanas se formam **singularidades**, permitindo novas formas de produção a partir do que já foi elaborado. Aqueles que se apropriam dos conhecimentos existentes e com eles conseguem superá-los e criar outros instrumentos materiais e intelectuais, só o fazem por terem acesso e construírem sentidos a partir do que lhes é disponibilizado. Vemos, porém, que a disponibilização de acesso à cultura não ocorre de maneira igualitária a todos devido ao sistema de produção capitalista vigente em nossa sociedade, o que gera desigualdades entre os seres humanos e, conseqüentemente, na formação da consciência de cada um.

É importante lembrar que as desigualdades entre os sujeitos são provenientes destas condições da vida concreta e material e não de qualquer explicação biologizante de diferença entre os indivíduos. Duarte (2004) ampara-se nas ideias de Marx para a explicação sobre a formação humana dizendo que “o desenvolvimento histórico do gênero humano tem sido um processo contraditório e conflituoso, movido pela luta de classes e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção” (p. 47). Assim, não podemos entender como o sujeito se constitui e chega a ser o que é sem considerar as relações sociais e de produção presentes em seu contexto. Ao dizer das relações de produção, Leontiev (1975/1978) esclarece: “as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações, dependem dela” (1975/1978, p. 90).

Compreender o lugar que a Educação ocupa em determinada sociedade e como o acesso aos bens culturais é privilegiado ou não nos conta a respeito de aspectos que vão além do contato com o conhecimento, mas como a vida se organiza em detrimento do sistema que se vivencia: vivemos para produzir, criar ou trabalhamos para poder sobreviver. É nesta nuance que vemos o projeto de Educação dentro da sociedade capitalista: continuar a segregação de classes ao invés de investir em sujeitos que explorem ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento. Estes aspectos são fundamentais ao pensarmos a formação do sujeito e o acesso à cultura que lhes é possibilitado. Com isso, podemos entender o caráter inovador no bojo da Psicologia Histórico-Cultural, pois ultrapassa as explicações subjetivistas e individualizantes sobre o ser humano, colocando em foco a história dos homens, a cultura e as relações sociais como principais componentes que permitem o ser tornar-se humano gerando os mais diversos contornos nas formações dos sujeitos.

Neste caminho, a **consciência**, escreve Leontiev (1975/1983), é reflexo da realidade internalizada pelo sujeito, como resultado do mundo objetivo, assumindo contornos próprios por cada um, pois o desenvolvimento de cada ser humano será único e constituído em determinadas condições sociais, dependendo do acesso que se tem das objetivações humanas. Esta constituição é ímpar pois o sujeito não fica inerte ao que passa ao seu redor, mas apropria-se a seu modo dos conteúdos nas relações das quais participa. Este esclarecimento a respeito de quais fatores compõem a consciência humana é indispensável, pois localizamos primeiro o contexto, os fatores implicados na vida dos sujeitos para só assim buscar compreendê-los.

Sabemos que participar das relações humanas é imprescindível para tornar-se humano, pois as aquisições culturais não são incorporadas na genética do homem, elas “não se transmitem segundo as leis da hereditariedade” (Leontiev, 1975/1978, p. 270), e por isso, é preciso que o arcabouço histórico e cultural seja apresentado ao sujeito e apropriado por ele. É o percurso histórico da humanidade que oferece amparo para o desenvolvimento humano, porém, é uma via possível de constituição psíquica, pois é preciso que se participe dialeticamente da realidade para se apropriar dos bens culturais e intelectuais já produzidos. Assim, as possibilidades estão postas, e dependendo do contexto social e da realidade concreta a que se pertence, alguns caminhos são delineados, e, para Márkus (1965/2015), “O homem só pode constituir sua vida a partir da materialidade a qual lhe é fornecida pelas circunstâncias históricas, pela sua sociedade” (p. 65), o que implica em diferentes possibilidades de participação na vida social.

Reiteramos a **Educação** como processo que permite apreender novas aquisições e, neste sentido, é preciso que haja uma preparação intencional do conteúdo a ser trabalhado no processo de apropriação do conhecimento. Porém, como sabemos, as possibilidades de apropriação cultural dos bens da humanidade estão colocadas, mas em uma sociedade de classes inserida no sistema capitalista de produção temos possibilidades bastante desiguais de acesso a estes bens. Também são bastante discrepantes a organização e investimento no que se refere às escolas públicas e privadas bem como as condições oferecidas aos professores para exercerem suas atividades docentes.

Leontiev (1975/1978) expõe que a “desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes” (p. 274), assim, o homem possui diferentes possibilidades de apropriação cultural, culminando em diferentes formações de consciência e constituição humana, até mesmo de transformação da realidade. Temos assim, a Educação escolar organizada neste panorama de modo a acentuar as formas de segregação entre os sujeitos e as formações humanas produzidas nas diferentes classes sociais, gerando condições de participação na sociedade de acordo com o estrato social a que se pertence.

As leis que regem o desenvolvimento biológico humano, ressalta Vigotski (1930), mudaram pouco na trajetória de desenvolvimento do homem, deixando de ser, com o passar da evolução, o “carro-chefe” do desenvolvimento humano, ficando como plano de fundo para as características sociais que guiarão o curso do desenvolvimento. As características da personalidade do indivíduo serão dependentes dos aspectos sociais presentes em seu contexto, sendo o ser humano um ser genuinamente social. Desta forma, se são desiguais as possibilidades de apropriação da cultura, teremos formações humanas desiguais, refletindo as relações de classe presentes no contexto de produção.

Leontiev (1975/1978) também escreve que a formação humana está diretamente relacionada com as leis da sociedade, pois serão as condições concretas de vida do homem que guiarão o curso do seu desenvolvimento. A sociedade dividida em classes proporciona diferentes vivências em um mesmo tempo e, como disse Vigotski (1930), as personalidades não se formam de modo homogêneo, mesmo participando de um mesmo grupo social. Com isso, nem mesmo participando ou tendo acesso aos mesmos bens culturais significa que as personalidades serão iguais.

O autor ainda destaca que as diferenças geradas pela divisão de classes são “responsáveis pela formação dos tipos humanos” (p. 3). Assim, as contradições que vemos

presentes nas diferentes classes são interiorizadas pelos sujeitos compondo seu modo de pensar, agir e se entender como ser humano, estando ligadas às condições materiais presentes no seu contexto. É preciso ressaltar que estas diferentes condições não são vivenciadas de forma passiva pelos sujeitos, de forma a delimitar como se constituirão apenas de acordo com suas condições – pois assim estaríamos sendo deterministas – mas é importante dizer que as apropriações e sentidos produzidos a partir da cultura de que se faz parte guiarão o curso do desenvolvimento.

Para que o homem pudesse se desenvolver por caminhos cada vez mais complexos, houve o afastamento da humanidade de seus primórdios, da natureza, como bem lembra Tonet (2013), e, com este relativo distanciamento, temos uma complexificação no que se refere à relação do homem com seus pares e com o contexto em que vive. Foi também neste processo cada vez mais elaborado de formação humana e de relação com a realidade que as individuações foram acontecendo, sempre por meio da apropriação das produções humanas, reelaborando o que já fora produzido e criando novas possibilidades de transformação da realidade.

O autor ainda relata que a realidade social que conhecemos e fazemos parte é produto da interação entre homem e natureza de forma a gerar conhecimentos que são o material que garante a continuidade do desenvolvimento humano e social. O que nos distingue dos animais é essencialmente este fator, pois o homem objetiva-se na natureza e realiza criações a partir desta interação. Márkus (1965/2015) afirma que os objetos criados pelo homem não possuem apenas um caráter material, mas também uma forma que é social, pois o objeto revela a história do homem na criação e utilização destes instrumentos, gerando uma utilidade social e o objeto carrega consigo esta história.

Este contato do homem com a transformação da natureza, ressalta Leontiev (1975/1983), é o que se denomina, a partir de Marx, de **atividade**, a qual permite que os homens entrem em contato com os objetos do mundo e criem relações que permitem a transformação da realidade¹¹. O autor ainda ressalta que, para compreendermos o ser humano, não basta estudarmos seu funcionamento orgânico, mas sim as influências exercidas pela interação do homem com a natureza e com os objetos.

Ao tratarmos de compreender o movimento de constituição do humano no homem para pensarmos a formação humana pela Psicologia Histórico-Cultural, inicialmente destacamos o conceito de **cultura** como carro-chefe no caminho para cada um tornar-se o que

¹¹A Teoria da Atividade elaborada por Leontiev será aprofundada na seção seguinte.

é. Ter este pressuposto em mente nos auxilia a olhar nosso objeto de pesquisa de forma esclarecida e a pensar a atribuição de sentido pessoal à atividade docente de modo coerente com nosso arcabouço teórico-metodológico.

Para além da cultura em si, o modo como ela é transmitida e apropriada de geração a geração envolve maneiras de se comunicar e estabelecer uma forma de contato entre os homens. Como pensamos e sentimos está diretamente relacionado com nosso contexto social e cultural: o **pensamento humano** é produto do desenvolvimento histórico e social, que se constrói pela relação do homem com seu contexto e pelas relações com as objetivações humanas. Não podemos naturalizar a forma de pensar de cada um como se fosse estritamente orgânica ou individualizada, pois devemos considerar que o pensamento, como já disse Leontiev (1975/1983), não existe fora da sociedade, foi criado por ela.

Assim, a forma de pensar de cada sujeito está diretamente ligada com a relação que ele tem com sua atividade: as relações objetivas que se tem com a realidade guiam as formações psíquicas dos sujeitos, inclusive gerando as necessidades humanas e a busca por satisfazê-las. Concluimos junto com o autor que a personalidade não é apenas resultado da sobreposição de fatores sociais e biológicos, mas sim uma produção humana estabelecida nas e pelas relações sociais e, ainda, podemos falar em uma formação de personalidade classista, ou seja, que é formada de acordo com as inserções em classes sociais e de acordo com as possibilidades de acesso - ou não - aos bens da humanidade.

Temos na constituição do sujeito a **linguagem** como outro fator imprescindível na formação humana. Para Leontiev (1975/1978), ela não só permite a comunicação entre os homens – atuando no nível simbólico de representação de mundo – como também permite que se configure a consciência e pensamento humanos:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (Leontiev, 1975/1978, p. 172).

Percebemos o quão determinantes são os **significados sociais** partilhados por meio da linguagem para a constituição humana, pois é por meio desta comunicação que serão apropriadas palavras e signos carregados de história social e delineando a consciência

humana¹². Vigotski (1934/2001) ainda complementa que, para nos comunicarmos, é preciso conceituar sobre as coisas, e este ato envolve muito mais do que memorizar palavras, mas compreender a história por trás de cada conceito, entendendo o grau de generalização presente nele. Escreve o autor que “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário” (p. 396), ou seja, é um processo humano, dependente das relações entre os pares e de compreender o uso social dos conceitos. Ainda assevera: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (Vigotski, 1934/2001, p. 412).

Assim, temos a forma de pensamento do homem diretamente ligada ao cunho social, por significados compartilhados, e teremos diferentes formações humanas de acordo com o contexto social ao qual se pertence e as apropriações realizadas por cada um. Neste âmbito, podemos pensar que os conhecimentos trabalhados pelo docente ao exercer sua atividade de ensino estão permeados de significados da história social presente nos conceitos. Ainda, o modo como os conhecimentos são mediados na atividade de ensino perpassa o sentido pessoal construído por ele ao elaborar e ensinar tais conceitos.

Entendemos por **apropriação**, de acordo com Leontiev (1975/1978), como o processo no qual o indivíduo reproduz os modos de pensamento e comportamento humanos, os quais foram formados historicamente, ou seja, para tomar para si a objetivação humana é preciso compreender e realizar a história social presente nos objetos. Por exemplo, para se utilizar um garfo, é preciso entender para que ele foi criado e qual sua utilização, pois o objeto em si não encerra os usos que se podem fazer dele: é preciso entender a história dos homens por trás de suas criações.

Márkus (1965/2015) também escreve que o homem, ao objetivar suas necessidades, cria suas capacidades de produção. São desenvolvidas formas de satisfazer as necessidades humanas por meio da transformação da realidade e com isso produz bens culturais, os quais necessitam ser apropriados pelas novas gerações para continuar o curso do desenvolvimento do gênero humano.

Sobre os objetos culturais, frutos da atividade de transformação pelo homem, Duarte (2004) esclarece que “seja ele um objeto material, como por exemplo, um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada

¹² Os conceitos de Significado Social e Sentido Pessoal serão trabalhados na seção seguinte.

maneira” (p. 49-50). A forma de pensar e de se comunicar conta a história dos homens e das possibilidades que se pode alcançar a partir do conhecimento daquilo que já existe. Neste caminho, podemos considerar que o “como” são trabalhados os conteúdos pelo docente oferecerá – ou não – possibilidades distintas de compreensão e superação dos objetos de conhecimentos de que os alunos se apropriam.

Vamos a um exemplo: se o docente está trabalhando o conteúdo de meio ambiente e preservação da natureza, apresenta os recursos já existentes de coleta de lixo e reutilização de materiais e o aluno se apropria do conhecimento que está sendo apresentado. Se isto faz sentido ao aluno, ou seja, está conectado com sua realidade e o mobiliza, será possível pensar outras formas de reutilização de materiais – no caso do exemplo – superando as formas já existentes. Caso contrário, se o docente apenas apresenta o conteúdo e pede memorização dos conceitos trabalhados e os avalia por meios objetivos, perde-se a possibilidade de uma aprendizagem que se relaciona com a vida dos sujeitos e permite a transformação da realidade.

Compreender as formas de transformação da realidade permite aos sujeitos superar as já existentes e avançar no curso das elaborações humanas. Se, para o aluno em idade escolar sua atividade principal configura-se como a atividade de estudo, temos na idade adulta a principal via de transformação da realidade por meio da atividade do **trabalho**, constituindo seu psiquismo e sua maneira de relacionar-se com seu contexto.

É pelo **trabalho**, lembram Martins e Eidt (2010) que o homem passa da sua condição biológica a uma condição social, permitindo diferentes caminhos de constituição. Como estamos pensando em aspectos da formação humana perpassada pelo âmbito escolar, faz-se imprescindível compreendermos o trabalho nesta seara para estudarmos a atividade docente e a produção de sentido pessoal sobre ela.

1. 2 O trabalho: da coletividade à fragmentação do humano

Na relação do homem com seu contexto, ocorre a **modificação da natureza** a partir das necessidades emergentes na interação dialética humano e natureza, resultando em uma atividade especificamente humana: o **trabalho**, superando as condições dadas no imediato, complexificando as relações entre o homem e sua realidade. É pelo trabalho que os homens se organizam para a satisfação de suas necessidades e humanizam-se.

Márkus (1965/2015), apoiado na visão marxiana de compreensão do homem, afirma que as necessidades são determinadas pela vida social e é preciso estabelecer uma relação com os pares para se articular e construir socialmente sua personalidade. Neste sentido, o trabalho é uma atividade coletiva que torna o ser realmente humano, pois direciona seus esforços a um fim, transformando a natureza e ao mesmo tempo modificando a si mesmo.

Satisfazer as necessidades por meio da atividade do trabalho faz o homem não só querer estar realizado em suas necessidade imediatas, primárias, mas cria novos e outros tipos que estão ligadas “à produção material da vida humana” (Duarte, 2004, p. 49). O processo se complexifica e articula-se junto a outros homens para produzir novas formas de existência e, consequentemente de constituição da personalidade dos sujeitos. Dentro desta visão marxiana, é precisamente neste ponto que o homem se difere do animal: enquanto os animais satisfazem suas necessidades básicas, o homem gera novas e outras necessidades e atua para produzir a satisfação destas necessidades para além das básicas e orgânicas. O trabalho permite que os homens estabeleçam relações entre si para modificar a natureza, e ao transformá-la também são transformados por ela, pois “ele não apenas transforma a natureza externa, mas a natureza humana também” (Márkus, 1965/2015, p.33).

Leontiev (1975/1978) relembra que o trabalho é um processo que liga o homem à natureza, pois são feitas ações para modificá-la, a partir dos meios que possui e, ao passo que novas relações são estabelecidas com a realidade, o homem cria formas de relacionar-se consigo mesmo e com seus pares. Ao satisfazer suas necessidades por meio do trabalho, novas e outras – cada vez mais complexas – necessidades vão sendo criadas e é preciso articular-se com outros homens na transformação da vida material: “É evidente que o homem, por meio de sua atividade, altera as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil” (Marx, 1867/2013, p. 146).

Vemos que o homem constitui-se socialmente e precisa relacionar-se com os seus para satisfazer suas necessidades, transformando o mundo ao seu redor para que sirva à sua existência, por meio da modificação da natureza: o trabalho altera as coisas e as torna próprias para o consumo humano (Márkus, 1965/2015). Porém, o trabalho não permite apenas a transformação da natureza em bens materiais, como bem relembra Tonet (2013), mas constitui nos homens a realidade subjetiva, pois ao transformar a realidade concreta, o homem se modifica, se constitui: “o mundo não é constituído apenas pelo trabalho, mas também por muitas outras dimensões. Todas elas, porém, embora tenham uma especificidade própria e uma autonomia – relativa – tem sua raiz no trabalho” (p. 22).

Vigotski (1930), citando Marx, afirma que o trabalho e suas relações “contêm dentro de si mesmo possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana” (p. 6), pois podemos entender que a transformação da natureza e do contexto em que se vive pode avançar no sentido de, quanto mais se conhece, mais possibilidades de se atuar na realidade e transformá-la, gerando diferentes caminhos à constituição humana. Temos o trabalho constituído como dimensão coletiva e que carrega consigo a história dos homens na transformação da natureza, possuindo particularidades que são características de cada forma de responder às demandas criadas pelos homens.

Assim, o trabalho ocorre de forma coletiva, articulada entre os homens e sempre relacionado com os membros e as necessidades de uma determinada sociedade (Leontiev, 1975/1978). Desta forma, quanto mais necessidades são criadas, maiores transformações na natureza são realizadas, e conseqüentemente, é aumentado o repertório das produções e objetivações humanas na busca por satisfazê-las.

Diante das produções já realizadas é possível avançar na história do desenvolvimento humano, transformando o homem ao se apropriar do que já foi produzido, e permitindo que se possa ir adiante a partir do que já é existente: não é preciso recriar os objetos, é possível partir deles para gerar novas e outras objetivações humanas. Para isso, é preciso, ao mesmo tempo, apropriar-se daquilo que já foi produzido para conhecer a história presente nos objetos, para assim, poder pensar em diferentes formas de atuação em relação à realidade, compondo parte do processo de humanização dos homens.

De acordo com Marx (1867/2013), os homens ao trabalharem para produzir diversos materiais agem de um certo modo uns para os outros, tendo esta atividade um caráter social. Podemos pensar que é um processo mediatizado pela sociedade, a qual cria necessidades e articula os homens ao buscar satisfazê-las. Nesta direção, o trabalho transforma o homem e o curso de seu desenvolvimento, superando as determinações biológicas inicialmente dadas, criando infinitas possibilidades no curso da história do gênero humano. Tonet (2013) bem ressalta que o trabalho é o que torna possível a integração entre o social e o natural, pois a partir da transformação intencional da natureza, ocorre a integração de “um novo tipo de ser, o ser social” (p. 82), articulando os homens a um determinado fim que sirva a todos.

Vemos então que o trabalho é uma forma de atividade especificamente humana: difere dos animais ao fazer com que os homens organizem-se socialmente para a satisfação de suas necessidades. O trabalho permite ainda que novas e mais complexas necessidades sejam criadas a partir da transformação da natureza, além de constituir o psiquismo humano em um

contexto social e histórico. Ter clareza a respeito das ações articuladas a um fim, à satisfação das necessidades, é o que permite infinitas possibilidades de desenvolvimento humano por meio da atividade do trabalho. Porém, o homem é produto histórico das condições materiais e objetivas da qual faz parte e o trabalho assume outras nuances a partir da organização capitalista da sociedade.

É preciso ter em mente que a história dos homens é a história do desenvolvimento da sociedade, da atividade produtiva estabelecida e, para buscarmos compreender o sujeito e sua constituição, necessitamos localizá-lo diante das condições de vida concreta de que participa. É precisamente pelas condições históricas que entenderemos a constituição humana e temos como ponto central a relação do homem com o trabalho ao olharmos para a formação do sujeito. As relações sociais terão sua base nas relações de produção existentes em determinado tempo e sociedade.

Na organização capitalista de sociedade o trabalho esvazia a forma de transformação da natureza: não mais ocorre como ações coordenadas a uma finalidade coletiva, perde-se a totalidade da execução da ação para determinado fim e distancia o homem do processo e do produto de suas ações. Para Marx (1867/2013), este modo de produção da vida material, a partir das relações estabelecidas com o trabalho, determinará a consciência dos homens, pois ao participar desta forma de organização de sociedade, será produto dela e, de certa forma, continuará reproduzindo-a.

O homem produz e é resultado das atividades humanas, ao mesmo tempo em que cria e transforma a realidade objetiva, é modificado por ela, por estas condições criadas. Assim, o trabalho fragmenta-se dentro da organização atual de sociedade em que vivemos e não se constitui como uma atividade que desenvolve as faculdades humanas. Como relembram Martins e Eidt (2010), é apenas uma forma de sobrevivência, distanciando o homem da totalidade que envolve suas ações laborais, provocando “esvaziamento físico e mental” (p. 677). Vemos que o homem nesta configuração de sociedade trabalha para sobreviver, e não vive para produzir transformações.

Neste modo de organização fragmentada do trabalho, no qual os homens não mais se articulam com a finalidade de atingir juntos a satisfação de suas necessidades, o homem se vê – diante da imposição da produtividade estabelecida pela sociedade capitalista – obrigado a vender sua força de trabalho de forma a buscar garantir sua sobrevivência. Bem assevera Marx (1867/2013) que, neste cenário, o trabalho ainda busca modificar a natureza para a satisfação das necessidades, mas “adquire outro valor quando transformada em mercadoria”

(p. 146). Ou seja, o esforço direcionado à produção da vida material torna-se uma mercadoria, o que gera formas de relação entre os homens implicando diretamente na formação humana de cada um, pois lida-se com produtos e não mais com seres humanos.

Temos outro aspecto gerador de diferença entre os homens que, pelo fato de o trabalho transformar-se em mercadoria, os cargos e as valorações são diferenciadas por se ocupar determinados lugares sociais: a diferença entre a produção e a retribuição pelo trabalho realizado não é mais definida pelo tempo e esforço despendido à função, mas à posição social que o cargo assume nessa forma de sociedade. Temos o paradoxo da produção da vida material estar desvinculada à retribuição e ao esforço despendido à ela, criando outra lógica de funcionamento da sociedade.

Vigotski (1930) destaca que a divisão do trabalho provoca uma cisão na formação humana, relacionando-se diretamente com a organização da sociedade em classes, gerando uma partição do próprio homem: acaba escravizado pelos instrumentos de sua atividade. Esta inversão ocasiona que o homem, para viver, deve trabalhar, pois caso contrário não consegue subsistência em sua sociedade, e por vezes acaba reduzido a formas bastante precárias de sobrevivência.

Duarte (2004) alerta que utilizamos a palavra “trabalho” para designarmos emprego, a profissão que a pessoa exerce, e não mais para recorrermos à forma de transformação da natureza pelo homem em busca da satisfação de suas necessidades. Nesta forma de organização, a força de trabalho do homem é uma mercadoria, pois ele é obrigado a vendê-la dentro da sociedade capitalista para que possa existir, exercendo uma função fragmentada e na maioria das vezes podendo ser substituído por outra pessoa, ou seja, dispensável até mesmo para a ação que faz. Neste caminho, a formação humana acaba refém desta organização da sociedade, e nesse sentido Vigotski (1930) bem escreve: “Como resultado do avanço do capitalismo, o desenvolvimento da produção material trouxe simultaneamente consigo a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano” (p. 5).

Contraditoriamente, quanto mais vemos o avanço da produção material, mais se agravam as condições precárias de trabalho e mais fragmentada está a relação do homem com sua atividade laboral, constituindo seres humanos cindidos de todo o processo de produção do qual fazem parte. O trabalho configurado desta maneira é consequência das relações econômicas e sociais e produz condições desumanizadoras, pois não atinge seu fim de transformação da natureza para as necessidades, mas sim para subsistência em determinadas

condições concretas que coloca o ser humano na posição de vender sua força de trabalho para obter uma recompensa econômica.

Cabe dizer que a escolha ou a ocupação de determinados cargos não ocorre por livre vontade do sujeito, mas como consequência das relações de trabalho presentes na sociedade. Vemos as determinações históricas e sociais as responsáveis por permitir ou não aos sujeitos desenvolverem suas faculdades humanas e ocuparem espaços de atuação diferentes. Desde a possibilidade de escolha para cursar um Ensino Superior ou até mesmo no momento de ocupar um emprego de pouca qualificação, são determinações que ultrapassam uma escolha individual e subjetiva.

No caso dos professores do Ensino Básico, observamos uma desvalorização do cargo na esfera pública, com baixos salários e jornadas exaustivas de trabalho, sem dizer das condições precárias para atuação. Outro aspecto se refere à grande oferta do curso de Pedagogia em instituições privadas de ensino¹³. Em uma pesquisa rápida, encontramos 851 instituições privadas oferecendo o curso, contrastando com 145 ofertadas por Universidades Públicas (âmbitos municipal, estadual e federal). Nas instituições privadas ainda temos um relativo baixo custo da mensalidade deste curso, se comparado a outras graduações em uma mesma instituição, possibilitando o acesso a uma formação em nível superior – muitas vezes deficitário no que se refere à qualidade adequada de formação profissional.

Até mesmo em Universidades públicas, a nota mínima exigida no processo de seleção por vestibular para se cursar áreas que estão ligadas à licenciatura são inferiores do que àquelas exigidas para cursos na área da saúde, por exemplo. Assim, ao analisarmos a escolha pelo ingresso na área da Educação no Brasil, devemos considerar todos estes determinantes. Deparamo-nos com sujeitos que realizam uma escolha intencional e compromissada com a área, ao passo que temos outros que acessam o curso ou a área da docência por facilidade ou por maior oferta destas graduações.

No mesmo caminho, presenciamos Universidades que preparam e realizam a formação para a área da Educação com qualidade, já outras instituições garantem em sua grade curricular apenas o mínimo necessário para o curso poder ser oferecido. Estes são alguns dos determinantes que interferem ao estudarmos a atividade docente, pois contribuem para pensar o cenário do “ser professor” no Brasil, neste contexto de desvalorização da docência e de atividades de ensino e formação escolar.

¹³Pesquisa realizada em 2017. Acesso em <<https://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/pedagogia/>>.

Ao elaborarmos sobre a atuação do professor na sociedade capitalista, recuperamos Márkus (1965/2015) ao ressaltar que o trabalho deixa de ter a característica de direcionar-se a uma finalidade coletiva, articulada, mas sim à obtenção de um salário. Na área da docência também vemos muitas vezes a execução de um trabalho no qual o sujeito não se percebe no processo, e está ali com o objetivo da recompensa ao final do mês, perdendo-se a finalidade de seu papel na Educação.

Neste modo de produção vemos as relações sociais impregnadas com um tipo de “naturalidade” de relação entre coisas, não mais entre humanos: relaciono-me com a força de trabalho que é vendida, e não com o sujeito que a produziu. Segundo Tonet (2013), “esta coisificação das relações sociais mascara os fenômenos sociais, ocultando o seu verdadeiro caráter” (p. 30), pois perde-se o estranhamento desta forma de relação, de coisificação, de tão enraizadas que estão as relações de produção. O fetichismo presente nestas relações consiste em, tão logo o produto do trabalho se faz, já se transforma em mercadoria: “os objetos de uso só se tornam mercadorias porque são produtos de trabalhos privados realizados independentemente uns dos outros” (Marx, 1867/2013, p. 148).

As ações que o homem executa em seu trabalho ficam tão fragmentadas que não se tem mais a percepção do todo, alienando o homem de sua função e participação na sociedade. Neste cenário, o processo de humanização e de desenvolvimento humano só pode ser compreendido se localizados frente às diferentes classes sociais estabelecidas. O processo de alienação está presente na sociedade capitalista e é vivido pelos homens afetando a forma como se humanizam e constituem suas consciências. Ao pensarmos a atividade do professor, devemos considerar que todos estes aspectos estão presentes.

Martins e Eidt (2010) destacam que a alienação pode ser entendida como o distanciamento e “conflito entre a riqueza material e intelectual do ser humano e a vida de cada pessoa. A humanidade vem se enriquecendo ao longo da história, mas isso não se traduz em enriquecimento na vida de todos os homens” (p. 677). Assim, participa-se da sociedade em diferentes graus de relação com os bens culturais produzidos historicamente, e pode-se passar toda uma vida distante da riqueza já elaborada e executando apenas ações na busca de um salário para a sobrevivência. Nestes casos, o homem encerra sua existência em vender sua força de trabalho de uma forma que não corresponde ao esforço realizado, denunciando as contradições presentes nos modos de produção. Bem relembra Márkus (1965/2015) que o processo de alienação está sempre presente, pois as relações sociais são de dominação, provocando diferentes graus de entendimento da realidade pelos sujeitos.

Leontiev (1975/1983) esclarece que, no processo de alienação perde-se a relação entre o motivo que leva à ação e a finalidade desta, esvaziando a atividade do homem, perdendo-se o sentido da ação realizada. Decorrente a isso vemos diferentes participações sociais que se fazem presentes na sociedade, em uma enorme discrepância entre a riqueza cultural produzida e o acesso a ela. Ainda verificamos um desequilíbrio entre as condições de trabalho oferecidas aos participantes de cada estrato social. Nesse sentido, Eidt (2006) contribui ao analisar que a atividade assume diferentes configurações ao se pensar o trabalho na sociedade capitalista, gerando formas de alienação que constituem os sujeitos.

Desta forma, o processo de alienação enraizado na vida da sociedade de classes furta dos sujeitos inúmeras possibilidades de desenvolvimento do psiquismo, pois o homem vende sua força de trabalho e sobrevive para vendê-la, em um ciclo que não resume toda a potencialidade de avanço que poderia vivenciar a partir da apropriação das riquezas materiais e culturais existentes. Lima (2011) traz esta discussão para o trabalho do professor, e analisa que as condições presentes em seu trabalho incidem na formação da personalidade docente, carregando aspectos das relações sociais de produção: alienação e fragmentação da atividade docente.

Assim sendo, podemos pensar que, se a Educação escolar permite o acesso aos bens culturais produzidos ao longo da humanidade, e caso o docente apenas execute ações desligadas da finalidade da Educação, estando alienado em seu processo de trabalho, interfere na formação humana de seus alunos e acaba reproduzindo uma forma de constituição alienante em seu contexto. Até mesmo na atividade docente encontramos diferentes formas de consciência e alienação, e o professor não é o único responsável por esse processo, é parte de um todo maior que implica em sua atuação.

Quando dissemos que há a fragmentação do trabalho na sociedade capitalista, é preciso esclarecer que, para Marx (1867/2013), apenas há uma conexão destes trabalhos executados na troca dos produtos do trabalho:

O conjunto destes trabalhos privados constitui o trabalho social total. Como os produtores só travam contato social mediante a troca de seus produtos do trabalho, os caracteres especificamente sociais de seus trabalhos privados aparecem apenas no âmbito dessa troca. Ou, dito de outro modo, os trabalhos privados só atuam efetivamente como elos do trabalho social total por meio das relações sociais que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio destes, também entre os produtores (p. 148).

Diante deste cenário, vemos que os homens se organizam em sociedade para satisfazer suas necessidades, mas não a partir da forma na qual o trabalho humaniza o homem, mas do modo que é preciso vender a força de trabalho para a sobrevivência, gerando possibilidades distorcidas de desenvolvimento humano e constituição do psiquismo, e o professor encontra-se diante deste cenário. Os processos de alienação se fazem presentes distanciando o homem de toda a apropriação que poderia ter a partir dos bens culturais produzidos, ficando reduzidos a conhecerem apenas o que está ao seu alcance - o que para grande parte da população é uma parcela bastante restrita do arcabouço histórico e cultural existente.

Cabe dizer que não basta apenas ter o acesso aos bens culturais, mas é preciso apropriar-se deles para, ao modificar-se em contato com eles, poder transformar sua realidade. O que ocorre no formato de sociedade capitalista é que, até mesmo quem possui acesso às produções culturais e materiais encontra-se participante do processo de alienação. Ao se deparar com a riqueza das produções sociais faz-se necessário enfrentar as condições individualizantes postas pela sociedade de classes para tomar os bens culturais como fonte de transformação da realidade, de forma a beneficiar a sociedade. É preciso utilizar o conhecimento histórico buscar condições mais dignas e justas de vida a todos e não pensá-lo apenas como material de fruição ou acumulação de conhecimento pessoal – o que também vemos ocorrer neste cenário – agravando ainda mais o abismo entre quem possui ou não o acesso a estas riquezas.

Mais uma vez entendemos que não são as coisas ou os objetos em si que direcionam a relação entre os homens, mas o uso que se faz deles: contraditoriamente quanto mais riquezas culturais e materiais vemos ser produzidas, maior será a exploração da venda de mão de obra e mais acentuada a desigualdade social. Nesta mesma direção, vemos que o local estabelecido como espaço privilegiado de acesso aos bens culturais, a escola, tornar-se um espaço que não cumpre sua função. O aluno, na maioria das vezes, não se apropria dos conhecimentos como forma de transformar sua realidade e temos o docente desenvolvendo ações desarticuladas da realidade concreta. As atividades de ensino e de estudo não se vinculam com a dimensão cultural e social a qual pertencem, e ocorrem como uma formalidade dentro da sociedade, afastando-se de sua real função.

Neste movimento histórico, Vigotski (1930) já alertou que a “produção intelectual é determinada pela forma de produção material” (p. 4), ou seja, também se avança no que diz respeito à produção intelectual à medida que as necessidades emergentes da realidade concreta e das condições de vida material são estabelecidas. Vemos que, ao passo que o

homem modifica a realidade, outras necessidades vão sendo criadas, gerando formas de organização da sociedade que são produtos do movimento histórico.

O desenvolvimento histórico supera as condições biológicas que regem a constituição humana, pois o homem incorpora para si, a partir das condições que vivencia, a história da humanidade. Para que a realidade possa ser transformada é preciso compreender e se apropriar do que já existe, e nesta direção vemos que o acesso a estes bens é bastante desigual e a forma como a Educação escolar está organizada reproduz a diferença de classes. A produção intelectual acaba restrita à pequena parcela da sociedade que tem uma Educação que permite a apropriação dos conhecimentos. A grande maioria recebe acesso aos conteúdos básicos que permitem ocuparem cargos que exigem pouca qualificação e até mesmo uma atuação bastante restrita na sociedade.

Desta forma, para entendermos a constituição do psiquismo, do desenvolvimento humano e ainda as formas como o trabalho em uma sociedade de classes gera diferentes subjetividades, precisamos localizar o sujeito dentro da história humana, pois ele é produto e produtor destas relações e produções históricas: os sujeitos também são determinados pelos seus precedentes. A partir da compreensão do sujeito pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural, precisamos esclarecer os determinantes históricos e sociais e os modos de produção para buscarmos desvelar a relação entre os homens e a constituição de cada um.

A partir de uma visão marxiana de constituição do sujeito, é o ser social quem determinará a consciência do homem. Assim, para pensarmos a atividade docente e atribuição de sentido a ela temos que ter em mente todos estes fatores, para não restringirmos nosso olhar apenas ao professor ou sua particularidade dentro de seu local de trabalho.

Neste mesmo caminho, podemos entender a constituição humana não apenas como um reflexo de influências externas, mas sim tecido juntamente aos “processos psíquicos internos” (Calve, Rossler, & Silva, 2015, p. 438), a forma como se apropria e elabora a realidade. Vemos que o humano não é apenas mero resultado de acontecimentos externos a ele, mas participa de um complexo e dinâmico contexto que delinea possibilidades para sua formação. Do mesmo modo que a atividade do trabalho, toda transformação da realidade pelo sujeito implica em formas de constituição da subjetividade. É preciso considerar os determinantes históricos, sociais e que permeiam a realidade concreta para buscarmos entender o ser humano e suas produções.

Netto (2011) também reitera a historicidade presente na constituição dos homens ao trazer que as gerações se deparam com o que fora produzido pelos seus precedentes e esta é a

conexão entre os homens, pois as relações materiais já produzidas até então são herdadas e permitem que se atue e viva a partir delas. Entendemos que as relações materiais são as raízes para a constituição dos homens, pois o caminho do desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado às relações de produção e às maneiras de se produzir a vida.

Já vimos que a partir das concepções elaboradas pela Psicologia Histórico-Cultural as leis biológicas são superadas pelas leis históricas e sociais e necessitamos considerar a historicidade como protagonista na formação do psiquismo humano. Outro ponto importante a ser reiterado é que, a partir desta teoria, temos dois principais formadores da consciência humana: a linguagem e o trabalho. O primeiro remete à forma de apropriação de significados sociais partilhados na forma de comunicação entre os pares e apropriação da realidade. O segundo à forma de transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, tendo um caráter social em sua raiz.

Assim, o modo como os homens sentem, pensam, se comunicam e vivem está diretamente relacionado com as condições históricas e sociais de que participam, pois é neste cenário que estarão postas as possibilidades concretas de vivência e transformação da realidade. Neste sentido, o professor ao constituir-se na docência e realizar sua atividade de ensino deve ser compreendido imerso nestes determinantes, participando de uma realidade social e produzindo-a ao mesmo tempo.

Como já explanado, o homem não é apenas reflexo do contexto ao qual pertence, mas apropria-se das produções humanas em uma relação mediatizada por seus pares, adquirindo a experiência social do legado dos homens. Por isso, a formação da subjetividade humana é sempre um processo coletivo: não podemos entender a forma como cada um se constitui e atua em seu contexto olhando apenas para um indivíduo.

Com isso, escolhemos apresentar nesta seção alguns principais conceitos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural que nos auxiliam a entender a formação humana e permitem pensar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente. Cientes de que não esgotamos as possibilidades de estudos destes conceitos, mas entendendo que é uma escolha para esta pesquisa, apresentaremos na seção seguinte os conceitos sobre formação de consciência, significado social e sentido pessoal para continuarmos nossas elaborações a partir desta teoria almejando fornecer escopo ao trabalho aqui construído.

2. Formação de Consciência, Significado Social e Sentido Pessoal

Nesta seção dedicaremos nossa escrita para a compreensão da formação da **consciência** humana e, para isso discorreremos sobre significado social e sentido pessoal, imprescindíveis para este entendimento a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Utilizaremos as principais obras desta perspectiva que dissertam sobre tais conceitos para buscar compreendê-los, sendo *A construção do pensamento e da linguagem* de Vigotski (1934/2001), *O desenvolvimento do psiquismo e Atividade, Consciência e Personalidade* de Leontiev (1975/1978, 1975/1983).

É importante ressaltar que os conceitos de significado e sentido têm diversas inserções dentro de diferentes áreas de estudo e, segundo Asbahr (2011, 2014), possuem ampla dispersão semântica, sendo utilizados a partir de inúmeras correntes teóricas. A autora ainda ressalta o uso subjetivista feito destes conceitos, com destaque ao sentido, como se fosse uma construção individual do sujeito, desconsiderando-se sua atividade social. Também Namura (2004) nos mostra em seu trabalho o percurso do uso do conceito de sentido na história da Psicologia, assumindo diferentes compreensões a partir de vieses epistemológicos bastante divergentes. Com isso, aqui os conceitos de consciência, significado e sentido serão trabalhados conceitualmente a partir da Psicologia Histórico-Cultural para o entendimento tanto da pesquisa realizada quanto para a escrita deste trabalho.

Vigotski (1934/2001), no capítulo intitulado “Pensamento e Palavra”, debruça-se com maior profundidade sobre a constituição da consciência humana, sendo a relação entre pensamento e linguagem o cerne deste entendimento. Nesta análise, a unidade entre estas duas instâncias está no significado social da palavra, decorrente disto é possível construir um sentido pessoal a partir do significado social apropriado, constituindo a consciência humana. É neste capítulo que o autor inicia a escrita sobre o processo de atribuição de sentido, sendo este conceito trabalhado com mais elementos por Leontiev (1975/1978, 1975/1983) em suas obras, nomeando-o “sentido pessoal”. Vigotski toma como ponto de partida a compreensão dos conceitos de significado e sentido a partir do pensamento e da linguagem, e Leontiev oferece destaque nestes estudos a partir da atividade humana¹⁴.

Leontiev (1975/1978) relaciona sentido pessoal diretamente com os conceitos de atividade e consciência, e coloca que a consciência é formada pelo trabalho – considerado

¹⁴ Este conceito será abordado com maior aprofundamento na seção seguinte desta tese.

como atividade – e, nesta perspectiva, para pensarmos nossa pesquisa, podemos inferir que o trabalho do professor forma sua consciência. Visto a necessidade de investigarmos estes conceitos para o desenvolvimento desta tese, que é compreender o sentido pessoal elaborado por professores sobre sua atividade docente, dedicaremos o estudo destes conceitos para alcançar os objetivos aqui propostos.

Longarezi e Franco (2013) esclarecem que sentido e significado são conceitualmente diferentes, mas possuem relação estreita na estrutura da atividade humana, e é preciso compreendê-los para analisar a lógica entre ambos e suas singularidades. Assim, quando pensamos no professor e sua atividade docente, entender como as significações sociais e os sentidos pessoais se relacionam nos ampara na compreensão de como o docente organiza a Educação escolar.

Vigotski, assim como Leontiev diferenciam sentido e significado, esclarecendo que o sentido, na linguagem interior, assume predomínio sobre o significado, sendo que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência.” (Vigotski, 1934/2001, p. 465). Assim, pela Psicologia Histórico-Cultural podemos compreender a formação da consciência por meio da apropriação dos significados socialmente construídos e objetivados, para assim estudarmos os sentidos pessoais atribuídos por cada sujeito em sua história social. Calve, Rossler e Silva (2015) nos ajudam a esclarecer “os conceitos de significado e sentido como elementos estruturantes da consciência e determinantes da atividade humana é fundamental para entendermos essa atividade em sua complexa totalidade.” (p. 438).

Neste momento, discorreremos sobre consciência, significado social e sentido pessoal no ímpeto de esclarecer teoricamente a compreensão destes conceitos para posteriormente utilizarmos estas elaborações na análise da pesquisa aqui desenvolvida.

2.1 Consciência

A compreensão sobre a formação de consciência é bastante trabalhada dentro da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como premissas os escritos marxianos a respeito da formação humana a partir das relações concretas de vida do sujeito. Destacamos aqui que Vigotski (1934/2001), no capítulo “Pensamento e Palavra”, enfoca o problema da consciência humana, relacionando-a com a palavra, estudando como os signos e significados sociais formam a consciência dos sujeitos. Já Leontiev (1975/1983) em sua obra mostra que Marx oferece novas perspectivas para o estudo da consciência humana, superando as explicações

subjetivistas isoladas da realidade social e da vida concreta dos seres humanos, e escreve que “a realidade psíquica que se abre diretamente diante de nós é o mundo subjetivo da consciência”¹⁵ (p. 101). Assim, só podemos compreender a consciência se relacionada diretamente com a vida do sujeito, suas ações e participações na vida social. Ela não está dada de antemão, tampouco segue uma formação estática e linear.

Leontiev (1975/1978, 1975/1983) destaca que a consciência só pode ser entendida como produto da participação do homem em determinada sociedade e rejeita concepções que destituem a consciência da vida concreta, isolando-a. Asbahr (2014), escrevendo sobre este postulado de Leontiev, aponta que se deve fazer “uma análise da consciência a partir das condições sociais e históricas de sua constituição” e destaca que, para o autor, “os elementos constitutivos da consciência humana são o conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal” (p. 267).

Leontiev (1975/1983) diz que, para compreendermos a consciência, é preciso analisar a atividade humana, pois as formas da consciência social, da vida cotidiana da sociedade bem como das relações sociais que se estabelecem estarão presentes e formar a psique do indivíduo em determinadas condições sociais e situações de vida concreta de que participa cada sujeito. Com isso, temos a consciência individual formada pela consciência social, produto das condições presentes em cada momento histórico vivenciado pelos homens em sociedade.

O autor também ressalta que, dentre as contribuições de Marx para se investigar a consciência, está o estudo a partir dos sistemas sociais, pois antes se estudava apenas pela introspecção. Marx (1847/2009) afirma “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (p. 32), assinalando o caráter social da consciência individual, tendo como ponto de partida as relações de classe estabelecidas em sociedade. Leontiev (1975/1983) destaca que a consciência possui uma longa pré-história se considerada na evolução do mundo animal e só surge no homem durante o processo de desenvolvimento do trabalho e das relações sociais, sendo desde seu início um produto social. Vemos assim a negação de concepções nas quais a consciência nasce com o indivíduo e se configura de modo subjetivo, isolada das relações de vida.

A partir da concepção marxiana sobre a função da consciência, exclui-se a possibilidade desta ser apenas parte dos processos cerebrais, e assume categoria de destaque na formação do humano, pois não é gerada pela natureza, é desde sempre um processo gerado

¹⁵Tradução nossa: “La realidad psíquica que se abre directamente ante nosotros es el mundo subjetivo de la consciencia” (Leontiev, 1975/1983, p. 101).

pela sociedade como uma realização social, sendo objeto de investigação concreta da Psicologia científica (Leontiev, 1983). Sobre as condições sociais como terreno gerador para a formação da consciência, temos a atividade laboral como sua principal formadora, dentro do mundo dos objetos pelo homem criados:

A consciência individual como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva, pode ser entendida somente como produto das relações e mediações que emergem no transcurso do surgimento e desenvolvimento da sociedade. Não é possível a existência de um psiquismo individual na forma de reflexo consciente fora do sistema destas relações – e fora da consciência social (Leontiev, 1975/1983, p. 107).¹⁶

Conseguimos entender que as relações humanas não são apenas complementares na formação do sujeito, mas sim condição fundamental para que esta ocorra, sendo que a cada atividade externa prática, como afirma o autor, se estabelece uma forma de consciência, e desta maneira, “a atividade do homem constitui a substância de sua consciência”¹⁷ (Leontiev, 1975/1983, p. 129).

O autor ainda reitera que, para Marx, o trabalho passa de atividade para uma forma de existência, pois ao realizarmos o trabalho como modo de sobrevivência dentro do sistema capitalista, estamos desenvolvendo nossa consciência a partir da tentativa de suprir necessidades humanas, podendo os sujeitos existirem apenas partir de sua atividade laboral. Assim, dependendo das condições que se participa é que se configurará o terreno no qual a consciência será constituída, sendo determinada pela vida cotidiana real, como um “produto do desenvolvimento de um sistema de relações objetivas”¹⁸ (Leontiev, 1975/1983, p. 16).

Ainda defende que, mesmo participando de relações sociais específicas, o sujeito não as internaliza da mesma maneira que foi vivenciada, mas ocorre um processo de apropriação consciente das representações objetivadas nos objetos e na realidade que o cerca, sendo a

¹⁶Tradução nossa: “La conciencia individual como forma especificamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva, puede ser entendida sólo como el producto de las relaciones y mediaciones que emergen en el transcurso del surgimiento y del desarrollo de la sociedad. No es posible la existencia de un psiquismo individual en forma de reflejo consciente fuera del sistema de estas relaciones – y fuera de la conciencia social.” (Leontiev, 1975/1983, p. 107).

¹⁷Tradução nossa: “La actividad del hombre constituye la substancia de su conciencia.” (Leontiev, 1975/1983, p. 129).

¹⁸Tradução nossa: “El pensamiento, la conciencia, los determina la vida cotidiana real, la vida de las personas y existen sólo como su conciencia, como producto del desarrollo de un sistema establecido de relaciones objetivas (Leontiev, 1975/1983, p. 16).

consciência produto das relações do sujeito com os objetos e das suas elaborações sobre eles. É pela atividade do sujeito no mundo que ocorrem as apropriações dos bens culturais socialmente elaborados pelas gerações antecessoras, e por meio deste processo ativo é que a consciência vai se configurando. Tonet (2013), sobre este aspecto, ressalta o caráter social de constituição da consciência, escrevendo que ela não vem de algum lugar transcendente, mas é construída na relação com uma realidade social objetiva, e sempre que existirem os homens, haverá consciência como produto social. Também destaca Ramírez (2007) que a consciência tem seu cunho socialmente estabelecido e a forma de comunicação entre os homens está diretamente implicada na formação do sujeito e dos modos como pensa e se relaciona com seu contexto.

Ao dizermos que a consciência não é dada de antemão e tampouco reflexo direto da sociedade no sujeito, podemos entender, segundo Leontiev (1975/1983), que a atividade do sujeito com seus pares e sua interação com o mundo são os principais elementos na constituição da consciência individual. Podemos pensar que ela ocorre inicialmente no **plano intersíquico** para, após apropriação pelo sujeito das objetivações humanas, constituir parte do **plano intrapsíquico**. Destacam Longarezi e Franco (2013) a partir de Leontiev que “a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa transformada em atividade interna, o que ocorre mediante a atividade do homem nas suas relações com outros homens e com a natureza” (p. 94-95).

A partir do contato com os objetos produzidos socialmente, da atividade com o material concreto e intelectual elaborado pelas gerações anteriores é que o homem se humaniza, ou seja, por meio das possibilidades de acesso a determinadas objetivações e relações sociais é que o aparelho psíquico terá condições de se desenvolver (Calve, Rossler, & Silva, 2015). Desta forma, compreendemos o caráter essencialmente social da constituição do sujeito e, conseqüentemente de sua consciência, localizada objetivamente na vida concreta da qual cada um participa.

Leontiev (1975/1983) ainda destaca a importância fundamental de Marx para a compreensão desta constituição ao elaborar que a consciência não é uma manifestação direta de estímulos que se produzem sobre ela, mas sim um produto de determinados elementos e relações das quais o homem vai se apropriando, substituindo os objetos concretos por imagens subjetivas na consciência. É a partir destas elaborações que o sujeito participa da vida social e, dialeticamente, constitui-se e apropria-se das elaborações do gênero humano, especializando cada vez mais suas funções psíquicas.

Esta elaboração das objetivações produzidas envolve a participação na realidade acessando o conteúdo sensível produzido na relação do homem com a natureza, possível pela sensação e percepção provenientes desta relação com o contexto. Cisne (2014), em sua tese sobre o processo de apropriação pelo homem, escreve: “são processos que se desenvolvem no ser humano a partir de sua inserção no mundo objetivo e seu funcionamento possui características psicológicas e gnosiológicas” (p. 170). Podemos dizer que, a base biológica do ser humano irá desenvolver-se de modo a incorporar e superar as condições dadas, delineando o caráter essencialmente social dos processos psíquicos.

Desta forma, o conhecimento sensível é o ponto de partida para permitir os processos da relação do homem com a realidade. Porém, o desenvolvimento humano não se encerra apenas no que o homem conhece por meio do campo sensível, mas também constitui sua consciência a partir dele. Para Vigotski (1934/2001), a cultura é responsável por tornar mediada a relação do homem com a natureza, pois ao transformá-la, o faz por meio dos instrumentos e signos presentes em sua realidade, formando e ampliando suas funções psicológicas.

Cisne (2014), embasada na Psicologia Histórico-Cultural, esclarece esta relação ao escrever que quando ocorre a percepção de algo, ela não vem acompanhada de uma palavra. É a relação criada socialmente com aquele conteúdo sensível que proporcionará ao sujeito os caminhos possíveis para relacionar-se com ele. Leontiev (1975/1978) escreve sobre a relação não imediata do homem com a natureza, pois a cultura oferece meios de relacionar-se com a realidade para além da relação direta homem-natureza. São as relações com os pares e com a realidade concreta que fornecerão material para que a experiência sensível seja transformada em conteúdo socialmente apropriado e que permitirão o pensamento desenvolver-se com base nas relações produzidas com a realidade.

Sobre a relação entre consciência e pensamento, Leontiev (1975/1983) escreve que não coincidem diretamente, e tanto o pensamento quanto a consciência são determinadas não pela vontade do sujeito, mas pela vida real deste, não sendo um produto direto da realidade. Cabe ressaltar que “a consciência é aquela em que, na personalidade do homem, caracteriza seus conhecimentos, seu pensamento, seus sentimentos e seus anseios”¹⁹ (Leontiev, 1975/1983, p. 196), sendo os norteadores de sua vida o que realmente lhe constitui e confere importância. Assim, a consciência possui instância mais abrangente do que o pensamento, e seu objeto real depende do dinamismo da atividade que o sujeito realiza em sociedade. Para

¹⁹Tradução nossa: “La conciencia es aquella que en la personalidad del hombre caracteriza sus conocimientos, su pensamiento, sus sentimientos y sus afanes” (Leontiev, 1975/1983, p. 196).

compreendermos então esta consciência é necessário aprofundarmos o entendimento sobre as relações internas entre atividade e consciência.

Sendo o trabalho uma forma de atividade que constitui o sujeito e sua consciência, também temos a linguagem como outra instância de formação que deve ser destacada. O homem se apropria do mundo e da cultura à sua volta por meio dos significados socialmente produzidos, por meio da linguagem, e a partir dela comunica-se com os pares e pensa sobre si mesmo. Já o trabalho, atividade laboral humana, é estruturante da consciência, constituindo a formação do sujeito a partir das condições concretas disponíveis aos seres humanos. Leontiev (1975/1978) traz que o trabalho e a linguagem são os dois principais responsáveis pela transformação do homem e pelo aparecimento da consciência humana, e destaca estas categorias como construções coletivas primordiais para a formação da consciência.

Conforme já anunciado, a realidade não é apropriada de forma direta pelo sujeito, a consciência é formada para além de uma soma de processos como a percepção, atenção, memória, etc.; deve ser compreendida como uma releitura que o sujeito faz do mundo de que participa para depois apropriar-se para si. Esclarece Vigotski (1934/2001) que “a consciência se desenvolve como um processo integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que ocorrem no desenvolvimento de cada função em separado.” (p. 284), e podemos dizer que cada apropriação e relação com a realidade cria novas formações na consciência, delineando a estrutura psíquica do sujeito.

Este movimento de compreensão da realidade ocorre por meio da apropriação dos bens culturais historicamente produzidos, mas para isso ocorrer o sujeito necessita entender os códigos criados pela humanidade para comunicar-se a respeito tanto do mundo material como intelectual, e isso só pode ocorrer por via da linguagem. Vigotski (1934/2001) aponta que a palavra “desempenha o papel central na consciência [...] ela é uma expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana” (p. 486), ou seja, cada palavra carrega consigo todo o processo de apropriação dos homens sobre a realidade que se objetiva na linguagem, oferecendo um meio de comunicação que reflete a história social impregnada em cada palavra.

Leontiev (1975/1978) também infere que o nascimento da linguagem “só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa” (p. 86), ou seja, com o trabalho caracterizando-se essencialmente um processo coletivo entre os homens, é preciso encontrar uma forma de comunicação na qual

seja possível construir processos cada vez mais elaborados na busca de suprir as necessidades especificamente humanas.

O trabalho, em seu aparecimento e desenvolvimento na história dos homens, foi responsável pela transformação e hominização do cérebro, especializando órgãos dos sentidos e a atividade externa do homem. Ressalta Márkus (1965/2015) que a consciência se configura como “momento parcial, determinado pelo todo, da vida e da atividade social do homem; a consciência nasce dessa atividade e por isso sua determinação pode ser inferida da função que cumpre nessa atividade vital” (p. 71).

