

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

ADRIANA GONZAGA CANTARELLI

**A subjetividade como intersubjetividade:** a personalidade do professor e as  
suas relações com a prática docente

Maringá  
2014

ADRIANA GONZAGA CANTARELLI

**A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente**

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

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá  
2014

"Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)"  
(Biblioteca Setorial - UEM. Nupélia, Maringá, PR, Brasil)

C229s Cantarelli, Adriana Gonzaga, 1968-  
A subjetividade como intersubjetividade : a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente / Adriana Gonzaga Cantarelli. -- Maringá, 2014.  
226 f.

Dissertação (mestrado em Psicologia)--Universidade Estadual de Maringá, Dep. de Psicologia, 2014.  
Orientadora: Profª. Drª. Marilda Gonçalves Dias Facci.

1. Psicologia educacional. 2. Personalidade (Psicologia) - Formação - Prática de ensino. 3. Psicologia histórico-cultural. 4. Leont'ev, Aleksei Nikolaevich, 1903-1979. 5. Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. I. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em "Psicologia".

CDD 23. ed. -370.1532  
NBR/CIP - 12899 AACR/2

ADRIANA GONZAGA CANTARELLI

**A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci  
DPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Calvo Tuleski  
DPI/Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Márcia Martins  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Bauru, SP

Aprovada em: 22 de maio de 2014.

Local da defesa: Auditório da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico - FADEC,  
Bloco 36, *Campus* da UEM.

*É tão difícil olhar o mundo e ver o que  
ainda existe, pois, sem você meu mundo  
é diferente, minha alegria é triste!*

Ao meu pai,

**LUIZ GONZAGA DA SILVA**

Meu AMOR para sempre!

## AGRADECIMENTOS

É nesse item tão especial que a subjetividade como intersubjetividade ganha sentido pessoal. Como agradecer às inúmeras pessoas, ou ao conjunto de relações humanas que me constituíram e me fazem ir transformando no decorrer da vida e atividade profissional? Arrisco algumas palavras de agradecimento.

À **minha mãe** Ivanolê Gonzaga da Silva e aos meus queridos irmãos Ana Claudia e Luiz, pelos “juntos” e sempre. Como não consigo definir o amor que tenho e sinto, digo apenas obrigada, sei que vocês entenderão.

**Ao meu esposo** Ademilson Cantarelli, que, ao compreender a importância desse processo pessoal, não mediu esforços para concretizá-lo junto comigo. Obrigada pelo amor, força e companheirismo, e por ter sido um “pãe” para os nossos filhos. **Aos meus pequenos** Rodrigo e Sofia, fontes de amor e renovação.

À **minha “amada” orientadora**, Professora Doutora Marilda Gonçalves Dias Facci, pela condução serena, segura e pelo sempre compromisso científico. Obrigada pela confiança. Sentirei muito a sua falta!

À **banca examinadora**, Professora Doutora Lígia Márcia Martins, minha fonte de inspiração, e pela qual nutro grande admiração e carinho, obrigada pela prontidão, atenção e valorosas contribuições. À Professora Doutora Silvana Calvo Tuleski, pela disponibilidade em dedicar-se à leitura do meu trabalho e por contribuir significativamente com essa caminhada. Tê-las como banca é uma honra!

Às **professoras** que participaram dessa construção e sem as quais não poderia concretizá-la, muito obrigada! E a você “Clara”, meu respeito e admiração!

A **CAPES** pelo financiamento, um dos fundamentos para a realização deste trabalho.

Às **professoras de mestrado**, Professora Doutora Sonia Mari Shima Barroco, Professora Doutora Maria Lúcia Boarini e demais docentes, cuja seriedade e convicção intelectual tornam o programa de Pós-Graduação um exemplo de compromisso com a formação humana.

**Aos amigos** de mestrado Soraya, Diego e “Biu”, pelas discussões, reflexões e risadas. À turma de mestrado 2012, pelas inúmeras contribuições em sala de aula. À Ivete Cantarelli, por acolher-me em sua vida cotidiana. À “pessoa” da Tânia, que tão gentilmente nos auxilia na secretaria do PPI. Às amigas Sara e Lauciane, por atenderem aos meus chamados com muito açúcar e afeto.