Vemos assim o papel do trabalho para a formação da consciência humana, assim como para a formação do aparelho psíquico e o desenvolvimento da linguagem e, para Leontiev (1975/1978), a consciência só é possível configurar-se em condições específicas de ação do homem sobre a natureza, com o uso de instrumentos que carregam consigo o conhecimento humano, os quais são passados de geração a geração por meio da linguagem. As condições gerais para o aparecimento da consciência humana incluem as atividades de trabalho comum aos homens, e o autor completa: “vimos que só nestas condições é que o conteúdo daquilo para que se orienta uma ação humana se desloca da sua fusão com as relações biológicas” (Leontiev, 1975/1978, p. 81).

Reiteramos que a consciência, vistas estas particularidades apresentadas, configura-se como forma concreta da história dos homens no psiquismo humano. Cada um se forma adquirindo particularidades de acordo com as condições de vida de que participa e tem acesso - ou não - aos bens culturais da humanidade, e carrega consigo o desenvolvimento das relações econômicas presentes do momento vigente da sociedade. Estas características da consciência aparecem como um produto essencialmente social, pois é a partir das relações do homem com a natureza e entre si por meio dos processos de trabalho que foi preciso aprender a se comunicar e, desta forma, constituir-se: “a produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens” (Leontiev, 1975/1978, p. 87).

Nesta formação, a consciência é sempre consciência de algo (Márkus, 1965/2015), e a história social da humanidade se reflete tanto na linguagem como nas formas de produção de trabalho estabelecidas entre os homens. Só podemos nos conscientizar sobre o que participa da realidade concreta, seja no plano material ou intelectual; assim, a consciência está diretamente ligada às condições vividas pelos sujeitos.

A partir disto, podemos dizer que a consciência individual só pode se formar a partir de uma consciência social e uma língua, uma forma de comunicação. A linguagem atua tanto como um meio de compreensão social sobre a realidade como carrega consigo os valores sociais criados e fixados nela (Leontiev, 1975/1983). O sujeito quando nasce, inicialmente tem que se apropriar da realidade da qual participa, e só por meio do que fora socialmente construído é que poderá apropriar-se e construir sua própria consciência, a partir desta realidade compartilhada. Assim, temos a consciência como uma “reprodução mental da realidade” (Márkus, 1965/2015, p. 70), como uma forma particular de conhecimento do sujeito sobre o material cultural ao qual teve acesso.

Assim, para Leontiev (1975/1983), a consciência individual não é apenas o que o sujeito sabe, tampouco um conjunto de significações adquiridas, é sim um sistema ligado com a vida real do sujeito, possui um movimento que permite ao sujeito elaborar suas vivências a partir do vivido em sociedade. Portanto, só é possível a consciência individual por meio da consciência social, da realidade, das significações compartilhadas e conceitos elaborados socialmente.

O sujeito, ao passar à consciência a realidade concreta em que vive, está formando seu psiquismo em formas cada vez mais superiores. Escrevem Longarezi e Franco (2013) que o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens ao longo da história é o que possibilita ao homem passar da consciência social para a individual, sendo que tal processo ocorre por meio da atividade do homem sobre a realidade. Neste sentido, o sujeito ao ter para si a realidade objetiva e apropriar-se dela distingue-se do mundo que o cerca, desenvolvendo observações sobre si mesmo e elaborando o material vivenciado.

Além de participar das relações sociais, o lugar que o sujeito ocupa nestes contextos irá determinar sua constituição, sua consciência. Com isso, não é apenas por participar do mesmo tempo e espaço que a consciência humana será a mesma. A forma como cada um se insere, estabelece relações e se apropria das experiências humanas determina as nuances da constituição da consciência. Este processo não ocorre de maneira natural, mas socialmente estabelecida.

Podemos considerar que, com o passar dos tempos, o psiquismo humano foi sofrendo modificações particularmente qualitativas a partir das relações estabelecidas e formadas dialeticamente (Leontiev, 1975/1978), modificando-se tanto na história do sujeito quanto na história dos homens. A consciência se modifica na e pelas transformações nos modos de vida estabelecidos pelos homens, e conforme os homens se organizam historicamente e

socialmente pelas relações de trabalho, a formação de consciência acompanha estas transformações.

Assim, vimos o trabalho como atividade humana fundamental na formação de consciência dos homens, e que essa constituição possui caráter essencialmente social e necessita que o sujeito se aproprie ativamente das elaborações humanas historicamente criadas e, para isso, utiliza-se da linguagem. Nesta direção, no tópico seguinte discorreremos sobre os significados sociais, os quais fazem parte da formação humana e da consciência, configurando meios de comunicação dos sujeitos com os pares e importantes na formação do pensamento.

2.2 Significado Social

O termo significado social, também utilizado como significação social²⁰, é objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da formação humana, e, principalmente, para entender o modo como os homens se apropriam da realidade e a comunicam entre si. Para Asbahr (2014), “As significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetivo” (p. 267), ou seja, os significados são a incorporação dos objetos do mundo concreto em uma forma abstrata, na qual é possível comunicar-se e referir-se às coisas e aos objetos sem necessitá-los presencialmente.

Segundo Leontiev (1975/1983), a significação é uma generalização cristalizada que se faz da realidade, reunindo-se em uma palavra ou conjunto de palavras. É uma cristalização da experiência social, ou seja, da práxis da humanidade, configurando-se como as representações de uma dada sociedade, gerando um conjunto de significações por meio da linguagem. Assim, “a significação pertence primordialmente ao mundo dos fenômenos ideais sócio-históricos, de caráter objetivo” (Leontiev, 1975/1983, p. 225)²¹.

Neste caminho, sendo o reflexo generalizado da sociedade, as significações são elaboradas pelos homens e constituem-se em formas linguísticas, carregando consigo as formas de ação dos homens sobre o mundo dos objetos. O uso dos significados destaca-se por serem socialmente compartilhados e utilizados como meio de comunicação com outras

²⁰Dependendo da tradução da obra o termo aparece de um modo. Utilizaremos ambos os termos para denominar o mesmo processo.

²¹ Tradução nossa: “la significación pertenece primordialmente al mundo de los fenómenos ideales sociohistóricos, de carácter objetivo” (Leontiev, 1975/1983, p. 225).

peessoas, possibilitando a apropriação das riquezas produzidas pelo gênero humano e acumuladas historicamente. Desta forma, o sujeito não necessita vivenciar toda a história da humanidade de modo concreto, mas pode apropriar-se dela por meio das significações sociais compartilhadas.

O processo de criação dos significados sociais permite que no lugar do mundo dos objetos, estejam os signos e significações feitas pela sociedade, sendo possível para o sujeito compreender e lidar com o mundo de forma abstrata. Nesta direção, os significados são importantes componentes da consciência humana, pois é um recurso mediador entre as produções da humanidade e atua na constituição do psiquismo do sujeito. Leontiev (1975/1983) acrescenta que o ato de significar é uma separação da parte ideal dos objetos, a qual é interiorizada por meio dos significados a ele conferidos.

O processo inicial de apropriação dos significados na criança ocorre de modo a constituir uma apreensão da realidade do mesmo modo que das imagens sensitivas, e ocorre como uma atividade de que a criança participa para comunicar-se com as pessoas que a cercam. Os primeiros significados apropriados são provenientes das pessoas que rodeiam a criança no processo de comunicação com ela, porém, inicialmente a criança se comunica utilizando-se das mesmas palavras, mas não necessariamente com os mesmos significados que os adultos²² (Vigotski, 1934/2001). Assim, o mundo vai ampliando-se ao sujeito por meio da linguagem, e principalmente pela via dos significados sociais compartilhados, sendo um movimento de atividade no qual há a apreensão, por cada um, das formas de pensar desenvolvidas pela humanidade.

As significações também carregam consigo as formas de ação e operações socialmente elaboradas, as quais, segundo Leontiev (1975/1983), constituem um processo em que “as pessoas transformam e conhecem a realidade objetiva” (Leontiev, 1975/1983, p. 115),²³ com isso, apropriar-se dos significados sociais é mais do que adquirir um sistema de códigos, envolve entender o processo histórico da criação de cada signo que carrega consigo a objetivação da realidade feita historicamente pela sociedade. A prática social é a base para que se formem os conceitos, noções e ideias em cada sujeito, sendo que esta atividade realizada em sociedade pode ser muitas vezes estreita e limitada para o sujeito, dependendo das condições concretas de vida de que se participa.

²² Este processo é trabalhado em “A construção do pensamento e da linguagem” de Vigotski (1934/2001), o qual não aprofundaremos nesse trabalho.

²³Tradução nossa: “[...] cuyo proceso las personas transforman y conocen la realidad objetiva” (Leontiev, 1975/1983, p. 115).

Como vimos, as palavras constituem a generalização da realidade e possuem significados criados pela sociedade. Para Vigotski (1934/2001), “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (p. 398). Podemos entender que os significados sociais permitem que conheçamos um modo de entender o mundo a partir do que é socialmente partilhado, por meio de generalizações e conceitos e, para o autor, a palavra constitui-se como fenômeno do pensamento, pois é possível pensar por meio dos significados socialmente partilhados. Vemos mais uma vez o caráter social da formação individual de cada um.

Asbahr (2011) também destaca na obra de Leontiev o caráter histórico da construção das significações sociais, as quais estão elaboradas quando o sujeito nasce, devendo este apropriar-se destas significações humanas no decorrer de seu desenvolvimento. Desta forma, o sujeito, para participar da vida em sociedade deve compreender as generalizações feitas historicamente e objetivadas na forma de palavras, as quais carregam consigo os significados criados a partir das relações humanas com os objetos. Porém, o significado das palavras não é estático, e, segundo Vigotski (1934/2001), evoluem, alcançando generalizações cada vez mais elevadas.

Segundo o autor, no decorrer do desenvolvimento tanto da criança quanto da humanidade, o significado vai aprimorando-se, e a relação entre pensamento e palavra estreita-se em um movimento no qual só é possível pensar por meio das palavras. Contribui Asbahr (2014) nesta compreensão ao dizer que, para Vigotski, a palavra sendo uma generalização é “um modo original de representar a realidade na consciência. Dessa forma, em uma palavra estão sintetizadas determinadas ações do homem, pois a palavra carrega a máxima generalização dessa(s) ação(ões)” (p. 266). Também percebemos o caráter social da constituição dos significados quando Leontiev (1975/1983) destaca que, para Marx, a língua é uma forma prática de comunicação entre os homens, sendo esta compartilhada, permitindo que se entendam e transmitam determinados conteúdos, revelando a história social dos homens.

Como apontado, para que o significado seja apropriado é preciso que o sujeito participe de relações sociais com seus pares, em uma formação dinâmica, pois não é um processo direto de apropriação, requer uma internalização por parte do sujeito. Ao passarem para o plano intersíquico, as significações nunca perdem seu caráter histórico-social, “sua objetividade” (Leontiev, 1975/1983), mas compõem o sujeito de forma única, adquirindo

particularidades por meio deste processo. Neste caminho, Basso (1998) escreve que o significado é uma a generalização e fixação da prática social humana o qual é sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações, como por exemplo, arte e ciência. Vimos assim que a prática humana se objetiva em diferentes formas, sendo possível alcançar níveis cada vez mais elaborados de formações psíquicas, dependendo dos contextos de vida concreta que são acessíveis a cada um.

Leontiev (1975/1983) ressalta que a consciência não é formada de antemão e atribui a isso o caráter social das significações humanas, pois para que o sujeito possa compreender e relacionar-se com o mundo e, conseqüentemente constituir sua consciência, é preciso que tenha apropriado as generalizações humanas por meio das significações essencialmente sociais. Para ele, a significação é em si o reflexo da realidade e independe das relações individuais do homem com ela, pois aprende-se o modo de relacionar-se com o mundo por meio do que já fora produzido em sociedade. O homem, por meio dos significados sociais, entende os signos socialmente compartilhados que permitem sua relação com o mundo de maneira mediada.

A significação social pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, possibilitando a mediação das relações do homem com o mundo, revelando a história da humanidade e permitindo aos homens apropriar-se destes conhecimentos históricos. Ao ter para si as objetivações já produzidas, o homem, dialeticamente, continua a produzi-las, seguindo o processo de elaboração das significações.

Porém, apenas participar da condição humana não garante ao sujeito todas estas significações: “o sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele” (Asbahr, 2014, p. 268). As significações são produtos da sociedade e têm sua história no desenvolvimento da linguagem, constituindo a consciência social, e expressam, segundo Leontiev (1975/1983), “as vivências ideológicas da sociedade: religiosas, filosóficas, políticas e outras” (p. 121).²⁴

Por mais que não sejam imutáveis, os significados sociais possuem certa estabilidade, pois possuem relações objetivas, sob a forma de significações linguísticas elaboradas a partir da consciência social que lhes cria. Assim, inicialmente os significados existem independentes dos sujeitos, necessitando serem apropriados por meio da atividade em sociedade, e apenas na relação com este arcabouço de produções humanas é que podemos pensar em uma formação individual. Acrescenta Leontiev (1975/1983) que a significação não é um fenômeno da

²⁴Tradução nossa: “las vivencias ideológicas de la sociedad: religiosas, filosóficas, políticas y otras.” (Leontiev, 1975/1983, p. 121).

consciência individual, mas ao contrário, são os significados sociais apropriados que permitirão que se forme o psiquismo do sujeito, o qual está localizado em determinado contexto e participante de representações e conhecimentos de sua época e sociedade.

Ainda esclarece o autor que, o pensamento e a consciência individual são mais amplos do que as significações, e que estas, por elas mesmas não geram as ideias dos homens, mas sim as canalizam, “do mesmo modo que os instrumentos não geram as ações, mas são seus mediadores” (Leontiev, 1975/1983, p. 80)²⁵. Na consciência individual as significações apropriadas não são idênticas às existentes em sociedade, mas são projeções quase perfeitas destas. Isso ocorre pois a apropriação das significações que passam a formar o sujeito não é feita por um processo que ocorre de maneira direta, mas mediada pelo sujeito, suas experiências, vivências e contexto do qual participa. Leontiev (1975/1978) afirma que, mesmo os significados sociais fazendo parte da consciência individual, não perdem seu caráter objetivo, e que embora tenham um significado comum, cada um lhes atribui um sentido diferente, sendo este último o principal responsável pela formação da consciência humana.

No decorrer de sua vida o homem vai assimilando a experiência da humanidade, pelo domínio das significações das gerações anteriores, e conhece as produções humanas em um caráter generalizado e objetivado nos significados sociais. Para Leontiev (1975/1978) “é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade [...] A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É deste fato que devemos partir” (p. 94).

Assim, quando pensamos na formação do sujeito temos que levar em conta que sua constituição é primordialmente social, e que sua consciência individual só é possível por ter se apropriado, por meio dos significados partilhados, das objetivações da humanidade. Segundo o autor, as significações só podem ter existência dentro da consciência das pessoas, pois as generalizações são socialmente compartilhadas e utilizadas para comunicação humana e formação do indivíduo. Ao mesmo tempo em que o significado tem uma lógica entre os homens, também possui uma lógica interna para o indivíduo, sem perder seu caráter objetivo e social.

Conforme apresentamos, os significados sociais só podem fazer parte do repertório dos sujeitos por meio da apropriação e da atividade sobre a realidade, e o homem só pode se

²⁵Tradução nossa: “Las significaciones por si mismas no generan la idea, sino que la canalizan; del mismo modo que los instrumentos no generan las acciones, sino que son sus mediadores” (Leontiev, 1975/1983, p. 80).

conscientizar dos fenômenos por meio das significações já elaboradas. Porém, sabemos que o acesso às produções historicamente acumuladas se dá de forma desigual aos membros da sociedade, pelas diferentes classes sociais, então temos formações de consciência bastante discrepantes. Diante desta questão, podemos pensar que a consciência é mediada pelos significados, e aquela só pode desenvolver-se em possibilidades cada vez mais elaboradas quanto maior o acesso às produções humanas.

Assim, os significados que conhecemos são produtos de uma elaboração histórica e social. O significado social da profissão docente, por exemplo, é o compartilhar do entendimento de uma sociedade sobre esta ocupação. Basso (1998) escreve que, ao dizermos que o significado do trabalho docente é a finalidade da ação de ensinar, formam-se professores a partir desta concepção que, ao atuarem, contribuem para construir esse significado, dialeticamente. Para Longarezi e Franco (2013), as significações estão no âmbito histórico e social da humanidade e, o que confere particularidade aos significados sociais produzidos é o sentido pessoal por cada um estabelecido: “pela linguagem o homem se apropria das significações sociais e a elas atribui um sentido pessoal associado a seus motivos e necessidades” (p. 95).

Os significados sociais, portanto, são criados no âmbito da sociedade e, ao serem apropriados pelos sujeitos passam a constituir sua consciência pessoal, por meio do sentido pessoal que se constrói a estes significados sociais compartilhados. Compreender este processo nos auxilia a entender como o sujeito é formado e atua em sociedade. Para melhor discorrer sobre o sentido pessoal atribuído pelo professor à sua atividade docente, abordaremos no tópico seguinte a conceituação de sentido pessoal almejando fornecer subsídios para este entendimento.

2.3 Sentido Pessoal

O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (Vigotski, 1934/2001, p. 466).

Os estudos sobre sentido dentro da Psicologia Histórico-Cultural nos auxiliam a compreender a formação do ser humano considerando as particularidades de cada um, por meio da interiorização dos processos sociais vivenciados pelos sujeitos. Asbahr (2014) aponta que Vigotski avança nos estudos do pensamento e da linguagem ao relacioná-los com a

consciência humana, e vimos que esta está intimamente relacionada com o processo de apropriação dos significados socialmente construídos e como veremos, aos sentidos atribuídos por cada um aos significados.

O uso do conceito de sentido possui longo histórico dentro do desenvolvimento da Psicologia e assume diversos entendimentos a partir de visões epistemológicas múltiplas. Vigotski (1934/2001) avança suas investigações considerando o conceito localizado objetivamente e socialmente, diferente de concepções subjetivas que isolam o processo de atribuição de sentido do sujeito de sua vida social concreta (Namura, 2004). Na obra de Vigotski o conceito de sentido está nos estudos sobre pensamento e linguagem e depois Leontiev (1975/1978, 1975/1983) irá aprofundar as investigação relacionando-o com a atividade e a consciência humana, denominando “sentido pessoal”.

Afirma Leontiev (1975/1978) que significado social e sentido pessoal estão intrinsecamente ligados um ao outro, e que o sentido se exprime nas significações, pois uma vez apropriados os significados sociais, é possível que o sujeito imprima suas marcas nestas significações formando para si sentidos pessoais a partir de suas vivências, experiências etc. O autor complementa que nesta relação é preciso localizar o sentido ligado à atividade do sujeito, e a forma como constrói sentidos pessoais a respeito da realidade denota a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Ainda reitera que, para o sujeito, todas as significações sociais assumirão necessariamente um sentido pessoal ao serem apropriadas.

Vigotski (1934/2001) elabora dizendo que o sentido das palavras não é constante, e que dependendo da forma como se utiliza ou se relaciona com a palavra, pode mudar. Em contextos diferentes também podemos observar a mudança de sentido, e o significado continua sendo o que possui maior constância, pois é o socialmente partilhado e utilizado para a comunicação humana. Assim, os sentidos adquiridos a respeito da realidade podem se modificar com maior fluidez dependendo tanto do contexto quanto do processo de formação do sujeito, o qual confere sentidos diferentes à mesma significação a partir de suas vivências. Podemos dizer, desta forma, que o sentido pessoal seria a raiz da consciência individual (Leontiev, 1975/1983), pois a consciência social forma a individual na medida em que o sujeito vai tomando para si o que foi socialmente construído e conferindo características pessoais a estas apropriações.

O sentido pessoal é aquilo que o sujeito tem para si como base para suas relações com o mundo, com seus pares e consigo mesmo, e Longarezi e Franco (2013) ajudam-nos a pensar ao dizerem: “dado o seu caráter de pessoalidade e sua vinculação com as vivências

particulares, o sentido está diretamente vinculado ao motivo que impulsiona o sujeito ao objeto para o qual suas ações estão direcionadas.” (p. 95). Com isso, as atividades realizadas em sociedade estão motivadas no sujeito pelo sentido pessoal que se atribui ao que se faz e ao modo como se faz. Assim, compreendemos melhor quando Leontiev (1975/1983) escreve que não existe sentido “puro”, que este sempre será sentido de alguma coisa, de algo, localizado social, cultural e historicamente. Com as palavras não é diferente, pois os sentidos atribuídos a elas podem ser múltiplos e destoar uns dos outros, como aponta Vigotski (1934/2001). Percebemos que o sujeito, ao apropriar-se da realidade não o faz de maneira direta e para isso, utiliza-se dos significados sociais, os quais necessitam de sentidos pessoais atribuídos pelos sujeitos para que possam operar nas atividades, formando as particularidades de cada um.

Para Leontiev (1975/1983), o único caminho para uma investigação da consciência humana é por via do estudo dos sentidos, da motivação do homem sobre suas atividades, pois somente assim compreenderemos o desenvolvimento da vida psíquica. Sua consciência será determinada pelas relações humanas vividas e pelos sentidos a ela conferidos. Nas palavras de Vigotski (1934/2001):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (p. 465).

Temos, desta forma, o sentido pessoal como o processo que veicula a atividade do sujeito no mundo e é o principal responsável pelo funcionamento de sua consciência. Por ser uma construção dinâmica, podemos entender que, quanto mais acesso aos bens produzidos pela humanidade este sujeito tiver, maiores as possibilidades do desenvolvimento de seu psiquismo. Ao sabermos que o sentido pessoal construído depende da apropriação dos significados sociais compartilhados, temos claro que, quanto maior acesso às significações sociais, mais sentidos elaborados serão possíveis.

Para Vigotski (1934/2001), o sentido está relacionado com a palavra, e deve ser entendido em seu contexto, de acordo com o uso que se faz do significado, pois o sentido enriquecerá a palavra por meio do contexto ao qual ela se refere. Para o autor, o sentido pessoal está mais relacionado com a frase do que com a palavra isolada, ou seja, mais relacionado ao todo do que à parte por si só. Para o sujeito, temos o sentido como

predominante no que se refere à linguagem interior, tornando-se veículo de comunicação com a realidade, e quando o sujeito pensa e se relaciona com o mundo, o uso das palavras reflete a concentração de sentidos que se tem sobre ela.

Para Leontiev (1975/1983), os sentidos são produzidos na relação entre o sujeito e a atividade que realiza: o sentido pessoal revela a relação entre o motivo e a finalidade da ação. Ainda, é preciso entender que o motivo não deve ser confundido com a necessidade da vida concreta, mas o que leva o sujeito a realmente realizar uma ação. Segundo Asbahr (2014), para buscarmos entender o sentido pessoal, temos que descobrir seu motivo correspondente, pois como vimos, não há sentidos “puros”, mas sim sentidos construídos sobre algo, sobre as significações apropriadas, compondo a consciência dos indivíduos.

Os sentidos traduzirão a relação dos sujeitos com os fenômenos objetivados e conscientizados, expressando-se por meio das significações, as quais são o canal de expressão e comunicação entre os homens. Assim, os sentidos se expressam na significação do mesmo modo que o motivo se concretiza nos objetivos (Leontiev, 1975/1983). Observamos nesta dinâmica que os sentidos são mais fluidos e amplos do que os significados, e devem ser socialmente delimitados para serem compreendidos.

Duarte (2000) relembra Marx ao dizer que devemos entender as construções dos indivíduos sendo historicamente situadas, por meio de um processo social, e nunca isoladas deste. Por ser um processo social, o sentido nunca está contido nos significados, estes dão vida aos sentidos pela participação do sujeito em contextos com seus pares e com a cultura. Destaca Leontiev (1975/1978): “o sentido é antes de mais uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (p. 97). Assim, por mais que componha a consciência do sujeito e opere as relações subjetivas, o sentido sempre tem seu desenvolvimento nos processos sociais dos sujeitos, revelando as objetivações apropriadas.

Também podemos entender que a consciência é a realidade apropriada pelos sujeitos, revelando especificidades nas relações estabelecidas entre sentidos e significações sendo o desenvolvimento dos sentidos o produto do desenvolvimento dos motivos da atividade, a qual encontra-se localizada pelas circunstâncias objetivas e históricas da sociedade. Nesta direção, a consciência é o produto da relação entre o homem e sua realidade, e os sentidos são o material que permanecem ao sujeito como resultante dos conhecimentos que adquire em sua trajetória. Recorremos a Leontiev (1975/1983) para nos respaldar: “aquilo que eu realmente conscientizo, a forma como conscientizo e o sentido que tem para mim o que foi

conscientizado, é determinado pelo motivo da atividade dentro da qual está incorporada minha ação”²⁶ (p. 230).

Podemos entender que cada sujeito se forma a partir da atividade realizada na realidade e os sentidos produzidos a partir desta relação serão feitos tomando como subsídio o que de fato importa para ele. É este sentido que será realmente conscientizado, e a atividade só se realizará dependendo do motivo que conduz o sujeito. Logo, para entendermos o sentido pessoal elaborado sobre algo, é preciso entender os **motivos** da atividade, e como a significação social foi apropriada de modo a formar na consciência do sujeito sentidos subjetivos e pessoais.

Cabe aqui destacar que a atividade do sujeito é, segundo Leontiev (1975/1983), polimotivada, ou seja, responde a mais de um motivo. Temos como exemplo a atividade de trabalho, a qual pode ser motivada pela realização da atividade em si e também pela remuneração material que se recebe ao final do trabalho. Sabemos que em uma sociedade capitalista na qual o trabalho assume configurações alienantes, o motivo da atividade de trabalho pode não corresponder com a finalidade deste, construindo sentidos para o sujeito muito diferentes do significado social partilhado sobre determinado trabalho.

Bem escreve Duarte (2000) que “os homens constroem suas representações mentais da realidade a partir da prática social concreta, vale dizer, a partir das necessidades objetivamente postas pela existência social” (p. 95). Vemos assim a realidade concreta ditando as possibilidades de relação do homem com o mundo, delimitando seu contato com as produções sociais e gerando muitas vezes uma relação alienada com o trabalho e, conseqüentemente, refletindo no sentido pessoal construído.

Leontiev (1975/1983) descreve dois tipos de motivos: os **motivos-estímulos** e os **motivos formadores de sentido**. Os primeiros são aqueles que possuem papel de motivar a ação, sem necessariamente dar sentido a ela, como por exemplo, um estímulo material ou uma recompensa pela ação; já os segundos, os formadores de sentido, são aqueles que possuem uma relação entre os motivos da atividade e a finalidade da ação, ou seja, se realiza a ação, pois se tem um sentido, um motivo que a impulsiona.

Podemos sublinhar neste momento que o trabalho, em uma sociedade de classes, tem para o trabalhador um sentido diferente da ação que realiza, e a executa visando não seu processo, mas seu resultado ou consequência, neste caso, o salário, configurando-se como

²⁶Tradução nossa: “aquello que yo realmente concientice, la forma en que lo concientice y el sentido que tenga para mí lo concientizado, lo determina el motivo de la actividad dentro de la cual está incorporada mi acción en cuestión. (Leontiev, 1975/1983, p. 230).

motivo-estímulo. Isto ocorre, pois o homem não trabalha para satisfazer suas necessidades diretamente, mas realiza sua função como meio de sobrevivência, para conseguir suprir suas necessidades por meio da venda de sua força de trabalho. Percebemos uma separação entre o sentido que se dá ao trabalho e o que ele realmente produz, e na maioria das vezes não coincidem sentido pessoal e atividade de trabalho. Asbahr (2014) reitera: “ressalta-se, assim, o papel das condições objetivas na determinação da diferenciação entre sentido e significado na consciência individual” (p. 268).

Outro aspecto a respeito da construção do sentido pessoal é que este não pode ser “ensinado”, mas, como defende Leontiev (1975/1983), deve ser educado. Podemos ensinar as significações sociais, mas a unidade entre estas e os sentidos pessoais é estabelecida a partir da forma como nos apropriamos das significações na Educação recebida. O sentido é a aprendizagem conscientizada pelo sujeito, por isso não basta entender o socialmente compartilhado, mas deve-se realizar uma relação com as significações de modo a apropriá-las para fazerem parte da formação de cada um.

Dentro da Educação escolar é importante termos clareza deste conceito, pois, segundo Asbahr (2014), amplia a compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem e auxilia a pensar em como o sujeito aprende, age e sente a partir dos conhecimentos que lhes são ensinados. Assim, para a construção dos sentidos é preciso que o professor tenha clareza a respeito de sua atividade docente e utilize recursos intencionais para que os sentidos de seus alunos sejam produzidos nesta relação, dotando os alunos de conhecimentos que possam ser claramente conscientizados (Leontiev, 1975/1983), sendo motivos formadores de sentido.

Entendemos o papel dos sentidos na constituição do sujeito, assim como vimos seu caráter genuinamente social e como são formados a partir das vivências e situações concretas que experimenta cada um. Enquanto o significado social pertence ao campo dos fenômenos historicamente construídos, o sentido pessoal é o que confere a particularidade de cada um, relacionando-se diretamente com a atividade do sujeito sobre o mundo e à sua forma de entender e lidar com a realidade. Estudar estes conceitos auxilia-nos a compreender a relação entre sentido pessoal e significado social, bem como a constituição da consciência humana, sendo estes elementos imprescindíveis para a construção deste trabalho.

Vimos que os conceitos de consciência, significado social e sentido pessoal estão completamente relacionados entre si, e participam da formação humana. Também podemos compreender que, em uma sociedade de classes, a constituição de cada um ocorre de maneira desigual, pois o acesso às produções historicamente elaboradas não é garantida a todos, sendo

por vezes até mesmo intencionalmente dificultado o acesso a estas objetivações. Nestas condições, o trabalhador encontra-se diante da situação de realizar uma atividade laboral à qual não confere sentido, pois é apenas um meio para que possa sobreviver e suprir suas necessidades básicas. Duarte (2005) escreve que ocorre:

O cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo da mesma, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho (p. 37).

O indivíduo deve vender sua força de trabalho não para a produção de atividades que lhe conferem sentido, mas necessita de uma forma de sobrevivência a qual, na maioria das vezes não é a finalidade de sua ação. Para que o trabalho confira sentido às ações, o sujeito deve estar motivado a realizá-la pelo resultado de seu processo, e não apenas ganhar seu salário, porém, nas condições estabelecidas é raro ocorrer este fato. Afirma Duarte (2004): “O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo” (p. 59).

Longarezi e Franco (2013) também corroboram ao pensarmos nesta questão ao dizerem que, quando o homem não consegue se objetivar em sua atividade de trabalho, está em condições de alienação, não coincidindo significado e sentido. Vimos que não só na atividade do sujeito ocorre uma cisão, mas também em sua consciência, pois o sentido não corresponde ao motivo do trabalho e este é apenas um meio para alcançar um fim, uma forma de sustento.

Diante deste panorama, vimos o quão importante é o papel da Educação escolar e do professor ao mediar conhecimentos historicamente produzidos, e a forma como ocorre este processo terá consequências para a formação da consciência de cada aluno. Entendemos que o professor deva ter claro o papel da Educação como forma de acesso aos bens culturais, porém também sabemos das condições de trabalho alienado das quais participam os trabalhadores no sistema capitalista de produção.

Questionamo-nos sobre como ocorre o processo da atividade de ensino do professor e qual seria ou deveria ser o papel da Educação escolar na sociedade como um todo. Desta forma, para prosseguirmos com nossos estudos, na seção seguinte veremos a **atividade** a

partir da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade docente e Educação escolar, sobre o papel da Educação e ainda apresentaremos a concepção da Psicologia Escolar e Educacional pela qual trabalhamos, para fortalecer subsídios na discussão do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente pelas professoras participantes desta pesquisa.

3. Atividade Docente e Educação Escolar: preceitos da Teoria Histórico-Cultural

A escola é, nos termos aqui analisados, o espaço de edificação das possibilidades, frente às contradições, de constituição de uma educação enquanto unidade significado social/sentido pessoal (Longarezi & Franco, 2013, p. 106).

Na presente seção abordaremos o conceito de **Atividade**, elaborado pela Psicologia Histórico-Cultural, em especial por A. N. Leontiev (1975/1978, 1975/1983), discorreremos acerca da atividade docente e sobre Educação escolar. Temos o intuito de localizar a atuação do professor constituída como atividade e buscamos oferecer subsídios para dialogarmos sobre o trabalho docente e a função da Educação construída em espaços escolares.

Iniciamos com a epígrafe de Longarezi e Franco (2013) que nos remete à função da escola como espaço de apropriação de significados sociais e construção de sentidos pessoais, conceitos estes já abordados na seção anterior. Entendemos que neste processo temos a figura do professor como importante mediador, o qual contribuirá com a construção de motivos que favoreçam a constituição de sentido acerca da Educação escolar pelos alunos, constituindo-se em atividade.

Temos, a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, o entendimento de que o psiquismo humano deve ser compreendido por meio da atividade humana, sendo a origem do ser social e seu psiquismo o reflexo subjetivo da realidade concreta objetiva (Martins & Carvalho, 2016). Diante disso, reiteramos o que defende Leontiev (1975/1983): a necessidade de entendermos a atividade humana como forma de constituição dos sujeitos em sua realidade objetiva. Assim, entender o conceito de atividade nos auxilia a pensarmos sobre a atividade docente e conseqüentemente, compreender o processo de atribuição de sentido pessoal a ela.

3.1 Atividade na Perspectiva Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade parte de premissas marxianas de compreensão de mundo. Segundo Martins e Eidt (2010), é a partir do estudo da forma mais desenvolvida e complexa alcançada pelo sujeito em seu desenvolvimento que Leontiev construirá seus estudos sobre a atividade humana. A personalidade, para Leontiev (1975/1983), é formada pela atividade, não

sendo precedente ao indivíduo, mas gerada por ele ao estabelecer uma atividade humana ligada ao contexto social e cultural ao qual pertence.

A principal compreensão elucidada pela Teoria da Atividade é que o homem é constituído pela atividade que executa em seu contexto. A consciência humana e a personalidade de cada um serão constituídas nos entremeios provenientes desta atividade, que se estabelece com base nas condições histórico-sociais das quais se participa. Esta compreensão parte da análise da atividade especificamente humana: o trabalho, que, de acordo com Leontiev (1975/1983), é realizada por meio de instrumentos na transformação da natureza e ocorre somente no envolvimento entre cooperação e comunicação humana, sendo desde seu início, uma atividade de cunho social. Leontiev (1975/1978) apresenta a definição deste conceito:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a se é dada atividade, isto é, com o motivo (p. 296).

O autor ainda destaca que, para os animais, as necessidades não estão separadas das atividades e, para o ser humano, este processo se complexifica. A atividade permite a aquisição das produções da história humana, e conforme Duarte (2004), ao se apropriar de um objeto pela atividade, o indivíduo repete a história da utilização deste objeto, ou até mesmo da produção dele, ou seja, ao aprender a manejar ou utilizar o objeto, se refaz a história de construção deste por quem o manipula.

Os produtos culturais são objetivações da atividade humana, sendo cumulativos no que se refere às produções do gênero humano, e podemos dizer que a experiência da humanidade nos objetos pode ser apropriada pelo sujeito ao se relacionar com eles. Desta forma, a atividade permite que os homens possam se apropriar do nível de desenvolvimento mais elaborado pela sociedade, por meio do “processo dialético da atividade humana” (Leontiev, 1975/1983, p. 16). Leontiev (1975/1983) também afirma que o sujeito se transforma por meio da modificação do mundo exterior e explica que a atividade humana permite a relação sujeito-objeto de modo a orientar o sujeito a satisfazer suas necessidades. A atividade está sempre orientada a um objeto, transformando a realidade e, conseqüentemente, sendo transformada por ele.

Seguindo com a conceituação de atividade, o autor esclarece que ela é constituída como um sistema dentro das relações humanas, da sociedade: só podemos falar de atividade se a concebermos dentro das relações estabelecidas em um contexto humano, social e cultural. Desta forma, entendemos que a atividade personifica as relações da sociedade e da cultura por meio da relação do sujeito com o objeto.

Leontiev (1975/1983) explica que a atividade possui caráter objetal, e que para realizarmos uma investigação científica da atividade precisaremos, necessariamente, descobrir qual seu objeto. Neste sentido, na atividade temos a transição do objeto para sua forma subjetiva, sua imagem, e conseqüentemente, temos como produto da atividade a objetivação deste objeto. Outro aspecto a ser pontuado é a respeito das emoções e sentimentos que compõem a atividade, sendo estes aspectos determinados pelo objeto que a motiva, não configurando processos isolados, mas imbricados ao contexto no qual a atuação humana se desenvolve.

Elucidando a respeito da atividade psíquica, Longarezi e Franco (2013) reiteram Leontiev ao demonstrar que a atividade interna é uma forma de “atividade material externa transformada” (p. 95), pois ao internalizar o objeto, estabelecem-se novas formas de transformação da realidade pela atividade. Entendemos por meio da atividade realizada que o homem apropria-se das significações historicamente produzidas e realiza sua atividade psíquica interna a partir do material já produzido pela humanidade, que é internalizado e apropriado.

Cabe ressaltar que, para Leontiev (1975/1983), a **atividade principal** do sujeito é aquela que conduz seu desenvolvimento para as mudanças mais efetivas e importantes para os processos psíquicos de constituição humana. Desta forma, a atividade principal é aquela que possui maior destaque para o sujeito em determinado momento de sua vida, proporcionando maiores transformações na sua constituição. A atividade principal não é a que, necessariamente, se passa mais tempo realizando, mas sim a que tem maior relevância em determinado momento de vida, guiando o desenvolvimento do sujeito naquele período. Assim, os sujeitos realizam várias atividades ao mesmo tempo, mas cada uma terá um peso diferente na sua constituição, oferecendo destaque para a atividade principal de cada momento da vida.

Entendendo a atividade como uma relação objetal, será o objeto que conduzirá os processos da atividade, e “na sociedade humana, os objetos das necessidades se produzem e

graças a isso se produzem também as necessidades mesmas” (Leontiev, 1975/1983, p. 71)²⁷. O que distinguirá uma atividade da outra será seu o objeto. De acordo com Leontiev (1975/1983), “o objeto da atividade é seu motivo real” (p. 82), podendo o motivo ser externo ou ideal, ser dado concretamente ou apenas no plano subjetivo do sujeito, respondendo sempre a uma necessidade. São as **necessidades** que fazem gerar e dirigir as atividades, sendo que primariamente, na vida humana, as necessidades do homem são supridas por outro humano. Para o autor, inicialmente buscamos suprir as necessidades básicas, fisiológicas e, satisfeitas estas, elaboramos outras necessidades, mais complexas.

A satisfação das necessidades em cada estágio do desenvolvimento humano está diretamente ligada à atividade principal que o sujeito vivencia. É a partir desta concepção de desenvolvimento humano que se revoga a visão de um desenvolvimento que passa por fases ou etapas pré-estabelecidas a todos, pois o que guiará o curso do desenvolvimento humano é precisamente a atividade predominante em cada período da vida, respondendo a determinadas necessidades historicamente criadas. Como já elucidamos, a atividade dominante não é a que ocorre por mais tempo necessariamente, mas a que possui maior importância para as necessidades do sujeito e guiará seu aprendizado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Por exemplo, na criança em idade escolar espera-se que a atividade dominante seja o estudo, direcionando sua atenção e objetivo de suas necessidades para a compreensão e construção de conhecimentos científicos.

Ressaltam Martins e Carvalho (2016) que é a partir da atuação do sujeito com os objetos o estabelecimento dos vínculos entre a necessidade e a atividade capaz de atendê-la. A necessidade inicia-se como uma premissa para a atividade, e segundo Leontiev (1975/1983), as necessidades humanas são produzidas, em “um sentido histórico-materialista” (p. 158), pois com a relação do homem com o contexto concreto e histórico de que participa são produzidas determinadas necessidades e o homem almeja correspondê-las, dirigindo sua atividade. Porém, como vimos, a necessidade busca ser satisfeita por meio do objeto da atividade e o sujeito, ao apropriar-se deste objeto, transforma sua necessidade em **motivo**, guiando sua atividade no contexto em que vive.

Calve, Rossler e Silva (2015) ao discutirem este aspecto da teoria, destacam que a necessidade seria apenas uma tendência, um início, mas que, ao ligar-se com o objeto, a necessidade objetiva-se, transformando-se em motivo da atividade. Para Leontiev (1975/1983), a atividade não pode existir sem motivo, pois não existe atividade não motivada

²⁷Tradução nossa: “En la sociedad humana los objetos de las necesidades se producen y gracias a esto se producen también las necesidades mismas” (Leontiev, 1975/1983, p. 71).

– seu motivo pode estar oculto ou não ser conhecido, porém ele existe. Ao analisarmos as necessidades do sujeito estamos analisando, inevitavelmente, os motivos que o levam a realizar a atividade. Esclarecem Longarezi e Franco (2013) ao postularem que “quando o *motivo* é impulsionado por uma *necessidade*, e esta consegue ser objetivada no *objeto*, dizemos que tal relação é capaz de conferir *significado* à ação e ter um *sentido* para quem a realiza” (p. 98 – grifos dos autores).

Desta forma, a atividade tem um **motivo**, este originário da necessidade do sujeito que busca sua satisfação no objeto, e este motivo fornece a unidade entre o objeto e a necessidade que o faz buscar, guiando a atividade. Podemos dizer que a atividade é orientada pelo motivo, impulsionado pela necessidade que faz buscar o objeto para sua satisfação. A atividade humana faz-se voltada a determinados fins, orientando-se para que o sujeito satisfaça suas necessidades – lembrando que estas são geradas em sociedade. Assim, a atividade vai estar direcionada a partir do motivo que a impulsiona.

Para realizar a atividade, temos as **ações**, que são os meios pelos quais esta se realiza. Define Leontiev (1975/1983): “denominamos ação ao processo que se subordina a representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente” (p. 83)²⁸. A ação pode ser entendida como o procedimento no qual o **motivo** não coincide com **objeto**, ou seja, ela faz parte para que se alcance a finalidade, mas ela por si só não contempla toda a atividade: ela faz parte desta, auxilia para que se satisfaça a necessidade.

Um exemplo dado pelo próprio Leontiev diz respeito à caça, para a satisfação da fome, que seria a **necessidade**. O autor afirma que, sendo a atividade um processo social e humano; para que se consiga obter a apreensão de um animal para servir de alimento, é preciso que as ações sejam divididas entre os homens coletivamente para se alcançar o fim. Com isso, cada sujeito realizará uma ação para que se obtenha sucesso, sendo, por exemplo, um sujeito responsável pela ação de espantar a caça e outro responsável por capturá-la depois de encurralada. Assim, a ação de espantar a caça pode parecer até mesmo inversa à finalidade da satisfação da necessidade, porém estando conectada com as ações de outros sujeitos, configura-se importante para a realização da atividade.

Desta forma, a atividade humana é composta de ações que buscam satisfazer a necessidade do sujeito, podendo não coincidir com a finalidade imediata da satisfação da

²⁸Tradução nossa: “Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente” (Leontiev, 1975/1983, p. 83).

necessidade. Basso (1998) bem relembra a teoria da atividade ao dizer que apenas pelas relações das ações com o todo é que se configurará a atividade o resultado da ação se relacionará sua finalidade. As ações possuem caráter direcionado e intencional, pois buscam atingir um objetivo para que determinada necessidade se satisfaça, sendo a ação parte de um espectro maior: a atividade.

Duarte (2004) destaca que as atividades humanas são feitas por um “complexo conjunto de ações” (p. 54) e podemos dizer que a ação ocorre por meio de uma relação que é conduzida pelo motivo da atividade, levando à finalidade desta ação. O autor, ao estudar a obra de Leontiev, ainda pondera: “para Leontiev 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” (p. 55). Vemos assim que a ação pode ser dotada de sentido e direcionar a atividade do sujeito. Porém, Leontiev (1975/1978) afirma que nem toda ação é uma atividade, pois a primeira pode ser feita apenas como finalidade e sem possuir um motivo. Caso isso ocorra, podemos considerar uma situação de alienação, pois as ações devem estar dirigidas conjuntamente para a satisfação da necessidade a partir do motivo que as engendra, e não executadas desconectadas da finalidade por quem a realiza.

Assevera Leontiev (1975/1983) que a atividade só se realizará diante de condições determinadas, e que a ação sempre irá responder a uma tarefa, ligada à atividade. Para ele, a ação representa uma qualidade que lhe é própria, com um componente peculiar, que possui métodos e formas de realização, denominadas de **operações**, ou seja, os meios pelos quais se realizam as ações. Nas palavras do autor sobre operação: “sua especificidade consiste em não responder nem ao motivo da atividade e nem ao objetivo das ações, mas àquelas condições nas quais se apresenta o objetivo, a tarefa” (p. 218).²⁹ As operações são a forma de realização das ações e podem refletir a história dos homens com a realidade, utilizando-se de instrumentos historicamente produzidos e apropriados pelo homem. Podemos entender que a maioria das operações realizadas é resultado de um processo de aprendizagem do homem sobre o meio a que pertence, internalizando formas e meios de relação já elaborados socialmente.

Leontiev (1975/1983) diz que historicamente a atividade humana não muda sua estrutura geral, mas o que se modifica são as ações, correspondentes aos objetivos e aos produtos da atividade. O que se altera é o caráter dos objetivos e motivos da atividade e,

²⁹Tradução nossa; “Su especificidad estriba en que no responden ni al motivo de la actividad ni al objetivo de las acciones, sino a aquellas condiciones ante las cuales se presente el objetivo, es decir, a la tarea (la tarea es el objetivo, dado en condiciones determinadas)”. (Leontiev, 1975/1983, p. 218).

mutando os motivos, as ações direcionadas para a satisfação das necessidades podem ou não ser diferentes, pois serão eleitas e realizadas a partir do motivo modificado.

Temos então as **ações** e **operações** como componentes da atividade e como formas especificamente humanas de relação com a realidade, pois as necessidades guiarão as ações do sujeito, as quais serão realizadas por meio de operações, e estarão ligadas ao motivo que impulsiona a atividade. Leontiev (1975/1983) diz que as atividades só existem pois são realizadas na forma de ações: a atividade de trabalho requer ações laborais, assim como as atividades de ensino requerem ações de aprendizagem e assim por diante. Vemos que cada tipo de atividade requer ações específicas para corresponder à finalidade da atividade, constituindo particularidades nas formas de relação do sujeito com a realidade.

Neste sentido, a atividade é impulsionada por uma necessidade e possui um motivo que a faz ser realizada, porém, no decorrer de seu desenvolvimento são realizadas transformações constantes e, segundo Leontiev (1975/1983), a “atividade pode perder seu motivo originário e transformar-se em uma ação [...] de outro modo, uma ação pode adquirir uma força propulsora própria e converter-se em uma atividade específica” (p. 89).³⁰ Temos assim uma dinâmica presente na realização da atividade humana, podendo, devido às condições vivenciadas, ocorrer transformações no que se refere à forma e aos motivos que levam o sujeito a realizar determinadas atividades, ganhando ou perdendo sentidos.

A vida do homem em sociedade gerou formas de ações coordenadas para se alcançar um objetivo comum e visa satisfazer necessidades tanto coletivas quanto individuais. Porém, Leontiev (1975/1983) ressalta que, com a divisão técnica do trabalho, o homem depara-se apenas com resultados de suas ações de forma parcial, que, por si só, não satisfazem suas necessidades, esvaziando-se de sentido. Vemos nesta parcialidade que se desconectam o sentido e significado das atividades realizadas pelos sujeitos.

Sobre este aspecto, Martins e Eidt (2010) refletem: “na atividade produtiva desenvolvida sob condições de alienação, não há concordância entre seu conteúdo objetivo (o significado social da atividade) e subjetivo (o sentido), tendo-se como consequência, no plano individual, o desenvolvimento unilateral da consciência e da própria personalidade” (p. 677). Nestas condições, o trabalho configura-se para o sujeito de forma fragmentada, não resultando

³⁰Tradução nossa: “La actividad puede perder su motivo originario y entonces transformarse en una acción, que realiza un tipo de relación completamente diferente respecto al mundo, otra actividad; por el contrario, una acción puede adquirir una fuerza excitadora propia y convertirse en actividad específica” (Leontiev, 1975/1983, p. 29).

nas satisfações das suas necessidades, podendo, ao se configurar desta forma, ser um meio de alienação e desumanização ao realizar a atividade de trabalho, sem sentido por quem a realiza.

No que se refere ao processo de escolarização, a atividade docente precisa ser compreendida e organizada de modo a promover sentido ao professor e aos alunos que dela participam, possibilitando que as necessidades de cada sujeito sejam supridas a partir da atividade de ensino e estudo, buscando superar a fragmentação imposta pelo trabalho no sistema capitalista. Nesta direção, o objeto para o professor é o ensino, e na atividade docente há a possibilidade de satisfação da necessidade de ensinar. Com isso, podemos entender que as ações e operações direcionadas a esse processo devem estar ligadas à realização da necessidade de ensinar, e sendo dotada de sentido, o motivo é o que proporcionará a atividade de forma não alienada (Longarezi & Franco, 2013).

Historicamente as necessidades são criadas pela atividade do homem na sociedade e analisar em quais condições o trabalho do professor se realiza e constitui-se como uma atividade e conhecer seus motivos torna-se importante para que possamos discutir a respeito das dimensões envolvidas no processo educativo. Defendemos que a **atividade** do professor seja direcionada por um **motivo formador de sentido**, para elaborar as **ações** presentes na atividade docente de modo a permitir a construção de **sentidos** aos seus alunos ao participarem da atividade de estudo.

Assim, ao embasarmos-nos na Teoria da Atividade de Leontiev e elucidar os elementos que compõem a atividade buscamos respaldo para entender a atividade docente e de que forma ela se configura na Educação escolar. Esperamos, com isso, ter sustentação para compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente do professor. Tendo em vista a discussão feita sobre atividade a partir dos escritos de Leontiev, discorreremos sobre a atividade docente e Educação escolar no intuito de ampliarmos nosso olhar para estes conceitos.

3.2 Atividade Docente e Educação Escolar

Conforme vimos no tópico acima, a atividade humana configura-se como forma de apropriação da realidade por meio da internalização das produções humanas historicamente construídas. Também esclarecemos que toda atividade é dotada de motivo que a conduz e visa satisfação de necessidades do sujeito, as quais são historicamente constituídas. A atividade docente pertence a um âmbito maior que se relaciona à Educação, e esta atuação pode configurar-se de determinadas formas em decorrência das condições de vida concreta que se

vivencia, correspondendo ou não aos motivos do professor e às formas como as ações educacionais são planejadas.

Leontiev (1975/1978) afirma que na coletividade, quando alguém realiza sua atividade de trabalho, além de estar fazendo parte de algo maior, conjunto, também o faz para satisfazer suas próprias necessidades. Para pensarmos a atividade docente devemos compreender sua totalidade, entendendo o que a conduz, quais as relações que se estabelecem e como se desenvolve. Basso (1998) escreve que devemos analisar o trabalho docente tanto em suas condições subjetivas, que compreendem a formação do professor, quanto as condições objetivas, que são aquelas condições concretas e efetivas de trabalho.

Como vimos, uma **atividade** é composta por **ações**, e na atividade docente as ações que envolvem o trabalho do professor englobam desde o preparar e ministrar aulas, o material didático e inclusive a forma como conduz sua atuação. A atividade docente está ligada a um **motivo** - o ensinar - e todas as ações referidas com a atividade devem estar coordenadas para que correspondam às necessidades geradoras desse motivo, adquirindo sentido pessoal ao docente. Segundo Martins e Eidt (2010), para as ações e operações que envolvem o trabalho docente possam se concretizar, é preciso que as condições objetivas sejam disponibilizadas. Assim, as ações escolhidas pelos docentes para realizarem sua prática estarão localizadas a partir das condições reais que eles vivenciam e devem buscar corresponder aos motivos que guiam sua atividade, de modo que lhes faça sentido e também a quem aprende.

Leontiev (1975/1978) destaca que o sentido pessoal que cada criança tem de cada fenômeno é construído também a partir do papel do professor ao realizar sua atividade docente, e este deve buscar conscientizar seus alunos de seus os motivos. Com isso, o professor lança mão de instrumentos de trabalho para alcançar as finalidades de sua atividade docente. O autor define **instrumento** como um “objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho” (p. 82). Para que possamos criar e utilizar instrumentos é preciso que se tenha consciência de sua finalidade, ou seja, para o que será utilizado.

No caso dos professores, a elaboração do material didático, por exemplo, configura-se como instrumento e exige que se saiba quais finalidades se deseja alcançar com ele para poder construí-lo e utilizá-lo de forma a atender o que se propõe. Neste caso, o material didático deve ser coerente com o propósito do ensino e, conforme defende o referencial aqui adotado, deve buscar emancipar os sujeitos por meio da apropriação cultural, da aprendizagem.

No instrumento encontramos as formas sociais objetivadas, possuindo uma história social tanto em sua criação quanto em sua utilização, tendo um modo de uso que se refere à

história de sua construção e, conforme explica Leontiev (1975/1978), o instrumento tem uma história social. Entendemos que, sendo social, o instrumento é produto de práticas sociais que visam atender às necessidades criadas pelos homens e, ao utilizarmos um instrumento, não estamos fazendo uso de algo individualmente, mas reproduzindo a história humana imbricada no objeto e utilizando-nos do resultado da aquisição de uma experiência social que nele se encerra.

Leontiev (1975/1978) destaca, ainda, que o instrumento se configura como produto material da cultura e que é ao mesmo tempo social e de uso individual e ainda “o fato de este conteúdo, simultaneamente social e ideal, estar cristalizado nos instrumentos humanos, isso distingue-os dos ‘instrumentos’ dos animais” (p. 268). Ou seja, o ser humano objetiva a resolução de suas necessidades historicamente criadas em instrumentos que servirão para atender a estas necessidades, criando intencionalmente, a partir da experiência acumulada da humanidade, objetos que encerram em si a história de produções geradas até o momento de criação do instrumento.

Temos então os instrumentos construídos para atender a determinados fins, sendo o resultado da intencionalidade de quem os produziu: é a objetivação da história social dos homens. Para Duarte (2004), os instrumentos vão sofrendo transformações e modificações conforme as exigências sociais vão se modificando, assim, são sempre sínteses das atividades humanas. Sobre os instrumentos utilizados pelos professores ao exercerem a atividade docente, podemos compreender que são tanto um produto histórico e social objetivados naquele uso, quanto resultado das necessidades que vão sendo transformadas com as exigências da sociedade presente.

Podemos tomar como exemplo o uso do aparelho de projeção em sala de aula, em decorrência da necessidade de complementar – ou até mesmo superar - o uso da lousa e do giz, só sendo possível sua construção e apropriação pela área da Educação a partir das necessidades e das condições concretas vivenciadas. Porém, é preciso nos atentarmos que a criação por si só dos instrumentos não garante que se produzam novas relações humanas a partir deles, ou seja, o uso do aparelho de projeção por si só não transforma o cenário educacional, vai depender do uso que se emprega dele: podendo reproduzir o modo como se utiliza a lousa, ou propor novas formas de trabalho para além da exposição de conteúdo.

Vemos desta forma que não é o instrumento em si que provocará determinada ação, mas ao contrário, é a partir do uso que se faz dele que teremos possibilidades de modificação da realidade. No caso da área educacional, esta é uma discussão importante, pois não basta

que se tenha uma ampla gama de recursos materiais se não se coordenam as ações e uso destes instrumentos intencionalmente em um planejamento ligado às premissas da Educação que se busca construir.

Caso o instrumento seja o principal fator no processo educacional, deixando de lado o central objetivo da Educação, o professor fica refém do uso de determinados materiais e sua prática docente torna-se esvaziada. Tomemos como exemplo o caso de escolas privadas nas quais se estimula o uso de *notebooks* desde a Educação Infantil entendendo-o como “imprescindível à escolarização dentro das exigências da sociedade de hoje”: este instrumento não garante que os conteúdos sejam apropriados de forma diferenciada ou ainda que se tenham maiores possibilidades de transformar a realidade. Apenas estabelece-se a forma de entendimento que se tem do papel da Educação para a formação do sujeito e a ocupação de seu papel na sociedade, demarcando por meio do uso de materiais tecnológicos, por exemplo, uma posição social e projeto de Educação para o mercado de trabalho.

É preciso ainda contextualizar que o uso de instrumentos dentro das escolas, principalmente do material didático utilizado – e disponibilizado – está atrelado ao modo como a Educação é oferecida aos alunos, correspondendo muitas vezes aos interesses aos quais as escolas se vinculam – sejam públicas ou privadas. Vemos neste cenário uma supervalorização do material didático e infraestrutura utilizada em escolas privadas como propaganda para uma Educação de qualidade ao mesmo tempo em que encontramos um empobrecimento no que se refere ao investimento governamental nos materiais e instrumentos disponibilizados ao professor do ensino público – sem contar as condições indignas de trabalho.

Sabemos que o instrumento em si não fornece a garantia de uma atividade docente promotora de sentido aos que dela participam, porém, evidencia-se que há intencionalidade por trás do investimento e disponibilização dos instrumentos de trabalho ao professor. Quando se busca construir uma Educação que vise a formação de um sujeito crítico e participante da sociedade, ou quando os instrumentos direcionam-se para uma formação voltada ao mercado de trabalho e que perpetue as relações de produção estabelecidas, será a partir da forma como o instrumento será utilizado e com quais propósitos, que contribuirá ou não para uma superação de condições alienantes e constituidoras de sentido aos alunos.

Ainda é necessário dizer que não é o volume ou o tipo de instrumento utilizado que garante uma Educação de qualidade: tanto temos interessantes práticas docentes carregadas de sentido e intencionalidade utilizando-se de poucos instrumentos quanto temos práticas

esvaziadas de sentido e cheia de uso de instrumentos e materiais em sala de aula. Os instrumentos são importantes objetivações das necessidades dos homens e compreender seu uso e finalidade torna-se fundamental para que sejam de fato promotores de transformação da realidade no sentido da emancipação humana e rompimento da lógica de formação fragmentada do ser humano.

Diante deste cenário, é preciso nos atentarmos que, na atividade docente, as **ações** sejam coordenadas e completem a finalidade de suas ações: o ensino, e permitam a promoção da construção de sentido aos seus alunos, não se limitando ao uso de instrumentos apenas. É preciso que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva de forma a ter sentido tanto para quem ensina quanto para quem aprende e, segundo Asbahr (2011, 2014), é providencial ao professor construir sua atividade de modo que os objetos que serão aprendidos tenham importância e estruturam a atividade dos estudantes, fazendo sentido para ambas as partes.

Também mostram esta preocupação os estudos de Ramírez e Cubero (1995) e Ramírez (2004), os quais, em pesquisas realizadas na Espanha, demonstram a necessidade de pensar o processo educativo considerando os preceitos presentes na Psicologia Histórico-Cultural para se organizar a escolarização. Ramírez (2004) destaca que compreendermos a forma como o sujeito se desenvolve permite-nos estudar e propor práticas produtoras de sentidos aos alunos. Em seus estudos traz o exemplo de como a alfabetização pode possibilitar o desenvolvimento do discurso interno podendo ser pensada para além dos moldes tradicionais de ensino, considerando os aspectos históricos e culturais envolvidos no processo de aprendizagem.

Os estudos de Vargas, Sazatornil e Cisternas (2017) também caminham na defesa de se criar espaços educacionais multiculturais, ou seja, entendendo as referências dos contextos sociais e culturais dos alunos para que o processo educativo possa ser enriquecido, relacionando o conhecimento a ser apropriado com as referências culturais que cada aluno possui. É o professor que realizará esta mediação e o como isso será feito nos ajuda a compreender se o processo de ensino e aprendizagem produzirá sentido aos alunos que dele participam. Sabendo da importância do papel do professor neste processo, é preciso investigar a atribuição de sentido pessoal à atividade docente para podermos compreender como o professor elabora sua prática, pois atividade docente e atividade de estudo estão diretamente relacionadas.

Neste caminho, o professor precisa organizar sua atividade com ações e operações intencionalmente preparadas para que atinja as finalidades do ensino e, para Calve, Rossler e Silva (2015), é apenas deste modo que a aprendizagem poderá ter sentido aos alunos e os

conteúdos científicos aprendidos no âmbito escolar sejam conscientizados por eles. Desta forma, o professor deve atentar-se à intencionalidade de suas ações, guiado pelos motivos que o levam exercer a atividade docente, para que seus alunos possam se apropriar dos conhecimentos adquiridos historicamente de forma consciente e preparada de maneira que faça sentido a eles.

Asbahr (2011, 2014) escreve sobre a importância de a aprendizagem ter sentido para o aluno, pois somente assim ele irá encontrar relações entre os conteúdos aprendidos e a sua vida, ganhando outras possibilidades de relação com a realidade: “significa que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações” (p. 271). Porém, cabe refletirmos que, se estes aspectos não estão claros para o professor, a emancipação dos sujeitos pela Educação e apropriação dos conhecimentos ficará pouco aprofundada. Caso a atividade de ensino esteja desvinculada da realidade do aluno, produzem-se questões escolares que se traduzem em olhares individualizantes do processo ensino-aprendizagem, como a produção de queixas escolares e culpabilização do aluno pelo fracasso escolar (Vargas, Sazatornil, & Cisternas, 2017).

É necessário que o professor, além de preparar intencionalmente sua prática docente a partir de ações organizadas para a finalidade do ensinar, tenha claros os **motivos** que conduzem sua atividade docente o que, conseqüentemente, reflete nas suas **ações e operações** desenvolvidas na escola. Vemos, conforme já salientou Basso (1998), quando o professor busca exercer mais o controle de seus alunos do que conduzir as aulas de uma forma consciente e organizada sistematicamente, revela na verdade uma formação rasa, que não fornece subsídios para que sua atuação seja elaborada de outra forma. Assim, o que ocorre dentro de sala dependerá das condições objetivas do professor e, fundamentalmente de suas condições subjetivas, das quais a formação é um dos pilares fundamentais para sua atividade.

Retomamos Leontiev (1975/1978) quando diz que “é a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano” (p. 78), ou seja, as relações estabelecidas pelo sujeito entre os motivos de suas ações e os objetos a eles direcionados não são relações naturais, mas construídas historicamente. Se pensarmos na atividade do professor e nas condições que ele tem para que sua atividade docente se estruture, temos que entender as relações sociais que conduziram a este processo,

bem como a alienação presente pela estruturação da sociedade capitalista. Estas ligações e relações são objetivas e sociais.

Neste caminho, a atividade docente assume uma condição alienante, configurando-se de diversos modos. Antunes e Alves (2004) escrevem: “a alienação/estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades” (p. 349). No caso do professor, temos afetada sua possibilidade de desenvolvimento humano e ainda os participantes deste processo, seus alunos. No trabalho docente alienado, realizado em condições nas quais o professor não possui a totalidade de seu trabalho e executa apenas ações isoladas no dia a dia em sala de aula, perde-se a concepção da função e importância da Educação escolar, e por conseguinte, seu papel dentro deste processo. O trabalho dentro da sociedade capitalista torna-se a venda de uma força humana que executa tarefas com a finalidade de vender sua força laboral, esvaziando-se do processo do qual o produto do seu trabalho faz parte. Esta forma de trabalho não permite que as atividades sejam direcionadas a um fim, mas apenas a uma parte dele, desumanizando os sujeitos.

Eidt (2006) ressalta que o trabalho constituído dentro da sociedade capitalista é resultado do modo de organização dos homens, direcionado pela lógica do capital. Ainda destaca que o desenvolvimento da atividade em uma sociedade de classes é produto das relações nela criadas, pertencendo à lógica de mercado e não apenas de satisfação das necessidades dos sujeitos pela transformação da realidade. Vemos a interferência das relações de produção na constituição do psiquismo, e, conseqüentemente, temos o professor executando um trabalho que se insere nesta lógica, participa destas relações e a reproduz, pois vivencia condições que alienam sua atividade.

A importância de analisarmos a atividade docente revela-se ao considerarmos que a consciência humana é formada na relação entre sujeitos e o professor assume destaque no processo de formação do psiquismo de seus alunos. Desta forma, os esforços devem ocorrer no sentido de superar as condições fragmentadas de trabalho encontrada no contexto material e social, buscando recuperar o **sentido** que tem para o docente entre as **ações** que executa em sua prática com o **motivo** que o leva a esta atividade.

Segundo Asbahr (2014), “para se investigar o sentido pessoal de uma atividade ou conhecimento para um sujeito é fundamental analisar seu motivo” (p. 270). Assim, para entendermos qual sentido pessoal atribuído à atividade docente é preciso entender os motivos que o levam a essa atividade e, quais as condições alienantes presente para se buscar

estratégias de superação. Podemos pensar que o trabalho do professor, de certa forma, é resultado da necessidade da busca e transformação da realidade por meio de diferentes instrumentos na mediação de conhecimentos aos seus alunos.

Com isso, ao se apropriar de novas e diferentes produções culturais e conhecimentos científicos o sujeito se transforma, pois estas novas aquisições geram formações psíquicas superiores (Facci, 2007). Porém, para que este processo possa se efetivar é preciso que a atividade docente faça sentido para quem a executa, e se consiga, a partir das condições materiais, concretas e também subjetivas, elaborar as ações coerentemente com a finalidade da atividade de ensino. É com este intuito que se pode pensar em superar fragmentações impostas pelas formas alienantes presentes de seu local de trabalho - realidade esta vivenciada por muitos docentes. Estudar o significado social do trabalho do professor também nos auxilia a investigar o desenvolvimento de sua atividade de ensino.

Segundo Leontiev (1975/1978), para o operário, a significação social do produto de seu trabalho está dada socialmente, mas o sentido que terá para cada um não corresponde ao que é socialmente estabelecido, o que se concebe como condições alienantes de trabalho e de vida. Neste processo, conforme aponta Marx (1867/2013), o produto do trabalho humano transforma-se em mercadoria, em coisas sociais. O valor que se estabelece sobre o produto de um trabalho não está diretamente relacionado com suas características produzidas, mas sim suas relações sociais implicadas no processo. Ou seja, fragmenta-se o processo de produção da vida social de tal modo que o trabalhador execute apenas uma parte da função que lhe cabe e não perceba o todo do qual que faz parte sua função.

Deste modo, para a sociedade, a função do trabalho está posta, mas para o trabalhador se não há relação entre sua função e a totalidade de seu trabalho, podemos pensar em um trabalho que aliena a vida deste sujeito, deixando de produzir sentido em sua atividade laboral. Podemos pensar no caso do professor: socialmente a função social de sua profissão está estabelecida pela sociedade da qual participa, porém, caso ele não encontre sentido pessoal na atividade docente e tampouco organize suas ações de forma intencional de modo a alcançar a satisfação da necessidade de sua atividade, teremos a profissão docente alienada, executando apenas ações isoladas e desconectadas do processo educativo e assim não se caracterizando como atividade.

Todavia, torna-se importante retomar que o sentido pessoal será construído a partir dos significados socialmente partilhados, e que o modo como o professor concebe sua atividade relaciona-se com o que é estabelecido socialmente sobre o que seria sua atividade. O

professor precisa saber quais motivos guiam sua atividade, pois assim estará mais esclarecido de sua atuação e terá maiores possibilidades de superar as condições alienantes que vivencia. Leontiev (1975/1978) ressalta que a alienação impacta a vida dos sujeitos tanto individual quanto coletivamente, invertendo a situação, pois o trabalhador não trabalha para obter a satisfação de suas necessidades, mas sim pela busca do salário, esvaziando suas ações na busca de sua sobrevivência, por meio da venda de sua força de trabalho. Aliena-se também por não ter acesso aos bens culturais produzidos, resumindo sua existência na execução de ações para receber um salário e suprir suas necessidades básicas.

Na compreensão do trabalhador, portanto, “suas horas de trabalho não têm o sentido de tecer, fiar, minerar, construir, mas o de ganhar um salário que lhe permita comer, morar e dormir” (Asbahr, 2014, p. 269). Assim, as relações alienadas que se constroem na sociedade capitalista afetam o trabalho do professor e o produzem, interferindo na constituição de sua consciência. Leontiev (1975/1983) reitera que o trabalho alienante faz com que as ações sejam apenas um meio para se conseguir objetivos, para se garantir a sobrevivência, esvaziando-se enquanto atividade e produzindo consciências fragmentadas, afastando os motivos das atividades:

A “alienação” da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência (Leontiev, 1975/1978, p. 122).

Entendemos desta forma que a alienação afeta a constituição da consciência e da formação do sujeito como um todo e, conseqüentemente, estabelece relações na sociedade que reiteram e perpetuam relações sociais fragmentadas e impostas pelo modo de produção capitalista. Neste sistema o que é mais valorizado é o produto resultante da atividade humana e não o humano propriamente dito. A lógica é inversa: o homem existe para o trabalho e não o trabalho para satisfazer as necessidades dos homens, pois é a necessidade de produção que leva os homens à exploração, ao trabalho. Desta forma, se a constituição da consciência humana se faz nas e pelas relações tecidas no contexto social, não ter acesso à riqueza das produções historicamente acumuladas e trabalhar apenas para a subsistência é ter condições desfavorecidas de desenvolvimento humano. Os sujeitos separam-se dos produtos de seus trabalhos e executam ações de forma mecânica e sem sentido.

Antunes e Alves (2004) escrevem sobre as formas precarizadas que o trabalho assume na sociedade capitalista, sinalizando as inúmeras nuances que o mercado do capital obriga o trabalhador a assumir. Temos no panorama de exploração da mão de obra dos sujeitos a venda da força de trabalho como mercadoria em troca de um salário pífio. No caso do professor, sua atividade insere-se nesta lógica e deve ser analisada para além das relações presentes na escola ou ainda na particularidade de sua atuação, mas a partir da compreensão da alienação presente nas formas de trabalho na sociedade capitalista. Os autores ainda ressaltam que temos uma classe trabalhadora que “vive-do-trabalho” (p. 343), e não que trabalha para viver. Quanto mais se avança no capitalismo, mais formas de precarização e alienação estão presentes, pois são incorporados avanços nas formas de produzir da sociedade e o valor da mão de obra é diminuído. Muitas vezes, o salário não proporciona nem o mínimo para sobreviver.

O domínio da lógica do capital está presente em todas as formas de trabalho, e o professor encontra-se diante de um cenário de exploração do trabalho que produz formas alienantes de vida e sobrevivência. Em sua pesquisa, Lima (2011) ao expor sobre as relações entre as categorias de atividade e trabalho relativos ao docente, afirma que a personalidade do professor é perpassada pelas relações engendradas na sociedade capitalista. Com isso, temos uma atividade docente em que o trabalho converte-se em mercadoria, acarretando em um esvaziamento na abordagem dos conteúdos escolares, pois o professor é um trabalhador que está sujeito às condições alienantes de trabalho em sociedade capitalista.

No Brasil, temos o docente vendendo sua força de trabalho por um salário que não permite ter uma qualidade de vida compatível com as necessidades de formação continuada e desenvolvimento da atividade docente planejada com tempo e qualificação adequadas. Facci (2004) escreve que o esvaziamento do trabalho docente enfrenta estas condições e é produto destas relações de produção, e vemos o professor submetido a assumir, muitas vezes, mais de um cargo para que sua remuneração lhe permita uma qualidade de vida um pouco melhor. Com isso, temos diminuídas as possibilidades de desenvolvimento humano, tanto ao professor quanto ao aluno, , em um contexto de relações de classes e de reprodução da lógica do capital.

Destacam Longarezi e Franco (2013) que no trabalho alienado o **motivo** não se objetiva no objeto, ou seja, não encontramos uma relação do motivo da atividade com o seu fim. Podemos dizer que se constitui uma ação e não uma atividade. Assim, se o professor não encontra sentido pessoal ao exercer seu trabalho, se os motivos da sua atividade não se objetivam no fim, no produto de sua atividade, podemos dizer que ele se encontra em um

trabalho alienado, exercendo apenas **ações**. Da mesma forma podemos pensar que, se o docente executa as ações no seu cotidiano de trabalho apenas visando a recompensa salarial, essas podem distanciar-se da finalidade educacional, e a atividade docente não coincidir com os motivos para sua execução, estabelecendo-se em motivos-estímulo. É preciso compreender os motivos que levam o docente à sua atividade para entender como elabora sua atividade e buscarmos subsídios para a superação das condições que fragmentam e desvalorizam o trabalho na Educação.

Para Martins (2011), aquele educador que consegue estabelecer uma superação entre o valor de troca de seu trabalho com uma relação consciente com sua prática consegue conscientizar-se dos motivos de sua atividade e preparar ações que sejam humanizadoras. Para que as práticas consigam superar estas condições de alienação, salienta Basso (1998), é preciso ir além das condições subjetivas, no campo do docente, mas pensar nas condições objetivas em que se estabelecem a atividade do professor.

Vemos as contradições presentes na atividade docente, pois mesmo possuindo significado social valorizado, pois se reconhece a importância da profissão para desenvolver a Educação, enfrenta-se condições de trabalho que restringem tanto sua formação quanto sua atuação. O trabalho docente acaba por configurar-se como uma forma de venda da força de trabalho que, por vezes, não se estabelece como atividade, mas como execução de ações.

Ao pensarmos sobre o sentido pessoal que o docente atribui à sua prática, temos que considerar, como já disse Duarte (2004), que é a partir do elaborado socialmente que será constituído o sentido internalizado pelos sujeitos. O autor aponta que o sentido que o trabalho tem para o operário está ligado com o sentido construído na sociedade capitalista. Nesta direção, ao se exercer determinada função na sociedade, inicialmente relaciona-se com o significado social atribuído a ela, para depois, a partir das relações e do motivo que leva a pessoa à atividade, constituir este sentido. Porém, este último estará sempre ligado à sociedade da qual se participa, pois o sentido pessoal está diretamente relacionado ao significado social que se constrói ante as condições presentes na vida concreta dos sujeitos.

Na busca pela superação da fragmentação da atividade docente, diante de um cenário de desvalorização, exploração e alienação, podemos apontar que a formação do professor e o esclarecimento a respeito da natureza e sentido do seu trabalho são fatores proporcionadores de mudança, de fuga do aligeiramento da atuação profissional (Basso, 1998). Vemos o papel importante das instituições de formação tanto inicial quanto continuada para que a atividade docente possa se estabelecer de forma a superar as condições alienantes presentes no cenário

educacional. Será cada vez mais consciente a atuação docente quanto mais claros os motivos que levam à atividade docente e as ações e operações forem intencionalmente preparadas para o ato educativo e para a apropriação dos conhecimentos científicos.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) ressaltam que, quando se pensa na formação do professor, não devemos considerar a formação em momentos pontuais ou apenas formais, mas como um processo que percorre toda a constituição do “ser professor”, a partir das relações estabelecidas entre os pares e as experiências vivenciadas pelo docente. Se estamos defendendo a importância do papel do professor diante da construção da Educação, não podemos designar a ele toda a responsabilidade por esse processo, pois em um panorama que envolve sobrecarga de trabalho e condições precárias de atuação, vemos que, além destes aspectos, o docente ainda se depara com uma formação inicial e continuada precárias, que refletem o sucateamento da Educação.

Ao analisarmos a atividade do professor e sua formação como se fossem aspectos isolados, estaremos individualizando questões que são articuladas e construídas dentro de um contexto mais complexo. Para considerarmos uma Educação que permita a emancipação dos sujeitos, o professor deve embasar a elaboração e desenvolvimento de sua atividade para além dos conhecimentos advindos apenas de sua experiência prática, como bem ressalta Facci (2004), pois é preciso fundamentar-se em estudos, conceitos e referenciais que permitam superar o campo da experiência cotidiana. O professor, além de trabalhar conceitos científicos, também deve preocupar-se com a formação do psiquismo de seus alunos. Para isso, deve esclarecer-se sobre aspectos que envolvem o estudo do desenvolvimento humano e formação de consciência, pois sua atividade incidirá para além de conceitos formais, mas na humanização de sujeitos.

Tanamachi (2007) ressalta a indissociabilidade entre teoria e prática, e diz que, para se elaborar práticas críticas e fundamentadas, é preciso articular os conhecimentos advindos de aspectos conceituais e traduzi-los para o campo de atuação. Vemos no cenário brasileiro que, muitas vezes, a formação inicial docente não fornece subsídios suficientes para se pensar os desafios cotidianos que se vivencia no cenário educacional (Andaló, 1995; Fontana, 1997, Gatti & Barreto, 2009). Assim, quando estudamos a formação continuada do professor, é preciso entender seu papel e valorizar seus saberes, para além de defender uma formação com qualidade e que permita a elaboração dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula (Pessoa, 2014), buscando conhecer os motivos que o levam à área da Educação.

Vicentini e Sadalla (2008) ponderam que a formação continuada do professor não pode ser compreendida apenas como um mecanismo para suprir ou adaptar o professor ao seu cotidiano de trabalho, mas sim como um processo que é diário, contínuo. Se pensarmos o docente a partir das concepções defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural, entenderemos que sua formação e constituição é contínua e deve ser perene, pois do mesmo modo que o desenvolvimento humano nunca se encerra, assim também ocorre quando se pensa na formação do professor.

Facci (2007) defende que devemos entender o professor para além da proposição e acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, cabendo a ele organizar intencionalmente os conhecimentos que serão trabalhados e apropriados pelos alunos, em um compromisso com a transformação do sujeito pela Educação. Defendemos o docente inserido neste espaço como um mediador importante entre os conhecimentos já produzidos pelos alunos a partir de suas experiências anteriores, extraclasse, e a articulação com conceitos científicos.

São estes conhecimentos que permitirão ampliar o olhar sobre a realidade, ganhando outras possibilidades de transformação da sua realidade e de si mesmo, o que seria difícil apenas pela experiência direta na realidade. Para uma atuação que considere estes aspectos e promova desenvolvimento por meio da aprendizagem, é preciso que a atividade docente tenha sentido ao professor, para assim, realizar uma atividade que permita aos alunos relacionarem seus motivos à atividade de estudo e ao contexto de que participam.

Faz-se necessário defender a formação inicial e continuada docente como modo de superar a fragmentação da atividade de ensino, e conscientizar o professor acerca dos motivos que direcionam sua atividade é uma das formas de encontrar as brechas para superar os modos como a Educação Escolar está organizada nesta sociedade. Neste caminho, pensamos a atividade docente no desenvolvimento de ações que sejam humanizadoras e entendam o desenvolvimento humano por meio da aprendizagem e da participação em espaços educacionais. É preciso que as condições objetivas concretas permitam que tanto professor quanto aluno possam participar de ações que forneçam sentido como participantes da Educação escolar. Ainda, possibilitar a apropriação e a partilha de conhecimentos historicamente produzidos com intuito da transformação da sociedade e de si mesmos, alcançando formas cada vez mais elaboradas de existência.

Assim, concordamos com Basso (1998) quando diz que precisamos descobrir o que motiva a atividade docente para que possamos compreender qual o sentido pessoal atribuído a

ela e, complementamos, para que possamos pensar cada vez mais subsídios que auxiliem na superação de condições de alienação presentes no trabalho do professor. Ainda, as políticas públicas voltadas à Educação devem proporcionar a infraestrutura para garantir a formação contínua dos profissionais que trabalham na área (Asbahr & Souza, 2007), garantir o acesso e permanência do público-alvo dos anos escolares e ainda propiciar espaço físico condizente para que as atividades de ensino ocorram de forma apropriada. O docente atuará nas instituições escolares dialogando com todos estes aspectos, dentre outros mais.

3.3 Para além dos recreios: o papel da Educação Escolar

Entendemos que toda essa configuração apresentada acima permeia a atividade do professor, com sua atuação em um espaço que envolve múltiplos determinantes: a escola. Compreendemos a **Educação em contexto escolar** como possibilidade de convivência entre os sujeitos que dela participam, e destacamos a escola como local importante de apropriação dos conteúdos historicamente acumulados, superando a vivência da realidade imediata. Aqui recuperamos que os momentos de intervalo, os *recreios*, como momentos que permitem trocas e partilhas, colaborando com a formação dos sujeitos que dele participam. Porém, defendemos que a escola deve ir além, contribuindo com a constituição humana por meio de conhecimentos científicos e intencionalmente organizados, para que possam ser apropriados. Assim, discorreremos a respeito da Educação escolar visando endossar elementos para a discussão e construção desta pesquisa.

O desenvolvimento da humanidade percorreu diversos caminhos que envolveram saltos qualitativos para que chegássemos aos conhecimentos que temos hoje e para que nosso psiquismo se constituísse em formas cada vez mais elaboradas.

Para que se possa avançar na apropriação das produções humanas é preciso que haja uma mediação intencional de conteúdos e temos o espaço escolar como importante local onde estes processos ocorrem. Como bem ressaltam Suzuki e Leonardo (2016), “o desenvolvimento do psiquismo do homem, portanto, não ocorre sem o movimento intencional do outro nos processos educativos, lugar de onde as instituições escolares fazem parte” (p. 117). Assim, os processos educativos dentro de instituições escolares envolvem a mediação do conhecimento e a apropriação da produção humana e, para a Psicologia Histórico-Cultural, é pela Educação que ampliamos nosso repertório cultural, constituindo nosso psiquismo.

De acordo com Vigotski (1934/2001), a **Educação** constitui-se de intervenções intencionalmente planejadas no intuito de orientar o desenvolvimento do sujeito no processo de humanização. Como vimos, o ser apenas torna-se humano por meio da relação com outro ser humano e pela apropriação da cultura da qual pertence. Para o autor, é pela Educação que ocorre o processo de internalização dos signos construídos socialmente, relacionando a aquisição da linguagem e a constituição do pensamento como fatores essencialmente ligados um ao outro.

Leontiev (1975/1978) reitera que as capacidades dos homens não são inatas, e a Educação contribui para a formação das **funções psíquicas superiores**, desenvolvendo o psiquismo a partir de avanços por meio das relações humanas e da aprendizagem. Assim, a formação do sujeito em suas formas mais elaboradas envolve a participação em um plano social, e o papel do docente e dos conhecimentos provenientes de espaços escolares assume importância ao pensarmos na constituição de cada sujeito.

Esta concepção vai ao encontro do que defende Saviani (2011), de que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). Desta forma, a Educação tanto trabalha no sentido de apresentar os bens culturais produzidos pela humanidade aos sujeitos quanto de avançar no processo de humanização, almejando formas cada vez mais superiores de elaborações humanas.

Duarte (2004) complementa que o gênero humano avança na medida em que seus membros apropriam-se do material já produzido e seguem com outras elaborações. Assim, o homem apenas torna-se humano quando se apropria dos bens culturais e, pela Educação, é possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação dos **conceitos científicos** a partir dos **conceitos espontâneos** que cada um elabora³¹. Nesta perspectiva, para Vargas, Sazatornil e Cisternas (2017), é preciso partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois este será o ponto de partida para a apropriação de novos e outros saberes, entendendo a herança cultural já vivenciada com familiares, comunidade e com outros pares com os quais cada aluno se relaciona. É a partir deste referencial que será possível avançar em relação a estes conhecimentos já estabelecidos.

Na apropriação dos conhecimentos dentro do âmbito escolar, os sujeitos tanto têm acesso aos conhecimentos historicamente construídos quanto à história de produção destes

³¹Para melhor compreensão sobre conhecimentos espontâneos e científicos, consultar Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).

conhecimentos, ampliando seus referenciais de cultura, Asbahr (2011) esclarece ao dizer que a escola também contribui para que o sujeito reconheça-se participante da sociedade, para além de sua existência individual.

Participando de um contexto que é social, cultural e político, bem escrevem Lamas e Lalueza (2016): “a escola é um destes espaços aonde confluem a diversidade entre vários contextos de desenvolvimento das pessoas” (p. 245)³². Assim, temos o encontro entre conhecimento e sujeito e é por meio do acesso aos conhecimentos científicos – um tipo diferenciado de saber sistematizado e apropriado na Educação escolar – que é possível criar maiores condições para superar a alienação presente na realidade. É ainda na Educação escolar que as funções psicológicas superiores serão desenvolvidas e o pensamento científico apresentado e apropriado pelos sujeitos (Longarezi & Franco, 2013).

Entendemos que a Educação, conforme defende Vigotski (1930), deve “desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a Educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (p. 9). Desta forma, quanto mais se garante que as novas gerações tenham acesso e se apropriem do que já foi produzido no âmbito dos conhecimentos da humanidade, mais é possível criar novos trajetos para o desenvolvimento histórico do gênero humano.

Leontiev (1975/1978) também reflete sobre o processo de apropriação das produções culturais por meio da Educação e diz que caso as próximas gerações não se apropriassem do que já foi produzido, do desenvolvimento social e cultural da humanidade, não seria possível o avanço e o progresso histórico. Assim, se não se garante que os conhecimentos já produzidos sejam apropriados, há interrupção do processo histórico, e a Educação desempenha, neste aspecto, papel principal para que se busque garantir essa continuidade.

Quanto mais se avança na história, mais complexa fica a tarefa educacional, pois mais conhecimentos são produzidos e devem ser apropriados. Nesse sentido, quanto mais decorrem os tempos, mais há que se aprender e se apropriar, exigindo um comprometimento e intencionalidade daqueles que desempenham papéis dentro do cenário educacional para garantir que o conhecimento histórico e cultural seja passado adiante.

Cabe ressaltar que esta apropriação não ocorre por meio de mera cópia ou reprodução do material já existente, mas envolve uma apropriação intencional e dirigida, na qual o sujeito reelabora as objetivações presentes na sociedade e, a partir destes conhecimentos, possa elaborar novos caminhos e subsidiar ações transformadoras da sociedade e de si mesmo.

³²Tradução nossa: “la escuela es parte de uno de estos espacios donde confluye la diversidad entre varios contextos de desarrollo de las personas”.

Entendemos assim a relação dialética do conhecimento na formação e transformação do sujeito, pois ao se apropriar dos conhecimentos históricos e culturais ele se modifica, reelabora seu pensamento e avança em sua constituição enquanto ser humano, e, a partir desta transformação é possível que se relacione de outras formas com a realidade, modificando-a e avançando no processo do desenvolvimento da história humana.

Lima (2011) destaca que “conceber a educação enquanto processo essencial para o desenvolvimento e humanização do homem, remete a necessidade de desvelar a ação empreendida pelo sujeito social nas condições concretas em que está inserido” (p. 173), ou seja, necessitamos pensar a escola como espaço de formação, e compreender os determinantes presentes neste contexto para propor ações que sejam humanizadoras. Ressaltam Longarezi e Franco (2013) que o processo educacional pode ficar prejudicado devido às condições alienantes presentes dentro do cenário em que o conteúdo configura-se como o primordial para o professor – ao invés de ser o estudante – e para o estudante o que toma frente é a conquista de notas e aprovações – ao invés da apropriação dos conteúdos. Vemos nesta lógica a inversão da importância e funcionalidade da Educação escolar, criando relações de mercado na Educação e gerando processos alienantes tanto para o professor quanto para o aluno.

Lamas e Lalueza (2016) destacam que os estudos acerca de como a Educação escolar vem ocorrendo e as preocupações em como melhorar a prática educativa não são recentes e são cada vez maiores. Pensar a Educação sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural nos oferece amparo para entender as nuances implicadas na formação do sujeito por meio da Educação escolar, apropriando-se de conteúdos que guiarão o desenvolvimento de cada um.

Facci (2007) defende que o docente tem o papel de oferecer, por meio do processo educativo, a elaboração dos conhecimentos produzidos historicamente, permitindo novas e outras produções, avançando no percurso do desenvolvimento humano e na formação dos processos psicológicos superiores. Desta forma, ao analisarmos o modo como a Educação escolar é elaborada e desenvolvida, também estamos preocupados em como a aprendizagem vem ocorrendo de modo a possibilitar o desenvolvimento humano em diversos aspectos.

Vigotski (1934/2001) indica que a aprendizagem no âmbito escolar oferece papel decisivo na formação do desenvolvimento intelectual da criança – e do estudante em qualquer etapa do processo escolar – pois é possível a aquisição e desenvolvimento de conceitos e conhecimentos os quais serão imprescindíveis para que as funções psicológicas superiores se estabeleçam e que se possa operar sobre a realidade com mais propriedade. O autor também destaca a importância do conhecimento científico para além da aquisição do conteúdo, e

defende que há um engrandecimento psicológico com as novas aquisições, pois modificam-se as estruturas internas psíquicas e se incorporam novos elementos na vida de cada um, objetivando essas modificações em suas relações sociais e no contexto ao qual pertence.

Vemos então a riqueza do processo de aprendizagem para o desenvolvimento e para a constituição humana. Logo, não podemos conceber o sucateamento da Educação escolar, pois ela é peça principal nesta formação. Martins (2011) destaca que podemos entender o sujeito a partir da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, como um ser além de sua existência individual, mas participante da história da humanidade. Assim, a atividade material e intelectual das gerações passadas serve de base para que outras produções sejam elaboradas e se possa avançar no processo histórico do gênero humano.

Para além da aquisição de novos conhecimentos, ter acesso aos bens culturais implica em pensarmos a formação da consciência constituída essencialmente na relação com o outro e com o contexto do qual se participa, pois as características humanas não se estabelecem de antemão, mas sim construídas no bojo das relações sociais, materiais e concretas. Como elabora Leontiev (1975/1983), as mudanças históricas que ocorreram no decorrer dos tempos presentificam-se no sujeito pelo acesso que se tem no contexto histórico e social do qual faz parte, formando sua consciência.

Ainda sobre a formação da consciência, Leontiev (1975/1978) destaca o papel da Educação, reiterando que é preciso ter cuidado com a formação do sujeito como um todo, conscientizando os conteúdos ao aluno de modo que façam sentido a ele e relacione com a realidade. É preciso que o aluno saiba o porquê dos seus estudos, entendendo as relações entre sua vida e o conteúdo estudado. Para ele, não nascemos herdando as produções da sociedade, temos que nos apropriar delas para nos tornarmos humanos e este processo coloca o sujeito nos “ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal” (p. 283).

Desta forma, a **cultura**, garante ao ser humano avançar cada vez mais no decurso histórico da humanidade, porém este processo não é natural e necessita ser intencionalmente planejado e mediado. Diferente dos animais que já possuem em sua história genética o percurso de seu desenvolvimento, o homem se apropriará e se desenvolverá de acordo com as condições concretas e históricas vivenciadas, delineando diferentes trajetos no que se refere ao caminho de seu desenvolvimento.

Apropriar-se de novos conhecimentos indica, segundo Vigotski (1934/2001), que ocorrem novos tipos de atividade psíquica, as quais são superiores e “perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a

elas” (p. 289). Quanto mais conhecemos, mais possibilidades temos de transformação da realidade: ninguém nasce disposto ou pré-disposto a determinado conhecimento. Concordamos com Duarte (2004), quando afirma que “não existem indivíduos biologicamente predispostos ou não-predispostos à atividade artística ou científica ou outra qualquer, mas sim o contrário, que a apropriação das obras artísticas, científicas etc. é que cria nos indivíduos o talento correspondente àquele campo da atividade humana” (p. 60).

Neste sentido, é pela Educação escolar que os sujeitos terão cada vez mais possibilidades de avanço em seu desenvolvimento e de transformação da realidade, extinguindo-se a ideia de “mais aptos” ou “dispostos” para a aprendizagem – argumentos estes já utilizados por algumas teorias para segregação de pessoas e manutenção da sociedade de classes, inclusive citamos a própria Psicologia com a Teoria da Carência Cultural (Patto, 1992). Para que haja apropriação do conhecimento é preciso participar de relações mediatizadas com outros seres humanos conhecendo a história objetivada nas produções humanas. Com isso, sempre necessitamos de outro humano para nos tornarmos humanos. Sobre os homens poderem se apropriar da cultura humana em sua plenitude, Leontiev (1975/1978) afirma que apenas com esta apropriação será possível a eliminação da desigualdade social:

este fim é acessível; mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (p. 284).

A Educação escolar, por meio da atividade, permite que se reproduzam as funções sociais dos instrumentos e conhecimentos humanos com a finalidade de transformação da realidade e de si mesmos. É preciso garantir que todos tenham acesso a esses bens, pois caso contrário, são reduzidas as possibilidades de desenvolvimento e humanização. Leontiev (1975/1978) ressalta que se conheça o funcionamento do psiquismo humano, pois só assim entendemos a importância de se planejar o processo educativo de forma intencional e buscando a transformação da realidade pelos sujeitos. Uma Educação que permita, pela apropriação de novos conhecimentos, a construção de uma sociedade que possibilite aos sujeitos os mais elaborados graus de desenvolvimento humano.

É por meio dos conhecimentos provenientes da Educação escolar que conseguimos superar o cotidiano, as experiências imediatas e trabalhar com esferas abstratas, para além do senso comum. Cubero e Sazatornil (2013) destacam que o acesso e a apropriação de conhecimentos pelos alunos deve considerar a referência cultural que cada um possui, pois só assim as características culturais próprias de cada sujeito poderão relacionar-se com os conhecimentos advindos dos espaços escolares.

O professor, neste sentido, tem o papel primordial de organizar os conhecimentos, realizar mediações intencionalmente planejadas com o intuito de apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos. Suas ações devem ter um sentido pessoal para ele, um motivo que guie sua atividade, para que possa organizar a atividade de estudo de seus alunos de modo promover a construção de sentidos ao se apropriarem dos conhecimentos ali trabalhados. Caso contrário, estaremos diante da execução de ações desconectadas da finalidade da atividade docente, apenas cumprindo uma rotina que não fornece elementos para se superar a realidade imediata. Ainda recuperamos Calve, Rossler e Silva (2015), ao escreverem que no processo de ensino e aprendizagem será possível ao professor produzir em seus alunos necessidades para além das imediatas, de ordem superior, avançando no campo da formação humana e desenvolvimento da consciência.

Relembrando os preceitos defendidos por Vigotski (1934/2001), de que “a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento” (p. 322), quanto mais conhecimentos são apropriados, mais possibilidades existem no curso de desenvolvimento dos sujeitos. Inference o autor que o desenvolvimento humano não é subordinado à lógica da Educação escolar, ou seja, não nos desenvolvemos apenas de acordo com o aprendido na escola, pois vamos além, mas ressalta que é imprescindível o conhecimento científico proveniente da esfera escolar para que se avance no desenvolvimento do psiquismo.

Como vimos, ao apropriar-se dos conhecimentos provenientes deste espaço criam-se novas e cada vez mais complexas formas de se relacionar com a realidade e consigo mesmo, proporcionando uma ampliação da **Zona de Desenvolvimento Imediato**. É preciso que a Educação escolar incida neste processo e possa ampliar cada vez mais o repertório dos conhecimentos de seus alunos a partir das vivências e saberes ali trabalhados.

Vemos atualmente o processo de ensino e aprendizagem focado na apropriação e memorização de conhecimentos muitas vezes de forma enrijecida, sendo estes mensurados no ensino escolar por meio do que o aluno já aprendeu, ou seja, já consolidou. Esta forma de organização do conhecimento não permite aos alunos que os conhecimentos já apropriados

sejam a força motriz para que novos conteúdos sejam incorporados ao repertório deles. Este processo torna-se esvaziado de sentido: o aprendizado como apenas um conjunto de elementos que não se conectam com a realidade dos alunos.

Vigotski (1934/2001) analisa que o ensino escolar não deve se orientar apenas no que a criança pode fazer sozinha, mas sim na possibilidade dela fazer aquilo que ainda não faz. Mais uma vez, “a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento” (p. 334), e é preciso que o ensino sempre exija mais do que o aluno já corresponde, pois é por meio de desafios, de novas apropriações que o desenvolvimento segue seu curso.

É preciso que o aluno participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem e que os conhecimentos façam sentido a ele. Para isso, reiteramos que o professor deve estar esclarecido acerca destes processos e intencionalmente prepare suas ações de ensino para alcançar este fim. Bem esclarecem Calve, Rossler e Silva (2015) ao dizerem que tanto a aprendizagem escolar quanto o processo de produção de sentido são mediados pela atividade do homem, ou seja, estes processos são essenciais na formação do sujeito e tanto a escola quanto o professor são peças importantes neste contexto.

É preciso que sejam apropriados não só os conteúdos, mas que sejam promovidas novas formas de pensamento. Concordamos com Duarte (2000) quando diz que a Educação escolar “estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte” (p. 111).

Discutimos sobre a importância do ensino intencional para que uma aprendizagem dotada de sentido ocorra, mas necessitamos esclarecer que também há aspectos políticos e sociais envolvidos na organização dos processos escolares (Asbahr & Souza, 2007), principalmente no que se refere ao ensino público no cenário brasileiro, objeto de estudo desta pesquisa. Saviani (2008) bem relata que “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (p. 24).

Vemos a escola atendendo a diferentes interesses no que se refere à sua organização e intencionalidade, vivenciando um sucateamento do ensino público e a manutenção da sociedade de classes. Leontiev (1975/1978) também destacou que a classe dominante acumula as riquezas culturais além da acumulação das riquezas materiais, gerando uma estratificação

da cultura, ou seja, o acesso aos bens tanto materiais quanto culturais são negados, de acordo com os interesses da classe dominante.

Temos o espaço da escola e a Educação escolar como possibilidade de superação das condições de alienação e segregação da sociedade, mas dependendo da forma como ela se organiza, estas possibilidades de superação ficam bastante restritas. Para Saviani (2008), é preciso lutar para que os trabalhadores tenham o melhor acesso possível a uma Educação de qualidade, pois a democratização do ensino é uma urgência.

Porém, o cenário brasileiro encontrado atualmente revela que, quando oferecido, o ensino ocorre de forma precarizada, pois os investimentos direcionados à Educação geram condições limitadoras de trabalho aos docentes e funcionários das escolas. Um exemplo que evidencia o retrocesso em relação aos recursos direcionados à Educação pública no Brasil refere-se à promulgação no ano de 2016 da Proposta de Emenda Constitucional de número 55 (PEC 55/2016) que limita os gastos públicos por 20 anos, e a Educação foi uma das áreas mais prejudicadas com a proposta, sem previsão de garantia de recursos ou de maiores investimentos neste setor.³³

Neste cenário, Mendonça (2018) revela que “as políticas públicas de formação docente têm encontrado muitas dificuldades em ofertar ao professor uma formação que permite uma atuação profissional consistente” (p. 89). Temos neste entremeio entre políticas públicas, formação inicial e continuada docente, infraestrutura das escolas, papel da Educação, relações políticas, sociais e culturais dentre outros aspectos da realidade concreta que se encontra o professor, o estudo da atividade docente. Assim, é preciso considerar estes determinantes ao analisarmos o sentido pessoal atribuído à atividade docente para pensarmos em formas de superação de uma sociedade que produz condições alienantes de trabalho, principalmente no que se refere ao sobre a formação humana dentro de espaços escolares.

Conforme vimos, quanto maior o acesso da população aos bens culturais já produzidos, maiores as possibilidades de formação e humanização do sujeito, logo, maiores as chances de transformação social e crítica ao modelo de produção vigente. Sabemos que este objetivo não é almejado pelas classes dominantes, e vemos diferentes tipos de organizações escolares visando atender a estes diferentes segmentos: escolas públicas e privadas divergem quanto à qualidade do ensino e à funcionalidade da Educação (Lombardi, Saviani & Sanfelice, 2005).

³³ Acesso em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>.

Patto (2000) critica a forma como a Educação escolar no âmbito público está organizada e é oferecida, pois o histórico de baixo investimento direcionado a este setor perpetua a segregação de classes e cria um cenário no qual o fracasso escolar e a não apropriação dos conhecimentos sejam atribuídos ao aluno e sua família. Sabemos que esta lógica é construída socialmente e tem interesses políticos e sociais nesta forma escamoteada de oferecer ensino público com condições precárias às classes desfavorecidas socialmente, aumentando as diferenças sociais e o acesso ao conhecimento que permita uma transformação da realidade segregadora.

Para criarmos condições de igualdade, é preciso democratizar o acesso ao saber e Saviani (2008) afirma que devemos apostar em uma pedagogia revolucionária, pois ela “longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (p. 52). Sabemos que a Educação não é o único meio que permite a transformação social, mas engendra suma importância para que a mudança da sociedade ocorra, pois parte de desigualdades entre os sujeitos e permite, por meio do conhecimento, que se alcance uma igualdade de possibilidades. Ressalta o autor que todo processo educativo é também um processo político, pois é articulado a determinados interesses, e defende que o interesse maior deve ser o de socialização do conhecimento, de emancipação humana.

Desta forma, entendemos a indissociabilidade entre formação humana e os processos educativos, pois quanto mais se conhece, maiores possibilidades de mudar a realidade e a si mesmo (Vigotski, 2001). Também vimos que a atividade, constituidora da consciência, é dotada de sentido e este deve ser considerada como fator principal ao pensarmos a Educação escolar, pois se o conhecimento não se relaciona com a vida do sujeito não provoca transformações e avanços em seu desenvolvimento. Apresentamos ainda alguns elementos em relação à atividade docente e sua importância no processo educativo, destacando o papel do professor como profissional que deve realizar sua atividade de ensino intencionalmente preparada.

Também vimos que o docente constrói sua prática com aspectos relacionados ao sentido pessoal atribuído à sua atividade e estão presentes em sua atuação as condições concretas, materiais e objetivas de seu cotidiano de atuação, sendo urgente superar as condições alienantes de trabalho. Juntamente à área da Educação, temos a Psicologia como saber que contribui para se pensar a Educação Escolar e a atividade docente. A seguir, apresentaremos o embasamento do qual partimos ao pensarmos neste campo de

conhecimento, esclarecendo nosso entendimento sobre como o psicólogo escolar e educacional se insere nestes espaços.

3.3.1 Psicologia Escolar e Educacional: um olhar crítico ao cenário educacional

Entender e estudar o cenário da Educação a partir dos conhecimentos da Psicologia convida-nos a assumir um posicionamento no que se refere ao campo de elaborações históricas deste saber, principalmente no Brasil. O olhar que construímos a respeito de como estudamos as questões presentes no cenário educacional fundamenta-se a partir de um posicionamento crítico pela Psicologia Escolar e Educacional. É importante localizarmos nosso entendimento partindo de uma visão crítica e contextualizada dos fenômenos escolares, pois nem sempre a Psicologia atuou no campo da Educação de forma a possibilitar a emancipação dos sujeitos, contextualizando e estudando a construção dos fenômenos em seus diversos determinantes.

A Psicologia da Educação estabeleceu-se como uma prática profissional na década de 1940 e, embora ainda não regulamentada oficialmente, realizava atendimento a questões no âmbito escolar, sendo função do psicólogo resolver os problemas de aprendizagem, comportamento, ensino, dentre outros que se configuravam na escola (Meira & Antunes, 2003). Nos primórdios de constituição deste campo de saber, Patto (1984) relembra que a Psicologia respondia às demandas escolares de modo a classificar e oferecer diagnósticos aos alunos, atendendo a interesses bastante específicos, com um viés de segregação social. Foram criados nesta época laboratórios de Psicologia ligados às Escolas Normais e desenvolvidas pesquisas para sanar problemas de alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais.

Ressaltam Barbosa e Souza (2012) que este serviço era estabelecido de forma a responder a interesses capitalistas e conservadores. Assim, tínhamos uma visão voltada *ao escolar*, ou seja, o aluno como alvo de intervenções, com práticas preocupadas em mensurar, avaliar e diagnosticar problemas, “psicologizando” e individualizando as questões presentes nas escolas (Soares & Marinho-Araújo, 2010).

Meira (2012b) esclarece que o termo *psicologização* refere-se à “utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social” (p. 91). Nesta direção, o olhar voltava-se ao indivíduo e à busca por explicações relacionadas a problemas internos e subjetivos. Seguia-se a lógica de

recuperar explicações e termos psicológicos para situações que demandavam uma investigação relativa aos múltiplos fatores presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, os alunos deviam adaptar-se à escola e à forma como era organizada, sendo papel do psicólogo diagnosticar e atender aqueles que apresentassem dificuldades de comportamento e/ou emocionais, bem como orientar pais e professores a lidarem com essas questões.

Esta atuação apenas focalizando o aluno como alvo de investigação e intervenção esquivava-se de analisar os contextos históricos, sociais e políticos que perpassavam as questões escolares. Explicações subjetivistas serviam para segregar alunos no espaço de aprendizagem e buscar apenas nele as explicações para todas as mazelas escolares. Conforme já estudamos anteriormente (Pessoa, 2014), o psicólogo atuava “sem levar em conta as políticas educacionais, as questões do cotidiano educacional, como a relação ensino-aprendizagem, as condições de trabalho docente” (p. 32), dentre outros aspectos.

Assim, a Psicologia trabalhava a serviço da atenção aos “problemas” estabelecidos, e seus saberes foram utilizados muitas vezes de forma a descaracterizar a forma como ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. Ainda pensando na Educação inserida dentro de uma sociedade de classes, o psicólogo nessas ocasiões muitas vezes reproduzia e alimentava a segregação social com explicações “científicas” relativas ao fracasso escolar do aluno pobre e sua família. Um exemplo bastante preocupante foram as atuações ancoradas em uma vertente de estudos estadunidenses, A Teoria da Carência Cultural, que legitimou práticas desenvolvidas com interesses políticos bastante específicos e ligados à manutenção da desigualdade social (Patto, 1984).

Porém, do mesmo modo como foi constituída esta forma de trabalho, as atuações e entendimentos na Psicologia Escolar e Educacional passaram por críticas, evidenciando a insuficiência destas práticas, iniciando um movimento de crítica e reflexão a partir da década de 1980 no Brasil (Meira & Antunes, 2003). No seio deste movimento temos como expoente o trabalho de Patto (1992) denunciando uma visão que culpabilizava pais e alunos pelo então denominado *fracasso escolar*. Atribuía-se a culpa aos sujeitos sobre os processos constituídos no bojo das relações escolares, sociais, políticas e culturais. Prates (2015) também ressalta em seu trabalho a história da atuação da Psicologia na área da Educação, delineando os caminhos percorridos nesta perspectiva.

Assim, uma Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma vertente crítica de entendimento e atuação foi constituindo-se e ganhando força, em um cenário de luta contra o

olhar reducionista às questões escolares, na busca por romper com padrões normatizadores e patologizantes. Neste sentido, Tanamachi e Meira (2003) postulam que o psicólogo escolar neste entendimento não é definido pelo seu local de trabalho, mas pelo seu “compromisso teórico e prático com as questões da escola” (p. 11). O psicólogo deve atuar comprometido com a formação e emancipação humana. Construir uma atuação pautada na valorização da diferença e da compreensão dos processos escolares como promotores do desenvolvimento humano exigia uma ruptura com a busca pela “normalidade” e resolução de “problemas”.

Barbosa e Souza (2012) evidenciam que a partir deste entendimento mais ampliado foram crescentes as investigações e intervenções conextualizantes dos fenômenos escolares buscando os diversos determinantes que constituem os fenômenos presentes no cenário educacional. Temos então, a consolidação de uma Psicologia Escolar e Educacional pautada no compromisso social, que busca estar e atuar na Educação juntamente com os diversos atores escolares: pais, alunos, professores, diretores, e assim por diante.

O desafio neste modo crítico de atuar pela Psicologia Escolar e Educacional é pensar sobre como é possível movimentar a rede da qual participam os sujeitos e promover intervenções compreendendo como os fenômenos escolares se constituem, contextualizando e dando voz a cada parte envolvida, horizontalizando os saberes. Entender os entremeios entre Psicologia e Educação envolve considerar que se deve atuar politicamente, comprometidos com uma transformação social.

Diante deste panorama, temos no Brasil os esforços para a consolidação e ampliação desta forma de entender as questões envolvendo ensino, aprendizagem, formação de professores, relação pais-alunos-escola, dentre as incontáveis relações presentes dentro do cenário educacional. Os estudos para a compreensão e atuação diante das denominadas *queixas escolares* são exemplos de como a Psicologia contribui com um olhar crítico às demandas que se configuram nas escolas, contextualizando e analisando a rede de relações que compõe os fenômenos a serem investigados. Com isso, obras como as de Souza (2007) e Leonardo, Leal e Rossato (2012), dentre outros autores neste campo, reúnem importantes trabalhos que relatam experiências neste campo e subsidiam a construção de saberes.

Ainda, é possível pensar as políticas públicas somando esforços para a inserção e continuidade do profissional da Psicologia que participa destes espaços (Campos, Souza & Facci, 2016). Nesta perspectiva, convidar à compreensão e movimentação de olhares enrijecidos e individualizantes é favorecer a superação de práticas que culpabilizam o aluno

(Guarido, 2011), e é a partir deste referencial que acreditamos nas contribuições da Psicologia dialogando com a Educação.

Compactuando com este olhar crítico, atuações e produções acadêmicas nesta seara vêm crescendo fortemente. As publicações nas últimas décadas evidenciam o avanço exponencial da produção neste campo que pode ser percebido pela publicação de trabalhos completos, monografias, dissertações, teses, artigos científicos, dentre outras (Campos, Souza & Facci, 2016; Leonardo, Leal & Franco, 2016; Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Também destacamos a revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) como forma de luta e de disponibilização do acesso a estas produções, prezando pela construção do conhecimento científico neste campo de forma engajada e crítica³⁴.

Por fim, gostaríamos de destacar outra relevante contribuição da área da Psicologia Escolar e Educacional nas últimas décadas: refere-se à luta contra a Medicalização da vida e da sociedade. Este termo, *medicalização*, refere-se ao processo de atribuir a fatores individuais questões que são socialmente e culturalmente construídas. Nas palavras de Moysés e Collares (2015) temos “o deslocamento de problemas inerentes à vida para o campo médico, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas” (p. 72). Desta forma, questões emergentes de contextos escolares têm sido tratadas como problemas médicos e têm atribuído individualmente aos alunos a culpa por não aprenderem como esperado.

Crianças têm sido silenciadas, medicadas e compreendidas como *doentes* enquanto a lógica médica domina a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. A área da Psicologia soma esforços ao buscar o diálogo com as diversas áreas do saber almejando a investigação dos múltiplos determinantes que configuram os atravessamentos escolares, rompendo com esta lógica. Entendendo a Educação como um processo inserido em um contexto social, cultural e político, é importante estarmos esclarecidos sobre o desenvolvimento humano e a forma como a Educação escolar se insere neste caminho, sendo papel da Psicologia contribuir com esta compreensão.

Assim, escolhemos realizar esta breve explanação a respeito do nosso entendimento e embasamento na Psicologia Escolar e Educacional, por sabemos que esta tese poderia inserir-se nas pesquisas em outros campos de estudo. Porém, cabe demarcarmos nosso posicionamento, luta e compromisso a partir da Psicologia Escolar e Educacional em uma vertente crítica e compromissada com as questões da Educação. Ademais, os pressupostos da

³⁴<<http://www.scielo.com/pee>>

Psicologia Histórico-Cultural vêm fundamentar nossa compreensão e a sustentação teórico-metodológica ao buscarmos conhecer, investigar e atuar nesta seara, com coerência e compromisso social.

Com isso, relacionamos formação humana, sentido pessoal, significado social, formação de consciência e ainda ressaltamos a atividade docente e a Educação escolar como elementos importantes para a constituição do sujeito. Esclarecemos ainda sobre nosso embasamento a partir da Psicologia Escolar e Educacional em uma vertente crítica para pensarmos o papel da Psicologia na seara da Educação. Almejamos, por meio da escrita sobre estes conceitos, embasarmo-nos para a construção desta pesquisa e discutir sobre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente do professor do Ensino Básico. A seguir, discorreremos a respeito do método que nos embasa, depois apresentaremos e análise dos dados construídos nesta investigação.

4. O método de análise e o percurso metodológico

Durante todo o processo de pesquisa, a nossa hipótese de trabalho e a investigação experimental se constituíram de modo diferente ao que aparece aqui. No curso vivo do trabalho investigatório, a questão nunca se apresenta como em sua forma literária acabada (Vigotski, 1934/2001, p. 393).