**Aos competentes** bibliotecários do Nupélia Maria Salete Ribelatto Arita e João Fábio Hildebrandt pela paciência e orientações precisas.

E, como princípio, meio e fim, a *Deus*, que por meio deste trabalho, desvencilhou-me das amarras da dor.

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas atribuições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso.

Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, 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 da vida humana.

CANTARELLI, A.G. **A subjetividade como intersubjetividade:** a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

## RESUMO

Estando vinculada à linha de pesquisa 3, *Processos Educativos e Prática Sociais* do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, área de concentração *Constituição do Sujeito e Historicidade*, a compreensão sobre a formação humana, apresentada nesta dissertação, parte do pressuposto de que esta é constituída nos sistemas de relações sociais, no entanto, entende-se que, sob a égide do modelo econômico social vigente, esta condição qualitativa encontra-se cada vez mais distanciada do homem concreto e real. Contudo, é possível, mesmo em meio a condições sociais alienantes, visualizar possibilidades de humanização, conforme se pôde constatar na situação profissional analisada. Alicerçada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e, particularmente, na Teoria da Atividade de Alexie Nikolaevich Leontiev, como fontes primárias, bem como em autores contemporâneos afinados com esta teoria, como fontes secundárias, e na Pedagogia Histórico-Crítica, elencou-se como objetivo identificar elementos que intervencem a personalidade do professor e a sua prática pedagógica. Considera-se como hipótese que a personalidade do professor, caracterizada como fenômeno intersubjetivo, é uma das variáveis intervenientes na prática pedagógica, e que, a depender da sua constituição, pode interferir positiva ou negativamente no processo de apropriação do conhecimento dos alunos, ou seja, na formação humana. Esta pesquisa, mediada pelas abstrações teóricas acima referidas, pretende aprofundar a compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações. Assim, tendo como unidade mínima de análise a atividade social humana, evidenciam-se os fundamentos histórico-ontológicos do ser social, bem como da educação, apreendendo o homem em suas dimensões ontológicas e epistemológicas. As mediações teóricas acerca da atividade e da consciência foram aprofundadas por se configurarem como elementos consubstanciados no tratamento da categoria personalidade. Ao abordar a formação da personalidade, demonstra-se que o homem constitui esse processo ao interagir por meio da atividade nos sistemas de relações sociais. Por fim, apresenta-se a biografia e se faz a análise das informações obtidas com uma professora do Ensino Fundamental de uma cidade do oeste do Paraná, assentada na relação singular-particular-universal. O foco principal de análise é a formação da personalidade da professora e suas relações com os fins últimos de sua prática social, o ensino. Procura-se identificar os elementos objetivos e subjetivos, que, enquanto sistemas internos, sustentam a atividade docente da professora em estudo. A pesquisa e a análise em questão possibilitaram evidenciar que a prática educativa da professora estudada encontra-se orientada por um sistema subjetivo, a personalidade, que lhe conferiu possibilidades de humanização por meio do ensino. Ressalta-se ainda que esse processo dialético demonstrou a importância da apropriação do conhecimento na constituição do psiquismo humano e, conseqüentemente, no processo de personalização, dado que, no movimento dos significados na consciência individual, constituiu-se como motivos geradores de sentido, que, enquanto legado, possibilita ao outro, por meio do ensino, uma também formação humana.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Teoria da Atividade. Personalidade. Trabalho docente.

CANTARELLI, A.G. **Subjectivity as intersubjectivity:** Teachers' personality and their relationship with teaching practice. Master's Dissertation, Post-graduate Program in Psychology, Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR Brazil.