Sabemos que a Psicologia Histórico-Cultural, por constituir-se fundamentada nos preceitos marxianos de compreensão da realidade, dispensa que adotemos formas específicas de análise de dados, pois o intuito é apreender o movimento da realidade na forma como ela se constitui, buscando desvelar as determinações nela implicadas. Martins (2005) já assinala que não é necessário recorrermos a explicações pela abordagem qualitativa para legitimarmos a cientificidade da pesquisa neste viés, pois nesta ótica já há epistemologia suficiente para a compreensão da realidade e para o fazer científico. Diante disso, debruçamo-nos na busca por conhecer o movimento que se entrelaça nas ações, nas palavras e ainda por trás desta realidade imediata com que temos contato, compreendendo que “O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos” (Kosik, 1963/1969, p. 46).

4.1 A pesquisa pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural: o método de análise

Iniciamos com as palavras de Vigotski (1934/2001) afirmando que, no curso da investigação, a questão que estudamos está sempre em movimento, ou seja, nunca de forma acabada, e é preciso acompanhar este movimento ao tecermos nossas análises diante dos fenômenos que pesquisamos. Com isso em mente, apresentamos preceitos importantes para a compreensão dos nossos estudos com o olhar sempre atento, nunca encerrado. Tal entendimento da realidade parte do pressuposto de que devemos ir além das investigações do que é percebido, buscando compreender, segundo Leontiev (1975/1983, p. 141), o “automovimento” presente no desenvolvimento do humano e em suas relações, ou seja, entender as contradições e transformações presentes em cada momento.

Vygotski (1927/2013), na busca pela construção de uma Psicologia verdadeiramente científica, defendia que nos esquivássemos de ecletismos e apropriações abstratas e

subjetivistas do ser humano. Entender que o marxismo assume papel fundamental nesta compreensão, assume que o homem só pode ser estudado se considerados fatores históricos, sociais, políticos e culturais que o constituem. É a partir deste viés que o estudo da realidade assume o caráter de compreensão das relações estabelecidas pelos homens, ou seja, da “práxis humana” (Kosik, 1963/1969, p. 18), sendo o conhecimento da realidade um produto histórico-social, pois são os homens que dão sentido à captação do real e ao descobrimento das coisas.

Porém, ao entrarmos em contato com a realidade, não temos acesso direto à **essência** dos fenômenos, mas sim à sua **aparência**. Para conhecer tais fenômenos, é preciso realizar uma investigação mais aprofundada para alcançarmos os reais determinantes que os compõem. É por esta razão que realizar pesquisas e analisar a realidade por esta perspectiva envolve nos esquivarmos de subjetivismos e abstrações descoladas da materialidade, e bem lembra Duarte (2000) que “esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade” (p. 87).

Estar diante do fenômeno a ser estudado é entender que existe uma articulação entre o que se mostra de imediato - aparência - para buscarmos o que de fato o constitui – essência, e isso se dá de modo bastante específico em cada objeto de estudo. Em pesquisas neste âmbito, Pasqualini e Martins (2015) asseveram que buscar ultrapassar “a aparência do fenômeno implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem. As leis gerais que regem o desenvolvimento dos fenômenos não se apresentam de forma imediatamente acessível a nossa percepção” (p. 364) pois, a aparência e essência do objeto não coincidem, como já disse Marx, e é preciso realizar um exercício de desvelamento desta realidade, afastando-nos dela para entendermos as relações que se estabelecem e qual essência a constitui, para além do que é imediatamente perceptível.

Kosik (1963/1969) afirma que quando nos deparamos com um fenômeno, temos acesso à essência somente de modo parcial ou apenas de alguns aspectos dela, sendo preciso fazermos um desvio do nosso olhar para captar sua manifestação:

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (p. 12).

Na busca pela essência, Tonet (2013) também defende a necessidade de dissolver o que aparece de imediato, almejando a estrutura que constitui o fenômeno, entendendo os elementos que garantem a unidade da essência e a forma como se manifesta na aparência que temos contato. Dizemos deste modo pois a essência não é passiva à aparência: ela se revela no movimento a partir de um emaranhado de relações estabelecidas com a realidade, evidenciando a origem aos fatos. Estas manifestações são “sempre resultados condensados de relações e práticas sociais e históricas determinadas. Por isso mesmo, essas relações e práticas sociais e históricas tem que ser resgatadas para que se possa compreender o sentido deles” (Tonet, 2013, p. 118).

Conhecer um fenômeno implica em separar o que é essencial dos outros componentes que o constituem, que dão forma a ele, revelando o que, de fato, o faz existir. Para Pasqualini e Martins (2015), neste exercício devemos “decodificar as leis explicativas que regem o desenvolvimento do fenômeno. Isso significa que todo fenômeno singular contém em si determinações universais” (p. 364). É neste sentido que o papel do pesquisador é ativo: ele entra em contato com a aparência do fenômeno carregada de determinantes que a constituem, em um movimento que desvela sua dinâmica e estrutura. Pela mobilização deste processo é que será possível entender, de fato, o que pesquisamos, configurando a essência que constrói o fenômeno.

Neste momento cabe ressaltar que é a partir do ponto de vista do fenômeno estudado que lançaremos mão dos caminhos que percorreremos para conhecê-lo, estudá-lo. Este entendimento pressupõe um viés de pesquisa engajado com determinado ponto de vista político: assumir um viés de pesquisa implica em estabelecer uma vinculação com interesse de classes presentes na sociedade. A suposta neutralidade da ciência defendida por uma perspectiva moderna, como bem escreve Tonet (2013), é inviável, pois se isolamos e criamos explicações subjetivistas para o fenômeno, tudo é possível. Sabemos que se realizarmos ciência nos esquivando dos determinantes históricos e sociais que constituem os fenômenos, estaremos descompromissados com a realidade concreta que constitui cada contexto no qual se apresentam as questões.

O autor ainda escreve que, diferente de uma perspectiva que toma o pesquisador como ponto de referência da realidade (ponto de vista gnosiológico), temos o objeto de estudo como regente do processo de pesquisa (ponto de vista ontológico). Isto quer dizer que o objeto de estudo é o eixo da investigação e guiará o pesquisador nos caminhos que devem ser percorridos – e não a pesquisa ser realizada como o pesquisador acreditar ser mais

conveniente. Esse polo entre sujeito e objeto revela um posicionamento político importante para a pesquisa, pois estamos comprometidos com o conhecimento da realidade, e não apenas com a produção de dados para coadunar com determinadas defesas de ideais. Netto (2011) também escreve

é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* [grifos do autor] do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (p. 53).

Caso busquemos ver o fenômeno estudado partindo apenas da ótica do sujeito, o objeto estudado torna-se secundário e não alcançaremos os determinantes que compõem a sua essência e realizaremos uma análise superficial. É preciso investigar o fenômeno a partir do que ele manifesta, do modo como se apresenta, sendo papel do pesquisador “traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (Tonet, 2013, p. 14). A discussão que Tonet (2013) faz sobre a prioridade entre sujeito e objeto ao se realizar pesquisas considera que não existem formas “certas ou erradas” de se fazer ciência, mas sim compromissos sociais e políticos historicamente datados do uso destes posicionamentos ao se produzir conhecimento.

Do ponto de vista ontológico, é o mundo diante de nós que deve ser estudado, conhecendo como é constituído e o que o determina, buscando a gênese social de suas relações, funções e manifestações. Nesta ótica, a realidade só pode ser entendida comprometidamente com as classes sociais, caso contrário, estaremos isolando informações e criando relações subjetivas entre elas. Mais uma vez, assevera Tonet (2013):

Sem dúvida, são os indivíduos que produzem o conhecimento. Estes indivíduos, porém, pertencem a determinadas classes sociais. É do embate ao redor dos interesses dessas classes, em cada momento histórico, que resulta, primordialmente, a realidade social (p. 92).

A busca não deve ser por “enquadrar” ou ainda “aplicar” determinados métodos ao objeto de estudo, à escolha do pesquisador, mas sim se debruçar sobre a realidade para que ela possa ser desvelada, entendendo seu movimento (Netto, 2011). É o objeto de estudo que contará qual o modo mais adequado para que possamos conhecê-lo, e assumir um ponto de vista ontológico é buscar coerência entre um posicionamento político na construção do

conhecimento pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural - diferentemente do ponto de vista gnosiológico, defendido pelos ideais positivistas de produção de conhecimento.

Vygotski (1931/2000) em seu capítulo sobre método de investigação, já apresentava a problemática sobre os métodos empregados em Psicologia para investigação do objeto de estudo psicológico. Inicialmente afirma que novos problemas conduzem a novos métodos, o que sugere uma relação estreita entre o método e o objeto a ser estudado. O caminho da elaboração do problema ocorre em conjunto com a construção do método, do “como” este será investigado.

Desta forma, ele defende que o método deve ser adequado à questão a ser estudada e entender a especificidade do objeto auxilia-nos a pensar como estudá-lo, como proceder com a investigação. Nesta mesma linha, expõe que a técnica utilizada pode assumir diferentes formas devido ao conteúdo do problema a ser estudado, mas tendo em mente o compromisso ético e político na busca pela construção do conhecimento.

A teoria que o pesquisador se utiliza ao se investigar o fenômeno é um modo de traduzir para o conhecimento a forma da manifestação da realidade, ou seja, iremos compreender a realidade do modo como ela mostra-se a nós e nos conduz. É o pesquisador que realizará o movimento de acompanhar o objeto, pois segundo Tonet (2013), o “objeto tem uma natureza e uma lógica próprias [...] E, na medida em que esta natureza e esta lógica são resultado de um processo histórico-social, é imperativo que o sujeito deva reconstruir teoricamente este processo se pretende conhecer o objeto” (p. 106).

Nesta direção, entendemos o conhecimento como uma construção social, ou seja, uma prática realizada por homens que pertencem a um determinado contexto social, político e econômico. Realizar uma investigação científica não é apenas descrever como os fenômenos ocorrem, mas buscar compreender como se constituem e os fatores que os determinam para planejarmos intervenções intencionalmente engajadas com a transformação da realidade. Defendemos que esta transformação deve estar em consonância com os preceitos de superação da realidade de classes já explanada nas seções teóricas deste trabalho. Para chegar ao conhecimento desta realidade objetiva – ela existe independentemente da existência ou não do pesquisador – é preciso buscar conhecê-la, apreendê-la e distanciar-se dela, pois como defende Kosik (1963/1969)

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour*

[desvio] para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade (p. 21) (Grifos do autor).

Os sujeitos estão mergulhados em uma realidade que é multideterminada, produzindo e sendo constituídos por esta realidade, este contexto, e quando buscamos nos debruçar sobre o estudo de determinado fenômeno, temos que ter em mente que o intuito não é conhecer tudo, mas sim a **totalidade** que compõe o objeto estudado. Kosik (1963/1969) esclarece: “totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 35) (Grifos do autor). Ou seja, quando estamos diante da realidade não almejamos conhecer o infinito presente em sua composição, mas sim estudar a articulação entre os componentes presentes em determinado fenômeno, compreendendo-os diante da realidade que o constitui, sendo essencialmente sociais.

Sobre este aspecto, Tonet (2013) também escreve que termos a totalidade como orientação metodológica de pesquisa implica em considerarmos que nada pode ser entendido de maneira isolada, mas que cada parte ou aspecto que compõe o fenômeno deve ser vista articulada com o conjunto maior que a constitui, percebendo movimentos e relações. O fenômeno é sempre datado, contextualizado e socialmente constituído.

Percorremos agora outra dimensão do estudo do fenômeno pela perspectiva aqui adotada entendendo o caráter singular-particular-universal que se articula na composição da realidade: “Todo objeto é, ao mesmo tempo, singular, particular e universal” (Tonet, 2013, p. 113). A **singularidade** é o modo como cada fenômeno assume sua manifestação, ou seja, é uma forma única e ímpar de existência. Porém, ela não existe de forma descolada, isolada, mas participando de uma **universalidade**, ou seja, um todo existente que permite que as partes se articulem em sua composição:

a relação entre singular e universal remete à *relação entre todo e partes*. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo. Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo (Pasqualini & Martins, 2015, p. 365) (Grifos das autoras).

O aspecto que permite a mediação entre o campo da parte e do todo é o aspecto **particular**, ou seja, as características que permitem a universalidade se fazer presente na singularidade. Estas relações fundamentam o fenômeno e sua composição, e quando temos acesso à singularidade, inicialmente entramos em contato com a **aparência** presente nele, pois é o que vemos de imediato e, para conhecê-lo e investigá-lo é preciso ir além desta aparência, entendendo a busca pela essência na multideterminação dos fenômenos. Afirma Duarte (2000): é preciso “captar a riqueza do singular justamente porque o singular só pode ser entendido em toda sua riqueza quando visto como parte das relações que compõem o todo” (p. 92).

Vemos que nunca o fenômeno se manifesta apenas em uma faceta e devemos entender como a universalidade se expressa na singularidade do indivíduo mediada pelas particularidades sociais, políticas e econômicas às quais pertencem. Estas dimensões sempre estarão presentes quando pensarmos em qualquer fenômeno e “podemos compreender que singular e universal coexistem como dimensões instituintes do indivíduo e estas dimensões sintetizam-se em suas expressões particulares” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 366).

Este entendimento nos leva a dizer que nada pode ser compreendido isoladamente: qualquer objeto de estudo, constituindo-se como fenômeno, se expressará em sua singularidade, por meio das particularidades que o determinam, revelando-se parte de um todo - a universalidade. Cada um destes componentes só pode ser entendido em um movimento vivo, dinâmico, dialético, e não isoladamente.

Segundo Kosik (1963/1969), o “princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como um todo” (p. 40), o que significa dizer que a dialética permite, como método, conhecer e desvelar os fenômenos tendo como ponto de partida o homem como ser histórico e social, localizado como parte de uma universalidade que o compõe. Como é a realidade que oferece o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, podemos entender que a lógica de estudo é o reflexo de como a realidade se configura. Assim, a lógica dialética oferece respaldo para captar o movimento dos fenômenos, entendendo as contradições presentes em sua constituição e no olhar à realidade.

Quando nos deparamos com os fenômenos, entramos em contato com um todo que está em movimento, aparentando ser caótico, e é preciso termos nosso olhar no objeto de estudo para organizá-lo e buscarmos conhecer seus determinantes. A realidade concreta possui um movimento próprio, e “seu sentido só poderá ser apreendido na medida em que

forem capturadas as conexões que os articulam, remetendo-os, deste modo, à totalidade à qual pertencem” (Tonet, 2013, p. 120). Compreender estas articulações e relações existentes configura-se como um trabalho de encontrar as contradições, as diferenças e identificar cada determinação que lhe confere movimento. Só assim partiremos do concreto para tecermos abstrações a partir da realidade a qual buscamos conhecer e, ao voltarmos à realidade concreta, teremos uma concreticidade cada vez mais rica, mais conhecida. Tonet (2013) ainda esclarece

É através do processo de concreção que se chegará à integralidade do objeto. O processo de concreção, por sua vez, é o movimento pelo qual o pensamento vai capturando um número cada vez maior de determinações do objeto fazendo emergir, assim, um concreto pensado cada vez mais rico. Vale, porém, enfatizar que não se trata de somar determinações, mas de capturá-las seguindo a importância, as mediações e a articulação entre elas postas pela lógica do próprio objeto (p. 122).

Deste modo, percebemos que sempre há movimento: tanto na composição da realidade, dos fenômenos quanto no estudo destes. Ao realizarmos a compreensão a partir da ótica ontológica, pelos preceitos marxianos de compreensão da realidade, devemos partir das relações existentes ao conhecer o objeto de estudo, sendo papel do pesquisador desvelar seus determinantes e compreender seu movimento de constituição. Partimos do concreto, caminhamos para o abstrato – contornando e compreendendo as nuances presentes - para depois voltarmos a esta realidade concreta mais organizada e desmistificada, entendendo sua identidade e composição, ou seja, sua essência.

Neste exercício de pesquisa respeita-se a lógica dialética singular-particular-universal existente na composição dos fenômenos. Não caminhamos sendo guiados por nosso olhar subjetivo para o objeto de estudo, mas buscamos entender como ele se constitui, se movimenta e se revela, apreendendo as totalidades que emergem na relação das partes com o todo, para assim, realizarmos intervenções intencionalmente planejadas a partir dele. Retomamos Kosik (1963/1969) para reiterar este movimento de compreensão: “o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno” (p. 30).

É preciso entender os fenômenos em sua totalidade e processualidade, imbricados em uma teia de determinações que se constituem em uma trama social, histórica e cultural: desta forma, não basta descrever a realidade, mas entender como ela se constitui, quais as relações que estabelece entre si e entre o todo que a compõe e ainda quais as particularidades engendradas na relação do todo na parte e na parte com o todo. Neste caminho, Netto (2011) já escreveu que, é por meio do alcance da essência do objeto de pesquisa que entendemos sua estrutura e sua dinâmica, e buscando analisá-lo iremos produzir “no plano ideal, a essência do objeto” (p. 22).

O compromisso com esta forma de compreensão da realidade está para além de uma escolha teórico-metodológica: é assumir um posicionamento político. Como já definiu Martins (2005), e é apenas por meio da análise “dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto” (p. 12), um conhecimento que busca a totalidade de forma a considerar os determinantes históricos, sociais, políticos que compõem a realidade.

É com este referencial que assumimos o desafio da construção da pesquisa em Psicologia nesta perspectiva, dispostos a desvelar os fenômenos do modo como se constituem, se relacionam e se revelam no processo investigativo. Desta forma, nesta pesquisa buscamos conhecer as nuances construídas dentro de um contexto específico e a partir dele pensarmos na construção de propostas na área da Psicologia e da Educação.

Na sequência, discorreremos sobre quais foram os procedimentos utilizados na construção dos dados, caracterizando o caminho percorrido na pesquisa, e assim complementar os procedimentos de análise necessários para a realização de uma pesquisa pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural.

4.2 Percurso metodológico

Após explicitados os aspectos necessários sobre o olhar para a realidade estudada, apresentaremos o caminho realizado para responder ao objetivo principal desta pesquisa: compreender a atribuição de sentido pessoal à atividade docente de professoras do Ensino Básico à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Esta questão, conforme apresentada na introdução desta tese, se fez presente durante e após minha pesquisa de mestrado, na qual estudamos a formação continuada de professores, pela Psicologia Escolar e Educacional, utilizando-nos da Arte com o referencial da Psicologia

Histórico-Cultural. Na ocasião, o foco dos estudos foi o processo formativo de docentes em serviço que participaram de uma proposta teórico-prática envolvendo linguagens artísticas.

Ministrando e acompanhando o curso realizado, realizando leituras na área e ainda a partir do material construído na pesquisa, questionamentos se fizeram presentes: como o professor se posiciona frente à sua atividade docente? Quais motivos atribui a sua atuação? A formação inicial tem contribuído para a elaboração da atividade docente? E a formação continuada? De que maneira a formação profissional, tanto teórica quanto prática, dialoga com a sua atividade profissional?

Estas inquietações, juntamente com estudos e experiências na área da Psicologia Escolar e Educacional, levaram-nos a construir o caminho de investigação para a pesquisa de doutorado e elencar, dentre outros, os conceitos de **sentido pessoal** pela Psicologia Histórico-Cultural para elaborarmos a pesquisa aqui apresentada. A compreensão acerca do sentido pessoal que o sujeito atribui à atividade que realiza nos conta sobre o que, de fato, é apropriado à vida de cada um, pois é com o viés deste sentido que se atua e se relaciona com a realidade à qual se pertence.

Neste mesmo caminho, temos trabalhos nesta seara apresentando a importância do estudo destes conceitos na área da Educação escolar, como é o exemplo de Asbahr (2005, 2011) que investigou o sentido pessoal de professores a respeito do projeto político-pedagógico e também o sentido pessoal e a atividade de estudo de alunos, respectivamente, convidando a outras pesquisas nesta direção. Ainda pesquisas como a de Basso (1998) e Longarezi e Franco (2013), dentre outras na área, também nos confirmaram a necessidade de trilharmos nosso objetivo neste caminho. Compreender estes conceitos sob a ótica do docente nos oferece maiores subsídios para desvelarmos o modo como a Educação brasileira vem sendo construída e nos fornece elementos para pensarmos em condições que devem ser superadas na área da Educação com o respaldo da Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Educacional e Escolar.

Elencamos o Ensino Básico como segmento de estudo a ser pesquisado pois abarca a escolarização inicial e aprendizagem de conhecimentos científicos, construindo a base para outros anos de ensino. Segundo o Ministério de Educação e Cultura - MEC (Brasil, 2013) é considerada Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e deve ser garantido o acesso gratuito a estes anos de ensino mesmo quando não se pôde realizar os estudos na idade própria, como a Educação de Jovens e Adultos. No Brasil, com o

estabelecimento da Emenda Constitucional nº 59 de 2011³⁵, temos a escolarização como obrigatória para alunos de 4 a 17 anos, e pensando na qualidade da Educação oferecida a esse público é que almejamos contribuir com este estudo.

4.2.1 Procedimentos na construção de dados

Convidamos para participar desta pesquisa três docentes atuantes em escolas públicas do Ensino Básico da cidade de Uberlândia-MG que participaram de cursos de formação continuada dos quais fizemos parte como colaboradoras ou ministrantes de conteúdo. Na ocasião, os referidos cursos foram a proposta de formação de professores da pesquisa realizada no mestrado e uma Pós-Graduação *lato sensu* em Docência na Educação Infantil, oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia.

Esta escolha ocorreu por percebermos, durante o processo de formação em serviço, o interesse e engajamento das docentes convidadas nas atividades formativas, observados por meio da elaboração de questionamentos, assiduidade no curso, materiais produzidos e contato que tivemos com produções escritas realizadas nos momentos de formação. Entendemos que cada professor participa de formações com diferentes motivos para estar ali e pode vivenciar o processo de inúmeras formas. Um olhar atento ao menos durante a participação de propostas formativas já pode nos dar indícios ou pistas de **motivos** destas participações ligadas à atividade docente. Dizemos isto pois sabemos que existem casos em que o professor participa destas propostas na busca por melhoria de salário, cumprimento de horas, dentre outros, ficando em segundo plano o aspecto formativo.

Entendemos que realizar o estudo com três docentes, a partir da ótica do referencial teórico-metodológico adotado, nos permite acessar determinantes **particulares** e **universais**, por meio do conhecimento da **singularidade** presente em cada desenvolvimento da atividade de ensino. Pasqualini e Martins (2015) destacam: “é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade” (p. 370).

A historicidade presente na construção dos significados sociais e sentidos pessoais estará presente junto aos aspectos sociais, econômicos e culturais que compõem a constituição da atividade docente. Esclarecidos de que a escolha destas docentes oferece subsídios

³⁵<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>

suficientes para a constituição desta pesquisa a partir do referencial aqui adotado, pois não buscamos generalizações ou comparações, compreenderemos determinantes que constituem os aspectos envolvidos cada atuação.

Para construirmos estes dados³⁶, escolhemos a **entrevista semiestruturada**, pois permite uma conversa entre as partes na qual é possível, segundo Minayo (2007), “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes.” (p. 64). Desta forma, a categoria semiestruturada nos contempla, pois é uma modalidade de entrevista que delinea os temas a serem abordados e permite liberdade na forma como serão contemplados, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre determinado tema da forma como lhe parecer melhor na construção da conversa de acordo com as respostas elaboradas.

Como nosso objetivo foi compreender o sentido pessoal de cada docente, realizamos uma quantidade de entrevistas necessárias a cada uma delas para construirmos material suficiente que nos auxiliasse a realizar as análises, sem estabelecer de antemão quantas seriam. Primeiramente, após o convite e aceite da professora e da escola na qual a docente trabalhava, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido³⁷, foram dirimidas as dúvidas e explicados os procedimentos éticos. As entrevistas³⁸ foram agendadas e realizadas individualmente em diferentes momentos com cada uma, ocorrendo tanto nas escolas em que trabalhavam quanto em locais escolhidos por elas, como suas casas ou no espaço da Universidade Federal de Uberlândia. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Além das entrevistas, acompanhamos alguns dias das rotinas de trabalho de cada uma, buscando conhecer o cotidiano em sala de aula, as relações estabelecidas com os colegas de trabalho, com os alunos, pais e comunidade escolar, em diferentes momentos e espaços. Também foram realizadas análises dos materiais produzidos pela professora para atuação em seu cotidiano de trabalho, como atividades preparadas para sala de aula, recursos materiais empregados para o desenvolvimento da atividade docente, e ainda a forma como o espaço escolar era utilizado para a atividade de ensino.

Com as **observações**, buscamos compreender as relações presentes entre o que foi relatado nas entrevistas e a realidade desenvolvida no dia a dia no cotidiano escolar. Ainda,

³⁶De acordo com Silva (2005), entendemos que os dados são construídos, e não “coletados”, uma vez que tais dados não estão prontos, mas construídos na relação do pesquisador com o sujeito pesquisado.

³⁷ Encontra-se modelo no Apêndice A.

³⁸ O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice B.

entendemos que conhecer e vivenciar junto às professoras um pouco de suas rotinas de trabalho nos ofereceria uma análise da atividade docente com mais elementos. Superando a realidade com que entramos em contato nas entrevistas, as observações permitiram o desvelar de uma objetividade para além da elaboração do relato pelas professoras, permitindo vermos, ouvirmos e sentirmos como a atividade docente é realizada no cenário educacional.

Realizamos inicialmente ao menos uma entrevista individual com cada docente no local escolhido por elas para depois irmos às escolas e observarmos alguns turnos de suas atividades. Com o decorrer de cada entrevista e observação, agendávamos outros momentos de encontro nos quais era possível continuar com a entrevista e observar outros momentos da prática docente. Realizamos este procedimento até que os pontos norteadores da entrevista semiestruturada fossem alcançados e tivéssemos construído dados para a investigação aqui pretendida.

Spink (2003) escreve sobre o campo de pesquisa e, ao pensarmos na nossa inserção nas escolas, nelas entramos com o que o autor descreve como “olhar de estranhamento” e as considerações que construímos são provenientes do nosso olhar como pesquisadoras. “O campo não é um lugar específico, delineado, separado e distante” (Spink, 2003, p. 28), e tivemos acesso a parte deste lugar que se relaciona com muitos outros espaços. Estar presente junto ao cotidiano de trabalho das docentes nos permitiu participar de um campo que é produzido e envolvido em uma teia de campos, para além daquele que tivemos contato.

Assim, fomos com o olhar curioso, disposto e interessado, almejando estarmos presentes e conhecer a atividade docente dessas professoras a partir de seus olhares e vivências, pelas entrevistas e por suas atuações, nas observações realizadas. Com isso, compreender o sentido pessoal à atividade docente foi investigado considerando os determinantes ali presentes.

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos para assim ser realizado em campo³⁹. Em todos os momentos em que nos referirmos às entrevistadas na escrita deste trabalho os nomes são fictícios, buscando preservar a identidade de cada uma. Os nomes foram escolhidos por nós a partir de características das participantes que nos remeteram a nomes de personagens de histórias infantis e, para além de uma escolha aleatória, cada nome eleito carrega afetivamente a memória construída sobre cada professora.

³⁹ Submetido sob número CAAE 55926816.5.0000.0104, com número do parecer de aprovação 1613629.

Assim, como já afirmou Netto (2011), “toda conclusão é sempre provisória” (p. 26), e cientes de que não construímos verdades absolutas, apresentaremos nossas análises buscando superar apenas a descrição dos fatos. Na busca por olhar os fenômenos como eles se apresentam, considerando os determinantes históricos, culturais e econômicos presentes na constituição da realidade, recuperamos Martins (2005):

para a epistemologia materialista-histórico-dialética não basta constatar *como* as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada (p. 16) (Grifo do Autor).

É com este desafio que nos propomos a analisar e compreender os dados construídos na busca por corresponder aos objetivos desta pesquisa e contribuir para a área da Psicologia e da Educação.

5. Análise dos dados: estruturando a realidade na busca pelo sentido pessoal da atividade docente

Neste momento serão apresentadas as docentes convidadas e, logo após, as análises feitas a partir da organização dos dados construídos: as entrevistas realizadas, as observações em campo e o contato com materiais produzidos pelas professoras para a realização da atividade de ensino. Conforme elegemos nosso objeto, estudar o sentido pessoal construído pelas docentes requer investigar o modo como organizam e desenvolvem a atividade de ensino, pois as ações desenvolvidas por cada professoras nos auxiliarão a entender se constituem-se em atividade e qual o sentido pessoal atribuído a elas.

Neste caso, é preciso desvelar cada trajetória na área da Educação e os caminhos trilhados para a elaboração da atividade docente, entendendo os **motivos** que estão presentes na realização desta atividade. É pela análise realizada entre singular e universal que será possível estudar a particularidade que expressa o processo relatado por cada professora e assim, desvelaremos de modo mais esclarecido a realidade concreta com a qual trabalhamos.

É na busca pela organização desta realidade acessada que elaboramos três eixos de análise almejando compreender o fenômeno para além do que manifesta em sua aparência: escolha profissional e formação inicial; embasamento teórico e desenvolvimento da atividade docente; e por fim, significado social e sentido pessoal da atividade docente. Discorreremos, evidenciando por meio das falas, os elementos sobre a trajetória delas na área da Educação, como são desenvolvidas as atividades de ensino e ainda outros fatores importantes para compreendermos a atribuição de sentido pessoal à atividade docente.

5.1 Caracterização das participantes

Temos a Educação em caráter público como foco de nossos estudos. O panorama histórico envolve o sucateamento do trabalho docente e a falta de investimento de recursos governamentais nas e para as escolas públicas em todos os segmentos. Decorrente disso, temos professores assumindo mais de um cargo, “dobrando” seus turnos na busca por uma melhoria salarial, ou ainda, assumindo em outro turno, cargos em escolas privadas. Sabemos que estes fatores implicam negativamente na atuação docente e é com o olhar cuidadoso a estes fatores que realizaremos nossa análise.

As três docentes atuavam em, ao menos, um cargo em escola municipal de Uberlândia-MG. Uberlândia é uma cidade com cerca de 700 mil habitantes⁴⁰, sendo o segundo município mais populoso do Estado de Minas Gerais. Está localizada no sudeste do Brasil e possui 129 anos. A cidade conta com três dos seis campi da Universidade Federal de Uberlândia⁴¹, com 124 escolas municipais abrangendo Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ainda encontramos nesta cidade 70 escolas estaduais⁴² atendendo a diversos anos de ensino. Cabe ressaltar que possui ainda uma unidade de Escola de Educação Básica (ESEBA) de âmbito federal⁴³, atendendo desde Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Nesta pesquisa, foram envolvidas três escolas públicas diferentes, mas todas com características similares em sua estrutura e organização, pois pertenciam ao âmbito municipal. Guardadas as particularidades de cada escola, possuem o formato de sala de aula bastante similar no que se refere à quantidade e disposição de carteiras, lousa, distribuição de salas e espaço comum. As escolas municipais contam com professores concursados e eventuais, delineando cargos que são perenes e outros intermitentes. Os alunos que frequentam as escolas geralmente o fazem por proximidade destas do local onde moram, devido à organização das escolas da rede de ensino.

Além de trabalhar em uma escola municipal, uma das professoras também atuava no turno da tarde em uma escola privada, com características que demonstravam o interesse em atender o maior número de alunos pagantes, mesmo com condições estruturais pouco apropriadas, como por exemplo, salas com mais alunos do que poderia comportar e pouco espaço para recreação. Cabe ressaltar que a construção infraestrutural desta escola inicialmente não fora desenhada para ser uma instituição de ensino, mais parecida com uma casa para moradia. Delineados os locais de trabalho das docentes, apresentaremos cada uma e as principais características que compõem o cenário para as atividades de ensino.

Alice tem 31 anos, formou-se no ano de 2008 em Pedagogia em uma Universidade pública. Atua na área de Educação há oito anos e mesmo trabalhando no Ensino Fundamental, sempre atuou pelo menos um turno na Educação Infantil. Já trabalhou como supervisora da Educação Infantil e, na ocasião das entrevistas, *Alice* trabalhava no turno da manhã como docente concursada de uma escola pública na Educação Infantil, para a turma de dois e três

⁴⁰ Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>>.

⁴¹ Fonte: <www.ufu.br>.

⁴² Fonte: <<http://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br/images/stories/docs/designacao/PDF/escolas.pdf>>.

⁴³ <<http://www.eseba.ufu.br>>

anos e no turno da tarde no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo esta última uma escola privada.

A escola pública em que Alice trabalha está localizada perto de uma das rodovias da região que dá acesso à cidade. É uma construção em um terreno grande e sua estrutura possui uma área comum para refeições e atividades externas. As salas de aula estão dispostas em um formato circular de modo a confluírem suas entradas para a área comum. As salas de aula ainda têm outra comunicação: um corredor lateral proporcionando a comunicação entre as salas adjacentes. Os horários de intervalo de cada ano de ensino são diferentes, visto a capacidade das mesas e cadeiras para realizar a merenda. A sala em que Alice trabalha conta com cerca de 25 alunos, possui um espaço para atividades e outro espaço com colchões para as crianças dormirem e ainda um banheiro amplo para banho e escovação de dentes.

Juntamente com o professor, as salas contam com um profissional denominado *educador*, que é uma pessoa que auxilia nos cuidados básicos e fisiológico dos alunos. Nos momentos em que estive com Alice nesta escola percebi que a rotina de cuidados é o grande carro-chefe do que ocorre dentro de sala. Inicia-se com a atividade pedagógica, mas quando chega a hora do banho e da merenda, estas atividades são prioritárias. A rotina nem sempre prioriza a Educação escolar: por exemplo, comem a merenda e fazem o horário da “soneca” até o horário de saída da escola, diariamente, ocupando o tempo de atividades de ensino que poderiam ser desenvolvidas. Pensando que é no turno da manhã que as crianças frequentam a escola, qual horário que, de fato, é reservado às atividades de brincar e de estudo? Alice me conta que nesta escola ela busca trabalhar com projetos, e que sente mais liberdade para montar o material de acordo com o que acredita ser importante aos alunos.

Já na escola em que Alice trabalha no turno da tarde, a escola privada, a estrutura escolar conta com dois andares, sendo maternal e Educação Infantil no térreo e Ensino Fundamental no primeiro andar. A estrutura da escola é bastante estreita e percebe-se que o espaço foi adaptado, pois antes parecia ser uma casa. Na sala de aula de Alice o número de alunos está em seu máximo, sendo difícil organizar a turma em outra disposição para realizar alguma atividade diferente da roda e dos alunos sentados virados para a lousa.

Nesta escola o material didático está pronto, ou seja, foi elaborado e preparado por outros profissionais, e deve-se seguir este livro didático que já possui as atividades e as respostas esperadas para elas. O recreio é alternado entre os anos de ensino, interferindo no andamento das aulas que ocorrem nesse período, pois acontece em frente às salas que estão em aula. É perceptível que a acústica da sala e o barulho externo prejudicam a realização das

atividades, sendo a preocupação maior da docente o silêncio em sala e a execução do que foi proposto. Alice trabalha todos os dias nestas duas escolas. No turno da manhã e da tarde encontra-se com crianças de idades diferentes e prepara de modos diversos os materiais que utiliza na atividade de ensino em cada escola.

No acompanhamento da prática de Alice percebemos uma profissional que preza pela realização de suas atividades, é atenciosa e atenta ao que se passa ao seu redor. Quando estivemos presentes nos dois turnos, um em cada escola no mesmo dia, percebemos o quão exaustivo é preparar, participar e desenvolver o ensino, além do deslocamento entre escolas. Por mais que percebêssemos o empenho de Alice, evidenciou-se que existem outros fatores interferindo na atividade de ensino, como a rotina de cuidados escolares, e a disposição das salas de aula e o horário estabelecido para o recreio, por exemplo. Em todas as observações realizadas, Alice esclarecia à turma que seriam acompanhados naquele dia e nos disponibilizava um local para sentar e observar o desenvolvimento das atividades.

A entrevista realizada com ela ocorreu em espaço e horário eleito pela docente. Tivemos tempo suficiente para que os pontos norteadores da entrevista fossem abordados e, ao encerrarmos a entrevista, agendamos os dias de acompanhamento da prática nas escolas. No relato de Alice percebemos uma preocupação em como ela desenvolve a atividade de ensino, que frisou, dentre outros aspectos, que preza por uma criticidade na construção de sua prática.

Alice foi convidada a participar da pesquisa depois que a conhecemos na especialização em Docência na Educação Infantil, realizada pela Universidade Federal de Uberlândia. Na ocasião, acompanhamos seu trabalho de conclusão de especialização, e pudemos entrar em contato com suas concepções, relatos de práticas e experiência docente. A forma interessada e curiosa com que participava das aulas do curso e seu envolvimento com a construção da pesquisa prática para o trabalho de conclusão nos incitaram a convidá-la para investigar a respeito do sentido pessoal atribuído à atividade docente.

A segunda docente convidada a colaborar com a pesquisa foi *Clara*. Ela tem 47 anos, fez Magistério juntamente com o Ensino Médio, formou-se em Biologia em 1988 em uma Universidade pública. Em 2010 entrou no curso de Pedagogia à distância, formando-se em 2013. Está na área da Educação desde 1992. Atuou principalmente como professora de Ciências no Ensino Fundamental e, na ocasião das entrevistas, ministrava aulas para os nonos anos. Já trabalhou em escola privada, e atualmente é concursada no cargo de professora do Ensino Fundamental para escolas públicas.

A escola em que Clara trabalha é relatada por ela como uma escola “boa” no bairro que pertence: uma localização periférica que atende o Ensino Fundamental e ao lado possui uma Escola Municipal de Educação Infantil. É uma escola de grande porte e que possui espaço para atividades físicas, um grande pátio para o horário do intervalo e ainda conta com uma sala multiuso que era utilizada para o Programa educacional, na ocasião denominado “Mais Educação”⁴⁴, do qual Clara fez parte durante onze anos nesta escola.

Como Clara ingressou como professora na escola pela sua formação em Biologia, ministrava na ocasião das entrevistas aulas de ciências em diversos anos de ensino. Durante os horários de intervalo os alunos a procuravam para conversar sobre assuntos pessoais e ela ficava pouco tempo na sala dos professores. Clara conta que sente que os outros docentes da escola a olham “diferente”, pois como esteve no programa “Mais Educação” por algum tempo, realizava atividades diferenciadas com os alunos e, com isso, tinha menos tempo dentro de sala de aula. A escola, de modo geral se parece estruturalmente com outras da rede, mas podemos perceber um desgaste maior da infraestrutura das salas: depreciação das carteiras, portas e banheiros, e ainda a pintura das paredes está bastante antiga e desgastada. Clara passa o dia na escola; é efetiva nos nonos anos e eventual no turno da tarde.

A primeira entrevista que agendamos e realizamos com Clara foi em sua casa, no horário noturno, em um dia durante a semana. Foi possível contemplar quase metade dos pontos da entrevista semiestruturada, e encerramos este encontro marcando para o próximo ocorrer em um horário na escola em que trabalha. Assim, depois de realizada mais uma parte da entrevista, acompanhamos algumas de suas aulas até o horário de saída da escola. E assim fizemos por mais dois dias, até abordarmos todos os pontos norteadores da entrevista. Nesses dias na escola também foi possível acompanharmos a entrada e saída dos alunos, entendendo alguns aspectos sobre o funcionamento da instituição.

Nas entrevistas, percebemos que Clara possui uma trajetória docente que percorreu diversos anos de ensino e a atuação em diferentes instituições. Ao acompanharmos sua prática, observamos sua disponibilidade em realizar os projetos e atividades que acredita

⁴⁴ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de Educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; Educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em Educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e Educação econômica. Informação de <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Este programa foi criado durante a Presidência de Luis Inácio Lula da Silva e, em 2016, na presidência de Michel Temer, foi alterado para “Programa Novo Mais Educação”, focalizando em melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

serem importantes, como por exemplo, a elaboração, organização e manutenção da sala de recursos para o Programa “Mais Educação”. Também identificamos que Clara encontra atravessamentos escolares que inviabilizam desenvolver algumas atividades, seja pelo planejamento da escola ou da organização da grade curricular, como veremos nos relatos.

A impressão que tivemos ao presenciarmos a atividade desta professora na escola é que, mesmo diante de diversas atribuições, procura desenvolver o que acredita ser importante para os alunos. Esta postura nem sempre é vista em outros docentes de sua instituição, como relatado por ela. Em um momento acompanhando o intervalo das aulas quando a escola recebeu a visita de uma instituição privada que realizaria um projeto na escola, apenas Clara estava presente e dialogando sobre a proposta. Esta parceria na realização do projeto em questão foi articulada por Clara, e seriam desenvolvidas atividades sobre Água e Meio Ambiente.

Conhecemos Clara no curso de formação continuada oferecido durante a pesquisa do mestrado. Ela foi uma das primeiras professoras que se inscreveu voluntariamente e teve presença integral na formação, participando, elaborando perguntas, apontamentos e contribuições. Na época, nos verbalizou seu interesse em participar continuamente de espaços que contribuiriam com sua atuação. Procurava-nos em momentos de intervalo do curso para solicitar referências de textos e atividades. Ao estabelecermos o público-alvo desta pesquisa, Clara foi, juntamente com Maria, uma das docentes que pensamos em investigar o sentido pessoal sobre a atividade docente, dando continuidade aos estudos da pesquisa de mestrado.

Maria tem 45 anos, formação inicial em Pedagogia cursada em uma Universidade pública, graduando-se em 1991. Atua na área da Educação há 25 anos com cargo concursado, já trabalhou como docente no Ensino Fundamental, Educação Infantil, e, na ocasião das entrevistas, ocupava o cargo de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil em uma Escola Municipal de Educação Infantil, atendendo professores de alunos entre quatro e seis anos.

A escola de Educação Infantil em que Maria trabalha é relatada por ela como uma “boa escola”, “concorrida”, pois a procura por vagas nesta escola é sempre maior do que é oferecida. Localiza-se no mesmo complexo que o Centro de Formação de Professores do município, tem um espaço construído planejado e ainda uma área externa bastante ampla, com pátio, área com brinquedos, areia e um gramado. A infraestrutura da escola está bastante conservada e os corredores estão sempre preenchidos com os projetos realizados pelas turmas.

O horário dos intervalos das turmas é alternado, mas como as salas foram construídas em “U”, o recreio de parte das turmas não interfere no horário de aula das outras. Por ser

Coordenadora Pedagógica, Maria tem uma sala que fica localizada quase no centro da escola e conta com computador, uma mesa e cadeiras para atendimento de professores e pais. Antes de assumir a coordenação pedagógica, Maria foi eleita pelos professores da rede municipal por dois mandatos consecutivos como Coordenadora do Centro Municipal de formação de professores, sendo liberada pela escola para assumir este cargo em tempo integral. Sendo assim, Maria tem um grande contato com a rede de professores e transitou por diversos cargos dentro de sua experiência na área educacional.

O espaço da escola foi o local escolhido por Maria para a realização das entrevistas. Foram necessários três encontros para que todos os pontos da entrevista semiestruturada fossem contemplados. Fomos recebidas pela docente em sua sala e foi possível realizar as entrevistas, com algumas interrupções e intervalos, devido à procura por Maria pelos profissionais da escola. Nos três dias de observação da prática, acompanhamos todas as atividades junto a ela: recebimento de pais, acolhimento de professores, reunião com diretora, entradas em sala de aula, dentre outras. Nestes dias observamos Maria com uma postura calma, atenciosa e disponível. De maneira geral, percebemos que o volume de demandas escolares direciona o trabalho desta docente, reduzindo os momentos de preparação da prática e desenvolvimento das atividades planejadas.

Conhecemos Maria durante a pesquisa de mestrado. Ao apresentarmos a proposta de formação continuada ao Centro de Formação de Professores do Município, foi a docente referência para estabelecermos a parceria e desenvolvermos o curso. Ela auxiliou na divulgação, no convite aos professores da Rede, na reserva das salas e organização do espaço, além de participar integralmente da proposta que executamos.

Quando a convidamos para colaborar com a presente pesquisa, conhecíamos um pouco de sua trajetória na área da Educação e sabíamos que foi eleita e reeleita pelos professores da Rede Municipal para ocupar o cargo de referência no Centro de Formação. Assim, quando convidamos e fomos até a escola realizar as entrevistas e observações, almejávamos conhecer o desenvolvimento da atuação de Maria e a forma como conduzia suas atividades, por já conhecermos um pouco de seu histórico e pelo modo como trabalhamos em parceria no curso.

Durante todo o percurso de entrevistas e observações junto às três docentes, mantivemos um caderno de anotações da pesquisadora com o intuito de registrar impressões, sentimentos e informações sobre a imersão no campo. Estas anotações foram recuperadas na reunião dos dados e estão presentes no decorrer das análises realizadas.

5.2 Escolha profissional e formação inicial

Entendemos que é nos entremeios da nossa constituição como sujeitos que nos atravessam fatores políticos, históricos, sociais e culturais. As escolhas realizadas para atuar em determinada área nos revelam elementos sobre como está organizada a sociedade e o modo como estão distribuídas as ocupações laborais e, ainda, como cada um se vê e atua diante de seu contexto. O início de nossa conversa com cada professora buscou compreender como iniciaram e permaneceram na área da Educação: como foi a escolha profissional, como foi vivenciada e ainda de que modo ocorreu a formação inicial de cada uma. Evidenciar estes fatores nos dá recursos para entender como chegaram até suas presentes atuações e ainda qual repertório as acompanha tanto nos aspectos pessoais quanto formativos para construírem suas atividades.

Conforme já discutimos na primeira seção teórica desta tese, o trabalho dentro da sociedade capitalista não mais se configura como uma organização dos homens para satisfazerem suas necessidades, mas assume o caráter da venda da força de trabalho para a subsistência de cada um (Marx, 1867/2013). No caso do professor, Lima (2011) explicita que, inserido neste sistema, atua diante de um cenário no qual a atividade docente é constituída com as características do trabalho na sociedade capitalista. Assim, a escolha para “ser professor” assume nuances diferentes dentro deste panorama, e o trabalho a ser realizado em sala de aula terá determinantes constituídos diante destas relações de exploração e venda da força de trabalho.

Fontana (1997) escreve sobre o tornar-se professora e da formação singular na trajetória percorrida por cada uma. Destaca a formação histórica e culturalmente determinada quando se pensa a constituição desta profissão. As professoras entrevistadas relatam um pouco destas nuances ao contarem sobre o como “escolheram” a profissão docente. Enquanto Alice e Clara nos expõem que almejavam outras opções de curso antes de quererem ser professoras, Maria relata que desde a infância se imaginava dando aulas:

“Estou lembrando lá do alpendre na minha casa que eu brincava ensinando, nem sei como que começou lá... Na brincadeira, porque eu acho que é um pouco disso, a infância, a imaginação, a fantasia, aquilo é junto né, a realidade, é o que você vive e o que você pensa, e fantasia, e começou lá né, naquele pequeno espaço lá... Porque parece que tudo que eu falo assim, às vezes tinha vontade de fazer alguma coisa de Filosofia, de Arte, mas

eu vejo como algo que vem pra complementar, pra somar com isso né, de ser professor, de ser pedagogo né, não pra ser só aquilo, né?” (Trecho entrevista Maria).

Alice e Clara nos revelam trajetórias nas quais a Educação não era o principal foco, mas que, pelas condições presentes no momento de cursar o Ensino Superior, o curso de Pedagogia era relativamente mais “fácil” de acessar e de se cursar:

“Sempre sonhei em entrar no ensino superior, sempre sonhei em fazer uma faculdade. E quando eu fui escolher, eu escolhi Pedagogia pela facilidade de entrar no curso e pelas minhas condições, porque eu era uma adolescente de uma classe média baixa, de renda baixa. Então assim, aquela angústia de fazer um curso, pra até mesmo tentar melhorar um pouco de vida... Só que como na minha adolescência eu precisei trabalhar e estudar, eu não tinha condições, ou pelo menos eu achava que eu não tinha condições de tentar concorrer com um curso mais concorrido, assim no caso. Então eu optei pela Pedagogia.” (Trecho entrevista Alice).

Vemos no caso de Alice a escolha para a área como a eleição inicial de uma possibilidade de sustentar-se por meio de uma profissão com curso superior, sem necessariamente estar ligado à finalidade da Educação, relacionando-se ao ter acesso a uma vida melhor, por ter cursado uma graduação. Neste caso, a graduação em Pedagogia tanto em instituições públicas quanto privadas possui a exigência de uma nota mínima relativamente acessível para o ingresso no curso, o que levou Alice entender como uma chance de “melhora de vida” a partir de um diploma no Ensino Superior. Cabe ressaltar que a diferença de nota mínima exigida pela seleção do vestibular não tem relação direta com a qualidade de formação que se estabelecerá, pois temos em todos os cursos pessoas que encaram seriamente sua formação, independentemente da instituição.

Investigando, Alice nos conta que inicialmente gostaria de ter cursado Odontologia, e essa opção era proveniente de gostar de crianças e querer atuar com este público caso fosse dentista. Em sua fala, ela aproxima a área da infância como foco de interesse, o que permitiu uma relação entre a graduação que gostaria de cursar, Odontologia, e a que foi possível, no caso a Pedagogia. Revela que depois de iniciar as aulas na Universidade “*acabou se apaixonando pelo curso*” e encontrando-se nele.

Uma das principais críticas que ainda se tem em relação à Educação Infantil é relativa ao olhar romântico a respeito do desenvolvimento infantil, a partir de um viés maturacionista que considera que a escola nesta faixa etária não deve preocupar-se com o ensino, mas sim em deixar as crianças “florescerem” (Asbahr & Nascimento, 2013; Kuhlmann Jr., 1998). A partir da Psicologia Histórico-Cultural vemos que esta visão é equivocada, pois nos constituímos social e culturalmente, sendo necessário nos apropriarmos de forma participativa dos conhecimentos já produzidos, e na infância isto não é diferente.

Também destacamos Arce (2001), ao discutir o “dom nato” para cuidar de crianças como aspecto social e historicamente atribuído às educadoras infantis. A imagem que se tem das profissionais nesta área está bastante atrelada a aspectos femininos, maternais, culminando neste pensamento equivocado e exigindo pouca qualificação para se trabalhar com crianças. Vemos nesses e em outros trabalhos na área as concepções atreladas aos anos iniciais de ensino vinculados principalmente a aspectos afetivos e “maternos”, em uma concepção mitificada da Educação e relação ensino e aprendizagem para crianças (Rosemberg, 1989).

Sabendo desta construção histórica do ser professor de Educação Infantil e buscando entender a atividade docente das professoras desta pesquisa, temos claro que o olhar que se constrói sobre a própria prática é permeado por aspectos construídos desde antes da formação inicial do professor, os **significados sociais**. É a partir destes significados e das experiências anteriores com a área que a escolha profissional e o início da formação acadêmica vão delineando-se os sentidos atribuídos à atividade. A partir de conhecimentos trabalhados na formação inicial do professor será possível apropriar-se de conceitos teóricos e ampliar os conhecimentos na área, para além das vivências, constituindo a prática docente - dependendo do modo como esta formação é oferecida e trabalhada com os graduandos.

Quando pensamos nos fatores relacionados à formação inicial docente, temos a lógica do capital implicada nesta seara, pois as instituições de ensino estão imersas na lógica de mercado que rege o sistema capitalista de produção. Neste cenário, temos o oferecimento de formação no Ensino Superior por universidades públicas e gratuitas e instituições privadas, com características diferentes no que se refere aos modos de funcionamento e de inserção dentro da sociedade.

Por se tratar de um serviço à população, as universidades públicas ainda guardam consigo uma relativa autonomia em relação à forma como são conduzidos os cursos de graduação e pós-graduação. A partir de uma estrutura curricular, é possível preparar as

atividades de ensino, pesquisa e extensão visando ações que sejam qualificadas nas especificidades dos cursos. O acesso, permanência e finalidade da graduação respondem principalmente à qualificação profissional daqueles que a frequentam.

Já o funcionamento das faculdades privadas, em sua maioria mergulhadas na lógica do capital, delinea-se de acordo com as leis de mercado. Por vezes, encontramos um cenário no qual a finalidade do oferecimento e a permanência dos alunos nestas instituições vinculam-se ao pagamento de mensalidade. Com a intenção de abranger grande número de alunos por turma, realiza-se, na maior parte das vezes, a contratação de professores de modo a corresponder ao mínimo exigido pelo Ministério da Educação para que a faculdade possa funcionar, gerando uma proporção professor-aluno que dificulta espaços para trocas e partilhas. Vemos, nestes casos, brechas para uma formação menos aprofundada, devido às condições presentes nestas instituições, o que acarreta na formação de grande contingente de profissionais com pouca discussão e reflexão teórico-metodológica para atuar.

Historicamente, quando se pensa na formação necessária para se atuar na Educação Infantil, encontramos um imaginário que envolve pouca qualificação profissional e, conseqüentemente constroem-se **significados sociais** a respeito do profissional desta área. Caso esta concepção inicial venha ao encontro de uma formação inicial pouco aprofundada e distante de conhecimentos científicos aos sujeitos que ingressem na graduação para licenciatura, teremos práticas bastante limitadoras ao processo de desenvolvimento humano dos alunos que ali participam.

Bem, no caso de Alice, vemos que o gostar de crianças traz inicialmente esse olhar romantizado, mas revela que a formação inicial foi mostrando-se diferente do que pensava e foi aproximando-se dos conteúdos trabalhados na Pedagogia. Já o caminho de Clara na área da Educação começou com a oportunidade de lecionar em uma cidade diferente da sua cidade natal, pois havia cursado o magistério juntamente ao Ensino Médio. Assim, poderia morar em outra cidade podendo sustentar-se com o salário das aulas, pois queria cursar Química e viu na docência uma opção de emprego para se manter. Percebemos que o **motivo** da atividade docente não estava relacionado com a atividade de ensino, inicialmente, mas sim com a recompensa financeira de tal atividade, sendo um **motivo-estímulo**:

“Então formei em Ciências Biológicas e vim fazer Química, mas aí foi a época do Fernando Collor, aí privatizou a empresa que meu pai trabalhava. Ficou difícil porque eles me mantinham aqui. Era muito difícil, o custo de vida era alto e tal, com quatro filhos

e eu era a segunda, e aí tinha irmãos pequenos, e meu pai falou: “Você vai voltar”, eu falei que “Não...” E eu pensei: O que eu sei fazer? Eu sei dar aula! Comecei a procurar escolas e comecei a dar aula no ensino religioso, quando eu comecei foi substituindo uma professora...” (Trecho entrevista Clara).

Se pensarmos que a escolha profissional ocorre ao final do Ensino Médio por volta dos 17 anos com a possibilidade de graduar-se em um curso superior, entendemos que diversos fatores estão implicados nesta escolha. No Brasil, a maioria dos ingressantes no Ensino Superior possuem em média 17 e 24 anos de idade⁴⁵. Podemos inferir a partir do conceito de significados sociais, que muitos ingressantes nos cursos de graduação que iniciam com um imaginário a respeito de suas futuras profissões, modificam suas concepções a respeito do curso com o passar dos anos na formação e pela apropriação de conhecimentos específicos.

Mesmo nos casos como o de Maria, que nos conta que ser professora foi sua primeira opção, inicialmente tem-se um imaginário, um conhecimento prévio a respeito da futura profissão e os sentidos sobre a atividade exercida serão construídos ao longo da formação inicial e continuada. Pensando em uma perspectiva na qual o **motivo** pode ser direcionado juntamente às vivências e apropriações feitas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias, o “ser professor” foi construindo-se a partir das mediações realizadas durante a formação, assumindo outras nuances:

“Entrei, só que no decorrer do curso eu me apaixonei. Me apaixonei pela área, gostava das disciplinas, eu me identificava com algumas coisas, principalmente, eu falo em identificar, principalmente quando fala assim de estudar o ser humano. Eu acho que me encontrei nisso, porque a Pedagogia trabalha com o que? Qual é o instrumento de trabalho da Educação: o ser humano. Então assim, eu me apaixonei pelas questões do ser humano, pela formação do ser humano, pela importância que o professor tem na formação das pessoas, da sociedade, da importância da escola.” (Trecho entrevista Alice).

Sobre este aspecto, a pesquisa de Barreto (2008) nos auxilia a pensar em como os caminhos do estudo na área da Educação e da experiência docente modificam-se e assumem outras nuances neste percurso. A autora conta sobre a constituição profissional de uma professora e revela os entremeios presentes no tornar-se docente que compartilhamos: o

⁴⁵ Dados do censo <<http://www.inep.gov.br/>> e <<http://portal.mec.gov.br>>.

imaginário inicial feito sobre a profissão, as experiências anteriores com outros professores e ainda os motivos que a levaram a querer, de fato, trabalhar com esta profissão.

Segundo Leontiev (1975/1983), é o **motivo** que guia a **atividade**, e vemos neste primeiro eixo de análise que o motivo que as levam atuar com a atividade docente inicialmente encontra-se atrelado a determinantes que não se encerram na finalidade da Educação, mas primeiramente correspondem a necessidades pessoais e/ou foram construídos a partir de vivências anteriores. A necessidade que leva ao motivo da atividade docente nem sempre se mostrou da mesma maneira na trajetória da escolha da profissão.

No caso de Clara, que inicialmente tem o Magistério como uma formação complementar, o “dar aulas como algo temporário” acabou conduzindo-a aos caminhos da docência no futuro. Ela nos conta que sua primeira opção de curso superior seria Química, mas Biologia também a agradava, formando-se bióloga para depois querer cursar Química. Porém, em sua história de vida o “ser professor” não era sua opção inicial e sua relação com o formar-se para lecionar foi atravessado por outros fatores que a fizeram não almejar esta profissão de início:

“Eu gostava de Biologia, mas eu gostava de Química e meu pai queria que eu fizesse Pedagogia. Eu fui lá na hora de fazer inscrição e meu pai me levou e me obrigou a fazer Pedagogia. Ele e a diretora lá da faculdade, pois conhecia ele, e disse “Você vai fazer, porque é igual sua mãe”. E aí eu fiz. Cheguei em casa chorando e minha mãe perguntou e aí? Eu disse que fiz inscrição pra Pedagogia. E ela disse: Era pra Biologia! E meu pai teve que me levar lá pra trocar, pra desfazer.” (Trecho entrevista Clara).

Neste trecho percebemos que inicialmente o interesse de Clara em realizar um curso superior aproximava-se da área das Ciências Biológicas, mas sua primeira opção seria Química, se fosse possível. Na instituição em que poderia estudar, tinha a oferta do curso de Biologia e Pedagogia, parecendo que sua escolha deveria resumir-se a estes dois cursos. Neste ínterim, vemos que a escolha de Clara não envolvia apenas a oferta do curso, mas a interferência de seus pais em sua profissão. Podemos entender que a relação com a construção do **sentido** sobre ser professor para Clara já tem caminhos que remontam desde sua relação com a docência exercida por sua mãe, inclusive os determinantes que a levaram a cursar Biologia e depois seguir a carreira docente.

Entendemos que a **singularidade** presente no ingresso à área docente de cada entrevistada nos revela determinantes que inicialmente parecem escolhas subjetivas e/ou individuais, mas se compreendermos a **particularidade** que está presente nas condições de que participam, percebemos o como a profissão “professor” tem sido construída no cenário brasileiro. Temos tanto professores que possuem **motivos** que se aproximam com a finalidade da atividade de ensino ao escolherem ser professores, quanto os que ingressam no cenário da Educação por facilidade de acesso ao curso ou ainda por oportunidades presentes no momento da escolha do Ensino Superior - ou ainda por tantas outras razões não citadas aqui.

Estes recortes nos dão indícios de como a Educação como um todo tem ocupado um papel de baixo prestígio dentro da sociedade brasileira nas últimas décadas, pois dentro do cenário capitalista de produção a retribuição financeira não atrai e torna pouco concorrido o curso de Pedagogia e/ou licenciaturas (Barbosa, 2014; Nunes & Oliveira, 2017; Gatti & Barreto, 2009). Mesmo nos cursos superiores que se tem a licenciatura, torna-se mais rentável financeiramente seguir carreira na formação em bacharel do que seguir carreira docente, ficando esta em segundo plano e sendo saída à falta de empregos em determinadas situações sociais e econômicas.

“Na sociedade de hoje... É missão, vocação. Porque se não for missão e não tiver vocação, eu acho que não seria uma opção. Acho que dentro de tantas opções que tem aí de cursos, se você não tiver a vocação ou a missão pra enfrentar o magistério... Porque, exatamente por causa da desvalorização do profissional. É uma profissão desvalorizada, desgastante. Muitos que vêm, tomam posse; os novatos; não ficam. Eles não dão conta e largam a sala de aula mesmo. Não dão conta. Então assim, teria que ser assim... É muito amor [...] Se fosse pra começar hoje e escolher eu não escolheria. Exatamente por essa desvalorização.” (Trecho entrevista Clara).

Sabemos que estes fatos não são generalizações universais de todos aqueles que participam do cenário educacional, porém nos revelam indícios de como se configura a formação inicial e continuada docente e, conseqüentemente, o processo de construção de sentido pessoal sobre a atividade docente exercida. Fontana (1997), em sua tese de doutorado, explicita o cenário do professorado brasileiro ao analisar como ocorre o trajeto da formação profissional e analisa aspectos históricos que atrelam a profissão docente com “dom” e ainda “vocação”.

Percebemos a atualidade presente na discussão deste tema, e ainda complementamos que corroborar esta visão na qual aspectos pessoais e subjetivos implicam na escolha e permanência na área docente enrijece a busca por melhores condições de trabalho e de profissionalização na Educação de sujeitos, principalmente nos anos iniciais de ensino. A escolha sobre o “*ser professor*” percorre estes caminhos, revelando aspectos sobre valorização profissional, a atribuição do cargo como uma profissão feminina, dentre outros fatores que ultrapassam a discussão da escolha pessoal para a área (Rosemberg, 1989). Alice e Clara nos contam afastamentos e aproximações ao iniciarem a trajetória docente, bem como Maria, que indica princípios de coincidência do motivo que a levou a escolher “*ser professora*” juntamente com a finalidade da atividade docente.

Conforme discutimos, a constituição do sujeito está em movimento, assim como seu olhar sobre seu contexto e sua realidade. Entender os caminhos percorridos desde a formação inicial de cada professora nos fornecerá elementos para tecermos o entendimento sobre o sentido pessoal que cada uma atribui à sua atividade docente. É a partir da apropriação de conhecimentos científicos advindos da formação superior que são possíveis outros entendimentos sobre a Educação e a atuação no cenário educacional. Durante a graduação serão possíveis os estudos de pensadores e teorias a partir de diferentes perspectivas, as quais poderão embasar a construção de práticas profissionais. Nesta área, temos tanto o curso de Pedagogia, o qual trabalha especificamente a área da Educação e docência, e ainda nos cursos de licenciatura temos formações em diversos campos, com algumas disciplinas voltadas à prática docente.

Alice e Maria cursaram Pedagogia e têm, respectivamente, 10 e 27 anos de atuação. Já Clara cursou licenciatura em Biologia e atua há 25 anos, sendo que durante sua trajetória como docente nesta área cursou Pedagogia há oito anos buscando complementar sua formação. De formas distintas, as três docentes nos contam do ingresso imediato, após a formação inicial, na área de conhecimento em que se formaram. Quando perguntamos como a formação acadêmica contribuiu para o olhar e postura que têm para o cenário educacional, recuperam alguns saberes que foram trabalhados:

Às vezes foi até a forma como a gente aprendeu, o contexto de vida, e se fizer sentido pra criança, eu acredito que vários temas podem ser trabalhados, mas a gente zela muito pra estar conversando com os professores é essa forma de se trabalhar e eu acredito que nisso meu curso de Pedagogia isso me ajudou muito, na matemática, o uso de coisas concretas

que fazem sentido, não adianta eu ficar ensinando só um traçado ao numeral, a criança tem que compreender o que é esse um, o que é esse dois na vida, entendeu? (Trecho entrevista Maria).

Percebemos que Maria remete à sua formação inicial a forma como compreende a atividade de ensino em sua atual prática, buscando com que o aluno construa sentido a respeito dos conhecimentos que estão sendo apropriados, relacionando-se com a vida de cada um. Já Alice, que inicialmente não pensava em ser pedagoga, conta que sua formação inicial quando vivenciada não lhe oferecia a dimensão dos conteúdos que estavam sendo trabalhados, como por exemplo os aspectos referentes ao embasamento teórico nas disciplinas:

Eu me lembro que no primeiro ano nós tivemos disciplinas muito teóricas, muito maçantes, mas que hoje eu considero importantíssimas [...] O que me tocou muito foram os professores que eram humanos com a gente, que tinham também a sensibilidade humana com a gente (Trecho entrevista Alice).

Os conhecimentos científicos, segundo Vigotski (1934/2001), são sistematicamente organizados e trabalhados na instituição escolar, e, neste caso, durante o curso de Pedagogia, conteúdos relatados como “*muito teóricos*” ou “*maçantes*” fazem parte de um arcabouço a que não se tem acesso somente pela vivência, pois é preciso conhecer e apropriar-se do que já foi produzido para constituir-se em uma profissão. Não é possível formar-se professor apenas com a experiência prática, cotidiana, fato este já destacado por Facci (2004) em seus estudos sobre a formação e atuação docente.

Podemos analisar que Alice, ao cursar disciplinas que tratavam de aspectos teóricos e aprofundamento de conceitos, como podemos inferir por sua definição de “*disciplinas muito teóricas*”, nos relata que, no momento em que as cursou, não percebeu o diálogo possível entre a fundamentação teórica e epistemológica com a realidade de desafios e atravessamentos que vivenciaria no futuro em sua atividade docente. Revela ainda que foi durante a atuação e desenvolvimento da atividade docente que ocorreu a percepção da importância de tais conteúdos e de buscar relacioná-los com sua atividade de ensino.

Os significados apropriados a partir do embasamento teórico oferecido em sua formação inicial apontam que outros sentidos foram construídos por ela ao nos relatar que hoje “*considera muito importante*”, pois naquela época poderiam estar distante da realidade

que estava vivenciando, e hoje recupera estes conhecimentos como necessários à sua atuação. A fala de Alice revela um anseio por conhecimentos práticos na formação inicial e professores que trabalhavam aspectos teóricos eram vistos como mais “rígidos” e prezavam “criticidade” em suas aulas:

Eles contribuíram de forma crítica, por mais que eles eram rígidos, eu percebia que eles tinham certa criticidade e eles tentavam passar essa criticidade pra gente (Trecho entrevista Alice).

Percebemos que o anseio de aprender o “como ser professor” reflete na busca por prática, do “como fazer”, de que forma agir, ficando o aspecto teórico considerado importante, mas complementar à prática, e não como o principal embasamento desta. Ela nos conta que gostava mais dos professores que trabalhavam a sensibilidade, que considerava o “colocar-se no lugar do outro”, e que somente hoje percebe a contribuição dos professores mais “rígidos”, que cobravam conhecimento teórico e prezavam pelo estudo da teoria. Recuperamos Facci (2004) quando escreve que não basta a prática para embasar a construção de uma atuação docente, pois se assim fosse encontraríamos uma atuação esvaziada, não bastando conhecer o “como fazer”, pois é preciso partir de um embasamento teórico-metodológico esclarecido para se construir práticas docentes alinhadas com a finalidade da Educação.

Podemos pensar que são justamente os conhecimentos da fundamentação teórica que permitem a relação com a realidade concreta de outra forma, avançando no que se refere à Educação oferecida em qualquer nível de ensino. No caso da formação em Pedagogia, vemos historicamente a atuação do docente atrelada aos cuidados e ao “afeto” ao público infantil, levando à construção de um imaginário no qual o “como cuidar” é o primordial ao se trabalhar com este segmento da Educação (Arce, 2001).

Porém, não basta o *como* cuidar, mas sim o *porquê* e com qual finalidade, pois é justamente a partir destes aspectos que o embasamento teórico proporcionará ao professor o esclarecimento necessário ao exercer sua atividade de ensino e trabalhar de forma a favorecer o desenvolvimento humano e formação de funções psicológicas superiores. Podemos pensar: de que modo a formação inicial tem sido trabalhada e vivenciada pelos professores? Vemos relatos de que teoria e prática não dialogam, sendo o conhecimento proveniente de autores da área distantes da “realidade da sala de aula”. Dizemos isso, pois quando perguntamos sobre a

formação inicial de Clara, esta relata os conhecimentos advindos da época de sua graduação como algo distante da sua atuação e que não supera o aprendizado na prática cotidiana:

[Recupero] *pouquíssima coisa, porque a prática é completamente diferente da teoria. Porque lá é, na teoria é tudo muito bonito, dá tudo muito certo... E na prática não. Porque os alunos mudam, nós mudamos com o tempo, e a bagagem que ele traz, e que antes eu não considerava, assim, tão importante... Às vezes considerava mas às vezes não dava tanta importância, isso a gente não aprende* (Trecho entrevista Clara).

A formação inicial por vezes é relatada como importante, relevante, mas que não corresponde às reais demandas da atuação na prática, e o cotidiano em sala de aula é quem conduz o caminho de como conduzir, pensar e construir a docência. Nestes casos vemo-nos diante de um cenário educacional que trabalha “um dia de cada vez”, ou seja, a prática de amanhã é construída a partir do que foi vivenciado hoje, nas demandas que aparecem.

Sabemos que é importante entender o movimento vivo que é a constituição do ser humano e das relações estabelecidas diante do cenário educativo, mas caminhar sem o embasamento teórico-metodológico esclarecido, fragiliza a construção da prática docente. Se não se está esclarecido de que a finalidade da atividade de ensino é a construção da apropriação da cultura e dos conhecimentos da humanidade, a escola perde sua função, como já dizia Saviani (2008).

Na trajetória de Clara, tivemos acesso a alguns fatores que nos permitem compreender como foi cursada sua formação inicial, pois a formação em licenciatura na área da Biologia e a atuação na área da docência foram atravessadas por diversos caminhos: fez o magistério junto ao Ensino Médio, depois cursou Biologia e direcionou sua atuação na área de ciências no ensino fundamental. Assumiu cargos de docência na prefeitura e ainda diante da possibilidade, fez Curso Técnico em Alimentos e começou a atuar na área juntamente com a docência, e “quase” assumiu a trajetória como técnica. Porém, diante de condições particulares em sua vida, decidiu que estar dividida em mais de uma área não seria possível:

Então, ficava lá durante o dia e a noite na escola. Eu jurava de pé junto que eu ia largar a escola, porque eu não queria... e era muito difícil [...] Eu fiz uma opção... Não era o que eu queria, eu falei que não ia dar aula, ia largar disso, eu não quero... Minha mãe falou um dia: Mulher que quer ser mãe, a profissão é professora. Porque tem duas férias, tem

isso, tem aquilo... Minha mãe sendo professora me falando isso... Seria muito mais fácil...
(Trecho entrevista Clara).

Clara relata sua entrada na área da Educação juntamente com a vivência da formação inicial em licenciatura de uma forma um tanto quanto atropelada por caminhos que inicialmente não eram de seu interesse, e afirma que se arrepende de não ter investido na área de que realmente gostava, mas quando decidiu que seria realmente professora diz:

“Quando eu resolvi que eu ia ser professora, eu assumi de vez... Então eu disse: Vou ser professora por inteiro!” (Trecho entrevista Clara).

Os **motivos** que Clara explicita que a levaram a ser professora inicialmente não correspondiam com a finalidade da atividade de ensino, pois constituíam-se apenas como um meio para ter um trabalho que lhe permitisse viver em determinada cidade e com certas condições. Assim que decide, de fato, “ser professora”, ela conta seu início na busca por estudar mais e se voltar à área da Educação.

Podemos retomar Leontiev (1975/1983) ao dizer que os motivos podem modificar-se de acordo com as condições que o sujeito vivencia, e, neste caso, podemos pensar que a particularidade que se fez presente nas condições de Clara pode apresentar indícios de que o **motivo** da atividade docente assuma outras nuances a partir de seu investimento em sua formação. De motivo-estímulo, seu motivo passa a ser um motivo formador de sentido, pois se Clara modifica o “porquê” é professora, a necessidade que a motiva na condução da atividade docente pode estar voltada para a Educação, o ensino, e não apenas à obtenção do salário.

Voltando à formação inicial e o modo como relatam que foi vivenciada, também perguntamos acerca de referenciais teórico-metodológicos significativos em suas formações. Quando convidadas a pensar em quais pensadores recuperam como base para atuar, percebemos que alguns são destacados, mas que compõem quase uma colcha que alinhava muitos nomes: de acordo com o conteúdo a ser abordado salientam determinados autores que evidenciaram o assunto em suas teorias. Por exemplo, para se pensar em aspectos da construção do pensamento lógico-matemático, Jean Piaget; para se pensar a alfabetização inicial, Emilia Ferreiro; para se pensar o papel do professor; Paulo Freire; para a formação do aluno, Lev. Vigotski, e assim por diante.

São citados autores de diversas correntes teóricas, e que possuem raízes epistemológicas bastante específicas, construindo linhas de pensamento muitas vezes divergentes que permitem pensar a formação escolar e o sujeito. Utilizar-se apenas de algumas concepções de cada um para responder a questões bastante específicas é reduzir as contribuições de cada teoria e encontrar impasses quando se pensa no desenvolvimento da atividade docente e no diálogo entre teoria e prática. Assim, questionamos: como esses autores são abordados durante a formação inicial de futuros docentes? De que forma se esclarece epistemologicamente a linha de pensamento construída em determinado tempo histórico no qual estes clássicos consolidaram suas obras?

Veremos abaixo o aspecto cindido que se apresenta nas falas das professoras, pois parece que cada autor tem seu “ponto alto” em determinado assunto, mas quando a seara é outra, têm-se que buscar em outras fontes:

Saviani, no caso de história, foi lido muito, Snyders... Deixa eu ver das metodologias, tem vários autores, Piaget, Vigotski, Wallon... Estudava a tríade vendo a diferença de um, do outro, o que um complementa no outro, e isso foi muito lido... (Trecho entrevista Maria).

Bem sabemos que autores como Jean Piaget e Lev S. Vigotski partem de raízes epistemológicas diferentes e até mesmo divergentes ao construírem suas teorias, mas são apresentados como “complementares” ou até mesmo consonantes em suas ideias. Essa maneira de aproximar e apresentar esses autores como uma tríade para se pensar a Educação foi um movimento que ocorreu no Brasil principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

Estes autores eram “aproximados” por apresentarem um estudo “do funcionamento psicológico à luz de sua gênese e evolução” (Oliveira, Souza & Rego, 2002, p. 11), contrapondo visões inatistas e comportamentais bastante vigentes na época. Esta apresentação dos autores ocorreu sem que fossem evidenciadas as diferenças e divergências epistemológicas existentes, sem explicitar-se que constroem concepções de mundo, ser humano e Educação cada qual com sua perspectiva.

Se o entendimento acerca destes pensadores é feita de modo equivocado, podemos inferir quando nos contam que “na teoria é uma coisa, mas na prática é outra”, pois cria-se um entendimento que, primeiro, se afasta do que realmente postulam os autores e, segundo, não se estuda e se apropria das proposições teórico-metodológicas como elas são pensadas. Cada pensador construiu suas concepções a partir de determinadas condições, localizado em tempo

e espaço delimitados e, tomemos o exemplo de Vigotski e seus colaboradores: sabemos que não esperavam que suas proposições fossem estáticas e/ou pudessem ser vistas ou “aplicadas” em realidades diferentes de modo estrito. No caso da Teoria Histórico-Cultural, compreender a linha de pensamento permite construir práticas docentes independente do tempo histórico e das condições concretas de que se participa. Se estamos esclarecidos acerca das bases teórico-metodológicas que fundamentam os autores, tem-se uma linha de pensamento a seguir.

Outro aspecto que se destaca quando perguntadas sobre os pensadores, apresentam a ideia geral da teoria, dizendo de sua importância e ainda que as utiliza como base para suas atuações. Porém vimos que o conhecimento teórico não aparece apropriado de forma elaborada, aproximando-se muito do senso comum sobre os termos utilizados na definição dos conceitos.

Temos um nome recorrente na área da Educação brasileira que aparece como inspirador de práticas: Paulo Freire. Sua obra é extensa e aborda a elaboração de uma forma de entendimento da Educação que acaba reduzida e relatada como troca de experiências e destaque às relações humanas. Cabe perguntar-nos: Quais sentidos foram construídos a partir destas teorias? O que de fato é apropriado e relacionado com a elaboração da atividade docente?

A gente troca experiência [...] a gente aprende muito... com os pais, com os alunos, com a direção [...] Então... Eu nunca parei pra pensar... As coisas vão acontecendo tão rápido e aconteceram tão rápido que não deu tempo pra parar pra pensar... Mas essa questão de ser o próprio mediador do conhecimento... Sabe... isso ai eu aprendi na Pedagogia... E essa reflexão... O que eu estou fazendo, o que eu quero... O que eu espero do meu aluno, o que eu penso de estar (Trecho entrevista Clara).

Clara, na entrevista, aponta Paulo Freire como o autor de que se lembra de sua graduação, mas destaca a experiência compartilhada com os colegas de profissão ao pensar em como elabora sua atuação. Também evidencia que sua prática é desenvolvida a partir do aprendizado proveniente da relação com seus alunos, pais e ainda a direção da escola. Em sua fala, recupera do curso de Pedagogia os momentos em que pensa em qual o papel do professor e o que se deve esperar do aluno, mas as ideias de Paulo Freire são apenas complementares, e não norteadoras da atividade de ensino.

Revela-se diante de nós um cenário no qual as demandas da rotina escolar e estruturação da atividade docente atropelam e inviabilizam o tempo que seria necessário para o estudo teórico e elaboração da prática. Na realidade, evidencia-se que o tempo para estudo é praticamente ausente em um cenário de turno duplo de trabalho na vida dos professores. Ainda, os espaços reservados dentro da rotina escolar para momentos de estudo e partilha de experiências, são utilizados para repasse de informações escolares e outras demandas, como nos relatou Alice. Esta professora também destaca Paulo Freire como o autor que recupera de sua formação inicial, e percebemos que os destaques das contribuições deste pensador prendem-se à ideia geral dos escritos, mas não revelam suas concepções e proposições:

O Paulo Freire fala muito da Educação transformadora, aquilo tudo. Eu acho que eu transformo, eu transformo sim na minha prática. Acho que de alguma forma eu sei que eu transformo (Trecho entrevista Alice).

Paulo Freire tem, entre outras publicações, as obras “Pedagogia do Oprimido” (1968/2011c), “Pedagogia da Esperança” (1992/2011b) e “Pedagogia da Autonomia” (1996/2011a)⁴⁶, nas quais analisa o cenário educativo e elabora preceitos a respeito de uma Educação emancipatória, que problematize as questões vivenciadas pelos sujeitos e ofereça amparo para uma transformação social. Freire (1998) destaca: “Conhecimento não se transfere, conhecimento se discute” (p. 46). Assim, entendemos que esse autor brasileiro escreve sobre a Educação de modo a defender sua construção, socialmente compromissada, e não apenas como conteúdos que devem ser repassados ou memorizados.

Porém, mesmo Alice dizendo que percebe que transforma a partir de sua prática, as atividades a que tivemos acesso por meio das observações não pareceram ir ao encontro do que defende Paulo Freire, visto a maneira como a Educação escolar é organizada nas iniciativas pública e privada, como veremos no decorrer desta análise.

As práticas possíveis dentro destes espaços em sua maioria respondem às necessidades de se seguir o material didático, no caso do ensino privado, ou seguir a rotina de cuidados às crianças, no caso da escola pública. Quando acompanhamos o cotidiano de Alice, percebemos que a atividade de ensino mais reproduz a lógica presente nas instituições escolares do que

⁴⁶ Freire, P. (2011a). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1996).

Freire, P. (2011b). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1992).

Freire, P. (2011c). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1968).

permite pensar uma Educação que transforme o sujeito e possibilite uma emancipação por meio do acesso e discussão a respeito dos conhecimentos escolares.

Entendendo as contradições presentes na constituição dos fenômenos, sabemos que inicialmente temos acesso à realidade de forma desorganizada, revelando as singularidades constituídas em meio a particularidades, neste caso, da formação inicial do professor. O que estes trechos nos revelam acerca de como o conhecimento teórico tem sido trabalhado nos cursos de graduação na área da Educação? Tem ficado claro a indissociabilidade entre teoria e prática? Sabemos que são determinantes que estão presentes na elaboração e na construção de sentido da atividade docente e que, mesmo os motivos coincidindo com a finalidade da Educação, sem a formação apropriada cria-se um hiato na efetivação da finalidade da Educação.

Cecchia (2015) analisa em sua pesquisa a disciplina Psicologia da Educação oferecida em cursos de licenciatura almejando estudar as contribuições da Psicologia Escolar na formação inicial de professores. A autora defende que é necessário ultrapassar o estudo das questões escolares a partir do “psicologismo” e do olhar individualizante ao desenvolvimento do sujeito. Destaca ainda que a Psicologia pode contribuir a pensar o cenário da Educação escolar como forma de humanização das relações e romper com ideias patologizantes neste campo. Entendemos que a forma como os pressupostos teóricos são abordados e trabalhados na formação inicial do professor pode colaborar ou não para que os conceitos possam tornar-se presentes e subsidiar a elaboração e desenvolvimento da atividade docente.

O sentido que o professor constrói sobre sua atividade será permeado por sua formação e diversos determinantes presentes em sua trajetória. Percebemos que a formação inicial possui brechas que ocasionam um distanciamento entre a teoria e a elaboração de práticas, como poderemos discutir com mais elementos no eixo seguinte de análise. Assim, vimos que a formação inicial juntamente com a forma como ocorreu a escolha profissional e o ingresso na área da Educação permeiam as trajetórias docentes e nos permitem ter elementos para pensar quais os determinantes presentes na constituição do sentido da atividade docente.

Investigamos a forma como ocorreu a trajetória até o presente momento da atividade de ensino de cada uma, buscando o entendimento da forma como ocorre a preparação de materiais que se usa na prática, de quais aspectos compõem a formação continuada e ainda compreender com mais subsídios o diálogo entre teoria e prática presente no cotidiano de cada uma. Assim, seguimos com o próximo item, atentando-nos às entrevistas e observações feitas durante as atuações das docentes e relacionando-as com nosso objetivo de estudo.

5.3 Trajetória: embasamento teórico e desenvolvimento da atividade docente

A atividade docente é permeada por determinantes que envolvem desde aspectos formativos do profissional até mesmo fatores infraestruturais para que ocorra sua execução. Vimos acima que o modo como houve a escolha e a formação inicial de cada uma já oferece indícios para compreendermos como essa atividade se constitui. Neste item nos atentamos ao estabelecimento do cotidiano de trabalho por cada professora, quais recursos são utilizados e as relações com seus pares dentro das escolas. Ainda buscamos entender as maneiras como a formação - seja inicial ou continuada - é recuperada como embasamento do desenvolvimento da atividade de ensino.

Estar inserido na área da Educação escolar implica esclarecermos a respeito da participação na formação de **consciência** dos envolvidos neste contexto. Diante disso, a condução da atividade de ensino deve ser pensada considerando a formação do sujeito como um todo, não apenas em aspectos escolares. Segundo Leontiev (1975/1978), a Educação deve oferecer sentido ao aluno de modo que ele entenda o porquê de seus estudos relacionando-os com sua vida. Bem, observamos formas diferentes de ingresso na docência pelas professoras, e ao buscarmos conhecer suas trajetórias vimos os **motivos** inicialmente distanciados da finalidade de humanização dos sujeitos por meio dos conhecimentos, estando mais relacionados às suas realidades imediatas.

Sabemos que a **formação inicial** não revela todas as dimensões que compõem o arcabouço de conhecimentos que amparam a atuação das docentes. Com isso, almejamos conhecer as formações que continuam realizando em serviço no intuito de compreender o diálogo entre formação teórica e a construção da atividade de ensino. Quando indagadas, as três professoras contam que realizam formações constantes relacionadas à área de suas atuações, participando daquelas continuamente oferecidas pela rede de ensino e também de outras que elegem de acordo com seus interesses profissionais:

Fiz. Constantemente eu faço, estou estudando. Aí a continuada na própria rede municipal quando eles oferecem, sempre tem oferecido. Desde que eu entrei tem essa opção, de formação. Não chamava dessa forma, mas sempre tem oferecido. Tem curso de extensão às vezes eu participava de algum na Universidade, por conta própria que eu procurava, relacionado à alfabetização... (Trecho entrevista Maria).

As docentes contam sobre a importância de momentos formativos para se ter espaços para diálogo com colegas de trabalho, compartilhamento de dificuldades no cotidiano escolar e ainda relevante para se atualizarem na área que atuam. Além dos cursos ofertados, as três também nos falam sobre como a participação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, auxilia no trabalho com o segmento em que atuam:

Me ajudou com os textos, com as conversas, com as discussões, com as experiências dos colegas, eu aprendi muito e estou trazendo muito pra minha prática (Trecho entrevista Alice).

De forma geral, evidenciam a riqueza de estarem presentes em momentos como estes, nos quais é possível aprofundar a respeito de aspectos teóricos e entrarem em contato com maiores subsídios para amparar a construção da prática. Clara, em seu relato, ressalta a necessidade de, além da participação em especializações, compreender melhor o cenário educacional, o que a levou a cursar Pedagogia concomitantemente com sua atuação como docente de Ciências.

À primeira vista, parece-nos que o contato com aspectos teórico-práticos auxiliam a construção da prática docente de modo a sustentar uma atuação fundamentada para o ensino além dos conhecimentos cotidianos. Porém, como nos relembra Kosik (1969), captar o fenômeno significa descrevê-lo e indagar sobre como ele se manifesta, e é necessário nos debruçarmos para entender melhor o que nos revela este primeiro contato com a realidade capturada.

As professoras participaram e continuam participando de momentos formativos que, supostamente, seguem o trabalho do oferecimento e discussão acerca de aspectos teóricos e práticos que permeiam a atividade docente, visando construir uma Educação que permita o acesso e a apropriação de conhecimentos científicos pelos alunos. Porém, as docentes nos relatam que as formações de que participam estão no campo do “ideal”, e no dia a dia em suas escolas não é possível traduzir para suas atuações grande parte destes conhecimentos advindos dos espaços formativos.

O que está por trás do hiato existente entre o oferecimento de formações e a apropriação e utilização destes conhecimentos para subsidiar a atividade de ensino? Veremos que, no avanço das entrevistas, não basta apenas participar de determinada modalidade formativa, pois o *como* se preparam materiais e *onde* se buscam recursos para lidar com os

atravessamentos encontrados no cotidiano escolar não parecem ser elementos suficientes para que seja possível recuperar os conhecimentos advindos destes espaços de formação em serviço. Perguntamo-nos: como ocorre a construção de sentido pelas professoras a respeito dos conteúdos trabalhados em suas formações iniciais e continuadas?

O fato não reside em questionar não só a qualidade ou a forma com que são oferecidas as formações em serviço, mas o modo como são construídos e apropriados – ou não – os conhecimentos pelas docentes. Recuperamos frases como “*na teoria é tudo lindo*” e “*utilizo muito de Paulo Freire em minha prática*”, já ditas acima, para pensarmos a realidade da atividade docente, precisamente sobre como o referencial teórico-metodológico tem subsidiado ou não a elaboração da atividade docente.

Se os conteúdos estão sendo trabalhados para além da formação inicial, se existem espaços para participar de formações em serviço e ainda as professoras nos informam que esses conteúdos as auxiliaram a construir o “*como*” conduzem suas atuações, quais aspectos nos revelam a distância entre o cotidiano de trabalho e a construção de uma Educação efetivamente voltada à humanização dos sujeitos? Sabemos que há determinantes presentes na realidade sobre o modo como a Educação escolar é organizada – seja na iniciativa pública ou privada – que cerceiam a forma de conduzir a atividade docente, estabelecendo limites e imposições que devem ser acatados. Também cabe ressaltar que o oferecimento e a organização do ensino escolar estão atrelados ao como se entendem as políticas públicas pelos âmbitos federal, estadual e municipal. Assim, quer seja iniciativa pública ou privada, irão compartilhar de fatores que perpassam leis, prerrogativas, divisão de turmas por anos de ensino, dentre outros aspectos.

Porém, cabe-nos refletir sobre quais brechas existem para que a atividade de ensino constitua-se de modo a relacionar os conteúdos que serão apropriados pelos alunos com a realidade deles, produzindo sentido tanto ao professor quanto ao aluno. Dizemos isso, pois, se nos contam que as formações continuadas amparam-nas a pensar sobre a construção da atividade docente, na verdade podemos inferir que há uma distância entre o que é trabalhado na formação e a realidade concreta presente na atuação. Se nos detivermos entre o que nos contam e o que nos é revelado por meio da análise dos materiais utilizados em sala de aula e das observações realizadas, veremos que, ao final, o conhecimento teórico-metodológico quando aprendido ou apropriado não alcança o cotidiano de trabalho de cada professora.

Tomemos como exemplo um dia de acompanhamento da prática de Clara, em um horário de aula de Ciências com duração de 50 minutos: na ocasião, os alunos pesquisaram

sobre alguns animais da fauna brasileira e o objetivo da atividade era ampliar o conhecimento a respeito desta seara. Na organização desta aula foi necessário um momento para a realização da chamada para registro de presença dos alunos, logo depois a professora solicitou a quem tivesse feito a pesquisa sobre os animais que lhe apresentasse para que ela pudesse pontuar a atividade e depois seria o momento de compartilhar e conversar sobre o assunto. No momento de compartilhar a pesquisa, muitos alunos ou não haviam terminado ou não estiveram presentes na aula anterior sendo necessário se atualizarem sobre a atividade naquele dia.

Assim, o tempo dispensado a atividades envolvendo registro e pontuação dos alunos, bem como a realização da proposta no momento da aula por aqueles ali presentes, ocupou quase todo o tempo de aula. Inicialmente podemos pensar na intencionalidade da docente em solicitar aos alunos que compartilhassem a pesquisa realizada extraclasse para assim avançar a partir dos conhecimentos já estudados por cada um. O tempo para registrar a presença e a efetivação da tarefa feita pelos alunos perdurou até quase o final do horário, momento de mudança de disciplina e de professor.

Ao final, temos um horário de aula de Ciências no qual não foi possível trabalhar o conteúdo planejado e tampouco ampliar o conhecimento advindo de outros espaços, pois dentre outros fatores, a organização da grade horária desta turma prevaleceu sobre a função do ensino escolar. Quando conversamos com Clara para entender o porquê de aulas com apenas um horário, ela nos relata a necessidade de organização e estruturação do horário dos professores e mesmo sabendo que não é o melhor modo, é o possível.

Retomemos a defesa de Leontiev (1975/1978) de que o conhecimento na Educação escolar deve promover sentido ao aluno, para que possa transformar a relação de quem aprende com a realidade da qual participa. Perguntamo-nos: é possível preparar uma atividade promotora de sentido ao aluno com tempo tão reduzido e com condições limitadoras de trabalho? A sala de aula do exemplo em questão configurava-se de modo a comportar cerca de 40 alunos enfileirados que quase não escutavam a professora na frente da sala.

Se considerarmos que Clara, apenas pela participação em formações continuadas poderá transformar sua prática, estaremos fadados a encontrar impossibilidades a partir das condições concretas de trabalho vivenciadas. Porém, estamos esclarecidos de que, quanto mais consciência se tem dos **motivos** atribuídos à atividade docente, **ações** mais humanizadoras serão possíveis dentro do cenário educacional, mesmo em condições adversas de trabalho.

Recuperamos Tonet (2013), ao defender que dissolvamos o que nos é revelado de imediato e constituamos a estrutura do fenômeno, ou seja, neste emaranhado de relações tecidas na realidade, é preciso alcançar o que faz estes fatos se presentificarem de tal modo. Nesta direção, para termos maiores elementos nesta análise, buscamos conhecer o “como” preparam suas atividades de ensino, quais papéis assumem nas escolas e como estas atuações se inserem dentro de seus cotidianos de trabalho.

Nos entremeios da atuação na Educação escolar, além de atuar como professora em sala de aula, Clara trabalhou como coordenadora do “Programa Mais Educação” em sua escola, realizando desde a organização das atividades até mesmo a busca da equipe que atuaria no contraturno escolar. Quando perguntamos sobre como se preparava para esta atuação, ela nos diz que participava de muitas atividades, mas que também o modo como ocorriam as proposições partia muito de sua iniciativa própria:

Mas eu acho que é nato... [risos] Porque sempre gostei... De ir, de envolver. Todos os cursos que tinham, eu participei de tudo que tinha na rede, tudo o que dava pra participar... Eu nunca tinha preguiça, quis e sempre gostei, e foi assim de tanto que eu fazia uma coisa, fazia outra e nunca parei... Nunca parei de estudar e ai sempre fazendo uma coisa e outra... (Trecho entrevista Clara).

Depois que o referido programa não foi renovado devido a questões políticas federais, Clara voltou à sala de aula e nos conta sobre os materiais que possuía na época em que estava na docência antes de entrar no “Mais Educação”: “joguei tudo fora e comecei do zero”. Também relata que depois de voltar à sala de aula, sua postura em relação à formação do aluno “se transformou”. Complementou que é a prática cotidiana que vai conduzindo o modo como constrói os materiais didáticos e a preparação de suas aulas:

Eu passei a ver o lado do aluno. Eu passei a me colocar muito no lugar do outro. E se fosse eu hoje: Ai que aula chata! Tem dias que eu dou umas aulas e penso nossa, que aula chata, sabe? Mas tem dia que é preciso ter aula chata. E assim, igual eu estou te falando, é vivendo um dia de cada vez, planejando um dia de cada vez. O que deu certo, o que deu errado, o que está bom e o que não está, a gente vai corrigindo, vai tentando melhorar e sempre tentando agregar alguma coisa pro menino... (Trecho entrevista Clara).

Depreendemos que os **motivos** de Clara foram se modificando desde seu início na docência quando tinha apenas o magistério, visto que naquela época não era um motivo dotado de sentido, mas sim um motivo-estímulo, como define Leontiev (1975/1983). Víamos um motivo-estímulo que gerava ações executadas por uma razão desconectada da atividade de ensino em si, mas promovendo um ganho salarial necessário àquele momento da vida desta docente.

Percebemos o posicionamento de Clara mudar em relação aos alunos a partir de suas experiências e a construção da atividade de ensino passou a direcionar-se tendo como finalidade o outro, no caso o aluno. Ela nos revela, ainda, a prática cotidiana como a principal referência para pensar em atender cada vez “*melhor*” seus alunos, promovendo aulas “*mais interessantes*” – quiçá podemos traduzir como promotoras de sentido.

Porém, mesmo com essa mudança de posicionamento, ainda percebemos o motivo condutor da execução da atividade docente atrelado à realidade imediata, como a necessidade de o aluno aprender determinado conteúdo. A intencionalidade a respeito de a Educação promover a humanização dos sujeitos e apresentar a ele a história acumulada da humanidade para avançar no curso do desenvolvimento humano ainda não é totalmente esclarecida quando se pensa na atividade docente de Clara, por exemplo.

Em outra perspectiva sobre a preparação da atuação, Alice relata que há diferenças entre a escola pública e privada, sendo que na primeira é possível atuar com mais flexibilidade na elaboração do conteúdo. Já na iniciativa privada, o material já está totalmente pronto:

Eu trabalho na rede pública e eu trabalho na rede privada. Na rede pública eu trabalho com pedagogia de projetos, eu desenvolvo projeto. Então dentro daquele projeto eu trabalho todas as áreas. Isso eu estou pensando já quando eu vou fazer o meu planejamento, como eu planejo a prática, como eu escolho materiais. Já na rede privada eu tenho aquele material que já vem com a orientação pedagógica. Então eu só aplico (Trecho entrevista Alice).

O papel que a docente ocupa nas duas instituições de Educação escolar nos faz pensar na finalidade da Educação e como é conduzido o processo educativo. Quando acompanhamos a rotina escolar de Alice, vimos que, mesmo estando enrijecida no que se refere ao planejamento da sua atividade na escola privada, percebemos que nesta instituição eram

garantidos e até mesmo cobrados que os conteúdos fossem trabalhados nos diferentes anos de ensino. Alice chega a relatar a diferença em sua própria forma de conduzir a atividade docente a partir do posicionamento da escola em trabalhar os conteúdos escolares:

Eu não mudo o tratamento com as crianças, mas assim, na questão do ensinar... Talvez porque eu precise, eu cobro muito mais das crianças da privada do que da pública... Cobro mais. Cobro bem mais delas. Muito mais... (Trecho entrevista Alice).

Podemos inferir que a escola privada busca garantir o acesso e a apropriação dos conteúdos pelos alunos, pois é exigido dos professores que os conhecimentos sejam aprendidos. Independente da forma como o professor acredita que deva conduzir a atividade de ensino, o conteúdo deve ser trabalhado e cobrado, pois os pais pagaram para receber este produto. Foi possível presenciar esta exigência pelo produto na área da Educação em um dos dias de acompanhamento da atividade de Alice.

Os alunos realizaram uma tarefa em casa e queriam compartilhar com a turma o que haviam feito. Sem tempo para propiciar essa partilha, Alice passou nas carteiras dos alunos escrevendo em seus cadernos sua ciência sobre a realização da atividade e logo os direcionou para o conteúdo do dia, pois a programação dos assuntos a serem abordados deveria ser seguida. Ela inclusive nos mostrou a apostila com a atividade proposta e a resposta esperada, juntamente com o dia da aula em que deveria abordar o assunto.

Essa relação do processo ensino e aprendizagem construída de forma a considerar a Educação como um produto que deve ser alcançado, submete o professor a uma posição de mero executor das atividades e tarefas já preparadas por um terceiro. Percebemos nesta instituição a priorização do conteúdo, seja aprendido ou memorizado, não dando brechas para a condução da atividade de ensino trabalhar diferenças e singularidades presentes no processo de apropriação de conhecimento pelos alunos. Porém, ao final do dia, o conteúdo foi trabalhado e cobrado dos alunos.

Já na escola pública, notamos outras nuances presentes na forma como a atividade de ensino ocorre. Mesmo com a liberdade de eleger e elaborar o material, a atividade de estudo assumia um segundo plano, pois a rotina escolar atropelava o andamento das atividades:

Não que eu ache isso negativo ou ruim, talvez não sei se é questão de concepção, talvez é questão de repensar esta rotina [...] Às vezes eu estou dando algo pedagógico, aí a

educadora fala assim pra mim: tem que parar, porque está na hora do banho. Então eu paro o pedagógico porque é importante dar o banho. Entende... (Trecho entrevista Alice).

Ao acompanharmos um dia de rotina de trabalho de Alice já havíamos realizado o momento da entrevista e almejávamos compreender como os projetos seriam desenvolvidos na escola municipal. Dizemos isto pois foi relatado por ela que esta seria a instituição possível de exercer maior liberdade de trabalho. No referido dia com a turma, Alice continuava o trabalho de um projeto envolvendo frutas e seus nomes. A atividade iniciou-se na manhã com a docente mostrando placas com imagens das frutas e perguntando aos alunos quem as conhecia e se sabiam seus nomes. As crianças, cada uma ao seu modo, respondiam e participavam contando se já haviam comido ou se tinham visto na casa de algum parente aquela fruta.

Depois do momento de apresentar as frutas pelas imagens, Alice propôs que cada estudante confeccionasse um desenho para seguir com o projeto. As crianças mal começaram a desenhar e as educadoras⁴⁷ que acompanhavam a sala já foram retirando algumas crianças para a realização da higiene bucal, movimentando a organização da atividade e chamando a atenção de outros alunos. A partir deste momento as crianças não estariam mais reunidas em uma atividade coletiva em sala até o horário da soneca, pois depois da atividade das frutas logo se seguiu o intervalo com o lanche, retorno à sala para a preparação da higiene e para o sono, que seguiria até o horário do almoço. O projeto pensado, preparado e executado naquele dia ficou em segundo plano, pois a rotina escolar e os cuidados corporais direcionados à criança prevaleceram.

Percebemos nestes entremeios que a Educação está diretamente relacionada com um projeto de sociedade. O modo como é pensado, disposto e organizado o espaço escolar nos revela *quem* e o *que* é a prioridade de todo o processo. Nos relatos e observações provenientes das duas instituições, não foi possível perceber em nenhuma delas o aluno como principal ator do processo. Mesmo o ano de ensino sendo organizado em relação ao estudante, a prioridade era ou seguir o conteúdo a ser trabalhado – escola privada – ou seguir a rotina escolar com precisão – escola pública.

Outro ponto a ser discutido é a respeito do **motivo** que nos destaca Alice ao pensar em sua atividade de ensino: em sua fala relata de várias maneiras a importância da Educação na

⁴⁷ O educador infantil é o profissional que auxilia o professor em sala de aula na Educação Infantil. Dentre as atribuições estão: oferecer suporte ao professor, cuidar das questões de organização do espaço físico e organização, limpeza e acompanhamento da rotina das crianças, etc. Fonte: <www.uberlandia.mg.gov.br>.

formação do sujeito e que gosta de trabalhar nesta área, pois percebe que transforma a vida de seus alunos. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que a realidade é constituída por fenômenos contraditórios, e percebemos esses aspectos na construção da atuação de Alice. Mesmo ressaltando a importância sobre como deve ser conduzida a atividade docente, ela revela que não consegue fazê-la, seja por determinantes estruturais ou ainda pela forma como está organizada a Educação escolar onde atua. Entretanto, a docente relata que percebe avanços em sua prática na escola pública, mas que ainda não atua da forma como gostaria:

Hoje eu consigo realizar muita coisa. Muita coisa. Mas assim, eu preciso ter um domínio de sala que eu não queria ter [...] Sentar 23 alunos de dois anos em uma roda, eu tenho que ser mais enérgica, mais ríspida, eu preciso ser mais brava. Eu não queria ser desta forma, mas até que as crianças entendam que ali é o momento da roda, eu preciso tomar esta postura mais como se eu fosse superior, e o que a gente vê quando a gente estuda nas teorias é que a gente deveria olhar a criança como o outro e não como algo hierárquico do adultocêntrico, entende? Então eu não consigo lançar este olhar pra criança, assim, mais cuidadoso, mais zeloso, de um pro outro [...] É uma postura mais ‘vamos sentar’, ‘tá na hora de fazer isso’, porque eu tenho que controlar (Trecho entrevista Alice).

Ao percebermos aspectos contraditórios entre a fala de Alice e o modo como conduz sua atividade devido às condições impostas em sua realidade ela relata que atua de acordo com o que é possível em cada escola. Perguntamos a ela de que forma elaboraria a atividade docente se tivesse outra realidade, idealmente pensando. A professora nos diz que, em um outro cenário possível, no qual a proporção de alunos por sala fosse menor e tivesse mais autonomia para atuar, ela nos revela que teria “*mil possibilidades*”. Estas outras possibilidades envolveriam ter um tempo maior para se trabalhar determinados assuntos, ter outra postura em sala de aula, com mais atenção a cada aluno.

Porém, Alice nos conta que não consegue executar sua atividade de ensino da forma como gostaria, pois são encontrados diversos intervenientes, como quantidade de alunos, parceiros de trabalho e ainda pelo modo como a rotina de ambas escolas estão organizadas. Relata ainda que, mesmo com as diferenças entre as iniciativas pública e privada, percebe que na primeira consegue desenvolver sua prática com “*um pouco mais de liberdade*”, pois ao

menos consegue elaborar o material didático a ser utilizado, o que não ocorre na escola privada, pois o livro didático já está elaborado e deve ser rigorosamente seguido.

Vemos o anseio de Alice em construir atividades a partir de sua concepção de Educação juntamente a seus alunos da escola pública, mas quando vamos ao acompanhamento de seu cotidiano de trabalho percebemos a rotina escolar sendo priorizada, com atividades como: merenda, troca de roupas, soneca etc. As atividades de ensino propriamente ditas ficam atravessadas por estas **ações** de cuidado básico e ocorrem de forma a interromper o trabalho com os conteúdos escolares, que são trabalhados de forma pouco aprofundada.

Sobre este aspecto, Saviani (2008) se posiciona a respeito da Educação e as formas de se organizar o ensino, qual seja: o conteúdo escolar deve ser apropriado para que ocorra a humanização dos sujeitos e precisa ser o objetivo da escola sistematizar e trabalhar estes conteúdos. Ao encontrarmos um espaço no qual os conhecimentos não sejam a prioridade do processo educativo, temos um terreno fértil para uma Educação que não permite emancipação dos sujeitos. Assim, a escola acaba deixando para segundo plano sua função primordial, que é a apresentação e a apropriação dos conteúdos científicos.

Para entendermos melhor como isto ocorre, recorreremos a Leontiev (1975/1983), para quem, no formato de organização da sociedade capitalista, o trabalhador perde a conexão das ações que compõem sua atividade, tendo o trabalho características desumanizadoras e alienantes. Neste caso, vemos a fragmentação do trabalho tanto para a docente quanto para o aluno que participa deste processo, pois as ações em si não se coordenam para uma finalidade conjunta, mas para corresponder às necessidades imediatas presentes no cenário cotidiano: quer seja para a aquisição de conteúdo na escola privada, quer seja para os cuidados básicos com a criança na escola pública.

Outro aspecto que precisamos reiterar é a respeito de como os conteúdos são trabalhados nas iniciativas públicas e privadas: na primeira o docente fica “mais livre” para pensar e preparar como conduzirá a atividade de ensino, e, na segunda, o material está pronto e deve ser fielmente executado. No dia a dia em cada escola percebemos que, mesmo com estes atravessamentos citados, ao final do ano letivo, o trabalho com conteúdo é garantido em maior volume dentro da iniciativa privada. Mesmo com toda a liberdade na escola pública, pela organização da rotina escolar, o conhecimento é abordado de forma rasa e fragmentada.

Sabendo da forma como está estruturada a sociedade no modo capitalista de produção, a finalidade da Educação escolar direciona o aluno ao ingresso no Ensino Superior por meio

de seleção vestibular oferecida “a todos”. Porém, se acompanharmos os anos de ensino deste relato e pensarmos que se inserem na trajetória da Educação escolar no sistema capitalista, perguntamo-nos: quais alunos terão maiores possibilidades de acesso ao Ensino Superior, por exemplo? Quais iniciativas permitem uma superação da realidade presente em que se vive por meio da Educação?

Diante desta questão, recuperamos Saviani (2008) ao dizer que é preciso pensar a escola inserida dentro de uma sociedade de classes quando analisarmos a forma como se estabelece a atividade docente. Conforme vemos, estes determinantes estão presentes nas realidades a que tivemos acesso e estas contradições estão presentes. É possível perceber a **universalidade** presentificada a respeito do fenômeno da Educação escolar neste modo de produção ao estudarmos a **singularidade** da atividade de ensino de cada professor nas vias **particulares** que ela se materializa.

No intuito de irmos além dos presentes fatos, a humanização dos sujeitos por meio dos conhecimentos não nos parece ser a finalidade da Educação em nenhum dos dois casos que estamos discutindo, pois nos são reveladas diferentes formas de reprodução e manutenção da sociedade em que vivemos. Como nos propusemos a pensar o Ensino básico e principalmente a Educação pública, cabe analisar o aspecto de “liberdade” que se tem nessas instituições pra construir a **atividade de ensino**. Mesmo possuindo um parâmetro que guia o projeto pedagógico das escolas, por vezes percebemos que fica a cargo de cada docente o modo como entende que é mais adequado conduzir suas aulas, e ainda vemos a prática como principal embasamento da docente quando se fala em como respalda a atuação:

A minha formação inicial... A formação continuada e principalmente a prática [...] A minha postura mudou muito no decorrer desse processo e eu acho que foi a prática e o estudo que me levou a ser mais crítica, mas foram os dois juntos (Trecho entrevista Alice).

Vimos a prática ser destacada como principal embasamento na construção das atividades docentes de Clara e Alice, em diferentes instituições e anos de ensino. Continuando esta análise das atuações, em sua entrevista Maria nos revela outros aspectos complementares ao relatar suas concepções no papel de coordenadora pedagógica de sua escola. Ela nos conta que vê o processo educativo fragmentado, pois supervisores, coordenadores e professores atuam de forma a atender as suas próprias demandas, e parece que “*nunca há tempo suficiente*” para discutir o que deve ser realmente discutido. Preocupada em oferecer material para discussão aos professores dos anos de ensino que atendia, Maria percebia que os

encontros coletivos planejados na escola não eram suficientes, e buscava preparar mais momentos de partilha:

Enquanto cada coordenador da área preparava um encontro mensal, eu preparava os quatro, eu fazia um geral e os específicos, porque parece que eu via que só o geral não saciava, queria discutir questões de fundamental, de infantil e tal... (Trecho entrevista Maria).

Além dos encontros mensais oferecidos pelos coordenadores, Maria nos relata que, por iniciativa própria, preparava encontros semanais, pois as necessidades dos docentes em discutir determinados aspectos não eram trabalhadas com tempo suficiente em apenas um encontro. Contudo, ela pontua que depende de cada coordenador a forma de condução deste trabalho, podendo os profissionais ter entendimentos diferentes em suas escolas e cada um realizar os encontros de partilha e discussão da forma como lhes parecer mais conveniente. Mesmo em sua escola, Maria expõe sua preocupação e necessidade de maior diálogo entre as partes envolvidas, inserindo-se em diversos espaços de encontro:

Às vezes eu via qual horário a supervisora conversava com os professores pra eu conversar também, mas assim, ficava aquele tanto de pessoas pra trabalhar em prol daquelas turmas. E cada um trabalhando com algumas partes em separado [...] E realmente é uma visão bem fragmentada do processo, porque junto com os professores daquela turma ai teve uma pessoa... Acabava que eu tinha que discutir algumas coisas com a supervisora, tinha que conversar coisa com os professores (Trecho entrevista Maria).

Mais uma vez parece-nos que a atuação docente dentro de suas escolas ocorre de forma “individualizada”, ou seja, do modo como cada coordenador ou supervisor entende, à sua maneira, como deve conduzir sua atividade: o que deve preparar, oferecer ou ainda como deve participar dos processos presentes em suas escolas. Será que, de fato, temos um coletivo que atua com a mesma finalidade educacional ou temos profissionais que executam ações desconectadas das realidades dos colegas de trabalho?

Retomando a discussão a respeito da Educação escolar e sua finalidade, percebemos a vida social organizada de forma fragmentada, e assim também a escola cujos sujeitos que dela

fazem parte não se percebem pertencentes a um coletivo. Para garantirmos a Educação de forma que promova **sentido** ao docente e aos alunos, relembra Longarezi e Franco (2013), que é preciso superar as formas alienantes presentes nos locais de ensino. Se o docente encontra-se alienado em seu trabalho, veremos um cenário nos quais **ações** serão executadas, porém, perde-se a concepção da finalidade e importância da Educação escolar na formação do sujeito. Por conseguinte, perde-se qual o papel de cada um dentro deste processo, e esvazia-se de sentido a atividade docente.

A forma como está organizada a instituição escolar e as condições de trabalho presentes não permitem que as atividades sejam coordenadas e direcionadas a um fim coletivo, mas apenas à parte dele. Até mesmo práticas exitosas são desenvolvidas em caráter isolado de outros profissionais dentro da organização do ensino. Podemos entender a alienação presente nas relações de trabalho interferindo diretamente no processo de humanização e formação de consciência dos sujeitos, pois os alunos que ali participam também partilham desta forma de viver na sociedade capitalista (Mészáros, 2008).