### **ABSTRACT**

Current research is part of research section 3, *Education processes and social practices* of the Post-graduate Program in Psychology of the Universidade Estadual de Maringá, area of concentration *The Constitution of the Subject and Historicity*, and focuses on the understanding of human formation, provided in current dissertation. The thesis is foregrounded on the fact that human formation is constructed on social relationship systems. However, in the wake of current social economical model, such quality condition is becoming more and more distant from the real human being. Even in alienating social conditions, the possibilities for humanization are extant, as may be perceived in the professional situation given in current research. Foregrounded on the theoretical and methodological presuppositions of Historical and Cultural Psychology, especially on the Activity Theory by Alexie Nikolaevich Leontiev, as primary sources, on contemporary authors supporting this theory, as secondary sources, and on the Historical and Critical Pedagogy, current analysis identifies elements that interlink the teachers' personality and their pedagogical practice. Teacher's personality is characterized as an intersubjective phenomenon and one of the intervening variables in pedagogical practice. Depending on its constitution, it may interfere positively or negatively on the process of students' knowledge appropriation, or rather, on human formation. Mediated by the above-mentioned theoretical abstraction, current research investigates the understanding of the human being as the synthesis of multiple determinations. Since the human social activity is the minimum unit of analysis, the historical and ontological bases of the social being and education are perceived and thus the understanding of the human being in its ontological and epistemological dimensions. Theoretical mediations on the activity and conscience were deepened since they are elements substantiated within the treatment of personality category. The personality formation shows that human beings are the authors of the process when they interact through their activity on the social relations systems. Biography is also forwarded and an analysis (based on the singular-particular-universal relationship) of the information by a teacher of the primary school in a town in the western region of the state of Paraná, Brazil, is provided. The main focus of analysis is the formation of the teacher's personality and her relationship with the ultimate aims of her social practice, or teaching. Objective and subjective elements are identified. As internal systems, they support the teaching activity of the teacher under analysis. Research and analysis evidence that the educational practice of the teacher is directed by the subjective system, the personality, which gives her the possibilities of humanization through teaching. It should be underscored that the dialectic process revealed the importance of knowledge appropriation in human psychism and, consequently, in the personalization process. In fact, within the movement of meanings in the individual conscience, it becomes the generating motive of meaning which makes possible a like human formation through teaching,

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology. Theory of Activity. Personality. Teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O HOMEM CONCRETO E O PROCESSO EDUCATIVO: FUNDAMENTOS HISTÓRICO- ONTOLÓGICOS.....</b>	<b>16</b>
	2.1 O HOMEM CULTURAL.....	17
	2.1.1 A categoria do trabalho: fundamento do ser social .....	25
	2.1.2 Educação: fundamentos histórico-ontológicos .....	31
	2.2 DAS POSSIBILIDADES DO HOMEM CONCRETO .....	41
	2.2.1 A formação dos conceitos científicos: uma constituição do humano..	46
	2.2.2 A prática social do professor ou sobre a práxis educativa: uma possibilidade de análise.....	54
	2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	61
<b>3</b>	<b>O CONSTRUCTO TEÓRICO-PSICOLÓGICO DO HOMEM CONCRETO .....</b>	<b>65</b>
	3.1 A ATIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO .....	65
	3.1.1 O reflexo psíquico como imagem subjetiva da realidade objetiva.....	70
	3.1.2 As unidades constitutivas da atividade humana.....	74
	3.1.3 Os conteúdos da atividade humana: as necessidades, objetos e motivos.....	81
	3.1.4 A atividade e as relações com as dimensões da consciência: social e individual.....	90
<b>4</b>	<b>O CONSTRUCTO TEÓRICO-PSICOLÓGICO DO HOMEM COMO PERSONALIDADE.....</b>	<b>101</b>
	4.1 A ATIVIDADE E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE .....	101
	4.1.1 As emoções e os sentimentos do homem.....	104
	4.2 A HIERARQUIZAÇÃO DAS ATIVIDADES E OS NEXOS HIERÁRQUICOS DOS MOTIVOS.....	109
	4.2.1 A formação da personalidade.....	113
	4.2.2 Em síntese: o que é a personalidade?.....	126