Talvez Maria até nos traga elementos que revelem sua percepção acerca da fragmentação de seu trabalho, que as atividades não estão direcionadas a um fim e busca à sua maneira realizar sua atividade da forma como acredita ser mais adequada. Entretanto, há condições efetivas para superar esta fragmentação? Parece-nos que a atuação está majoritariamente voltada para a resolução das questões que aparecem no “*aqui e agora*”, e não são construídas para atingir uma finalidade coletiva, um projeto de Educação e de formação dos sujeitos.

Podemos dizer, a partir desta análise, que o trabalho na área educacional está alienado, com cada profissional voltando seus esforços para que as **ações** sejam realizadas em suas esferas de atuação. Maria relata que pensar as atividades com todos os atores educacionais em conjunto seria uma tarefa difícil de alcançar: seja por tempo, por concepções a respeito de como conduzir o processo educativo, dentre outros fatores.

Martins (2011) assevera que o educador só conseguirá estabelecer uma relação consciente com sua prática se conscientizar-se dos **motivos** que levam a executar sua atividade, pois assim preparará ações coordenadas com a finalidade da Educação, de humanização dos sujeitos. Caso contrário, teremos professores executando ações que desconsideram a formação histórica e social do sujeito, reproduzindo a lógica alienante presente neste contexto.

A análise desenvolvida até o momento nos oferece indícios de que as docentes percebem a necessidade de superação daquelas condições imediatas ali presentes, mas relacionadas ao âmbito da **particularidade** das suas atuações, sem esclarecer-se de que a Educação deve ser entendida como projeto de construção de uma sociedade igualitária, conforme defende Saviani (2008). Mais uma vez vemos as contradições presentes no cenário educativo: o que era para ser espaço de humanização dos sujeitos e apropriação dos conhecimentos na busca pela superação das desigualdades, acaba por reproduzir a lógica separatista e alienante da sociedade de classes.

As próprias professoras, ao desenvolverem suas práticas, mesmo entendendo que deveriam atuar de outra forma, como explicita Alice, por exemplo, continuam participando e dando continuidade à lógica presente nestes espaços. Ao investigar o trabalho do professor e sua formação, Facci (2004) pondera que apenas a própria prática docente não é suficiente para embasar a construção de uma Educação que supera as condições concretas e alienantes presentes neste cenário. É preciso pensar a Educação como um projeto de sociedade – caso contrário, continuaremos reproduzindo a forma como já está estabelecida e segregada.

Seguindo com a investigação a respeito do desenvolvimento da atividade docente, discutiremos a respeito de como Alice, Clara e Maria buscam **recursos** para a atuação: seja para construir um material utilizado em sala de aula ou para pensar uma condição que estejam vivenciando em seus cotidianos de trabalho. Sabendo da importância de as docentes estarem esclarecidas a respeito de qual o embasamento de suas atuações, perguntamos qual a fonte de consulta ou de inspiração cotidiana para direcionarem a construção da atividade docente. Maria inicia relatando sua procura por diversas fontes: desde livros, colegas de trabalho e até ressalta, na entrevista, materiais que já acessou:

Leio, eu releio, eu busco livros, meus materiais, eu troco com a minha colega pedagoga às vezes eu até ligo pra minha outra colega pedagoga pra trocar algumas ideias e ai eu vou pesquisar também, eu entro na internet, eu pego livros... Eu falo, vou me fundamentar novamente, porque o que eu estava discutindo tem um fundamento, as minhas propostas não são do nada, é a partir ou do que eu vivi, ou do que eu estudei, da minha formação continuada e ai eu vou me reabastecer de novo e vou voltar pra elas [...] Enquanto eu não vou buscar alguma coisa pra refrigerar a minha mente e falar: Não... Será que é por aqui mesmo? E aí a gente encontra na teoria e tal e parece que é aquele amparo mesmo... (Trecho entrevista Maria).

Em sua atividade, Maria verbaliza que não é apenas a prática o fundamento da construção de sua atuação, e diz que recupera tanto com os pares quanto de sua formação continuada os recursos para amparar seu trabalho. Entendendo a construção que a docente faz sobre a necessidade de estabelecer fundamentação teórica para a sua atividade, mesmo ao buscar referenciar-se em autores ou em materiais que nos dão pistas sobre a busca por aspectos teórico-metodológicos, consideramos que Maria traz essa preocupação. Entretanto, pontua que determinadas situações irão exigir determinados autores para respondê-las, como nos diz quando indagada sobre os autores que utiliza em sua atuação.

Percebemos a docente preocupada em superar as condições que vivencia, e a necessidade de se atualizar e estar sempre em consonância com o que se tem produzido academicamente: “às vezes eu busco o que há de mais recente, se é algum livro novo ou alguma publicação na internet”. Neste caso vemos a *internet* aparecendo como fonte de busca de publicações que estejam embasadas em autores com escrita científica, porém não esclarece se há um direcionamento ou esclarecimento teórico guiando sua busca.

Parece-nos que mesmo entendendo a necessidade de amparar-se em conhecimentos científicos, não se tem a clareza de que existem autores com pressupostos epistemologicamente diferentes e que, ainda respondem a determinados interesses políticos e culturais. No caso de Maria vemos na **particularidade** de seu relato a preocupação em estar fundamentada, porém ainda distante de uma intencionalidade a respeito do quê e como necessita fundamentar-se de forma a superar as condições limitadoras de sua atuação. Vemos indícios de Maria aproximar-se do anseio pela superação do imediato buscando coerência entre formação e atuação, pois Alice nos revela que, no dia a dia, sua fonte de recursos é a internet, e em suas palavras, acessando o que “*melhor responde sobre o assunto*”:

Não vou mentir pra você... Procuo muito na internet vídeos de aulas práticas de professores que trazem coisas legais [...] Quando eu tenho alguma dificuldade... Eu não vou mentir pra você... Eu joga na internet quais são os autores que estão falando sobre aquilo. Então por exemplo, eu joga na internet alguma coisa que eu tenho dificuldade e ai eu leio a respeito. Busco artigos que estão relacionados com aquilo, não busco exatamente um autor, ainda não... Busco artigos... (Trecho entrevista Alice).

Relacionando esta reflexão com o caso de Alice, vemos que, mesmo participando de uma formação inicial considerada por ela como crítica, com a preocupação com uma

Educação para além do capitalismo, contraditoriamente vemos que suas **ações** não condizem com o relato de suas concepções. A questão da “*falta de tempo*” acaba conduzindo à resposta rápida:

Talvez pela ansiedade de resolver o problema, a gente não se debruça... Talvez isso até seja um erro. [...] Quando se lida com ser humano nem sempre a resposta é rápida, eu acho que você tem que se debruçar. Eu acredito nisso, debruçar e estudar mais a respeito, e isso demanda tempo... E você nem sempre vai ter a resposta de um dia para o outro [...] Os problemas da Educação, todos também pedem resolução muito rápida. Então, se eu tenho um problema na sala, o pai quer que resolve naquele dia (Trecho entrevista Alice).

Vemos a busca por responder às necessidades escolares conduzindo a “respostas rápidas” e na maioria das vezes imediatas, mesmo sabendo que não é a forma mais adequada de se pensar e construir o entendimento sobre os assuntos que envolvem a Educação escolar. Buscando ir além do que nos relata, percebemos que, na imediaticidade dos fatos, Alice revela a preocupação de buscar artigos, por exemplo, porém, percebemos que não há um arcabouço teórico-metodológico embasando sua atuação de forma perene. Entendemos que, se há a adoção de um referencial, ele auxilia a pensar e a conduzir as questões atuais que se colocam ao docente, independente da temática.

Assim, não teremos, por exemplo, os pensadores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural escrevendo sobre assuntos contemporâneos, como o uso de aparelhos celulares em sala de aula. Mas, é possível pensar, a partir desta vertente epistemológica, como trabalhar com estas situações utilizando o instrumento de forma a favorecer os processos de apropriação de conhecimento e humanização dos sujeitos, pois esclarecidos acerca dos preceitos desta teoria e do entendimento de mundo que se tem a partir dela, é possível construir atuações coerentes com este referencial, e ainda responder às necessidades colocadas na prática cotidiana.

Quando Alice expõe a necessidade de conhecer o que se tem falado sobre o assunto pelo que é publicado na *internet*, vemos a docente à mercê do que encontra disponibilizado. Ainda, se não for direcionado um olhar cuidadoso àquilo com que se entra em contato, pode acarretar a reprodução, corroboração e a manutenção de visões reducionistas e alienantes ao se buscar amparo para a construção da atividade docente

A docente explica que é pela falta de tempo que não consegue se debruçar sobre os assuntos como gostaria, pois precisa de respostas imediatas. Porém, perguntamos: quando

haverá tempo suficiente para o estudo, aprofundamento, e discussão coletiva destas questões sobre como a Educação escolar está organizada nesta sociedade? Vigotski (1930), ao tratar da organização capitalista da sociedade, relembra que haverá mais fragmentação da vida social quanto mais avançar o capitalismo.

Sabemos que não cabe somente ao professor a responsabilidade por superar todas as condições alienantes presentes em sua atividade e precisamos esclarecer que existem múltiplos determinantes configurando esta situação. Temos desde a forma como é oferecida e vivenciada a formação profissional, a desvalorização do trabalho docente e ainda a realidade concreta que encontram para desenvolver a atividade de ensino. Estes são alguns fatores que demonstram a urgência de se repensar a forma como está organizada a sociedade e suas relações, pois caso contrário, a constituição da consciência de alunos e professores continuará sujeita às condições alienantes presentes neste modo de produção.

Clara também nos revela nuances acerca dos fatores implicados na construção da sua atividade docente, e frisa que “*faz muita coisa sozinha*”, pois não encontra amparo da escola ou ainda recursos públicos para viabilizar os projetos que realiza. Reitera que sempre busca fazer algo novo com a turma, de forma a envolvê-los no processo de construção do conhecimento. Diz que “*fazia de tudo*” para que os projetos se realizassem: rifas, permutas etc., além do que a escola poderia oferecer.

Pelas observações realizadas no cotidiano de Clara e ainda por meio de seus relatos, percebemos a preocupação em proporcionar atividades de modo interessante aos alunos e que correspondessem ao que estão estudando em seu ano de ensino. Porém, vimos a condução de sua atividade atrelada principalmente à prática cotidiana, pois ao perguntarmos onde busca recursos para preparar estes projetos ou ainda qual embasamento se apoia ao pensar sua forma de atuação, nos conta:

Não sei nem te responder... As coisas foram acontecendo... As coisas acontecem na minha vida assim... Elas vêm e eu aproveito a oportunidade. Então assim, eu vejo que tem uma oportunidade e eu corro atrás (Trecho entrevista Clara).

Por mais que entendamos a necessidade de relacionar a vida dos sujeitos com o conteúdo a ser trabalhado, estamos esclarecidos de que não basta apenas elaborar práticas “interessantes”, pois é preciso que estejam teórico-metodologicamente embasadas em referenciais que coadunam com uma Educação para superar as condições imediatas e seguir

rumo a conhecimentos para além do cotidiano dos sujeitos, podendo transformar sua realidade. Aqui recuperamos Vigotski (1934/2001) quando aborda sobre a importância da Educação escolar para a apropriação dos **conceitos científicos** e do papel que os mesmos têm ao ampliar o repertório dos sujeitos por meio do conhecimento.

Não basta vivenciarmos apenas os conhecimentos advindos da experiência imediata, é preciso apropriar-se do que já foi produzido para se avançar no campo do conhecimento, e é justamente na Educação escolar que estes conteúdos devem ser sistematicamente organizados e trabalhados com os alunos. No relato, vemos a docente, a partir do seu entendimento da realidade, oferecer o que está ao seu alcance nas condições de sua realidade concreta, buscando ir além do que geralmente se realiza na escola em determinado ano de ensino.

Entendemos que estas **ações** podem oferecer brechas para a transformação das vivências na **particularidade** em que se desenvolve a atividade de ensino, mas assume caráter de práticas isoladas, pois não se relaciona com os demais conteúdos trabalhados na continuidade do ensino ou até mesmo da instituição. Clara demonstra esse interesse e engajamento pessoal para realizar as atividades que acredita serem importantes, mas percebemos a falta de aprofundamento teórico subsidiando sua atividade docente e o modo como entende que é realizada:

A gente aprende com a prática. Então assim, conteúdo, você pega um livro e estuda. Você pesquisa, vai na internet, você consegue... Essa questão de como lidar com esse conteúdo, como lidar com a turma, por exemplo, tem dia que eu planejo uma coisa e chego na sala e tem totalmente diferente... Não adianta eu insistir. Às vezes eles querem conversar...
(Trecho entrevista Clara).

Aqui vemos a valorização de uma postura flexível que acompanha as necessidades do aluno e busca corresponder ao que pedem em determinado momento. Porém, Clara nos diz que isto é “*sair do planejamento*”. Entendemos que, se o professor está esclarecido sobre qual a finalidade de sua atividade e quais ações e relações precisam ser feitas para que o conteúdo seja trabalhado, não importa o caminho, mas sim o que se constrói a partir da relação professor, aluno e conhecimento. Por mais que se prepare uma atividade para a turma com toda atenção e cuidado, ela nunca acontecerá exatamente da forma como foi planejada, pois é por meio da relação com o outro que ocorre a apropriação do conhecimento.

Defendemos a base teórica como sustentação para a construção da prática docente, e retomamos Facci (2004) ao postular a necessidade de se pensar o trabalho do professor esclarecido teórico-metodologicamente. Pensar a atividade de ensino é sustentar uma prática fundamentada em conhecimentos científicos. O professor participa da formação da humanidade no sujeito, e não compreender este papel leva a um trabalho pouco aprofundado dos conhecimentos desenvolvidos no espaço escolar.

Outro aspecto ressaltado por Clara refere-se ao fato de trabalhar os dois turnos dentro de sala de aula, em anos de ensino diferentes, o que requer um tempo e dedicação para a preparação de sua atividade muitas vezes incompatível com o que realmente consegue realizar. Assim, fundamenta-se principalmente nos acontecimentos da prática cotidiana que vivencia, e relaciona-os com as outras experiências exitosas já executadas, sendo elas o auxílio para pensar como trabalhará os conteúdos escolares. Ainda nas observações do cotidiano de trabalho de Clara percebemos uma atuação de forma fragmentada e até mesmo isolada de outras atividades de que os alunos participam: seja tanto pela forma como é organizada a estrutura curricular, ou ainda pelo tempo de aula que possui e permite ou não desenvolver as atividades de forma que estas promovam sentido aos alunos.

Neste momento, consideramos relevante recuperar Márkus (1965/2015) ao dizer sobre o trabalho na sociedade capitalista e o fato de que as atividades deixam de ser **ações** que possuem sentido e direcionadas a um fim, passando a ser execução de ações isoladas na busca por recompensa salarial. Vimos até o momento o relato das docentes revelando o cuidado com a preparação de suas atividades de ensino, porém compartilham que ocorre de forma isolada, sem um projeto coletivo com os colegas de trabalho direcionada a um mesmo fim.

Ao considerarmos que a atividade docente configura-se como trabalho na sociedade capitalista e possui as características alienantes presentes neste modo de produção, vemos a função educativa em segundo plano, mesmo com docentes que buscam, à sua maneira, construir práticas que sejam produtoras de sentido. Ao final, observamos as ações presentes no cotidiano escolar sendo desenvolvidas de forma imediata e pontual.

Diante deste cenário, vimos o revelar de diversos determinantes que atravessam o cotidiano da atividade docente e a prática é destacada como norte da preparação e condução da atividade de ensino. Mesmo quando percebemos indícios de que se considera a teoria como importante para embasar a atuação, essa preocupação revela-se como algo que “complementa” a prática, e não como embasamento ou fundamentação inicial desta.

Autoras como Facci (2004), Martins e Eidt (2010), Asbahr (2014), dentre outros, já ressaltaram a seriedade da compreensão de que a vivência cotidiana na escola não basta para fundamentar a atividade de ensino do professor, tampouco oferece amparo para se pensar a formação de consciência dos sujeitos de forma a superar a realidade que se vive. No movimento em que está inserida a Educação escolar, a construção da atividade de ensino pautada no imediato cria uma Educação fragmentada e desvinculada de uma superação da realidade por meio do conhecimento.

Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e com a defesa de que garantimos o avanço da humanidade por meio da apropriação da cultura, é preciso buscar formas de superar as condições alienantes que o professor se depara em seu contexto social e material. O **sentido** construído pelo docente acerca de sua atividade de ensino estará permeado por todos estes determinantes, e conseqüentemente, a forma como desenvolverá sua prática estará relacionada com estes fatores. Ainda salientamos que a formação de sentido a partir da atividade de estudos pelos alunos estará relacionada com a forma como o docente conduz sua prática e a desenvolve no cotidiano escolar. Neste aspecto, retomamos os entendimentos de Vargas, Sazatornil e Cisternas (2017) ao abordarem que a forma como a Educação está organizada não tem privilegiado a formação humana de forma ampliada, e inferimos que, se o professor não realiza uma atividade que esteja relacionada com a construção de sentido para si e seus alunos, temos uma prática pouco aprofundada, sendo terreno fértil para produção de queixas escolares e explicações individualizantes e medicalizantes acerca das questões de ensino e aprendizagem.

Ainda almejando compreender de que modo a formação, as experiências e a busca por recursos para construir a prática docente se presentificam na atividade das professoras, questionamos como este arcabouço de experiências e estudos advindos de espaços formativos dialoga com a prática que desenvolvem. Percebemos o apontamento de nomes e correntes teóricas trabalhadas nas formações em serviço, porém aparecem como ideias gerais ou incompletas sobre o que defendem os autores:

Assim, sempre a gente procura em uma perspectiva mais histórico-cultural mesmo, de pensar esse indivíduo enquanto sujeito, que vive em um espaço e tempo cultural e isso é super importante na vida desse sujeito e tanto nós pensando enquanto profissionais que estamos atuando e que tem contexto, cada um em uma escola diferente, que traz esse contexto diferente, quanto também na escola, pensar as crianças, que estão e que são...
(Trecho entrevista Maria).

Vemos nesse trecho que se apoiar na perspectiva Histórico-Cultural significa compreender o contexto do qual participa o aluno, a diversidade entre as crianças e ainda que cada professor se depara com esta diversidade de culturas. Podemos dizer que, neste caso, o olhar volta-se à **particularidade**, ou seja, aos fatores implicados na vida de cada um, resultando em uma **singularidade** que se presentifica no aluno.

Porém, sabemos que esta não é uma definição que traduz em sua essência o que defende esta perspectiva, e ainda percebemos o caráter de recuo da teoria, como bem já alertaram Morais (2001) Tuleski (2008) e Pasqualini e Martins (2015): Vigotski e seus colaboradores construíram esta perspectiva embasados nos escritos e defesas marxianas e retirar ou não compreender esta fundamentação da teoria é deturpá-la e enfraquecê-la.

Os termos “cultura”, “contexto”, “relações sociais” são conceitos politicamente construídos: então, quando dizemos é “preciso conhecer o contexto do sujeito”, a Psicologia Histórico-Cultural não defende que conheçamos apenas sua realidade imediata. Ou seja, não basta conhecer apenas de onde o sujeito vem, mas é necessário ampliarmos nosso olhar para o entendimento de que a formação humana não é constituída apenas subjetivamente a partir de uma personalidade individual, mas ao contexto a que tal personalidade pertence.

Ainda, este contexto carrega consigo determinantes da vida social, cultural e política, e implica na forma como se vive e como o sujeito se constitui. Do mesmo modo, quando temos a referência ao termo “relações sociais” sendo utilizado como as relações imediatas entre sujeitos, como se fossem duas pessoas se relacionando e interagindo independentemente de onde estão vemos que a concepção defendida pela Teoria Histórico-Cultural não se traduz nesta forma de compreensão. Dizemos isto pois, quando se pensa em relações sociais, é preciso entender as relações de produção presentes na sociedade, nas classes sociais e na forma como está organizada a vida em sociedade, pois só assim teremos a dimensão de quais condições participa o sujeito, como se constitui e se relaciona com os pares e a sociedade.

Assim, temos que a apropriação dos conceitos teóricos pode ser bastante distorcida e utilizada de forma a se aproximar da tradução literal da escrita destes, isto é, entender “relação social” como uma simples interação entre pessoas, perdendo-se o caráter de defesa política que preza esta teoria ao cunhar este conceito. Encontramos, assim, uma formação genérica que não sustenta um caminho articulado com a construção da atividade docente:

Tem muitas discussões mais abrangentes de história da Educação, de fundamentos da educação e tudo, os conteúdos mais abrangentes, mais gerais né ajudam na compreensão

dos processos educacionais de forma geral, as histórias, tudo que foi conversado no curso ajuda a compreender às vezes o hoje, como está presente hoje, o porquê do hoje, mais geral... (Trecho entrevista Maria).

Quando acompanhamos a rotina de trabalho de Maria, vimos sua preocupação em estar fundamentada, em atender com atenção e respeito os professores, pais, alunos e funcionários e ainda em desenvolver o que considerava um bom trabalho. Porém, cada nova situação na escola exigia-lhe um repensar que estava mais relacionado a uma resposta imediata à realidade ali presente - como a resolução de uma dúvida de alguma professora para realizar em sala - do que uma atuação que alinhavasse estes momentos com um projeto de Educação que estivesse direcionado à humanização e à formação do sujeito.

Em um dia acompanhando a rotina escolar de Maria, percebemos a grande solicitação por sua presença em questões que ocorriam na escola: acolher um professor novato, reunir-se com pais de alunos, auxiliar no lanche das crianças, dentre outras atividades. Em todas as situações percebemos Maria bastante atenciosa e buscando corresponder às atividades que necessitava realizar naquele dia. Porém, com o andamento do cotidiano escolar, muitas vezes em que ela iniciava alguma atividade de preparo de materiais ou de encontros, era detida por demandas da escola e interrompia o que estava fazendo para responder ao chamado.

Sua busca por olhar o contexto, considerar a criança como um todo, o professor como profissional que necessita de amparo para preparar sua atividade e ainda atender aos chamados no dia a dia da escola não permitia que Maria se voltasse à preparação e organização da própria prática. A atuação na escola incorporava demandas para além do papel de coordenação pedagógica, e ainda percebemos que era solicitada a “resolver emergências”, pois era vista pelos profissionais da escola como um “apoio” ao que necessitassem.

Vemos, nesse caminho, a execução de uma atuação na escola que não oferece brechas para se pensar a organização e preparação da prática do coordenador pedagógico, no caso. O que constatamos nesta rotina diz respeito à fragmentação do trabalho nas escolas, com a busca pela resolução imediata de problemas e ainda práticas isoladas ou acumuladas por alguns profissionais. Em quais condições o docente consegue viabilizar seus conhecimentos a respeito da formação humana em um contexto alienante e sobrecarregado de atividades?

Mais uma vez no relato de Maria percebemos a relevância de os conteúdos teóricos se fazerem presentes, porém não se traduzem na forma como a atividade é pensada e construída. Ao recorrermos a Leontiev (1975/1983), podemos entender que este é um aspecto alienante

presente na atividade de Maria, pois mesmo com sua busca, a constituição de um arcabouço teórico-metodológico que sustente e ofereça recursos materiais e intelectuais para construir sua prática, está permeado por fatores que fragmentam e desumanizam sua atuação como docente, reverberando a forma como está organizada a sociedade à qual pertence.

Outro ponto que cabe analisarmos refere-se a como os pensadores da área da Educação são compreendidos e citados no diálogo entre teoria e prática, pois relatam situações em que “é preciso recorrer a determinado autor”, mesmo sabendo da divergência de compreensão de mundo e de sujeito defendidos por cada um:

Freinet, Vigotski e Wallon, entendeu? Então é muito peso. E aí tem uma questão assim, tem Piaget que não está na mesma perspectiva, histórico-cultural como Vigotski tudo, mas o que acontece, algumas ainda colocam que acaba que a gente usa de Piaget, às vezes na questão do lógico-matemático; porque aí é muito individual isso, a gente tem uma perspectiva que entende a importância da cultura, do que é o contexto com a criança, o que ela está vivendo, aquilo que ela traz, o contexto da sala, mas por exemplo, na produção do conhecimento em si se a gente for analisar uma produção de escrita espontânea da criança acaba que a gente já vai pra Emília Ferreiro, e ela é piagetiana.. Entendeu... (Trecho entrevista Maria).

Neste trecho percebemos que Maria apoia-se na Psicologia Histórico-Cultural para considerar a formação do sujeito, mas não faz o mesmo ao pensar sobre o conhecimento lógico-matemático, pois revela que necessita recuperar uma autora piagetiana nesta temática. Cabe perguntarmos: como os conceitos das teorias são trabalhados nas formações de professores? Entende-se que para cada temática é necessário recorrer a teorias diferentes?

Podemos pensar que Maria pode não ter conhecimento da abrangência dos escritos feitos pelos autores da Teoria Histórico-Cultural, por exemplo, e entende que esta referência não traz elaborações sobre os conhecimentos lógico-matemáticos no desenvolvimento infantil. Decorrente disso, podemos analisar que a maneira como foram abordados e trabalhados os conceitos na formação docente gera inconsistências no modo de compreender e elaborar sua atuação.

Também vemos contradições presentes na fala de Alice. Ela defende a construção de uma Educação que transforme a vida dos sujeitos, ultrapasse a “*alimentação do sistema capitalista*”, e recupera os pressupostos teóricos que a embasam. Porém, ao acompanharmos

sua atuação docente, percebemos que a valorização do brincar e da atividade de estudo ficam em segundo plano na forma como é organizada a Educação escolar:

Um professor crítico não educa para sustentar o capitalismo. Por exemplo. Porque o que acontece muito com a educação hoje, eles querem que a gente prepare as crianças cada vez mais cedo para esse mundo que a gente vive. Então não se valoriza o brincar, não se valoriza as atividades artísticas, se valoriza apenas o ler e o escrever e o se preparar para esse mercado de trabalho (Trecho entrevista Alice).

Em sua atividade de ensino vemos que o cotidiano reproduz a lógica fragmentada e alienante desta sociedade. Perguntamo-nos: Alice percebe esta contradição entre o que defende e o modo como conduz sua prática? Assim parece-nos claro que a percepção das mudanças que as docentes retratam em relação ao modo como suas atividades são conduzidas relaciona-se principalmente com mudanças em relação à prática comparada com a própria prática. Quando percebem indícios de que estão conseguindo realizar algo diferente ou até mesmo que consideram transformador da realidade, entendemos estas atuações no âmbito da **particularidade** da atividade, porém, não suficientes para a superação da realidade no cenário educacional.

No relato de Clara, percebemos inicialmente o modo de conduzir a atividade docente preocupada com a “*transmissão de conteúdo*” e a cobrança destes conhecimentos por meio de avaliações objetivas. Com o decorrer dos anos de ensino e da experiência vivenciada, ela nos conta que passou a ver o aluno e sua formação como principal objetivo deste processo, e não apenas a transmissão de conteúdo. Todavia, ao acompanharmos seu cotidiano de trabalho, são poucos os indícios de que esta preocupação se traduz no desenvolvimento da atividade de ensino. Cabe ressaltar que a referida mudança sobre a postura e preparação da atividade docente é advinda da experiência vivenciada na carreira, ligada principalmente ao que já foi feito e à forma como outros colegas de trabalho vêm realizando suas atividades:

Principalmente as trocas de experiência, a gente troca muita experiência. O que dá certo, o que não dá [...] Antigamente eu cobrava assim... Cálculo... Quatro tipos de prova, sabe, eu era rígida e tal, preocupada com a transmissão do conteúdo, com a aprendizagem do conteúdo, e ficava aquém essa parte da formação do indivíduo como um todo, hoje eu tenho outro olhar (Trecho entrevista Clara).

Clara explicita que anteriormente sua preocupação era que o conteúdo fosse apreendido, ou seja, o aluno tivesse para si o que foi trabalhado em sala. Nesse caminho, vemos o conteúdo como finalidade do processo educativo, não o aluno com a apropriação deste conteúdo. A Psicologia Histórico-Cultural nos diz que é justamente a aprendizagem que promoverá o desenvolvimento humano (Vigotski, 1934/2001). Ou seja, é por meio da apropriação de novos conhecimentos que será possível ao sujeito transformar-se e transformar a realidade da qual participa.

Quando vemos o processo educativo preocupando-se com a transmissão do conteúdo e perdendo de vista o aspecto de desenvolvimento e formação de sujeitos, temos um enrijecimento da forma como os conhecimentos são trabalhados e abordados em sala de aula, não produzindo, necessariamente, o desenvolvimento dos sujeitos. Clara relata que percebe uma mudança em sua própria postura, porém, quando nos diz que agora tem “*outro olhar*”, é preciso que este olhar consiga abranger o trabalho com a apropriação de conteúdos e ainda considerar a formação e desenvolvimento do sujeito pelo processo educativo. Ao “*olhar o sujeito como um todo*” não se pode desconsiderar a seriedade com que os conhecimentos científicos deve ser trabalhados.

Sabemos que modificar o olhar sobre a própria prática pode conduzir a outros e diferentes tipos de **ações** na atividade docente, podendo inclusive elaborar ações que sejam promotoras de sentido aos alunos. Porém, estas transformações ficarão no âmbito da **particularidade** do ensino se não se relacionarem a uma formação do sujeito como todo. Para que o docente possa elaborar ações intencionalmente planejadas e voltadas à atividade de estudo de seus alunos, é preciso conscientizar-se dos motivos que o levam à atuação. Ainda, é preciso que se elabore a atividade de ensino pautada em um referencial teórico-metodológico que seja compromissado com a transformação da realidade dos alunos e humanização dos sujeitos.

Ao recuperamos novamente o conceito de **motivo** elaborado por Leontiev (1975/1978, 1975/1983), analisamos inicialmente as **necessidades** que levaram Clara à docência atreladas aos resultados desta atividade, no caso o sustento por meio do salário de professor. Com a mudança do motivo que a leva continuar na atividade de ensino, este se modifica: a finalidade passa a ser o aluno e sua formação a partir da apropriação de conhecimentos e não apenas a memorização de conteúdo. As necessidades que levaram Clara continuar atuando na docência permitiram uma aproximação com a preocupação na formação do aluno como sujeito participante de uma sociedade, porém ainda bastante atrelada à realidade imediata.

Podemos dizer que a mudança no modo de ver o aluno pode ter conduzido à preparação de **ações** promotoras de sentido a eles, pois estes passam a ser a finalidade do processo de Educação. Entretanto, vemos uma modificação na atividade docente de Clara relacionada à **particularidade** de sua atuação inferindo na singularidade de sua relação com seus alunos. Os conhecimentos teóricos e a fundamentação epistemológica para amparar sua atividade ainda não são recuperados ou verbalizados como importantes para essa mudança de concepção relatada. É preciso estudar a atividade docente do professor buscando formas de superação desta fragmentação, almejando uma Educação que realmente promova sentido ao aluno e ao professor.

Até o momento, evidenciamos aspectos relacionados à constituição da atividade docente voltando-nos ao “como” o professor vivencia e prepara suas **ações** em seu cotidiano de trabalho. Buscando ampliar nosso olhar ao cenário no qual cada uma se insere, investigamos a respeito da relação com os **colegas de trabalho** e quais as parcerias estabelecidas para que a atividade de ensino possa ocorrer.

Ao mesmo tempo em que são destacados relatos de parcerias, vemos afastamentos de colegas e práticas isoladas dentro das escolas: Maria, ocupando o cargo de coordenação pedagógica, busca realizar parcerias, acompanhar o trabalho do professor e discutir as atividades a serem realizadas. Já Alice, sendo professora da Educação Infantil, relata que gostaria de um acompanhamento, de ter alguém para discutir, mas que isto não ocorre e diz que apenas tem reuniões com supervisores e coordenadores para repasse de informações.

Eu defendo como profissional a importância desse coordenador pedagógico, de ser o pedagogo, pra acompanhar o grupo de professores, ou turmas, e naquelas turmas o pedagogo pode conversar com o professor sobre essas atividades propostas, os temas a serem trabalhados, mas esse pedagogo ele pode acompanhar essas crianças (Trecho entrevista Maria).

Eu não sinto esse acompanhamento perto do supervisor ou do orientador. Não sinto perto do meu trabalho, isso não existe (Trecho entrevista Alice).

Pelos relatos das duas docentes, percebemos diferenças encontradas nas realidades das escolas no que se refere ao suporte dos colegas de trabalho e do acompanhamento da atividade docente. Se buscarmos ir além do que é dito, almejando a **essência** do fenômeno no

qual está inserida a Educação, à primeira vista parece-nos que há uma falta de comprometimento ou até mesmo um descaso de alguns profissionais que não buscaram realizar estas parcerias. É preciso ter em mente, inicialmente a forma na qual a escola é pensada e sua inserção social, como já nos lembrou Saviani (2008), e ainda os aspectos relacionados a como os atores educacionais – seja professor, coordenador, supervisor, etc – encontram condições ou não de trabalho que lhes permitem a plena execução de suas atividades.

Leontiev (1975/1983) nos auxilia com o olhar ao trabalho docente ao entendê-lo dentro de uma organização alienante de desenvolvimento das atividades e ainda na forma como a própria vida é organizada. Nos dois relatos acima, a **aparência** nos convida a pensar que é possível ter um acompanhamento das turmas, do trabalho do professor, do pensar junto a Educação. Porém, o que se revela no cotidiano das escolas públicas brasileiras é que poucos profissionais conseguem trabalhar coletivamente, e apenas promovem práticas exitosas e promotoras de sentido nas brechas do cotidiano alienante no qual se estabelece a Educação escolar.

Clara em seu relato compartilha sobre o distanciamento de colegas quando busca realizar uma atividade diferente das que se realiza na escola e diz que é vista com “*maus olhos*”, pois está querendo “*se mostrar*”. De diferentes maneiras, as três docentes revelam a necessidade que sentem de terem colegas e parceiros de trabalho mais próximos, mesmo nos casos que é possível estabelecer alguma parceria. Os momentos coletivos acabam priorizando repasse de informações a respeito de questões institucionais, ou de organização do calendário letivo com eventos e datas comemorativas. Ainda relatam que os aspectos pedagógicos e trocas de experiências a respeito das atividades desenvolvidas em sala quase não existem ou não têm espaço nesses momentos em conjunto.

Salientamos diversos fatores relatados que atravessam a Educação escolar: a organização das salas com alto número na proporção alunos por professor, sendo a média de 23 crianças para um adulto na Educação Infantil. Nos anos do Ensino Fundamental vimos que as aulas divididas em 50 minutos cada, por professor, não permitem desenvolver atividades com maior aprofundamento, pois ao se retomar o que foi trabalhado e continuar é preciso tempo e organizar a sala até iniciar a atividade de ensino, dentre outros. Estes determinantes foram destacados e observados como dificultadores da realização de como se gostaria de desenvolver a atividade docente, e nas palavras de Alice:

É difícil você ir de acordo com seus ideais porque a própria estrutura que o governo te oferece não te auxilia naquilo que você está ali pra você realmente fazer, o seu objetivo concreto ali (Trecho entrevista Alice).

Enfim, o professor se vê sozinho e responsável por lidar com todos os fatores que interferem no desenvolvimento de sua atividade. Constrói seus instrumentos de trabalho de forma a pautar-se na experiência prática de seu cotidiano de atuação. Ainda, quando busca fundamentar-se em referenciais teórico-metodológicos, muitas vezes faz o uso das ideias gerais dos autores consultados sem um aprofundamento da compreensão a respeito das bases epistemológicas e propostas defendidas por determinada teoria. Evidenciamos ainda que os conhecimentos advindos da formação inicial e continuada que participam em grande parte não conseguem se traduzir na forma de sustentação da prática cotidiana, seja por falta de tempo, de apropriação e aprofundamento, ou ainda de fatores institucionais que delineiam os modos como a atividade docente será desenvolvida.

Assim, notamos desde a escolha para a área da Educação, o processo de formação, e como é desenvolvida a atividade docente, sempre permeados por determinantes que exigem ultrapassar a análise das atividades isoladas ou ainda vistas como construções subjetivas de cada docente. É preciso entender que a busca pelo estudo da **totalidade** do fenômeno implica em nos debruçarmos na realidade que acessamos almejando desvelá-la, conhecê-la. O intuito é construir recursos para pensarmos a superação dos fatores que alienam e fragmentam a Educação escolar. Sabendo que a realidade concreta é ao mesmo tempo produto e produtora das relações sociais, continuamos com a investigação a respeito do sentido pessoal construído a partir da atividade docente elaborando o último eixo de análise deste trabalho.

5.4 Ser professora: Educação, significação social e sentidos construídos

Nossa análise iniciou-se investigando a escolha das docentes pela área da Educação, os aspectos relacionados à formação inicial, trajetória e desenvolvimento da atividade de ensino, para, neste momento, nos debruçarmos sobre os elementos que evidenciam os significados sociais e sentidos pessoais construídos a respeito de suas atividades docentes. Este último eixo de análise compreende o estudo a partir da **singularidade** da atividade de cada professora entendendo o sentido pessoal como a dimensão do sujeito sobre as vivências e apropriações realizadas a partir da sua realidade, de seu contexto.

Retomamos Duarte (2000) no que se refere ao caráter social da formação humana: “os homens constroem suas representações mentais da realidade a partir da prática social concreta, vale dizer, a partir das necessidades objetivamente postas pela existência social” (p. 95). Assim, a partir da particularidade vivenciada por cada atividade docente, almejamos entender de que modo a universalidade se presentifica e permite construir sentidos pessoais na atividade que se exerce. A realidade concreta delimitará aos sujeitos o contato com as produções históricas e sociais e, conseqüentemente, a apropriação dos significados compartilhados. Estes, por sua vez, serão a base para a constituição do sentido pessoal.

Como vimos, para se estudar o **sentido pessoal** é preciso compreender que ele é regido por um **motivo**, e a **necessidade** direcionará este motivo para a atividade, na busca por correspondê-lo. Porém, como a essência e aparência dos fenômenos não coincidem, investigar os motivos, significados sociais e sentidos pessoais requer que realizemos um exercício de analisar além do que nos foi dito e observado. Buscaremos, como escreve Tonet (2013), “traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (p. 14), e, com isso, organizar a realidade concreta, dialogar com os conceitos e entender o sentido pessoal construído sobre a atividade docente.

Quando pensamos nos significados sociais, temos elaborações históricas a respeito da realidade. Leontiev (1975/1983) já escreveu que a significação é uma generalização feita da realidade, traduzindo-se em palavras e compartilhada por meio da linguagem. No processo de apropriar-se das produções históricas do gênero humano, o sujeito entra em contato e constrói suas concepções a partir do que lhe foi ensinado, para assim, lidar com seu contexto. Assim, inicialmente investigamos junto às docentes qual seria o papel do professor na sociedade, ou seja, sua função social. Com este questionamento, o intuito foi conhecer as elaborações sobre como o professor é visto na sociedade de que participamos. As três docentes entendem que socialmente o papel do professor está relacionado ao conhecimento, à função de ensinar:

Contribuir com ele [o aluno] de alguma forma. Pode ser na construção de conhecimento, pode ser no desenvolvimento, nesse sentido (Trecho entrevista Alice).

Eu acho que vê como aquele que ensina mesmo, como se ele ensina e o aluno aprende né, acho que isso é bem dual e acho que isso é posto assim socialmente, aquele que ensina e o menino aprende e só. Eu acredito que sim, socialmente é isso (Trecho Entrevista Maria).

Clara também relata que o professor é visto como mediador do conhecimento e atribui à função deste acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e relacioná-las com o ensino. Destaca ainda que o docente tem o papel de auxiliar o aluno a buscar o conhecimento, pois na sociedade de hoje, com a tecnologia, “*eles estão acostumados com respostas prontas*”.

Percebemos pelas falas acima que esta função na presente sociedade é vista como alguém que está entre o aluno e o conhecimento. Porém, a dualidade nesta relação aparece evidenciada na fala de Maria como algo “*visto socialmente*”, ou seja, como se o aluno apenas aprendesse e o professor apenas ensinasse, em uma relação vertical. Ela ainda frisa que esta é uma visão “*da sociedade*” sobre este papel, o esperado para esta função.

Ao entendermos que é por meio das significações sociais que é possível acessarmos e nos apropriarmos dos conhecimentos, inicialmente quando se pensa no professor, as entrevistadas apresentam uma convergência ao elencarem o **ensino** como a sua principal função. Leontiev (1975/1983) destaca o caráter social e histórico da construção dos significados, e entender que o papel do professor é ensinar exige uma análise histórica da construção deste conceito.

A partir do que destaca Maria sobre o professor e o aluno, analisamos que esta é uma relação constituída socialmente, permeando a esfera do que se espera de cada um dentro de uma escola. Como já destacou o referido autor, os significados não são estáticos, e assumem outras nuances na vida em sociedade, principalmente a partir das relações construídas entre a função social e o histórico de ocupação deste cargo, por exemplo.

Ao dizer que “*socialmente*” o professor é visto desta forma, Maria oferece brechas para percebermos que seu entendimento de *qual seria o papel do professor* não se limita apenas a esta definição. Por estar na área da Educação e ter acessado **conceitos científicos** a respeito dos processos educativos e outros saberes relacionados à área, depreendemos que ela entende o papel do professor para além desta função, além do ensinar e aprender. Também observamos este olhar ampliado sobre a definição do papel do professor quando avançamos nas entrevistas, e as docentes nos contam sobre outros aspectos envolvendo a função do professor, principalmente frente à sociedade, não só transmissão de conhecimento ao aluno. Nas palavras de Maria:

Aquilo que ele trabalha aqui, que possibilite ao aluno enxergar isso lá de uma forma mais ampla e buscar... E o professor frente à sociedade, pra que as pessoas tenham a mente mais aberta, não peguem tudo pronto, não só receba, eu penso que o papel dele é esse,

ajudar a abrir o olhar, e assim, e precisa muito de professores trabalhando dessa forma pra ter um pouco essa mente mais aberta pra ir ampliando (Trecho entrevista Maria).

Sabemos que os significados são construídas socialmente, sendo importante apropriá-los para se participar de uma vida coletiva. Porém, estamos esclarecidos de que não lidamos com o mundo apenas a partir dos significados pela maneira como eles são apresentados a nós, mas pelo modo como nos apropriamos e atribuímos sentidos pessoais a eles. Maria nos oferece elementos para pensarmos no papel do professor a partir de um entendimento mais elaborado e que extrapola o senso comum, envolvendo uma superação da visão do aluno mero como receptor do conhecimento, mas ampliando o olhar frente à realidade.

Alice também destaca o desenvolvimento humano como outra dimensão a ser considerada pelo professor ao exercer sua atividade, pensando nos alunos como participantes da história da humanidade. Entendemos que o docente deve estar esclarecido a respeito do papel da Educação escolar na constituição de seus alunos, principalmente no que se refere à relação aprendizagem e desenvolvimento humano e reiteramos Vigotski (1934/2001) quando escreve que um bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Alice elabora que a função do professor deveria ir além de “transmitir” conhecimentos, considerando a inserção do aluno em uma sociedade, um processo histórico, sem desconsiderar a importância da Educação Escolar:

Talvez seria utópico, mas o trabalho docente eu acho que além de passar conhecimentos adquiridos pela humanidade, porque adquiriu-se né e as crianças são sujeitos que estão entrando. Está na sociedade. Mas assim, tem que ter aquele conhecimento (Trecho entrevista Alice).

Os significados sociais são constituidores da consciência humana. É a maneira como a realidade será generalizada e representada para nós. Entender que papel o professor ocupa na sociedade nos auxilia a saber como é concebida esta função e os aspectos relacionados a ela: qual sua posição social, quanto investimento é despendido a ela, dentre outros. Se apenas se espera que o professor transmita conteúdos e os alunos os apreendam, perde-se o entendimento da dimensão humana e do papel das relações presentes no cenário educacional como constituidoras dos sujeitos.

Os conhecimentos sistematicamente organizados são fundamentais para o avanço do desenvolvimento humano. O aluno, ao participar do processo ensino e aprendizagem de forma mediada por professores, é possível apropriar-se de conhecimentos que superam a realidade cotidiana, contribuindo para a constituição de funções especificamente humanas, como já escreveu Facci (2007) sobre o papel da Educação. Compreender o entendimento de uma sociedade sobre a Educação nos fornece elementos para analisar como a Educação escolar é organizada e qual seria sua finalidade.

Investigamos ainda, junto às docentes, qual seria *o papel do professor frente ao aluno*, de acordo com suas concepções. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, temos que a construção do entendimento das professoras sobre o papel do professor extrapola uma dimensão apenas individual e subjetiva: como vimos a partir de Tonet (2013) e Pasqualini e Martins (2015), a dimensão **singular** é constituída pela dimensão **universal**. As concepções da sociedade estarão presentes em suas falas, pois os significados sociais com os quais se trabalha são elaborados em sociedade. Cada docente se relaciona de uma forma singular com estes significados, mas estes não perdem seu cunho social. Neste caminho, Clara ressalta que o professor, para além do trabalho com conteúdos, deve considerar a dimensão humana na relação com o aluno, e destaca:

Mediador. A gente tem que ter essa amizade com ele, tem que ser amigo. Não é que eu vou passar a mão na cabeça, mas tem que ter um diálogo. Tem que ter uma abertura, porque eu chegar lá autoritária, eu professor e você aluno, não flui (Trecho entrevista Clara).

Considerar a relação professor e aluno para além da transmissão e apreensão de conteúdos nos remete ao aspecto dinâmico presente nos significados sociais, pois as docentes, ao avançarem na explicação de qual seria o papel do professor, ampliam seus olhares para além do que é socialmente estabelecido, e nos oferecem elementos de como se relacionam com estas elaborações. Considerar o diálogo como aspecto presente na relação professor e aluno, nos conta de um significado social, mas nos diz mais sobre a relação de Clara com o exercício docente.

Ao acompanharmos a atividade desta professora, vimos que os momentos de conversa com os alunos, de ouvi-los e estabelecer um diálogo a partir das demandas apresentadas, ocorriam principalmente em espaços extraclasse. Fatores como a grade curricular das disciplinas, grande proporção de número de alunos por turma, dentre outros, inviabilizam o

tempo para se construir uma relação professor-aluno que permita o trabalho docente para além do cumprimento da rotina escolar.

O intervalo entre as aulas é o espaço que os alunos encontravam para conversar com Clara, estabelecer uma relação horizontal e entender a professora para além de alguém que apenas transmite conteúdo. Em sala de aula, constatamos que o tempo para organizar, desenvolver e avaliar as atividades propostas ocorria de maneira bastante “corrida”, pois caso contrário, não se alcançaria o esperado para aquele dia letivo. Clara, no entendimento de que o professor deve dialogar com seus alunos, valoriza o espaço extraclasse para aproximar-se dos alunos e atuar de forma como acredita que o docente deva atuar. Estes aspectos aproximam-se dos **sentidos pessoais** que atribui à sua atividade, pois é o modo como estabelece o desenvolvimento de suas ações. Assim, vemos pelo relato e pela atividade desenvolvida por Clara que a dimensão humana é considerada, mas muitas vezes não se consegue traduzir nos momentos de apropriação de conteúdo, seguindo-se a lógica formal do trabalho com o conhecimento. Os espaços na escola nos quais são possíveis outras formas de encontro entre aluno e professor ocorrem extraclasse.

Alice também ressalta que o professor frente ao aluno deve trabalhar na escola para além do conhecimento formal, entendendo que o docente pode contribuir para a formação do ser como humano, nas relações, nas emoções:

Eu vejo o professor como aquele que forma o ser humano nas suas diversas dimensões, na formação desse ser humano, na formação política, na formação da sensibilidade, na formação estética, sabe? Em como ele vê o outro, em como ele enxerga o outro, em como ele respeita o outro que está ali do lado dele (Trecho entrevista Alice).

A Psicologia Histórico-Cultural defende o professor como mediador importante na Educação Escolar, no que se refere à formação dos conceitos científicos e apropriação das objetivações já realizadas. Para além dessa importância, temos destaque para o docente na constituição do psiquismo dos alunos, participando da formação das funções psicológicas superiores, como vimos em Vigotski (1934/2001) e Leontiev (1975/1978). As relações estabelecidas entre as concepções das professoras e as **ações** preparadas para desenvolver a atividade docente envolvem diversos determinantes que permitem ou não estas preocupações se fazerem presentes na atividade de ensino.

Nas observações e acompanhamento da prática de Alice, conforme estamos analisando, notamos que muito pouco destas concepções são viabilizadas e concretizadas no desenvolvimento de sua atividade de ensino. Caso não tivéssemos acesso aos relatos e às elaborações desta professora sobre suas concepções e sua prática, seria pouco provável que inferíssemos sobre a diferença entre o que é desenvolvido em sala e as concepções de Alice. Do mesmo modo ocorre com Clara: a forma como a Educação escolar é organizada e estruturada incide nas possibilidades de desenvolvimento de sua atividade docente.

O cenário de classes cheias, rotina escolar priorizando cuidados pessoais na Educação Infantil, o conteúdo formal sobrepondo-se à formação do aluno no caso do Ensino Fundamental, dentre outros, são determinantes que interferem e até mesmo ditam a forma como serão estabelecidas as ações das professoras.

Como estamos analisando nesta pesquisa, entendemos que nas brechas desta lógica é que será possível ao docente estabelecer uma relação consciente entre a finalidade da atividade de ensino e a forma como elabora suas ações de forma a constituir-se em atividade. Caso contrário, continuaremos a ver nas escolas a reprodução das formas alienantes presentes no sistema capitalista. Para além de compreendermos o **motivo** que leva o professor a desenvolver sua atividade docente, é preciso elaborar e desenvolver ações que sejam condizentes com a humanização dos sujeitos em ambiente escolar. Longarezi e Franco (2013) já ressaltaram que as relações estabelecidas na Educação escolar proporcionarão ou não uma unidade entre sentido e significado para os que dela participam, e aqui como analisamos a atividade docente, é preciso entender os sentidos construídos pelas professoras para buscar estratégias de superação das condições de trabalho alienantes às quais são submetidas.

Retomando o papel do professor sob a ótica das participantes, Maria destaca a aprendizagem como finalidade do ensino, no qual os conhecimentos são mediados a partir do que o aluno já traz em sua trajetória, e inclusive cita o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**⁴⁸. Ela ainda acrescenta que é importante ao aluno não só acessar o conhecimento, mas entender o porquê, de onde ele veio, qual a história por trás das coisas. Destaca também que a relação entre alunos é importante quando se pensa no processo do ensino e aprendizagem, com um colega colaborando com os outros:

Tem os momentos que [sic] a gente ensina sim, porque a escola propõe transmitir esse conhecimento que foi sistematizado pelo homem, então ensina também, tem essa troca, tem

⁴⁸ Termo utilizado pela docente.

a mediação naquele caminho que ele está percorrendo, se a gente for pensar na zona de desenvolvimento proximal, ele está um milésimo pra chegar lá e aí o professor intervém ou uma pergunta do coleguinha faz ele avançar e chegar, mas tem sim esses momentos que ensina... (Trecho entrevista Maria).

Se Maria mostra-se esclarecida de que os conhecimentos para serem apropriados passam por um processo envolvendo a **mediação** de conteúdos, podemos inferir que conhecer a respeito da Teoria Histórico-Cultural, pode colaborar para a elaboração da atividade docente de forma consciente. Conceber a aprendizagem como um processo que está em constante construção e movimento propicia organizar as **ações** escolares a partir de um viés que considere o sujeito participante da relação ensino e aprendizagem, não só receptor de conteúdos.

Percebemos neste aspecto a diferença entre o **significado social** do papel do professor relatado por Maria e a forma como ela compreende que o professor pode e deve conduzir sua atividade de ensino. Estas diferenças entre perspectivas revelam que só foi possível superar o entendimento do senso comum a respeito da atividade do professor a partir de uma formação inicial e continuada que realmente promova sentido ao docente e ofereça conceitos científicos para se atuar na Educação.

Os conhecimentos necessários à formação do profissional que trabalha na área educacional e a forma como são abordados durante o processo formativo possibilitam ao docente em exercício ter outros entendimentos a respeito de como organizar sua atividade, de estabelecer relações com os colegas de trabalho, com seus alunos, e assim por diante. Precarizar a formação e o trabalho docente, como bem ressalta Saviani (2008), é deixar brechas para que a Educação não se estabeleça de forma apropriada, e se desenvolva de forma a não atingir sua finalidade: a humanização dos sujeitos.

Os **significados sociais** sobre o papel do professor podem ser modificados e aprofundados a partir de estudos que possibilitem a construção de **sentidos pessoais** ao docente, modificando a forma como ele se relaciona com o conhecimento apropriado e com a sua própria prática. Vigotski (1934/2001) já destacou: “perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas” (p. 289).

Continuando com a investigação sobre o professor e seu papel, enveredamos a entender, a partir do olhar delas, o modo que vivenciam o *como a sociedade vê o professor*. Com isso, foram ressaltados aspectos relacionados ao desenvolvimento da atividade docente e

as vivências sobre serem professoras no contexto em que participam. Alice, professora da Educação Infantil, revela o imaginário social a respeito da docência para crianças pequenas:

São esses dois pontos de vista que eu vejo da sociedade. O primeiro é: não existe qualificação. E o outro é: você é um profissional que não... Como eu falo? Que não é trabalhoso seu trabalho. Não é trabalhoso... Então você só vai lá pra passar seu tempo, pra ganhar seu salário e pronto. [...] Qualquer um pode ser professor da Educação Infantil (Trecho Entrevista Alice).

Percebemos nesta fala que o ‘cuidar de crianças pequenas’ no imaginário das pessoas com as quais Alice convive está atrelado aos cuidados pessoais das crianças, “*olhá-las*”, sem necessariamente preocupar-se com aspectos como, por exemplo, desenvolvimento da coordenação motora, orientação visuoespacial, dentre outras dimensões abordadas na Educação Infantil. Ela ainda revela que seus familiares não consideram sua atividade como uma profissão que exige qualificação e ocupe um lugar social relevante, com falas do tipo “*além de ser professora da Educação Infantil, com o que mais você trabalha?*”. Sabemos que essas falas são provenientes de uma construção histórica sobre a Educação, em especial a Educação Infantil, na qual um adulto, geralmente uma mulher, destinava-se a ficar com as crianças enquanto seus pais estavam no trabalho (Andaló, 1995; Kulhmann Jr, 1998).

Temos estudos na área sobre o trabalho com a Educação Infantil que oferecem elementos para superar esta visão, dentre estes a própria Psicologia Histórico-Cultural, com elaborações sobre o desenvolvimento humano que se iniciam antes da entrada da criança na vida escolar. Porém, sabemos que as contradições estão presentes na sociedade, coexistindo conhecimentos avançados nesta área juntamente com significados sociais ainda atrelados a uma visão ultrapassada sobre o desenvolvimento humano e o trabalho com crianças pequenas.

Como vimos, pensar a Educação envolve um projeto de constituição de sujeito, de oferecimento e investimento em políticas públicas, perpassando pela compreensão de como a sociedade entende o desenvolvimento humano. Os **significados sociais** estão presentes nessas falas, revelando a historicidade do papel docente inserido na Educação Infantil. Sabemos que dependendo de como o desenvolvimento humano é compreendido, será oferecida uma determinada Educação escolar; e acreditar que não se necessita de qualificação profissional para atuar na Educação Infantil evidencia elementos históricos presentes na função do professor. O entendimento de que a criança ainda não está “*madura*” ou “*pronta*” para que

possa aprender os conhecimentos escolares limita a uma determinada forma de trabalho com as crianças que entende de forma deturpada o desenvolvimento humano (Asbahr & Nascimento, 2013).

A partir desta concepção, o significado de “ser professor” e ensinar, mediar o conteúdo, não se encaixa ao se pensar nesta etapa da Educação, pois não há o que “ser ensinado”. Esta é uma das contradições presentes ao analisarmos a atividade docente, pois mesmo com significado social considerado importante, até mesmo valorizado em sua função, os docentes de determinados anos de ensino deparam-se com concepções deturpadas sobre o papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Diante destas questões, perguntamos: será que o professor apenas ensina conteúdos formais? Superamos a visão assistencialista à infância? Quando se pensa no professor como mediador, ele realiza a mediação de quê?

Como vimos, o fenômeno apresenta-se a nós de forma emaranhada entre **aparência** e **essência**, e buscar organizar a realidade nos auxilia a encontrar outros determinantes para o estudo destas questões. Continuando a conversa com Alice, percebemos contradições presentes em sua própria fala ao relacionar o papel do professor na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, por exemplo:

Com certeza tem pressão em cima deste professor do Ensino Fundamental e tem assim conteúdos que ele tem que ministrar no ensino fundamental e que talvez as amarras se prendem mais... Que é mais difícil pro professor do Ensino Fundamental do que para o da Educação Infantil (Trecho entrevista Alice).

Inicialmente pelo relato de Alice, suas concepções sobre o papel do professor parecem oferecer ao docente um papel de mediação do conteúdo e que é necessária formação profissional para estar na área. Percebemos que esta última fala diferencia o Ensino Fundamental da Educação Infantil por abordar conteúdos formais e dever cumprir uma estrutura curricular que exige um trabalho mais sistematizado. Analisando as entrelinhas, perguntamo-nos: o professor da Educação Infantil deve organizar sua atividade? Ou seguirá a partir da prática cotidiana com os alunos? Ou ainda, por não ter uma avaliação formal de conteúdo, cada professor organiza à sua maneira o que será trabalhado?

Na fala de Alice, uma das análises possíveis quando diz sobre as “amarras”, seria relacionar a obrigatoriedade dos conteúdos no Ensino Fundamental com as cobranças de

avaliação nacional dos conteúdos trabalhados, de forma objetiva, como é o caso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁴⁹ e a Prova Brasil⁵⁰, por exemplo. Diante desta concepção, questionamos como ocorre o processo de organização do ensino a partir destas avaliações. Se as avaliações buscam compreender como está o andamento da vida escolar em determinados anos de ensino, vemos uma inversão na lógica escolar a partir da existência destes instrumentos avaliativos: trabalham-se os conteúdos visando-se que atendam prioritariamente às avaliações. Os conhecimentos escolares estão a serviço de quem? Da formação dos alunos ou de corresponder aos órgãos governamentais? Sabemos que são importantes os mecanismos de acompanhamento e gestão do ensino, mas o modo como são realizadas e organizadas estas avaliações criam formas de inversão na finalidade da Educação escolar.

Este aspecto poderia ser uma das “*amarras*” presentes no Ensino Fundamental. Retomando o estudo sobre as concepções presentes nas falas de Alice, vemos que ela considera o papel do professor da Educação Infantil como mediador de conhecimentos, e entende que esta atuação pode ser realizada com mais “*liberdade*”, como já disse. Porém, conforme já discutido no eixo anterior, questionamos os dois lados desta moeda: ter uma atuação mais livre garante que os conhecimentos sejam abordados com aprofundamento necessário à construção de conhecimentos científicos? Sistematizados? E ter uma atuação enrijecida nos moldes necessários às avaliações escolares favorece a quem? Pois o aluno torna-se um meio para corresponder à avaliação e não o protagonista do processo educativo.

Nestes questionamentos vemos a lógica na qual a Educação como um todo insere-se no sistema capitalista de produção, pois temos um entendimento que parte da universalidade presente na forma como se consideram e se organizam os processos educacionais. Vimos que os **significados sociais** perpassam o entendimento do que é a Educação e qual o papel do professor neste cenário, mas que, mesmo acessando e se apropriando de conhecimentos que visem trabalhar na área educacional a partir de uma formação profissional, como no caso de Alice, encontramos contradições sobre a compreensão a respeito da Educação e do trabalho do professor. No caso desta professora, entendemos que a **singularidade** de suas concepções é formada a partir do que é socialmente construído e perpassa a particularidade de sua atuação, mas não deixa de revelar um âmbito mais ampliado no qual se insere sua atuação.

⁴⁹ Avaliação realizada nacionalmente com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental para assegurar que as crianças estejam alfabetizadas até o final do Ciclo de Alfabetização. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>.

⁵⁰ Avaliação com caráter diagnóstico aplicadas aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de avaliar a qualidade de ensino oferecido a partir de testes padronizados e socioeconômico. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>.

Outras contradições também estão presentes no próprio desenvolvimento de sua atividade docente, para além das concepções em sua fala. Ao mesmo tempo em que considera sua prática “*transformadora*”, que tem mais “*liberdade*” para atuar no ensino público, o que podemos observar em seu cotidiano de trabalho é que suas **ações** são permeadas por uma repetição da lógica fragmentada imposta pela organização do ensino neste sistema. As atividades correspondem à rotina de cuidados pessoais das crianças e o trabalho voltado à Educação escolar ocorre de forma pouco aprofundada.

Saviani (2008, 2011) defende que a Educação deve proporcionar aos sujeitos maneiras de superação das condições alienantes presentes na sociedade de classes, e que os filhos dos trabalhadores devem ter acesso à maior quantidade possível de conhecimentos, para poderem ter elementos para superar esta realidade. Neste caso que estamos estudando, a lógica presente no ensino público continua afastando os filhos dos trabalhadores de um ensino que tenha aprofundamento teórico-metodológico, sendo na maior parte do tempo apenas “assistidos” pelos professores.

Também vemos, dentre outros aspectos, que as condições presentes na formação inicial e continuada junto às condições de trabalho docente ainda impossibilitam o trabalho de conteúdos escolares com o aprofundamento e qualidade necessários à humanização dos sujeitos e transformação da realidade pela Educação. Facci (2004) já explicitou em sua pesquisa que a formação profissional interfere diretamente na forma como será conduzido o ensino escolar, e para se preparar a atividade de ensino visando a superação das presentes condições, é preciso voltarmos os esforços a uma formação do professor com qualidade.

Sabemos que não estão apenas sob a responsabilidade do professor as mazelas do cenário educacional, e defendemos a formação docente como importante instrumento de superação das condições alienantes na escola. Como já escreveram Alvarado-Prado, Freitas e Freitas (2010), a formação profissional é um processo contínuo e ininterrupto e garantir esse processo aos docentes é fundamental para se criar condições para uma atuação que trabalhe os conhecimentos escolares com qualidade e aprofundamentos necessários à superação dos conhecimentos cotidianos e transformação da realidade.

Neste ínterim, quando perguntadas sobre qual seria a *importância que teria o professor*, Maria mais uma vez ressalta a organização dos conhecimentos como uma função primordial ao se pensar a docência. Também destaca o professor como mediador importante, parceiro que possui um conhecimento elaborado, um colaborador mais experiente:

Ah é super relevante, eu penso que é uma pessoa que estudou mais, teve acesso a possibilidades diferentes [...] ele é aquele que sistematiza, que organiza esse conhecimento para... Acho que é isso, como alguém que vai sistematizar, que vai organizar, dada a sua experiência maior, organizar esse conhecimento ou instrumentais, aquilo de atividades que ele prepara para que facilite o acesso da criança a esse conhecimento, da criança, do jovem, do adolescente ou do adulto também (Trecho entrevista Maria).

Como defendem os pensadores da Teoria Histórico-Cultural, (Leontiev, 1975/1978, 1975/1983, Vigotski, 1934/2001), os conhecimentos devem ser organizados para que atinjam a finalidade de serem apropriados de modo a favorecer a constituição do psiquismo dos sujeitos. As objetivações humanas necessitam ser organizadas para serem trabalhadas na Educação escolar, pois os **conceitos científicos** não são elaborados apenas com a experiência imediata, como vimos, mas sistematizados para que se possa incidir no desenvolvimento humano a partir da aprendizagem. Não herdamos o legado cultural da humanidade, ele necessita ser apropriado. Diante da importância desta função, Maria destaca que o professor deveria ser mais valorizado, pois é justamente ele que irá *“favorecer mesmo esse acesso do conhecimento de uma melhor forma pra esses alunos”*.

Discutindo sobre o significado social e o modo como estrutura as concepções construídas a respeito do trabalho do professor, recorreremos a Leontiev (1975/1983) ao esclarecer que as significações, ao serem apropriadas, não perdem sua objetividade, mas assumirão uma forma única no psiquismo do sujeito. Ou seja, o docente suas concepções elabora a partir do que é socialmente estabelecido sobre o que é o *ser professor*, mas não de forma passiva, pois assumirá um sentido para ele a partir de suas vivências. Esta **particularidade** que perpassa a apropriação dos significados e constitui a singularidade do sujeito permitirá criar os sentidos pessoais sobre a realidade, do plano intersíquico, ao plano intrapsíquico.

Outro aspecto que gostaríamos de analisar a partir desta fala de Maria é em relação ao entendimento acerca do processo de **aprendizagem**. Quando ela destaca que a organização do conhecimento é importante para que possa ocorrer o aprendizado, salientando que pode ser da criança, do adolescente ou do adulto, pensamos na concepção de desenvolvimento humano como um processo contínuo e constante. Como defende Vigotski (1934/2001) ao aprender, o sujeito se desenvolve, ganhando possibilidades de avanços na forma como entende a si mesmo e a realidade de que participa. Ao pensarmos na aprendizagem de conteúdos escolares,

não podemos limitar que este processo ocorra apenas em determinadas idades, mas devemos considerar que ocorre ao longo da vida toda, indefinidamente, de forma perene. Ao destacar que a organização dos conteúdos favorece alunos de diversas faixas etárias, de certa forma Maria apresenta esta concepção em sua fala, revelando nuances de como entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano. É a partir dos conhecimentos provenientes de sua formação profissional que este entendimento será possível, superando a organização do ensino e forma estratificada apenas em anos escolares.

Avançando na investigação, questionamos qual seria, a partir das concepções das docentes entrevistadas, o papel da Educação. Maria reitera o papel do professor e da Educação estritamente relacionados, reafirmando a necessidade de que os conhecimentos historicamente produzidos possam ser apropriados pelos alunos por meio do ensino. Também relaciona que este processo deve considerar os conhecimentos para além da escola, incluindo aqueles presentes no grupo social de cada um:

A Educação é para que o indivíduo possa realmente ter acesso a conhecimentos que foram historicamente acumulados e sistematizados ao longo da humanidade mesmo, e que isso ele possa ter acesso a conhecimentos no grupo, no social, discutindo lá com colegas e professores e tomando posse, e construindo o seu também sabe, é pra isso que eu penso (Trecho entrevista Maria).

A discussão do papel da Educação para a formação do indivíduo como um todo é ressaltada por Maria em diversos momentos em que conversamos, assim como Clara, dizendo que na formação do aluno não se deve ter a preocupação apenas com conteúdo. Essa última sinaliza a escola priorizando a transmissão de conteúdo de forma quantitativa, desconectada com a vida do sujeito, e revela: “*eu vejo que é muita repetição*”. Além da dimensão da formação do sujeito, Alice compartilha uma dimensão da Educação em relação à vida em sociedade:

Eu acredito que ela contribuiria muito sim para a construção de uma sociedade melhor, só que o professor se vê muito nessa. Eu falo que é andar na contramão. É o tempo inteiro como se todo mundo estivesse remando pra um lado e esse professor tivesse que remar ao lado contrário (Trecho entrevista Alice).

Quando dizemos que a formação do sujeito ocorre necessariamente pelo cunho social, estamos considerando, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o ser candidato à humanidade quando nasce, pois é preciso apropriar-se das objetivações humanas para participar da história dos homens. Entender o processo social de constituição do psiquismo nos permite ter a dimensão da constante entre o plano social e individual, indissociáveis. Do mesmo modo que a sociedade produz os sujeitos, eles produzem a sociedade. Assim, quando pensamos nas significações sociais temos em mente que possuem uma constância, um movimento, principalmente no que se refere ao modo como a sociedade lida com elas. No caso da Educação, sabemos socialmente sua definição e função, mas é justamente no modo como ela se objetiva que perceberemos o lugar que ela ocupa em uma sociedade, especialmente a Educação escolar.

Nesta fala de Alice, percebemos seu relato de que o professor trabalha “*remando do lado contrário*”. O que seria esse lado contrário? O sistema na qual a Educação escolar se insere? Caso participássemos de um projeto de sociedade que compartilhasse concepções pelas quais a Educação é uma via de emancipação dos sujeitos por meio do conhecimento, produzindo saberes e cidadãos, não teríamos que ir “*ao contrário*” da sociedade, pois o modo de se trabalhar faria parte deste entendimento.

Analisamos que a Educação, inserida nesta sociedade de classes, possui um sentido diferente do significado social de formação do sujeito como humano. Este tipo de Educação fragmentada e que reproduz a lógica alienante de vida é coerente com uma sociedade capitalista que não busca proporcionar aos sujeitos uma transformação social, mas uma manutenção das condições de segregação.

Vigotski (1930) escreve que a sociedade de classes é responsável pela formação de “tipos humanos” (p. 3), ou seja, a consciência dos sujeitos será formada a partir das condições de acesso aos bens historicamente produzidos. Dividir uma sociedade em classes e oferecer, ou até mesmo dificultar o acesso às produções humanas denuncia um projeto de sociedade que não se coaduna com concepções de aprendizagem, desenvolvimento humano e Educação escolar que permitam aos sujeitos alcançarem maiores possibilidades de se constituírem como humanos.

Se pensarmos no trabalho do professor inserido nesta lógica do capital, temos em mente, como já escreveu Márkus (1965/2015), as relações de alienação sempre presentes, e, participando destas relações, ao buscar atuar contra essa lógica, vemos o professor, de fato “*remando contra a maré*”. Assim, para além da **aparência**, a fala de Alice nos revela a

essência da Educação inserida na lógica capitalista, pois mesmo com a presença do significado social de formação do sujeito, as condições que são ou não oferecidas para a docente desenvolver sua atividade de ensino sugerem o interesse de uma formação destinada ao o mercado de trabalho – oferecendo melhores condições de entrada no mercado a uns do que a outros.

Diante desse cenário, a Educação escolar oferecida parece não corresponder à finalidade com a formação do sujeito para além do mercado de trabalho. Clara nos revela a preocupação sobre o papel da escola na formação do futuro profissional que atuará na sociedade:

Então, nós estamos formando o indivíduo para a sociedade. Futuramente ele vai ser o profissional que vai estar ali, e que profissional vai estar lá? Que ser humano vai estar lá? (Trecho entrevista Clara).

As dimensões do trabalhador e do humano se entrelaçam ao pensar no papel da escola e do professor diante do aluno. Vivendo uma realidade na qual a Educação escolar não possui condições concretas para corresponder minimamente com uma formação que seja transformadora e emancipadora. Neste caminho, revelam-se diante de nós as nuances da Educação neste sistema:

É melhor ele estar aqui comigo na escola, aprendendo alguma coisa, fazendo bagunça mesmo, mas ele está aqui, não está na rua. Se ele estiver na rua, quem vai pegar ele é o traficante, é o bandido, ele vai se tornar bandido, é o que vai te assaltar futuramente... Se ele estiver aqui, quem sabe ele vai ter um estímulo, pra ser um profissional, fazer uma faculdade, ter uma carreira, ter uma formação, enquanto ser humano, querer trabalhar, construir uma família... (Trecho entrevista Clara).

A Educação está a serviço de que? De quem? Se nos contentarmos com a escola como um espaço para “tirar das ruas”, realmente estaremos oferecendo condições para que o aluno seja constituído em sua consciência para além de uma sociedade dividida em classes? Defendemos a escola com o papel de apresentar, por meio da mediação de conceitos científicos, conhecimentos para além da experiência cotidiana, promovendo outras possibilidades de o sujeito se relacionar consigo mesmo e com a realidade. O perigo está em

considerar que, apenas por frequentar o espaço físico da instituição, o aluno terá melhores condições de vida.

Concordamos que a vivência no espaço escolar está para além dos conteúdos formais e perpassa as relações humanas na formação do sujeito, mas Patto (2000) ao escrever sobre a escola pública, revela que historicamente sua organização e falta de investimento no ensino perpetua a segregação de classes. Se apenas considerarmos que frequentar a escola já é um “ganho”, não lutamos contra as condições de trabalho a que são submetidos os professores e tampouco exigimos qualidade na Educação escolar oferecida. Por outro lado, se a criança e o adolescente sequer possuem o espaço da escola como local diferenciado das relações que acessam em seu cotidiano, estaremos agravando ainda mais o abismo imposto pelas relações de classes, porque muitas vezes encontramos no cotidiano destes sujeitos condições bastantes limitadoras de sobrevivência. Nestes casos, o “*estar na rua*” pode fornecer recompensas financeiras que permitem, a partir de condições impróprias⁵¹ para o ser humano, sobreviver.

A **alienação** está implícita ao se pensar o sistema capitalista de produção (Marx, 1867/2013), e perpassa as relações de trabalho, estando presente na vida social e cultural dos homens. Recuperamos este entendimento, pois pensar sobre o papel da Educação escolar exige criar condições de superação destas formas de alienação e lutar por outras condições de vida. Se não se tem a clareza do papel da Educação na vida dos sujeitos, ou se ainda o **significado social** desta concepção não engloba a atividade do brincar e do estudo como principais formadores do sujeito em idade escolar, teremos diferentes entendimentos do que exigir da escola. Pais, professores, alunos, sociedade: cada um compreenderá de um modo diferente a função da escola.

Esta fragmentação cria uma desarticulação entre os participantes de uma sociedade e interfere diretamente na forma como as políticas públicas nesta seara são elaboradas. Alice revela que os pais “*não têm consciência ainda de que a Educação Infantil é importante, é a primeira formação do indivíduo, é muito importante, talvez uma das mais importantes*”.

Ao nos dizer que percebe que os pais não compreendem ao certo a importância do trabalho realizado na Educação Infantil, deixa-se de lutar por melhorias à Educação oferecida aos seus próprios filhos. A professora ainda dá um exemplo: se os pais não aceitassem a alta proporção de alunos por professor que é colocada nas escolas, entendendo que tal medida prejudica o desenvolvimento das ações do professor e, conseqüentemente o desenvolvimento

⁵¹ Dentro destas condições citamos a questão do tráfico de drogas, prostituição, trabalho informal, dentre outros, como fatores que impedem o desenvolvimento humano e ferem princípios de Direitos Humanos.

das próprias crianças, seria possível requerer dos órgãos governamentais melhores condições para a Educação de forma geral, pois o docente não está ali “*apenas olhando as crianças*”.

Entendendo sua profissão e considerando o panorama presente na Educação escolar no ensino público no Brasil, pergunto a Clara em qual escola o filho dela estuda, e ela me revela que é no Ensino privado: “*Desde bebezinho. Aí acostumou, escola pequena. Porque pra mim a escola pequena o menino não é mais um, ele é ‘O’ aluno.*”. Percebemos nas entrelinhas que Clara participa da construção da Educação no âmbito público, mas de certa forma compreende que pela maneira como se organiza e se oferece o ensino nestas instituições não é possível trabalhar o aluno como sujeito, mas como “*mais um*” em sala de aula.

A relação de mercado presente na Educação escolar nas escolas privadas assume um caráter de eficácia no que se refere à abordagem dos conteúdos e de exigência dos pais em relação ao “*produto*” pelo qual pagam: a Educação e a constatação de que ela está ocorrendo. Sabemos que não se pode reduzir a qualidade da Educação ao modo como será oferecido o conteúdo ou que ainda existe uma polaridade entre o que é “*melhor ou pior*”. Porém, analisamos que se evidenciam as relações de mercado em escolas particulares quando Alice revela: “*eu vejo isso muito na privada, se ela não aprender algo você não é boa professora, eu te mudo desta escola*”. Essa professora ainda comenta que o papel da Educação escolar no ensino privado é “*alimentar o capitalismo*”, priorizando o trabalho e aprendizagem de conteúdos, e que existe uma cobrança para rapidez na apropriação do conhecimento:

A função da privada é alimentar o capitalismo. Porque é conteudista, absurdamente, e os pais querem que as crianças façam muitas tarefas então elas fazem, porque o que eles gostam de ver é papel e que elas aprendam muito rápido muito novas. [...] Mas assim, porque ela tem que sair lendo com cinco anos, ela tem que estar escrevendo, porque a letra tem que ser impecável, entende? E a gente vê com os teóricos que não é sempre assim, não precisa ser assim, extrapola e vai queimando etapa, vai queimando etapa da criança pra poder sustentar essa angústia dos pais e da sociedade (Trecho entrevista Alice).

Nas observações da atividade de ensino de Alice percebemos essa lógica reproduzida: conteúdo sendo priorizado na escola privada. Mais uma vez, se pensarmos na lógica de mercado, quanto mais conteúdos apreendidos pelos alunos, melhores desempenhos nas avaliações quantitativas, logo, melhores possibilidades de acessar cargos bem remunerados na

vida adulta. E a formação do sujeito como humano? Caso não haja a preocupação com a formação nos aspectos históricos, culturais e sociais, continuaremos formando profissionais de certa forma eficazes em suas funções, porém que não se engajam no compromisso de transformar a vida em sociedade. Suas atividades assumem um caráter de recompensa salarial e preocupações que não ultrapassam o âmbito singular da vivência de cada um, perpetuando a manutenção da sociedade em classes sociais.

Sabemos que o acesso a determinados materiais e a disponibilização de tempo, espaço e formação docente pode contribuir de forma a gerar condições para uma aprendizagem que promova sentido, mas a forma como será conduzida a atividade de ensino será determinante neste processo de apropriação de conteúdos e formação dos sujeitos. Assim, os recursos materiais podem facilitar e propiciar sentido aos alunos a partir da Educação escolar, seja em escolas públicas ou privadas. Porém, também defendemos que é possível, com um mínimo de recurso intelectual, desenvolver atuações que visem à humanização. É importante relativizar esta questão, pois não é uma relação direta que se estabelece.

Seguindo nossas análises, Alice ainda revela os teóricos estudados como um auxílio a pensar aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, mas que o modo como desenvolve sua atividade docente não corresponde a estas concepções. Ela conduz suas **ações** de forma a corresponder com o que é esperado dela nas duas instituições, seja na iniciativa privada ou pública. Ressalta ainda que, mesmo não concordando com a forma de trabalho, sabe que os alunos da rede privada acabam, ao final do ano, aprendendo mais conteúdos, pois é uma exigência da escola.

Diante deste cenário de contradições, sobre a função da Educação e a forma como é conduzida nos espaços escolares, perguntamos às professoras: *como acreditavam que deveria ser a Educação*, com condições que vão ao encontro do que pensam que seja o educar e atuar nas escolas, de acordo com o que pensam e defendem. Maria nos conta que a forma como a Educação é organizada poderia ser bem diferente do que encontra em seu cotidiano hoje, e a forma de educar criaria outras possibilidades de relações humanas:

Ah, se fosse de uma forma totalmente diferente da forma que é, pensando assim, eu penso que poderia até misturar idades, ter agrupamentos por interesse mesmo [...] que lá pudesse ter jovem ter criança junto discutindo sobre aquilo e os maiores ajudando os menores, ensinando, pra mim poderia ser alguma coisa assim, sabe, bem diferente, eu penso assim... de organização, assim, pra ter acesso a esses conhecimentos de uma forma

diferente como eu sinto muitas vezes que poderia ter mais alegria, mais movimento na escola, sabe, que nem todas as salas você entra e sente assim, mas a gente vê muitos lá muitas coisas boas né, mas eu acho que podia ser melhor, mais alegre ainda... A escola, a Educação, sabe, eu fui longe eu acho... (Trecho entrevista Maria).

Ela revela que ter acesso aos conhecimentos de forma diferente de como é feito atualmente poderia proporcionar mais alegria na escola. Podemos pensar: se a escola é espaço de apropriação de conhecimento e de formação dos sujeitos, a maneira como são abordados tem produzido sentido aos alunos? Dizemos isto, pois se Maria imagina que a escola deveria ser mais alegre, já nos diz que ela não é “tão alegre assim”, e podemos inferir que, se o espaço da escola proporciona sentido aos alunos, eles são os protagonistas deste processo, e não os conteúdos e sua transmissão. Seria possível “*ser feliz*” na escola.

Asbahr (2011) realizou uma pesquisa sobre o sentido pessoal de alunos acerca da Educação escolar, e em uma de suas análises, revela que os **motivos** dos alunos ao frequentar a escola relacionam-se mais às relações humanas e contato com os pares do que com os conteúdos aprendidos. Podemos dizer que estar e relacionar-se com os pares propicia alegria, e ainda quando o sujeito se sente participante do processo é possível produzir sentidos que o mantenham nesta relação. Entendemos que, para além dos colegas da escola, a apropriação de conhecimentos deve produzir sentido aos alunos, também partilhando emoções que permitam novas e outras relações com o mundo e consigo mesmo.

É interessante ainda quando Maria menciona uma organização de alunos que envolva diferentes idades. Podemos dizer que seria uma forma de pensar a Educação e o desenvolvimento humano a partir do que defende Vigotski (1934/2001), quando diz que no processo de mediação, um parceiro mais experiente pode contribuir para os conhecimentos serem apropriados, pensando no processo de aprendizagem na **Zona de Desenvolvimento Imediato**. Desta forma, não só o professor seria um mediador, mas também os colegas e outros envolvidos no contexto escolar.

Do modo que a escola se organiza hoje, por anos de ensino a partir de idades esperadas para cada ano, atividades com este caráter de partilha entre alunos de diferentes faixas etárias são pouco viáveis e, quando ocorrem, acontecem em momentos pontuais dentro de grande parte das escolas. Da mesma forma como Maria relata que a escola tem muitas práticas exitosas, concordamos que é possível realizar atividades promotoras de sentido aos professores e alunos. Porém, em escolas inseridas em uma lógica de transmissão de

conhecimento e de competitividade pela lógica de mercado dentro da Educação, ações humanizadoras ficam em segundo plano.

Clara, ao pensar em como seria um cenário ideal para a Educação, destaca que a escola deveria organizar os conhecimentos de forma a respeitar os sujeitos, entendendo seus tempos e processos de aprendizagem:

Eu acho que ela tinha que acontecer no tempo do indivíduo... Porque tem criança que aprende mais rápido que outras, sabe? Deveria ser um processo. O menino é avaliado por conteúdo... Ah se ele não aprendeu isso ele fica retido, ou ele vai passar, dependendo da idade tem a progressão (Trecho entrevista Clara).

Nesta fala, a avaliação é destacada como um processo que guia o caminho do aluno dentro da trajetória escolar, sendo necessário que todos os alunos de um mesmo ano de ensino atinjam uma nota mínima para ir ao ano seguinte. O ensino organizado desta forma considera que todos os sujeitos aprendem e se constituem da mesma forma, no mesmo ritmo e tempo. Assim, aqueles que não correspondem ao mínimo esperado, são reprovados ou passam ao ano de ensino seguinte por meio da progressão continuada⁵², sem necessariamente ter se apropriado dos saberes trabalhados.

Este mecanismo de progressão foi implantado nas escolas públicas brasileiras com o intuito de o aluno acompanhar sua turma nos anos de ensino com a oportunidade de, no novo ano, ter tempo para aprender o que não foi possível, e ainda apropriar-se dos novos saberes do ano seguinte. A progressão considera os anos escolares em ciclos, nos quais se “alarga” o período escolar e permite ao estudante participar da Educação para além do calendário letivo. É uma forma de considerar a diversidade entre os tempos de aprendizagem e a forma como é conduzido o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, mesmo expandindo o entendimento sobre aprendizagem e desenvolvimento, percebemos que falta estrutura às escolas e aos docentes para realizar este trabalho com o aprofundamento e suporte apropriados, para que atinja a finalidade pela qual foi criada. O que geralmente vemos na prática das escolas públicas brasileiras é que o ensino ocorre da mesma forma para todos, sendo difícil considerar as especificidades dos alunos.

Esta questão agrava-se quando se pensa naqueles que estão ali por progressão continuada e acabam afastando-se cada vez mais das possibilidades de formação de sentido a

⁵²Fonte: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Resolucoes/lei9394-2006.pdf>>.

partir dos conhecimentos escolares – o que já ocorria com a reprovação. Assim, temos uma solução paliativa para uma discussão que está além dos anos letivos, mas a forma como a Educação é considerada, o investimento a ela, a organização do ensino, dentre outros determinantes.

As questões da organização do ensino e das relações presentes no processo de aprendizagem também foram destacadas por Alice, a qual revela que o trabalho na Educação Infantil poderia ser feito de outro modo se a quantidade de crianças por turma fosse menor:

Tem que ter menos crianças, então poderiam ser salas menores com dez ou quinze bebês no máximo... Aliás, dez no máximo, doze no máximo. Seria um outro trabalho diferenciado e com mais qualidade e visando mais até mesmo na parte pedagógica, porque quando a gente coloca muita criança, automaticamente a gente só visa o assistencialismo (Trecho entrevista Alice).

Percebemos que, quando pensam em condições ideais na Educação escolar, as docentes relatam que as escolas atualmente não oferecem as mínimas condições para se pensar em elaborar diferente a atividade de ensino. Diante disso, Alice revela que, mesmo compreendendo que a Educação Infantil deva superar o assistencialismo, quando a quantidade de alunos em uma turma é grande, fica inviabilizado o desenvolvimento da atividade docente de forma a ir além de “assistir” as crianças. Ela complementa: “às vezes eu me pego pensando que, muita coisa vai mudar na Educação, mas não sei se minha geração vai estar aqui pra ver”.

No cenário brasileiro as mudanças ocorrem no ensino, na Educação escolar, mas ainda estamos muito aquém de uma Educação que realmente permita a humanização dos sujeitos. Defendemos que a maneira como é organizado o ensino escolar está intimamente atrelado à concepção que se tem de Educação em um projeto de sociedade. Enquanto vivermos em um sistema de produção que divide classes sociais vivenciando as condições oferecidas pelas políticas públicas, será possível realizar práticas promotoras de sentido apenas nas brechas da **particularidade** de cada atuação em seu contexto institucional.

Seguindo na investigação sobre como acreditam que *deveria ser a Educação*, Alice retoma a escola como espaço possível de construção de uma sociedade melhor a partir da Educação, mas que está na “*contramão*” do que se vive hoje:

Formaria também pra tentar construir uma sociedade melhor do que a que a gente vive, mais justa, mais igualitária, mais humana, que vai um pouco de contramão com essa sociedade que a gente tem (Trecho entrevista Alice).

Também nos revela Clara que organizar a Educação escolar de outro modo permite diferentes relações entre professor-aluno, aluno-conhecimento e ainda é possível trabalhar conteúdos de uma forma que promova sentido. Ela relata que sua experiência com projetos nas escolas, como o caso do “Programa Mais Educação” de que participou, permite outras relações com os alunos e os envolve nas atividades propostas:

Mas depois que eu trabalhei com projetos eu vejo, eu tenho um outro olhar, que a Educação está além do conteúdo. Está na formação do indivíduo como um todo [...] o menino sente que ele é importante (Trecho entrevista Clara).

Ao acompanharmos elementos da trajetória de Clara na Educação, sua formação e ainda pelo relato de que no início era uma professora rígida e que prezava pela apreensão do conteúdo, vemos que foi possível, a partir de outras proposições de ações de ensino, perceber que poderiam ser trabalhados conteúdos a partir de uma relação diferente entre sujeitos e conhecimento na escola. Destacamos que a atividade docente além do ensinamento a partir dos moldes tradicionais de ensino pode construir uma relação vertical entre professor aluno, superando a dualidade entre “o professor ensina e o aluno aprende”, permitindo ao discente participar deste processo, se apropriar dos conhecimentos e relacioná-los à sua realidade.

Ao acompanharmos a rotina de Clara na escola, foi possível notar sua disponibilidade junto aos alunos, principalmente nos momentos extraclasse, buscando construir uma relação de parceria. Acompanhando sua prática, percebemos o anseio em proporcionar atividades diferenciadas, e defende que quando trabalha os conteúdos é para que “*levem pra vida, não só para o vestibular*”.

Pela própria fala, vimos que novas relações junto aos alunos foram possíveis, e podemos inferir que a organização do ensino e participar de forma diferente das relações escolares possibilitou à Clara uma mudança no desenvolvimento de suas ações. O **sentido pessoal** atribuído às suas ações de ensino conduziram à elaboração da atividade docente para além do conhecimento como algo obrigatório, sem conexão com a vida dos alunos, mas preocupada com a formação do sujeito.

Também oferecemos destaque à mudança do motivo que a levou à área da Educação, pois de motivo-estímulo, vemos que elaborar sua atividade de ensino agora está mais relacionada a um **motivo formador de sentido**: se antes lecionava em busca de um salário, agora elabora suas ações de forma a pensar na formação do sujeito, com um conhecimento que “*se leva para a vida*”.

Um último ponto ressaltado sobre o pensar a Educação em um cenário ideal, de qual seria sua finalidade, as professoras destacam a avaliação e o registro escolar ocorrendo de forma bastante enrijecida, não permitindo ao sujeito possibilidades de expressar-se para além do esperado:

É preciso ver esse menino como um todo. Ver ele [sic] nas várias situações da escola né, não é só um diagnóstico, ver como ele pensa [...] Não pode ficar só nisso, é raso, muito simplório pra mostrar tudo o que faz (Trecho entrevista Maria).

Compreender que a apropriação do conhecimento é um processo e não ocorre de forma estática, a partir do entendimento de **aprendizagem e desenvolvimento humano** pela Psicologia Histórico-Cultural, é considerar a Educação escolar como participante da constituição do psiquismo humano. Ponderar apenas os conteúdos já apropriados como avaliação do aprendizado do aluno é resumir o olhar ao processo pelo qual está vivenciando o aluno na relação com o conhecimento.

A relação entre parte e todo não fica clara, pois com avaliações objetivas e que buscam verificar apenas se determinado conteúdo foi apreendido ou não da maneira como foi trabalhado, é reduzir as possibilidades de desenvolvimento do sujeito pelo conhecimento. Sobre a organização da escola, Alice diz que é possível realizar a atividade docente da maneira como acredita que deveria ser feita se tivesse outras condições, mas que nos moldes atuais “*o professor só vai pra cumprir o horário, faz aquilo que é possível, vai embora e aí as crianças ficam a ver navios*”.

O docente, ao encontrar determinantes na realidade concreta que o inviabilizam a atuar da forma como acredita ser necessário para uma Educação de qualidade, exerce **ações** que pouco permitem aos alunos uma relação com o conhecimento escolar que promova sentido à sua vida. Se a criança “*fica a ver navios*”, podemos entender que o tempo na escola e a atividade de estudo nela realizada se desenvolve de maneira bastante superficial e com quase nenhum aprofundamento, contribuindo pouco com sua aprendizagem e desenvolvimento.

Como vimos, os **conceitos científicos** necessitam ser apropriados para ir além dos conhecimentos cotidianos, e se não são sistematicamente organizados e trabalhados por meio da atividade de ensino, não atingem sua finalidade, pois não se ultrapassa a experiência imediata de contato com a realidade. Outro ponto que fica bastante restrito é em relação ao sentido pessoal construído pelo professor sobre sua atividade docente, pois não conseguindo desenvolver a atividade de ensino de forma a fornecer sentido aos seus alunos, tampouco é possível desenvolver ações que façam sentido a ele mesmo.

Ao participar desta configuração do modo como a Educação Escolar é organizada, vemos muitas vezes a atividade docente configurar-se como uma forma de venda da força de trabalho que, por vezes, não se estabelece como **atividade**, nem para o professor, e tampouco para o aluno. Com a preocupação em torno da transmissão de conteúdo e de avaliações quantitativas, encontramos um panorama de execução de ações que visam corresponder a esta demanda, sem gerar sentido ao professor e ao aluno.

Prosseguindo com nossa investigação, perguntamos às docentes sobre *o que elas acreditam ser importante para se trabalhar na área da Educação*. Como já discutimos, a Educação escolar permite a apropriação de conhecimentos que não seriam possíveis sem uma sistematização e organização no trabalho com conceitos para além da experiência imediata (Vigotski, 1934/2001). Também entendemos a constituição humana a partir do cunho social, sendo necessário participar de uma vida com os pares e acessar as objetivações humanas. Assim, temos a **escola** como espaço importante no qual é possível contribuir com este processo, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O professor, neste ínterim, é um **mediador** importante, constituindo sua atividade de modo a possibilitar vias de humanização aos sujeitos. Com isso, perguntadas sobre o que seria necessário para se atuar na Educação, temos Maria ressaltando aspectos de formação teórico-prático como imprescindíveis para atuar neste campo:

Você tem que ter um mínimo de conhecimento, técnico, metodológico, estar aberto a conhecimentos novos, conviver, procurar conviver bem, estar aberto a escutar o outro, a falar, sem isso hoje acho que é fadado ao fracasso, uma turma não vai de jeito nenhum. Se você não conviver, não relacionar bem e ter competência técnica, profissional na área naquilo que você for atuar, for ministrar enquanto professor, porque ali ao mesmo tempo

you have to collaborate and bring something too, people are learning from each other and everything (Trecho entrevista Maria).

Vimos que o professor deve participar de uma formação inicial que lhe possibilite atuar na área da Educação permitindo a apropriação de conhecimentos e a formação de sentido destes saberes aos alunos (Andaló, 1995; Basso, 1998; Barreto, 2008). Também podemos entender que o desenvolvimento profissional docente é contínuo e deve ser perene (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010). Além da formação, Maria destaca a disponibilidade de estar com o outro como fator que deve estar presente quando se pensa no profissional da Educação. Podemos inferir que este “*estar com o outro*” nos oferece indícios de pensar a escola como espaço de desenvolvimento humano, para além da transmissão de conteúdos.

Sabemos, como já retomamos Leontiev (1975/1983), que a Educação participa da constituição da **consciência** dos sujeitos, e deve preocupar-se com a formação das novas gerações. Neste caminho, analisamos que Maria, ao responder a esta pergunta, pensa primeiramente na dimensão profissional de quem atua na Educação, ao passo que Alice e Clara destacam *gostar* e *querer* como primeiros elementos necessários à área.

Defender que é preciso *querer muito* e *gostar de estar na área* nos remete a **sentidos** construídos pela vivência na área da Educação, elaborados na relação entre o significado social de ser professor e o que é possível desenvolver na escola. Entendemos que neste cenário estão presentes determinantes que dificultam e até mesmo impedem o desenvolvimento da atividade docente, sendo necessário recorrer aos sentidos construídos quando pensam na atuação na Educação. Ressaltam:

Primeira coisa é gostar... gostar do ser humano. Se você não gosta de trabalhar com o ser humano você não... É a primeira coisa. É você gostar de trabalhar com o público. É a primeira coisa para você ser professor... e você ser professor é você não se cansar de buscar coisas novas, é você não se cansar de estudar porque a profissão de professor demanda muito estudo [...] E tem que ter muita dedicação. Tem que gostar muito e ter muita dedicação (Trecho entrevista Alice).

Alice destaca o ser humano como público-alvo da Educação. Entender esta dimensão no trabalho educacional nos faz pensar que a finalidade é o aluno, o ser humano em

constituição, para além dos aspectos formais. Caso o docente preocupe-se apenas com o cumprir metas e transmitir conteúdos, perde-se de vista o carácter de humanização dos sujeitos pela Educação. Podemos afirmar que o professor está inserido em um sistema de venda de sua força de trabalho, e no caso da atividade de ensino, reflete em muitos casos a elaboração de ações sem fornecer sentido ao aluno e sua realidade, e tampouco a si mesmo. Encontramos assim um cenário no qual o salário é a finalidade das ações docentes, e não o ensino. Retomamos Duarte (2004): “O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo” (p. 59).

Sabemos que avaliar a dimensão do *gostar* apontado por Alice implica em entendermos os **motivos** que guiam a atividade docente. Dizemos isso, pois o professor ao não elaborar o ensino motivado à apropriação do conhecimento pelos seus alunos e ao desenvolvimento humano como finalidade de suas ações, não atribui sentido ao que faz, interferindo no *gostar* de seu trabalho. Com isso, a formação constante e apropriação de conhecimentos pelo professor para atuar é imprescindível ao se pensar na atuação em Educação escolar.

Outro ponto de análise que podemos depreender do aspecto *gostar* é em relação à falta de investimento governamental apropriado para se desenvolver a atividade docente, somados a outros determinantes já ressaltados. Encontrar elementos de “gosto” pessoal pode dever-se ainda à baixa remuneração financeira do professorado da Educação pública brasileira.

Barbosa (2014) já analisou estes fatores em pesquisa realizada na área e aponta que o aumento dos recursos e investimento na área melhoraria a qualidade da Educação pública, bem como uma melhor remuneração docente contribuiria para mudar este cenário de forma positiva. Ainda destaca que, mesmo sendo uma atuação que exige formação superior, a categoria docente é uma das que recebe menor remuneração. Pensando neste aspecto, Clara pondera o *querer* como importante para se atuar na Educação, comparando a profissão docente como uma “*missão*”:

Querer. Tem que querer primeiro. E estar disposto, porque igual eu te falei, é uma missão, tem que gostar. Porque tem gente que vem, a gente até fala que tem alguns que terceirizam as aulas. Aula é só vídeo, filme ou só palestrante, sabe? Então só texto... não é uma aula dinâmica, não é um...Eu acho que a gente tinha que ir mudando as estratégias, um dia aula expositiva, um dia uma dinâmica, e a gente vai mudando (Trecho entrevista Clara).

Lima (2011) analisa a atividade docente dentro do cenário de exploração do trabalho presente na sociedade capitalista, e percebemos na fala acima elementos que nos auxiliam a compreender que, muitas vezes, a atividade docente configura-se mais como um **trabalho** do que **atividade**. Dizemos isso, pois Clara relata que existem professores que “terceirizam” sua função utilizando-se de recursos como filmes e palestras como pretexto para “não dar aulas” e “passar o tempo”. Podemos inferir que, se são **ações** executadas sem necessariamente a concepção de humanização dos sujeitos, para estes docentes seus **motivos** podem estar relacionados primordialmente com o recebimento de um salário, não constituindo estas ações em atividade. Para além da alienação presente na sociedade capitalista, temos uma atuação docente que não se configura como atividade e o ensino fica pouco aprofundado ou ainda não oferece sentido aos alunos que dele participam.

Entendemos que é possível o uso de instrumentos em sala de aula, como vídeos, textos, músicas, dentre outros na elaboração da atividade de ensino, como já defendemos o uso da Arte, por exemplo, como importante mediadora dos conhecimentos (Pessoa, 2014; Silva, 2005), mas sua utilização deve ser intencionalmente planejada e com a finalidade de apropriação de conhecimentos. Caso estas produções sejam utilizadas apenas como atividades para se “*passar o tempo*”, temos bastante diminuídas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos pelas produções humanas apresentadas.

Mais uma vez, também temos o *querer* sinalizado por Clara nos remetendo à dimensão de satisfação pessoal como explicação para estar e continuar na área da Educação, visto o histórico de desvalorização e baixo investimento na área: “*é uma missão*”. Ela ainda complementa: “*Se fosse pra começar hoje e escolher eu não escolheria. Exatamente por essa desvalorização*”. Defendemos, como Saviani (2008), a Educação como forma de acesso aos produtos humanos e como elemento de luta de classes, e que exige qualificação adequada para esta atividade.

Podemos pensar que o trabalho do professor, de certa forma, é resultado da necessidade da busca e transformação da realidade por meio de diferentes instrumentos na mediação de conhecimentos aos seus alunos. Porém, caso o professor não encontre **sentido** na atividade que desenvolve, a **necessidade** que conduz seu trabalho será apenas a necessidade de sobrevivência, por meio da venda de sua força de trabalho. Sabemos que o docente deve receber uma recompensa salarial pela atividade desenvolvida, já que participamos deste sistema de produção. Porém, defendemos que seja remunerado adequadamente em relação às

atividades que desenvolve, mas se apenas o salário for a finalidade de suas ações, ficam escassas as possibilidades de desenvolvimento humano de seus alunos por meio da atividade de ensino.

Leontiev (1975/1978) defende que é preciso pensar na formação do sujeito como um ser em desenvolvimento, e é necessário que os conteúdos escolares aprendidos pelos alunos façam sentido a ele e consiga relacionar com sua realidade. Assim, no estudo da atividade como transformação da realidade pela ação do homem, sabemos que para compreender o sentido pessoal atribuído à atividade exercida é preciso compreender o **motivo** que a conduz. Como na pesquisa de Asbahr (2014), sobre sentido pessoal atribuído por alunos ao ensino escolar, ao estudarmos o sentido do professor temos que considerar que é sempre o sentido sendo construído sobre algo, relacionado às significações apropriadas, mas nunca descolados da realidade vivenciada pelos sujeitos.

Para entender o **sentido pessoal**, temos de entender os motivos que levam ao desenvolvimento da atividade, e buscamos evidenciar quais são estes motivos a partir da análise dos dados. Como vimos, Leontiev (1975/1983) elabora os conceitos de **motivo-estímulo** e **motivo formador de sentido**. Na análise das entrevistas e por meio das observações realizadas, vimos Clara inicialmente ingressar na área da Educação a partir de um motivo-estímulo: ganhar um salário para se sustentar na cidade. Porém, como ela mesma relatou, teve um momento em que decidiu “*ser professora por inteiro*”, até mesmo buscando graduar-se em Pedagogia para ter uma formação voltada especificamente à área educacional.

Podemos pensar que quando conhecemos sua atividade docente temos indícios de que seu **motivo** volta-se à Educação, podendo ser um motivo formador de sentido à sua atividade. Ela relata que ver os projetos realizados e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas é o que recompensa seu trabalho, pois não encontra em sua realidade concreta suporte para desenvolver ações de ensino de maneira coletiva ou a partir de um projeto escolar como um todo:

[...] *Ver a realização dos projetos [...] Acho que sim, porque se fosse pra depender de motivação e de estímulo, da própria direção, eu não fazia nada. [...] Então assim, é muito amor. Muito amor. É por amor que eu faço, que eu ainda continuo fazendo* (Trecho entrevista Clara).

Ainda, quando perguntamos *por que é professora*, o que a faz atuar na Educação, Clara destaca a satisfação de ver suas propostas sendo executadas e diz depositar muito afeto nas ações que elabora, com “*muito amor*”. Sabemos que apenas o amor não basta e já discutimos sobre a importância da formação docente para além do gostar de estar com o outro (Andaló, 1995; Arce, 2001). Porém, não desconsideramos que a afetividade presente no cenário educacional contribui para a formação dos sujeitos, mas para alcançarmos os conhecimentos além daqueles presentes no cotidiano e ganhar outras formas de relação e transformação da realidade, é preciso sistematizar, organizar e desenvolver as atividades de ensino com aprofundamento teórico e compromisso político.

Um aspecto que analisamos na fala de Clara, buscando constituir a essência a partir desta realidade, refere-se à **particularidade** de sua atuação. Dizemos isso, pois mesmo seu motivo voltando-se a preparar ações que busquem o aluno como principal foco, ainda está atrelado ao motivo de estar ali no contexto de que participa, das ações cotidianas. Estas ações são importantes, mas é preciso ter em mente o desenvolvimento do sujeito por meio da aprendizagem, da apropriação de conhecimentos. O professor como mediador que participa do processo de constituição da consciência dos alunos e de seus psiquismos também deve ser considerado. É este o principal motivo que deve guiar a atividade de ensino, para além da relação com seus alunos.

Pela sua fala, revela que não encontra parceria em seus colegas de trabalho e é como se o “*amor pela profissão*” amparasse sua continuidade na área, quase como uma atuação isolada dos demais profissionais de sua escola. Mais uma vez, percebemos a importância do **motivo** da atividade docente estar relacionada à finalidade da Educação, de humanização dos sujeitos pela apropriação dos conhecimentos, pois caso contrário, encontraremos ações docentes de diversos profissionais, voltados cada um à sua realidade, fragmentando o processo de Educação escolar.

Por mais que sejam possíveis práticas exitosas e constituintes de sentido aos alunos que delas participam, apenas será possível superar um cenário educacional se considerarmos um projeto de sociedade e de transformação da realidade.

Alice também releva o **motivo** que a conduz a estar na área da Educação e ser professora: gostar de seres humanos. Como vimos primeiramente sua escolha profissional seria para outro curso, Odontologia, mas releva o desejo de ser dentista por poder ter contato com o público. Já em sua formação inicial em Pedagogia, destaca os professores que ministraram disciplinas ressaltando o lado “humano” na Educação como importantes para

construir seu entendimento sobre o *como ser professora*. Ao pensar no porquê é professora, ela ressalta este motivo novamente: “*Eu acho que é porque eu gosto de ter contato com o público, porque eu gosto de ter contato com o outro ser humano*”.

Conforme foi estudando e se formando, a partir da graduação em Pedagogia, dentre outros espaços formativos, podemos entender que pensar e estudar o ser humano é imprescindível para atuar neste campo, mas apenas estar com o outro não nos garante uma Educação emancipatória. O gostar de trabalhar com o público para atuar na Odontologia e na Pedagogia nos remete a formações bastante específicas e com finalidades diferentes: as duas profissões envolvem o trabalho com o ser humano, mas o produto destas atuações implica em formas diferentes ao pensarmos na constituição do psiquismo dos sujeitos.

No caso de Alice, para além de seu relato, depreendemos que considera os aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem como partes do processo de Educação escolar, e estar nesta área representa ter contato com o ser humano a todo momento. Mais uma vez, vemos o motivo de estar na Educação relacionado à correspondência de uma motivação pessoal ao se pensar em seu papel na escola.

O *gostar* do trabalho volta as ações escolares para a **particularidade** de suas ações, ou seja, realizar bem feito o trabalho com seus alunos. Almejando ir além da aparência, este motivo pode ser entendido como formador de sentido, atrelado às ações desenvolvidas pela docente e suprimindo suas necessidades pessoais de estar com o outro e contribuir com ele. Permite ainda desenvolver ações que incidam na formação psíquica em um âmbito de humanização dos sujeitos, mas a dimensão pessoal assume destaque para Alice quando responde sobre os **motivos** para ser professora: gosta de trabalhar com o outro.

Alice e Clara revelam o motivo de serem professoras relacionado primordialmente à satisfação pessoal de desenvolver as **ações** na escola, e de perceberem que suas propostas modificam de alguma forma a vida de seus alunos. Estes aspectos são importantes, porém devemos almejar superar as condições de vida presentes nesta sociedade, e juntamente à satisfação pessoal, defendemos um compromisso de transformação das condições alienantes por meio do esclarecimento possível por meio da Educação.

Entendemos que a articulação entre os docentes que desenvolvem suas atividades contribuirá para a superação de elementos que reduzem as possibilidades de desenvolvimento humano de seus alunos nestas condições, mas é preciso conscientizar-se dos motivos que os levam à atividade docente. A finalidade não pode ser apenas a satisfação pessoal ou ainda desenvolver bem as ações na particularidade das suas atuações.

Maria, assim como Alice e Clara, destaca a dimensão humana como motivo para estar na área, mas verbaliza conceitos como o **ensino** e o **aprendizado**, relacionando-os à atividade docente. Entendemos que aproximar o motivo pessoal da atividade docente à finalidade dos processos envolvidos na Educação escolar nos oferece maiores indícios de que este motivo não se relaciona apenas à satisfação pessoal de estar na área, mas da preocupação com uma profissão que exige formação e qualificação:

É estar com gente, é aprender, é ensinar, é isso tudo... é tudo isso junto. Se fosse pra eu escolher outra profissão hoje, não sei qual seria. Tem que ser profissão que está com gente, está ali aprendendo a todo momento sabe, toda hora a gente aprende, é isso... (Trecho entrevista Maria).

O aprender e ensinar é relatado por Maria como necessário, devendo ser constante, e pensar a área da docência envolve a todo momento aprender novos conteúdos, novas relações. Relacionar-se com o ser humano implica necessariamente em aprender e estar junto a quem aprende. A necessidade desta docente de estar com o outro envolve aspectos que se relacionam à Educação escolar, pois ao pensar se escolheria outra profissão, não se imagina em outro lugar, ou que outra opção poderia ter. Como discutimos, os aspectos de valorização e remuneração da atividade docente incidem na forma como o professor vê sua atividade e desenvolve suas ações (Barbosa, 2014; Lima, 2011), e Maria atrela seu motivo ao desenvolvimento de sua atividade relacionado a um dos aspectos da finalidade da Educação: o ensinar e aprender.

Já Clara relata que gosta de desenvolver ações em seu cotidiano na escola, mas que este gostar e estar com o outro poderiam acontecer em outros espaços, visto as dificuldades presentes no desenvolvimento da atividade docente. Ela nos relata: “*se fosse pra escolher hoje eu acho que eu não escolheria. Tem tanta opção! Eu não iria por essa*”. Todavia, percebemos que encontra em seu cotidiano ações desenvolvidas que a auxiliam a construir um motivo possível de formação de sentido sobre sua atividade, e incentivam-na a continuar na área, visto que suas propostas podem “*dar fruto*”:

Uma coisa diferente pra eles. Hora que a gente chega na [sic] sala, que eles estão fazendo júri simulado, que estão participando, que eu vejo que tem um brilho no olho dele... Isso pra mim já... Eu vou sair daqui hoje com certeza realizada. Aquela coisa de você saber

que você plantou uma sementinha. Vai dar fruto... às vezes não. Mas eu fiz alguma coisa (Trecho entrevista Clara).

Analisando a trajetória de Clara na Educação, sua formação em Magistério, a formação inicial na área de licenciatura e ainda todos seus intervenientes para estar na área, percebemos que o **motivo-estímulo** foi ganhando possibilidades de se constituir como **motivo formador de sentido** quando percebe que suas ações permitem uma possibilidade de mudança na vida de seus alunos, de no futuro, “*dar frutos*”. Aquela Clara que “*era rígida, aplicava quatro tipos diferentes de prova*” ou ainda que ia dar aulas apenas para se sustentar, agora encontra necessidades elaboradas no próprio cenário educacional:

Que apesar de ter o aluno que é custoso, eu ainda quero vir pra escola. Eu quero estar com eles. Eu quero fazer alguma coisa diferente. Eu quero. Por eles. Não pra mim, não para os pais, pra direção, mas por ele (Trecho entrevista Clara).

Entender, a partir da participação na Educação escolar, que suas **ações** podem superar a mera transmissão de conteúdos e olhar o aluno como um sujeito convidou Clara a atribuir sentidos ao que faz, com suas ações constituindo-se em **atividade**. Com o aluno e sua formação sendo a finalidade de sua atividade de ensino, outras possibilidades de trabalho com os conteúdos escolares foram sendo delineadas, não só a transmissão e avaliação destes.

Porém, analisando o que Clara nos compartilha, percebemos as contradições presentes ao pensar sobre sua atividade docente e os motivos que a levam a desenvolvê-la. Ao mesmo tempo em que diz encontrar razões para estar com o aluno, trabalhar as atividades escolares para oferecer algum sentido a ele, ela nos relata que se fosse para escolher uma profissão no atual momento, não escolheria ser professora.

Entendemos que um dos motivos que leva Clara a continuar na docência é perceber em seus alunos a possibilidade de mudanças a partir de suas proposições em sala de aula e em projetos extraclasse. Se entrou na área da Educação e permaneceu nela, outros motivos para além do ensinar e aprender foram ganhando contornos. Dizemos isto porque para além de percebermos que busca realizar outras atividades fora de sala de aula, ao acompanharmos alguns dias de sua rotina na escola, ela relata a vontade de ocupar outros cargos para além da docência:

Às vezes eu fico... Eu penso em Direção... Nossa, daria pra fazer isso, fazer aquilo, porque pelas pessoas... [...] Eu tenho vontade, hoje, eu teria coragem... eu acho que eu conseguiria, mas eu sofreria muito, e eu fico pensando que eu ia sofrer muito, são muitas barreiras (Trecho entrevista Clara).

Ela nos revela que participar, organizar e coordenar o Programa “Mais Educação” possibilitou “*abrir seu olhar*” sobre como se via dentro da escola e o que poderia fazer para contribuir. Além de atuar em sala de aula, ocupar o cargo de Direção permitiria, sob a ótica de Clara, realizar ações que hoje percebe fora de seu alcance como professora. Ao ser diretora, diz que poderia fazer mais do que é realizado hoje, pois ao acompanharmos sua rotina, ela nos relata vários momentos em que gostaria de ter feito mais atividades na escola, mas a direção não a apoiou ou disse para “*fazer sozinha*”. Vemos o **motivo** de continuar na Educação relacionado com a **particularidade** de seu contexto, mas as ações desenvolvidas também a auxiliam a elaborar outros motivos a partir do vivenciado em seu cotidiano.

As ações que Clara poderia desenvolver na direção da escola, por exemplo, se relacionadas à finalidade da Educação, poderiam permitir outras condições concretas a professores e alunos na realização de suas atividades de ensino e de estudo, respectivamente. Se as ações são realizadas sem sentido para quem as executa, não se constituem em atividade, e o motivo não corresponde à execução das ações. Alice relata esta preocupação no cenário educacional e a necessidade de se estabelecer uma criticidade ao se desenvolver a atividade de ensino, pois caso contrário, configura-se apenas um emprego:

Se não tem essa criticidade é porque está ali pelo trabalho e não pela profissão. Não se vê como profissional engajado, envolvido com o que ele faz. É só um trabalho a mais... Porque eu preciso trabalhar... Porque precisa receber... Entende? (Trecho entrevista Alice).

Da mesma forma podemos pensar que, se o docente executa as ações no seu cotidiano de trabalho apenas para a recompensa salarial, estas são desenvolvidas de forma fragmentada e distante da realidade dos alunos, e a atividade docente não coincide com os motivos para sua execução. É preciso compreender os **motivos** que levam o docente à sua atividade para entender como elabora sua prática, para assim buscarmos subsídios para a superação das condições que fragmentam e desvalorizam o trabalho na Educação.

Sabemos das condições alienantes presentes na sociedade capitalista, e que inclusive a atividade docente pode configurar-se como trabalho (Lima, 2011), sem corresponder ao motivo que leva à execução de ações. Conforme vimos pelas falas acima, mais de um motivo é atribuído ao desenvolvimento da atividade docente e ao *ser professor*. Cada particularidade vivenciada pelas professoras permitiu e ofereceu condições para estes motivos se configurarem a partir de necessidades, partindo dos significados sociais compartilhados, dentre outros determinantes.

Para pensarmos sobre motivo e desenvolvimento da atividade, recuperamos Longarezi e Franco (2013): “quando o *motivo* é impulsionado por uma *necessidade*, e esta consegue ser objetivada no *objeto*, dizemos que tal relação é capaz de conferir *significado* à ação e ter um *sentido* para quem a realiza” (p. 98 – grifos das autoras). A necessidade de contribuir para a formação de sujeitos almejando uma Educação para a humanização conduz a ações elaboradas a partir de um motivo coerente com a finalidade da Educação escolar. Neste caminho, a atividade docente será cada vez mais consciente quanto mais esclarecido o profissional estiver dos motivos que o levam a elaborar e desenvolver suas ações de ensino.

O **sentido pessoal** será construído a partir do entremeio de como as significações sociais foram apropriadas e do motivo que leva à execução das ações para cada sujeito que desenvolve a atividade. Assim, estudar a atividade docente é compreender como estas elaborações se relacionam e permitem desenvolver a atividade de ensino coerente com a humanização dos sujeitos.

Para compreender como as relações de trabalho interferem na formação de sentido pessoal sobre as ações desenvolvidas, retomamos Leontiev (1975/1978). Ele diz que ao trabalhador, o significado social de sua função está dado socialmente, ou seja, no caso do professor temos uma consonância de qual seria a definição do *ser professor* e de *qual seu papel*. Porém, o que ocorre na sociedade capitalista é que o **sentido** que o trabalho terá para quem a executa pode não corresponder com o que é socialmente estabelecido.

Vejamos: se, em linhas gerais, o professor é entendido como um profissional que ensina e tem o papel de oferecer a Educação escolar a seus alunos, o sentido pessoal para o professor deveria estar mais próximo a esta finalidade e as ações escolares direcionadas a este fim. Porém, a partir de condições alienantes de trabalho e de vida, a atividade docente configura-se como um produto, e não um processo, e o sentido pessoal assume características distanciadas da finalidade da Educação, a partir da realidade que encontra em seu contexto escolar.

Estudar o sentido pessoal construído sobre a atividade docente nos convida, como já escreveu Tonet (2013), a dissolver o que nos aparece de imediato, entendendo os elementos que configuram a **aparência** revelada a nós. O que, de fato, será o motivo e conferirá sentido às docentes está além do que é relatado sobre o assunto, mas também presente em suas concepções e ações. É nas condições concretas de vida das professoras que os **significados sociais** vão ganhando as marcas pessoais ao relacionarem-se com eles, formando sentidos pessoais a partir de suas experiências, vivências. É por meio desta relação entre sujeito e mundo que cada uma irá relacionar-se com o outro, sendo o **sentido pessoal** o aspecto constituidor da consciência humana (Leontiev, 1975/1983), e logo, guiará o modo como cada docente conduz sua atividade de ensino.

Na investigação sobre o sentido pessoal atribuído à atividade docente, abordamos assuntos que se relacionaram à análise do desenvolvimento das ações na Educação escolar, sempre entendidas dentro de um contexto mais complexo, dinâmico e com as contradições presentes na realidade de cada uma. Assim, ao perguntarmos às docentes *qual o sentido pessoal de ser professor, de desenvolver a atividade de ensino*, nos revelam alguns elementos complementares às análises que já vínhamos realizando a partir de outros elementos com que entramos em contato. Percebemos que as respostas relacionaram-se principalmente com um dos motivos que permitem continuarem no cenário Educacional: a percepção de satisfação pessoal no trabalho junto aos alunos, nas **particularidades** de seus contextos.

Alice elabora seu papel, sua relação com o aluno e como se sente com esse processo. Conta que ao mesmo tempo “*é prazeroso*”, mas também “*muito árduo*”:

Ser professor... É bom, é maravilhoso, é muito bom, muito prazeroso. Ser professor é contribuir, eu acho que é dar a mão ao outro, é você ajudar o outro a chegar em algum caminho de alguma forma. Está muito ambíguo? Só que assim, ser professor é muito árduo, é uma tarefa muito árdua que de alguma forma tem algum desgaste emocional, existe um desgaste físico, mas é prazeroso. Eu falaria que ser professor é prazeroso.
(Trecho entrevista Alice).

Vimos que o “ser professor” inserido em uma sociedade capitalista muitas vezes envolve aspectos que descaracterizam o processo da atividade docente (Lima, 2011), e o trabalho na Educação assume um caráter de produto a ser alcançado ou visualizado. Alice já nos relatou as discrepâncias entre o ensino público e privado e como almeja poder

desenvolver de outras formas sua atividade de ensino nestes espaços, trabalhando “*na contramão*” da lógica estabelecida nestes espaços.

Recuperamos estes aspectos para pensar sobre as frases: “*é muito árduo*” e “*tem um desgaste emocional*”. Para além do significado de ser professor, as dificuldades presentes nas condições concretas de trabalho que envolvem infraestrutura, investimento em políticas públicas na área, formação profissional, dentre outros determinantes (Barbosa, 2014), contribuem para este “*desgaste emocional*” ao se pensar no sentido pessoal que a atividade docente assume na vida do professor. Porém, o aspecto “*prazeroso*”, parece conduzir o motivo de continuar na área da Educação, percebendo o resultado das ações de ensino como importantes para a vida dos alunos.

Também encontra uma satisfação pessoal ao estar em contato com novas turmas, com demandas diferentes, exigindo sempre uma reelaboração da própria prática profissional. Para além de contribuir com o aluno, ela relata uma satisfação em estar constantemente em formação:

Também me agrega muita coisa que também me faz conhecer e descobrir muitas coisas com o passar do tempo, todo ano uma turma diferente, um desafio diferente, crianças diferentes, [...] Ser professor também é sempre buscar coisa, é ser um pensador, é ser um intelectual, é ser um pesquisador (Trecho entrevista Alice).

Assim, quando o significado social da atividade docente é pensado no âmbito da vida de cada professora, a Educação escolar assume um caráter presente na particularidade de cada uma, produzindo sentidos que contribuem para se estar e continuar na área. Este sentido é o que guiará as docentes ao elaborarem suas atividades de ensino, e ainda fornecerá a formação de motivos que conduzem a continuarem na área. Alice complementa que encontra sentido no desenvolvimento de suas ações na escola e “*hoje gosta muito*”, pois senão “*largaria, porque a profissão de professor ou você gosta muito ou dificilmente você fica*”.

É interessante pensar a possibilidade de “*largar a profissão*” diante de um cenário de venda da força de trabalho pra sobreviver. Se, diante do trabalho do professor encontramos condições que o fazem querer ou necessitar procurar outras oportunidades, como por exemplo, áreas melhor remuneradas pelas atividades desenvolvidas, podemos dizer que para o professor o aspecto de satisfação pessoal de certa forma supera ou até mesmo compensa esta desvalorização profissional e baixa remuneração. Ainda, por se tratar de uma atividade que

incide, mesmo que não seja de forma totalmente esclarecida, sobre a formação de consciência e psiquismo dos sujeitos, continua-se na profissão por perceber, de alguma forma, as consequências das ações desenvolvidas para outro ser humano, no caso os alunos. Porém, esclarecemos que é necessária remuneração adequada às atividades desenvolvidas na docência, com valorização salarial, progressão de carreira, dentre outros aspectos.

Sabemos que a relação entre sentido pessoal e o desenvolvimento da atividade de ensino estão relacionadas de modo constante, pois o docente assume para si o que considera importante ao ser professor, e é com este sentido que serão conduzidas as ações de ensino. Leontiev (1975/1983) esclarece que os sentidos são produzidos a partir das relações que o sujeito estabelece com a atividade realizada, e o **sentido pessoal** revelará o motivo que leva, no nosso caso, o professor à **ação**. Ele ainda escreve que este motivo não deve ser confundido com a necessidade de vida concreta, mas sim ser entendido como uma relação pessoal do sujeito com a atividade, para além de ações isoladas em um trabalho, é uma finalidade para além do imediato.

A partir deste entendimento, depreendemos que o professor, ao elaborar a atividade docente, deve esclarecer-se acerca destas questões, pois o **motivo** deve corresponder à finalidade da Educação, e não apenas à obtenção de um salário, o qual seria a necessidade imediata da vida concreta. Como dissemos, não desconsideramos a importância da remuneração da atividade docente, mas defendemos que o professor necessita elaborar suas ações de forma a constituir-se em atividade, pois caso contrário, diante de condições alienantes de trabalho, teremos na área da Educação uma reprodução da lógica de mercado presente nesta sociedade. Se tivermos apenas professores que estão na área visando a obtenção do salário, ficam bastante reduzidas as práticas produtoras de sentido tanto aos alunos quanto aos docentes participantes desta relação.

Estes determinantes estão presentes no entremeio da vida pessoal e profissional, formando a singularidade do ser professor e do constituir-se humano. Alice relata o sentido pessoal atribuído à atividade docente relacionado à dedicação de grande parte de seu tempo:

O sentido eu falaria que é muito importante, pra mim hoje. É onde eu despendo mais tempo do meu... Da minha vida, porque eu passo mais tempo na escola do que em qualquer outro lugar, até mesmo na minha casa [...] Eu levo muito a sério o sentido de ser professor [...] É algo que eu levo a sério mesmo, de verdade, é muita responsabilidade (Trecho entrevista Alice).

O **sentido pessoal** constitui-se pela vivência do professor em diferentes contextos, para além da escola. Porém, percebemos, como no caso de Alice, que a escola é o espaço a que dedica maior parte de seu tempo, assumindo destaque quando pensamos na constituição do ser humano em seu contexto. Recuperamos a discussão de Lima (2011) sobre como as condições concretas acabam por delimitar o modo como o sujeito se relaciona com a realidade: “a estrutura da atividade congrega e engendra as atividades relacionadas à própria pessoa, suas relações interpessoais, as relações de produção em que está inserida (o trabalho social) fundamentando a constituição das dimensões objetivas e subjetivas da existência do homem” (p. 168).

Vemos que a atuação profissional ocupa grande parte da vida dos trabalhadores, e no caso do professor, inclusive quando está em sua casa, prepara e realiza atividades relacionadas à sua atividade de ensino, seja elaboração de atividades, leitura de textos, correção de tarefas, dentre outras. Temos na constituição de sua **consciência** aspectos presentes nas relações de produção da sociedade de que participa, pois além de delinear a forma como se relaciona com sua atividade, também delimita como pode ou deve viver sua vida pessoal (Márkus, 1965/2015).

Da mesma forma podemos entender a constituição do aluno, sendo a **escola** o espaço no qual despender maior parte de seu tempo. As relações das quais participa nesta instituição fazem parte da constituição de seu psiquismo, e como já defendemos, a Educação escolar deve possibilitar a construção de sentidos a partir da apropriação do conhecimento. Pensar no sentido ao aluno ao elaborar as ações de ensino também constrói os sentidos pessoais por parte do docente:

Então, eu acho que... Eu me sinto realizada. Eu sou feliz. Sou feliz com que eu faço [...] Se ele vem pra cá ele tem que ter alguma coisa a mais pra ele. Tem que ter um sentido pra ele vir pra cá, uma vez que ele vem por vontade própria (Trecho entrevista Clara).

Percebemos pelo relato de Clara a **singularidade** de constituição de sua atividade docente: seu sentido pessoal relaciona-se com o sentido construído pelos alunos por meio da atividade de ensino. Por sua trajetória na área da Educação, entendemos que os **motivos** de Clara foram modificando-se a partir de suas experiências na docência e ainda pelo acesso a maiores elementos em sua formação pela graduação em Pedagogia quando estava em exercício docente. Podemos dizer que o sentido construído ao pensar na atividade de ensino é

permeado por como foi possível vivenciar *ser professor* em diferentes momentos de sua carreira: de ser professora para ganhar um salário para uma professora que se realiza a partir das ações de ensino elaboradas e desenvolvidas.

É possível analisar, a partir dos elementos apresentados por Clara que, se o aluno vai até a escola por “*vontade própria*”, é possível “*aproveitar*” esta disposição e buscar trabalhar conteúdos, participando de relações que permitam construir sentidos nos espaços escolares. Serão estas nuances presentes no desenvolvimento das ações de ensino e de estudo que fornecerão as possibilidades para o sentido pessoal desta professora ligar-se cada vez mais a uma das finalidades da Educação: a apropriação do conhecimento.

Porém, analisamos que ainda este sentido atrela-se fortemente à realidade imediata de sua atuação e da realidade de seus alunos. Para uma elaboração diferente de ações que visem superar a realidade imediata por meio da apropriação de conhecimentos intencionalmente organizados, é preciso pensarmos em como a consciência deste professor vem sendo constituída a partir de condições alienantes de vida e de trabalho.

Percebemos que a mudança do motivo de Clara desenvolver as ações de ensino propiciam mudanças na construção de seu sentido pessoal, entendendo que sua relação com a docência passa de um motivo-estímulo a um motivo formador de sentido. As possibilidades das ações de Clara tornarem-se articuladas e constituírem-se em atividade nos oferecem indícios de que o sentido pessoal sobre a docência estará mais próximo às possibilidades de desenvolvimento por meio da Educação escolar do que apenas para a obtenção de salário.

Longarezi e Franco (2013) defendem que as especificidades humanas sejam constituídas nos sujeitos por meio da Educação, e compreender a constituição de consciência exige analisarmos como se constitui a atividade docente. A consciência é constituída socialmente e ao pensarmos na constituição dos alunos, necessariamente analisamos a consciência do professor, seus motivos e a forma como desenvolve sua atividade. Em um movimento constante de formação entre o plano social e individual, temos o professor e suas ações de ensino presentes na vida daqueles que participam de processos de escolarização.

Outro relato importante que evidencia a história de como a relação com a docência proporciona diferentes construções de sentido às professoras é o caso de Maria. Quando relata que pensa no sentido pessoal atribuído hoje à sua atividade docente, recupera a vivência e os sentidos construídos para si na época em que foi aluna. Estas marcas de como vivenciou o *ser aluna* contribuíram a pensar o *ser professor* atualmente:

Pensar em ser professor hoje, no caso pra mim, é bem diferente do que foi o meu vivenciar o ser professor, assim, pelo menos na minha primeira infância, no primeiro grau né [...] Como aluna [...] Tinha uma diretora que quase todo mundo batia continência pra ela, e assim, no ensino público, e aí: Nossa aquela é boa mesmo! E era aquela rígida né, escrevia o nome dela todo dia no cabeçalho entendeu? Então... a que leva isso? É importante que fique na história né, mas você fica pelo sentido que você fez para o outro na vida, e não porque era rígida, era isso e aquilo. Assim, tinha muita coisa boa na escola, eu tenho muitas lembranças boas e legais, de muitos momentos de convivência, embora ela fosse assim, mas era vista como a ‘senhora general’ mesmo né, e muito dos professores... (Trecho entrevista Maria).

Maria nos convida a pensar que o significado da profissão do professor, seu papel e postura junto à escola produzem marcas ao aluno e relata que foram vivências presentes em sua infância, pensando nas primeiras relações com a escola. Junto a estas experiências, o significado socialmente compartilhado sobre o professor foi ganhando outros contornos em diferentes momentos em que pensou sobre o docente e sua atividade de ensino.

Inferimos que houve diferenças nos modos de entender o papel do docente nos momentos em que foi aluna, depois quando realizou sua formação em Pedagogia, no exercício da profissão e nas formações continuadas das quais participou. Vimos, de acordo com Vigotski (1934/2001), que os significados sociais estão em constante movimento – assim como os sentidos pessoais construídos a partir deles, e podemos dizer que Maria foi elaborando diferentes sentidos a partir deste mesmo significado social, o ser professor. Entendemos que os **conceitos científicos** abordados na formação profissional para se atuar na área da Educação contribuíram para estabelecer outras relações com o conceito de professor, da função da Educação, de como conduzir a atividade de ensino, dentre outras questões.

Outro aspecto ressaltado é em relação à escola pública e a “*rigidez*” demonstrada pela professora citada. Ter o controle das turmas, o professor como “transmissor” do conhecimento e o aluno como “receptor”, são alguns dos aspectos que nos contam sobre como era considerada a Educação e o papel do professor (Saviani, 2008). Aproximar o professor a um “general” nos remete a compreender a disciplina que era exigida dos alunos e como cada um poderia participar do processo educativo.

A Educação escolar construída nas bases da rigidez e controle do comportamento foi considerada como *marcante* por Maria, mas ela questiona: é importante que marque a vida

dos alunos, mas quais marcas são essas? Os momentos que a remetem a boas lembranças estão mais relacionados à convivência com os colegas de escola do que à relação construída com o professor da época ou com os conteúdos escolares.

Basso (1998) escreve sobre o papel do professor e a relação em sala de aula e pondera que exigir um controle do comportamento e dos alunos pode revelar uma formação aligeirada e que não oferece brechas para o questionamento, pois deve-se reproduzir o livro didático e segui-lo. Podemos pensar sobre a relação estabelecida entre a atividade docente e a atividade de estudo dos alunos: em uma situação de ensino e aprendizagem na qual se preza a transmissão e apreensão de conteúdos, os sentidos construídos serão diferentes daqueles possíveis em uma relação de apropriação de conhecimentos que se relacionem à vida dos alunos.

O significado social do papel do professor da época em que Maria foi aluna revela-se de forma diferente de quando ela elabora sobre o que é *ser professor* no momento em que realizamos essa pesquisa, preponderando em sua fala o sentido pessoal construído em sua vivência no exercício da profissão. Percebemos que o significado social foi a base para se pensar sobre o *ser professor*, e foi superado pelos sentidos pessoais que Maria foi atribuindo ao longo de sua trajetória. Quando pensa em si mesma como docente, reafirma sua diferença em relação a esta lembrança da “*professora general*” de sua infância, prezando por outras formas de relação com seus alunos e de como busca desenvolver a atividade docente.

Maria relaciona seu **sentido pessoal** recuperando estas lembranças construídas no plano intersíquico e podemos dizer que estas vivências também formaram sua consciência e seu psiquismo. Ao pensar em sua atividade docente atualmente, considera-se uma pessoa disponível ao diálogo, que busca ouvir o outro e que não entende o professor como “superior” ao aluno, mas participando de uma relação em que se ensina, mas também se aprende:

Tem um outro olhar, tem. Não é, assim, eu me vejo na formação, no que eu trabalhei ali é, é como se eu fosse professora, eu sinto, mas que eu tenho possibilidade desse diálogo, desse dialogar, desse ouvir o outro que traz também, colabora também pra eu pensar diferente [...] Eu sei que às vezes poucos podem ser que pensam assim né, porque às vezes algumas atitudes a gente vê: Não, eu estou falando e é assim que é pra ser! Como se fosse o dono da verdade e acabou, e às vezes a gente dificulta muito mais a relação ali naquele grupo quando é dessa forma do que se a gente tivesse pensando de uma outra forma, o menino também te ensina (Trecho entrevista Maria).

A docente relata que percebe alguns de seus colegas de profissão ainda assumirem a postura do professor como “*dono da verdade*”, mas que pensa diferente deles, apostando em uma relação com seus alunos de forma aberta, com diálogo e ouvindo o outro. Também aponta que este tipo de posição autoritária dificulta as relações. Podemos inferir a partir desse entendimento de Maria ao buscar desenvolver suas ações na escola nesta perspectiva, que o sentido pessoal atribuído às sua atividade é o carro-chefe na forma como entende o professor, a relação com os alunos, com o conhecimento, os colegas de trabalho e sobre outros aspectos relacionados à Educação escolar. É interessante pontuar, para além dos relatos, a percepção desta postura de Maria quando observamos sua prática: sua disponibilidade, abertura ao diálogo e seu cuidado ao estabelecer uma relação com os participantes da escola. Ao pensar o sentido pessoal atribuído à atividade docente, reconhece:

É estar aberto aos conhecimentos, é estar aberto ao que o mundo te proporciona a conhecer, e é partilhar isso, essa aprendizagem que eu tenho e poder partilhar e me encanta poder atender bem uma criança, poder atender bem um professor, um pai, ainda que é sobre a questão como aquela mãe [...] Eu fico muito feliz de poder atender bem naquilo que ela espera, se é uma resposta, se é trocar, uma ideia, eu tento fazer (Trecho entrevista Maria).

Percebemos que Maria busca desenvolver sua atividade a partir do sentido pessoal construído sobre ela, independente do público-alvo de suas ações: seja o aluno, pai ou mãe. Revela ainda que atender bem ao outro é um dos motivos que a conduz a desenvolver suas ações. Conhecer este processo de atribuição do sentido pessoal nos revela pistas de como a atividade é pensada, preparada e desenvolvida, e podemos analisar as possibilidades de humanização a partir das práticas na escola.

Entender o modo como este sentido pessoal é construído perpassa os significados existentes sobre o professor, o modo como cada docente se relaciona com sua atividade diante das condições concretas estabelecidas, dentre outros determinantes. Investigar este sentido nos fornece elementos para pensar em como a apropriação da universalidade do gênero humano tem sido conduzida na Educação escolar, pois é a **atividade de ensino** que organizará e apresentará as objetivações humanas aos alunos.

O desenvolvimento da atividade docente é um dos elementos que compõem o cenário da Educação e defendemos que as **ações** do professor devem constituírem-se em atividade e

serem humanizadoras, possibilitando aos alunos construir **sentidos** a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados. Para isso, o docente necessita estar esclarecido da finalidade de sua atividade, relacionando **motivo** e elaboração de suas **ações**. Este esclarecimento precisa estar presente tanto para o professor quanto para o aluno, pois desta forma é possível que os conhecimentos constituam a **consciência** dos sujeitos ao pensarmos na transformação das condições concretas por meio da apropriação das objetivações humanas.

Assim, diante de condições alienantes de trabalho, é preciso somar esforços para que estas condições encontradas no contexto social e material sejam superadas, recuperando o sentido atribuído às ações realizadas, a partir do motivo que conduz a atividade. Embora Alice tenha dito que “*remar contra a maré é remar contra essas condições de trabalho que a gente é submetido*”, entendemos que são possíveis ações humanizadoras e promotoras de sentido aos docentes e alunos, mesmo que se delineiem apenas na particularidade de cada atividade de ensino, sendo preciso buscar subsídios para superar essas condições alienantes de trabalho que limitam uma atuação coerente com uma concepção da construção da Educação como um projeto de transformação da realidade.

Para Leontiev (1975/1983), a consciência é a forma social e histórica do psiquismo na formação do sujeito e a apropriação dos conhecimentos garante que as objetivações do gênero humano sejam passadas às novas gerações. Assim, pensar na constituição do plano social ao plano individual é considerar que estão presentes na constituição dos sujeitos as condições alienantes na sociedade. É entender ainda que a Educação escolar pode fornecer subsídios para a superação destas condições por meio do conhecimento, possibilitando outras formas de relacionar-se consigo mesmo e com a realidade, transformando-a.

Duarte (2004) já apontou que é possível desenvolver uma atividade humanizadora mesmo sendo alienada, e que seja consciente. As contradições presentes na sociedade capitalista delineiam as ações a serem elaboradas e, mesmo diante de determinadas condições, é possível criar espaços para superá-las. As **ações** podem ser ao mesmo tempo humanizadoras em um contexto alienante. Com isso, temos as contradições presentes no modo de organização capitalista da sociedade ao pensarmos como a atividade docente se estabelece e é conduzida a Educação escolar. Do mesmo modo em que temos o professor buscando romper com a lógica fragmentada que trabalha, também temos ações desenvolvidas por ele que reproduzem a alienação presente em sua vida e no ensino escolar.

As ações de ensino devem direcionar-se a um fim consciente, ligado à finalidade de humanização dos sujeitos pela via da apropriação dos conhecimentos. É necessário ligar o

motivo que leva o professor a exercer sua atuação ao estabelecimento da **atividade docente**, pois mesmo vendendo sua força de trabalho, é possível aproximar o **sentido pessoal** à atividade de ensino, não sendo apenas **ações** desconectadas na Educação.

Se pensarmos na formação de consciência do professor e conseqüentemente do aluno, a forma como significado social, sentido pessoal, motivo e ações elaboradas se relacionam, estarão permeados pela **alienação** presente no modo capitalista de produção de vida. Lima (2001), sobre este aspecto, ressalta que a atividade poderá ser consciente, mas devemos ponderar que esta consciência é alterada pelas formas alienantes de vida impostas por este sistema de produção.

Assim, percebemos que Alice, Clara e Maria nos revelam os motivos que conduzem suas atividades, sobre como elaboram as ações escolares, as contradições presentes entre o que desejam desenvolver e a reprodução da alienação presente no contexto da sociedade de classes, sobre como as relações e condições de trabalho interferem e limitam o desenvolvimento da atividade docente, dentre outros determinantes.

Realizamos nossas análises em uma sociedade que divide os homens por classes sociais e reduz as possibilidades de desenvolvimento humano à venda da força de trabalho para a produção e venda de mercadorias. Para pensar o cenário da Educação escolar, recuperamos Martins (2005) ao esclarecer: “trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada” (p. 16). Assim, ao pensar a Educação e como ela é organizada em determinada sociedade, não podemos perder de vista a historicidade presente em sua constituição e a forma como cada um realiza sua atividade nestes espaços.

Ao buscarmos traduzir sob a forma de conceitos a realidade, temos em mente a relação que se estabelece entre os sujeitos e o gênero humano, a universalidade. Compreender o sentido pessoal atribuído à atividade docente, implica conhecer a totalidade que compõe este fenômeno. É estudar a realidade estruturando a **aparência** e a **essência** que configuram o desenvolvimento das ações docentes e, dialeticamente, compreender o conjunto dos fatos que a constituem, organizando a realidade. Ao estudarmos a articulação entre os fenômenos com que entramos em contato buscamos as raízes sociais constituintes e estudamos a atividade do professor permeada pelos determinantes sociais, datados e contextualizados.

Tonet (2013) já escreveu que compreender a totalidade implica em considerar que nada pode ser entendido de forma isolada, mas devemos buscar a articulação entre cada parte

componente do fenômeno para olhar o todo que o constitui, percebendo movimentos e relações. Com isso, analisamos os dados considerando que cada professora estabeleceu relações a partir dos significados sociais elaborados e os sentidos pessoais construídos sobre eles, buscando o motivo que conduz a atividade e a elaboração das ações de ensino. Também tivemos em mente que a **consciência** de cada professora foi socialmente constituída, não de modo passivo, mas participando de um modo singular das relações que vivenciou.

Entendemos que o **sentido pessoal** sobre a atividade docente nos proporciona elementos para além das elaborações singulares de cada professora em sua relação com a Educação escolar, e nos fornecem indícios de como a universalidade do gênero humano vem considerando e construindo a Educação na sociedade em que vivemos. Estudar as **particularidades** presentes nas trajetórias, atuações e construções pessoais de cada professora nos permitiu olhar a forma como as consciências são socialmente constituídas, seja do professor ou do aluno.

Entender o sentido pessoal nos leva a compreender ainda os **motivos** que conduzem as professoras a elaborarem as **ações** de ensino, e vimos estas bastante atreladas à necessidade de responder a questões relacionadas ao cotidiano escolar: as atividades curriculares, aos projetos elaborados, às demandas provenientes das relações com alunos e pais, à rotina escolar, dentre outros. Assim, temos as ações prioritariamente respondendo à particularidade nas quais se inserem as atividades docentes: as demandas imediatas de seus contextos. Defendemos que as ações devem coordenar-se de forma a responder à finalidade de humanização dos sujeitos pela apropriação dos conhecimentos, fornecendo elementos para a superação das condições alienantes de vida presentes na organização da sociedade em classes sociais.

Sabemos ainda que, ao vender a força de trabalho, o professor pode elaborar suas ações na escola sem constituírem-se em atividade, apenas guiadas pelo motivo-estímulo da obtenção de um salário. Nestas condições, temos uma Educação que não dialoga com a realidade do aluno, e os conhecimentos são trabalhados de forma distante da elaboração de um sentido pessoal aos alunos. Todavia, sabemos que existem contradições presentes entre os sentidos pessoais, a forma como é conduzida a atividade docente, e ainda as condições concretas limitadoras que as professoras encontram em suas realidades.

Assim, defendemos a tese de que os **sentidos pessoais** atribuídos à atividade docente devem ser conhecidos, pois é a partir deles que o professor elaborará e desenvolverá sua atividade de ensino de forma a proporcionar a humanização dos sujeitos por meio dos conhecimentos. Desta forma, precisamos conhecer os sentidos pessoais atribuídos à atividade

docente para compreendermos o modo como o professor entende que deve organizar e elaborar suas ações para o ensino, e se estas se constituirão em atividade.

Caso as ações do professor não se constituam em atividade, estaremos diante de um cenário no qual a forma como o conhecimento é trabalhado pouco oferecerá sentido ao aluno. Ainda, conhecer os sentidos pessoais auxilia-nos a pensar elementos para a superação das condições alienantes pelas quais se configura a Educação escolar, e conseqüentemente, da vida em uma sociedade dividida em classes sociais.

As **ações** devem constituir-se em atividade e serem geradoras de motivos que conduzam o professor a colaborar com a formação de consciência dos alunos. Os resultados das ações de ensino têm o papel proporcionar aos alunos outras formas de relacionarem-se consigo mesmos e com a realidade que participam, com sentido sobre a atividade de estudo. Retomamos Asbahr (2011) quando diz: “valorizar o trabalho do professor como elemento central na promoção da aprendizagem dos estudantes não significa culpabilizá-lo pelas mazelas da escola” (p. 182).

Com isso, defendemos a garantia de que os conhecimentos das gerações anteriores sejam apropriados pelas novas gerações e superados por estas. Esclarecemos que a Educação escolar proporciona inúmeras possibilidades ao desenvolvimento humano, e lutamos para que existam condições apropriadas a este fim. Em uma sociedade segregada por classes sociais, para muitos é negada a possibilidade mínima de desenvolvimento, pois o hiato entre o acesso às produções humanas é grande, restando muitas vezes condições precárias de sobrevivência.

Finalizamos neste momento a apresentação e discussão dos nossos três eixos de análise desta pesquisa. Iniciamos pela escolha e ingresso das docentes na área da Educação, a forma como ocorre a organização, preparação e desenvolvimento da atividade docente, as relações e condições de trabalho presentes na atividade de ensino, e ainda conhecemos alguns dos significados sociais e sentidos pessoais elaborados por cada docente ao pensarem em suas atividades.

Ainda, depreendemos os motivos que levam cada uma a atuar e continuar na área da Educação escolar, permitindo entender o sentido pessoal para além de uma construção subjetiva, mas socialmente demarcada. A seguir, tecemos algumas considerações sobre os conceitos aqui trabalhados, as análises realizadas e buscamos algumas elaborações a partir do estudo realizado, almejando contribuir para o cenário de superação de condições alienantes de Educação e de vida.

6. Considerações Finais

Neste momento, elaboraremos algumas reflexões a partir da análise dos dados e dos conceitos estudados nesta pesquisa, somando esforços às considerações já realizadas durante a escrita desta tese. Nosso objetivo foi compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente do professor do Ensino Básico. Três professoras protagonizaram esta pesquisa contribuindo com entrevistas e pudemos acompanhar seus cotidianos de atuação na Educação escolar.

Na pesquisa realizada no mestrado tivemos como foco de investigação a formação continuada de professores por meio da proposição de um curso teórico-prático tendo a Arte e a Psicologia Histórico-Cultural como embasamento. Como continuidade destes estudos, elaboramos a hipótese de que docentes participantes de formações continuadas realizadas com aprofundamento teórico-metodológico pudessem apresentar práticas de certa forma diferenciadas e formadoras de sentido ao aluno e ao próprio professor.

Ao defendermos a necessidade de uma formação e qualificação profissional imprescindíveis ao se atuar na área da Educação, elegemos investigar docentes que percebêssemos interesse ou envolvimento ao pensar a elaboração da atividade docente. Assim, duas professoras foram convidadas por terem participado do curso realizado no mestrado e ainda convidamos uma docente que participou de uma especialização *latu sensu* na qual também colaboramos ministrando conteúdos.

Na presente pesquisa de doutorado partimos de preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e utilizamos conceitos cunhados por Vigotski e por Leontiev ao compreendermos a constituição social do psiquismo humano. Elegemos o estudo do conceito de **sentido pessoal** relacionado à atividade docente, e analisamos a **particularidade** presente na atuação destas professoras. A partir deste embasamento teórico, tínhamos em mente que conhecer os sentidos pessoais que levam as docentes a elaborarem e desenvolverem as ações de ensino também contribuiriam para compreendermos os **motivos** que levam as ações a constituírem-se em atividade.

Neste estudo, temos que as **ações** da atividade do professor devem ser articuladas para poderem construir a atividade de estudo dos alunos de forma a ser a atividade principal destes, promovendo sentidos pela apropriação do conhecimento. Para isso, vimos que a atividade do professor deve ter sentido para ele próprio, constituindo tais sentidos a partir dos **significados**

sociais e das vivências de que as professoras participam. Nesta sociedade dividida em classes sociais, condições alienantes de vida e de trabalho perpassam o trabalho do professor, e Basso (1998) nos auxiliou a compreender que neste contexto o trabalho alienado pode afetar a construção da Educação escolar, perdendo a garantia da continuidade dos conhecimentos do gênero humano pelo conhecimento.

Vimos a **mediação** como importante no processo de apropriação da historicidade dos homens e também pelo papel de proporcionar sentido aos conhecimentos acessados. Para Leontiev (1978), podemos pensar o professor como mediador ao desenvolver sua atividade de ensino e, para isso, consideramos que as ações de ensino devem mediar e consolidar-se em atividade correspondendo à finalidade do processo de ensino e aprendizagem: humanização dos sujeitos. Porém, esclarecemos que, enquanto estivermos inseridos em um sistema capitalista de produção no qual a sociedade é dividida em classes sociais, pensaremos o estudo da Educação escolar organizada e oferecida a partir de uma perspectiva de condições alienantes de vida.

Duarte (2004) confirma que “a atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessa atividade” (p. 57). Porém, sabemos que podem estar presentes as condições para a superação desta realidade, e estudar o sentido pessoal da atividade docente nos oferece indícios de compreensão de como as ações de ensino são elaboradas e, se constituir-se-ão em atividade ou não, visto que é a partir do sentido pessoal que o professor guiará sua atividade a partir do motivo que a conduz.

Vimos as condições concretas de trabalho do professor permeadas por um baixo investimento, remuneração inapropriada, jornada de trabalho extensa, dentre outros determinantes já destacados por Basso (1998) e Barbosa (2014) e que ainda persistem no cenário da Educação brasileira. Diante desse triste cenário, muitas vezes os professores, contraditoriamente continuam perpetuando relações alienantes e de segregação social.

Assim, práticas transformadoras serão possíveis quanto mais **consciência** o professor tiver dos **motivos** que o levam a exercer sua atividade. Conforme vimos, no âmbito da particularidade do contexto de cada professora, ocorrem práticas que promovem sentido aos alunos, relacionando os conhecimentos às suas realidades, mas são justamente estas práticas que revelam a **universalidade** na qual está inserida a Educação escolar, pois imersa em uma sociedade que visa a manutenção das diferenças de classes, é necessário construir um projeto

educacional que supere experiências ou vivências exitosas na área escolar que ocorram apenas de forma isolada.

É importante esclarecer que será possível um novo cenário a partir de políticas públicas que voltem a atenção e investimento para a Educação escolar em todos os níveis de ensino, compreendendo a formação do sujeito como ser humano. Consideramos que os significados sociais que permeiam o entendimento da finalidade da Educação, do papel do professor e de como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento neste processo implicam em como a população que participa desta sociedade exige seus direitos e busca melhorias para este cenário. É necessário enfrentar estas condições de trabalho e criar estratégias para que as ações consigam efetivar-se em atividade docente e que o professor alcance unidade entre sentido e significado ao desenvolver a atividade de ensino.

Dizemos isto pois em condições alienantes de vida e de trabalho a obtenção de um salário pela venda da força de trabalho acaba sendo o motivo para se exercer uma função nesta sociedade, e muitas vezes as ações não se constituem em atividade. Assim, voltam-se os esforços para a sobrevivência, sendo difícil pensar que a vida poderia se organizar de outra forma. Com o professor, vislumbramos este cenário: vimos que, embora convidando professoras que considerávamos que pudessem ter práticas diferenciadas a partir da participação em formações compromissadas com o desenvolvimento profissional docente, encontramos presentes determinantes limitadores de desenvolvimento de práticas que humanizam. Mesmo as docentes concebendo a Educação e a atividade docente de um modo que considerem, na maior parte das vezes, o sujeito a partir de seu desenvolvimento humano para além da memorização de conteúdos escolares formais, encontram mais empecilhos do que facilitadores na realidade concreta de suas atuações.

Analisamos que, o interesse e a disposição para pensar sobre a elaboração da atividade docente não se constituem elementos suficientes para superar estas condições alienantes. Ainda, em uma realidade limitadora do desenvolvimento da atividade de ensino como já estudou Asbahr (2014) e também vimos em nossa pesquisa, a constituição da consciência do professor neste contexto fica “desintegrada, fragmentada, alienada” (Asbahr, 2014, p. 269).

Em nosso estudo, analisamos que as professoras embora revelem algumas concepções contrárias ao modo como a Educação escolar é conduzida, acabam por reproduzir e participar de condições alienantes de formação dos sujeitos, revelando uma consciência que participa de condições alienantes de vida.

Neste campo, entendemos a Psicologia Escolar e Educacional contribuindo com os estudos na área e podendo participar da formação profissional docente com espaços de partilha, diálogo e elaborando conjuntamente instrumentos que colaborem para a transformação da realidade escolar. Este campo colabora ainda ao pensar a escola como espaço de desenvolvimento humano e de constituição do psiquismo, considerando a escola como local importante de acesso ao conhecimento, articulando conhecimento teórico e práticas efetivadas. Com isso, a partir desta perspectiva, somamos esforços nas elaborações dos conhecimentos da Psicologia para a Educação.

Assim, tínhamos como hipótese que formações continuadas com aprofundamento teórico pudessem colaborar com a formação profissional de professores e, conseqüentemente, incidir na elaboração da atividade docente. Em nosso estudo, partimos da premissa de que a atividade docente é conduzida a partir do sentido pessoal construído sobre ela, guiando o modo de preparação das ações e desenvolvimento da atividade de ensino, mas que esse sentido deve superar a singularidade do professor e a particularidade de sua atuação.

Vimos que a formação profissional deve proporcionar a construção de sentidos aos professores para se trabalhar formação de motivos condutores da atividade docente de modo que seja coerente com a finalidade da Educação escolar. Assim, defendemos que conhecer os sentidos pessoais que o docente atribui à sua atividade de ensino nos auxiliam a compreender como é elaborada e conduzida esta atividade. Ainda, oferece indícios de como a Educação escolar tem possibilitado ou não a superação da realidade concreta a partir dos conhecimentos e relações produzidas, sendo o professor mediador importante nestes espaços.

Os sentidos nos contaram sobre a forma como cada docente se relaciona com sua atividade: Alice, Clara e Maria nos revelaram determinantes presentes na Educação escolar brasileira que necessitam ser superados. Vimos os motivos que conduzem suas atividades docentes estarem mais relacionados à particularidade de suas atuações do que com o significado social de sua profissão, constituindo consciências singulares diante de condições alienantes de trabalho. Analisamos ainda que a atividade docente é atravessada por determinantes que vão além da formação profissional, mas concordamos com Leontiev (1975/1978, 1975/1983) ao defender que, mesmo com as condições alienantes de trabalho, quanto mais consciência o docente tiver dos motivos que o levam à sua atividade de ensino, mais ações humanizadoras serão possíveis e mais próximo o sentido pessoal será construído em consonância com o motivo.

Então, defendemos a tese de que o sentido pessoal da atividade docente deve relacionar-se aos motivos e significados sociais da atividade de ensino, de humanização dos sujeitos pela apropriação das elaborações historicamente produzidas. O que percebemos foi o motivo de ser professor atrelado principalmente à satisfação pessoal das professoras, em sua singularidade. Sabemos que a atividade docente deve proporcionar realização ao professor, permitindo sentidos pessoais, mas precisa ir além, e relacionar-se com o significado social de sua profissão de uma maneira ampliada: formação dos sujeitos, emancipação humana e transformação da realidade.

Compreender o sentido pessoal nos permite estudar o modo como as ações de ensino são elaboradas e contribui para buscarmos que o estudo promova sentido aos alunos que dela participam. Entendemos que são possíveis práticas exitosas na particularidade das escolas, porém para que a Educação escolar realmente ofereça subsídios para a superação da realidade alienante presente, é necessário, dentre outros determinantes, que o motivo do professor esteja relacionado a esta finalidade.

Apreendemos que é preciso oferecer condições para que este motivo relacione-se à finalidade da Educação, com políticas públicas, investimento em formação inicial e continuada, remuneração adequada, infraestrutura, dentre outros elementos. Dizemos isso, pois a partir da análise realizada, percebemos que a realidade concreta que as professoras possuem para desenvolver suas atividades de ensino fragmenta o processo educativo e reproduz a lógica alienante da vida neste sistema.

Assim, as professoras acabam encontrando na realização da própria prática o motivo de continuarem na área, pois necessitam sobreviver por meio da venda de força de trabalho e o motivo de serem professoras, na maior parte das vezes, é por ver o produto de suas ações, juntamente aos seus alunos. Encontramos entendimentos singulares de como a Educação deve ser organizada e vimos que se realizam nas vias possíveis. Constatamos ainda que o modo como a organização da Educação escolar é organizada evidencia o projeto de uma sociedade de classes: a manutenção dos estratos sociais.

Neste momento, depois de voltarmos nosso olhar à realidade organizada, analisamos um concreto que nos revelou os determinantes presentes na atividade docente no que se refere aos sentidos produzidos sobre ela. Concordamos com Longarezi e Franco (2013) ao afirmarem que a Teoria da Atividade junto aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nos fornece subsídios para superar a cisão entre sentido e significado, produzindo condições

para pensar como a alienação perpassa a atividade docente e, conseqüentemente, a relação ensino-aprendizagem na apropriação da historicidade humana.

Por fim, finalizamos nossos escritos retomando Saviani (2008), ao dizer que devemos pensar nas conseqüências históricas produzidas pelas teorias e por nossos estudos. Esperamos ter produzido sínteses a respeito dos dados que analisamos reafirmando o compromisso social com a transformação da realidade a partir de uma perspectiva política e social de igualdade entre sujeitos. Entendemos que esta pesquisa indica um campo a ser continuamente estudado e sabemos que nossas contribuições somam-se às já realizadas, porém não são suficientes para esgotá-las. Defendemos, por fim, uma Educação escolar que permita sentidos pessoais ao professor relacionados à finalidade de emancipação dos sujeitos e voltada ao desenvolvimento humano em suas inúmeras possibilidades e que as pesquisas se debruçam cada vez mais em viabilizar este anseio.

7. Referências

- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso), 10 (30), pp. 367-387.
- Andaló, C. S. A. (1995). *Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Antunes, R., & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*. 25 (87), pp. 335-351.
- Arce, A. (2001). Documentação inicial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, pp. 167-184.
- Asbahr, F. S. F. (2005). *Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo
- Asbahr, F. S. F. (2011). *Por que aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Asbahr, F. S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 18, (2), pp. 265-272.
- Asbahr, F. S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 33 (2), pp. 414-427.
- Asbahr, F. S. F. & Souza, M. P. R. (2007). Buscando compreender as políticas públicas em Educação: Contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural. In: In: Meira, M. E., & Facci, M. G. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Asbahr, F. S. F. & Souza, M. P. R. (2014). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia* (UFRN), 19 (3), pp.157-238.
- Barbosa, A. (2014). Salários docentes, financiamento e qualidade da Educação no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 163-173.

- Barreto, V. S. (2008). *As marcas da subjetivação profissional de uma professora alfabetizadora*. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais.
- Basso, I. S. (1998). Significado e Sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, 19 (44).
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Campos, H. R., Souza, M. P. R., & Facci, M. G. D. (Orgs.) (2016). *Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal: EDUFRN.
- Calve, T. M.; Rossler, J. H.; Silva, G. L. R. (2015). A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 19 (3). Setembro/Dezembro, p. 435-444.
- Cecchia, A. K. A. (2015). *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas*. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cisne, M. F. (2014). *As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a Educação Infantil*. Tese de doutorado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Cubero, M. J. L. & Sazatornil, J. L. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social: un análisis de interacciones. *Revista de Educación*, 362, pp. 402-428.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 71, 79-115.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 44-64.
- Eidt, N. M. (2006). *A categoria "atividade" na Psicologia Histórico-Cultural e a categoria trabalho na filosofia marxista: uma discussão introdutória*. Monografia de Especialização em Teoria Histórico-Cultural. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Engels, F. (1880). Do socialismo utópico ao socialismo científico. *The Marxists Internet Archive*. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/cap03.htm>> Acesso em 20 ago. 2015.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construcionismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Facci, M. G. D. (2007). “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. In: Meira, M. E., & Facci, M. G. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fontana, R. A. C. (1997). *Como nos tornamos professoras?* Aspectos da constituição do sujeito como profissional da Educação. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Freire, P. (1998). Novos tempos, velhos problemas. In: R. V. Serbino (Org.), *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: DF, Unesco.
- Guarido, R. A. (2011). Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kosik, K. (1969). *Dialética do Concreto*. (Neves, C. & Toríbio, S., Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1963).
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lamas, M. & Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula: contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios pedagógicos*, 42 (3).
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G. & Franco, A. F. (Orgs.). (2016). *Educação Escolar e apropriação do conhecimento: questões contemporâneas*. Maringá: Eduem.
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G. & Rossato, S. P. M. (Orgs) (2012). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: Eduem.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975).
- Lima, E. C. (2011). *Trabalho, Atividade docente e Processo de Personalização: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.
- Lombardi, J. C., Saviani, D., & Sanfelice, J. L. (Orgs.) (2005). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.

- Longarezi, A. M. & Franco, P. L. J. (2013). Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (1), pp. 92-109.
- Marx, K. (1982). *Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. São Paulo: Abril Cultural. pp. 1-132. (Os economistas) (Obra original publicada em 1859).
- Marx, K. (2009). *Miséria da filosofia*. São Paulo, Expressão Popular. (Obra original publicada em 1847).
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política - Livro 1: o processo de produção do capital*. (R. Enderle, Trad.) – São Paulo: Boitempo. (Obra original publicada em 1867).
- Márkus, G. (2015) *Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. (Trad. R. R. Mueller). São Paulo: Expressão Popular. (Obra original publicada em 1965).
- Martins, L. M. (2005). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *Anais do I Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Bauru: Unesp.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Bauru, São Paulo, Brasil.
- Martins, L. M. & Carvalho, B. (2016). A atividade Humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 4, pp. 699-710.
- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683.
- Meira, M. E. M. (2012a). A crítica da Psicologia e a tarefa crítica na Psicologia. *Psicologia Política*, 12 (23), pp 13-26.
- Meira, M. E. M. (2012b). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na Educação Brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M. G. D., Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. *A exclusão dos “incluídos” – uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem.
- Meira, M. E., & Antunes M. A. (Orgs.). (2003). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendonça, F. W. (2018). *A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador: a contribuição da teoria histórico-cultural*. Curitiba: Editora CRV.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. (Trad. I. Tavares). São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2007). *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Morais, M. C. M. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 14 (1), pp. 07-25.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2015). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Namura, M. R. (2004). Por que Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. *Psicologia da Educação*, 19, 91-117.
- Nascimento, R. O. (2014). *Um estudo da mediação na Teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a Educação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Editora Expressão Popular: São Paulo.
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Revista Educação e Pesquisa*, 43 (1), pp. 65-80.
- Oliveira, M. K., Rego, T. C., & Souza, D. T. (Orgs.). (2002). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 27 (2), pp. 362-371.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), pp. 107-121.
- Patto, M. H. S. (2000). A miséria do mundo no terceiro mundo. In: Patto, M. H. S. *Mutações do cativo*. São Paulo: EDUSP/HACKER, 2000.
- Pessoa, C. T. (2014). *Psicologia Educacional e Escolar: Inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG.
- Prates, E. F. (2015). *Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Psicologia Social, São Paulo.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovtchi Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

- Ramírez, J. D. (2004). Alphabetic Literacy and Internal Dialogue. Crossroad between Psychology and Cultural History. In M. C. Bertau (Eds.). *Aspects of the Dialogical Self*. Berlin: Lehmanns.
- Ramírez, J. D. (2007). Conciencia, lenguaje y escritura: cruce de caminos entre psicología e historia. *Estudios de Psicología*, 28 (2), pp.251-266.
- Ramírez, J. D. & Cubero, M. (1995). Modes of Discourse - Ways for Thinking. Actual Debates in Socio-Cultural Studies. *The Place and Role of Culture in the Social Sciences and Philosophy. Philosophica*, 55, (1), pp. 69-85.
- Rosemberg, F. (Org.). (1989). *Creche*. São Paulo: Cortez Editora.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 Ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Soares, P. G., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competência dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Online)*, 14 (1), pp. 45-54.
- Souza, B. P. (Org.) (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), pp. 179-182.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (Orgs.) (2014). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: Edufu.
- Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, 15 (2), pp. 18-42.
- Suzuki, M. A. & Leonardo, N. S. T. (2016). A medicalização da vida e dos processos escolares: uma prática social de controle. In N. S. T. Leonardo, Z. F. R. G. Leal & A. F. Franco. *Educação Escolar e apropriação do conhecimento: questões contemporâneas*. Maringá: Eduem.
- Tanamachi, E. R. (2007). A Psicologia no contexto do Materialismo Histórico-Dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: Meira, M. E., & Facci, M. G. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes, *Psicologia escolar: práticas críticas*, pp. 11-62. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tonet, I. (2013). *Método Científico – uma abordagem ontológica*. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2 ed. Maringá: Eduem.
- Vargas, F. J., Sazatornil, J. L. L. & Cisternas, C. F. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *REIDE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 19 (3), pp. 10-23.
- Vicentini, A. A., & Sadalla, A. M. (2008). Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos do professor-formador. In: A. A. Vicentini, M. N. Farias, A. M. Sadalla, & G. V. Prado (Orgs.), *Professor-formador: histórias conyadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Vygotski, L. S. (2013) El significado histórico de la crisis de la Psicología. (Trad. A. Álvarez & P. Del Rio). In Vygotski, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, pp. 259-407.(Obra original publicada em1927).
- Vygotski, L. S. (2012) Estructura de las funciones psíquicas superiores. (Trad. A. Álvarez & P. Del Rio). In Vygotski, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, pp. 121-138.(Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (2000).Capítulo 2: Método de Investigación. (Trad. A. Álvarez & P. Del Rio). In Vygotski, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, pp. 47-95. (Obra original publicada em 1931).
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. P. Bezerra). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vygotski, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. (Trad. N. Doria). *Marxists Internet Archive*. Disponível em: <<https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>.

8. Apêndices

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Atribuição de sentido pessoal à atividade docente: um estudo na Educação Básica a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, que faz parte do curso de Pós-Graduação em Psicologia e é orientada pela prof^ª. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo da Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR. O objetivo da pesquisa é “Compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade docente de professores do Ensino Básico”. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: serão realizadas entrevistas individuais em horários e locais previamente agendados de acordo com sua disponibilidade, serão realizadas observações de sua prática profissional de acordo com os dias e horários convenientes, além do acompanhamento da produção do material utilizado na sua prática profissional. Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos que podem ser provenientes de algum conteúdo da entrevista, porém buscaremos ao máximo evitá-los, e caso ocorram, será garantido pela pesquisadora atendimento psicológico caso necessário, visto a formação profissional desta. Caso seja necessário outro tipo de suporte, este será providenciado a você pelas pesquisadoras sem ônus algum. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que as entrevistas serão gravadas em aparelho *mp3* e posteriormente transcritas com fins de uso nesta pesquisa. Os benefícios esperados consistem em, ao ser convidado a discorrer sobre suas práticas e atuação profissional, poderá reelaborar sua atuação e se beneficiar das entrevistas para refletir sobre seu cotidiano de trabalho, e ainda contribuir para pensar a Educação de uma forma geral, por meio das análises possíveis a partir dos dados construídos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos

específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa)
 declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da
 pesquisa coordenada pelo Prof.....(nome do pesquisador responsável).

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da
 equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto
 de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome:

Endereço:

(telefone/e-mail)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

Apêndice B

Roteiro de entrevista semiestruturada

Dados pessoais: Data de nascimento, formação inicial (curso e instituição).

- 1) Como foi sua escolha para a área da Educação?
- 2) Conte como foi sua formação inicial.
- 3) O que você considera que está presente hoje na sua prática que foi aprendido na sua formação inicial? Cita autores estudados?
- 4) Por que você é professor?
- 5) Você considera a profissão do professor relevante? Por quê?
- 6) Qual a importância do trabalho docente?
- 7) Na sociedade em que vivemos atualmente, o que poderia ser considerado como “ser professor”?
- 8) O que é ser professor pra você?
- 9) O que você considera importante para atuar na Educação?
- 10) Como você planeja sua prática?
- 11) Onde/de que modo você busca recursos para sua atuação?
- 12) Participa de formações continuadas? Conte sobre.
- 13) Qual o papel do professor frente ao aluno? E à sociedade?