<b>5</b>	<b>O ENCONTRO COM A PROFESSORA: O ESTUDO BIOGRÁFICO.....</b>	<b>132</b>
	5.10 ESTUDO BIOGRÁFICO: A PERSONALIDADE DO PROFESSOR E AS SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE.....	136
	5.2 DADOS BIOGRÁFICOS: OS FATOS QUE CONFIGURAM A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO HUMANA.....	137
	5.2.1 A apresentação .....	137
	5.2.2 Sobre o seu processo de escolarização.....	138
	5.2.3 O início da trajetória docente: a retomada da escolarização/formação profissional.....	144
	5.2.4 Sobre o trabalho pedagógico.....	151
	5.3 ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS BIOGRÁFICOS: A PERSONALIDADE DO PROFESSOR EM SUAS RELAÇÕES COM OS FINS ÚLTIMOS DE SUA PRÁTICA SOCIAL: O ENSINO.....	158
	5.3.1 A construção de motivos: a apropriação dos significados e atribuição de sentidos.....	159
	5.3.2 Os motivos, os nexos hierárquicos dos motivos e a mediação da consciência na formação da personalidade.....	168
	5.3.3 A hierarquização de motivos: consciência de si e sobre si como ser genérico.....	177
	5.3.4 A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente.....	190
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>208</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>215</b>
	APÊNDICE A - .....	223
	APÊNDICE B -.....	226

## 1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa funda-se em uma situação profissional, na minha atuação como psicóloga educacional em uma rede municipal de ensino. Nessa atuação, há uma grande preocupação com a socialização dos conhecimentos, tendo, no processo de intervenção, a função de reconhecer não só as condições alienantes, assim como as humanizadoras, determinantes do e no espaço educativo, contribuindo, conjuntamente com as demais ciências, para a compreensão dos fenômenos escolares com vistas à formação humana por meio do ensino, do qual a escola é inalienável.

Ao longo da minha trajetória profissional, busquei compreender as situações escolares que me foram apresentadas, vinculando o homem ao conjunto de relações sociais, considerando que a Psicologia seria uma das abstrações teóricas para a explicação das mesmas, posição que contrariava a expectativa de muitos profissionais envolvidos no processo. Enquanto construções, essas significações se deram com base na percepção de que o espaço de atuação, no qual interagira por meio do trabalho, era um sistema de relações sociais, determinado por condições históricas, e que, nesse entendimento, o homem não poderia ser apreendido apenas pelo viés da singularidade. Contudo, na época, os modelos teóricos que respaldavam a minha prática não se configuravam como bases e fundamentos para as significações acima pretendidas, na medida em que homem e sociedade eram tratados distintamente.

A escola de Vigotski surgiu nesse processo pessoal, associada aos ideais neoliberais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Programa de formação dos professores alfabetizadores (PROFA) na década de 1990, dos quais fui formadora. Tais programas apresentavam alguns conceitos vigotskianos, que, embora, na ocasião, tenham sido empregados de forma parcial, coadunavam-se com as proposições da minha prática, motivo que me levou a estudar a Psicologia Histórico-Cultural e a adotá-la como norte teórico em minha atuação profissional.

Com a certeza de que o homem e os processos educativos devam ser compreendidos historicamente, a formação humana passou a ser objeto não só da minha atividade profissional, mas também de preocupação. Como esta formação é constituída durante o desenvolvimento pessoal por meio dos sistemas de relações sociais e a escola ocupa um lócus dominante para que ela ocorra, no atual contexto histórico-social, esta condição apresenta-se cada vez mais distanciada do homem. Esta afirmação encontra-se respaldada no dinamismo assumido pela educação escolar desde as décadas de 1980 e 1990, a partir da implementação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, cujas razões históricas encontram-se na submissão desta aos ditames da internacionalização da economia. A chamada reestruturação produtiva, decorrente da globalização da produção e do mercado financeiro, impulsionou Reformas sobre o papel do Estado na década de 1990, provocando efeitos diretos no processo educacional, na produção e na apropriação social do conhecimento (Cavazotti, 2010).

Nesse contexto, o Estado assumiu uma regulação híbrida, na qual passou a conjugar o seu controle com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas. Estas ações apresentam-se hodiernamente concretizadas e significadas no chamado Sistema de Avaliação Nacional, que, na sua processualidade, preteriu um Sistema de Educação Nacional. As avaliações externas, na atualidade, envolvem alunos, escolas, professores, de cujos resultados dependerão a distribuição de verbas e a alocação dos recursos, conforme critérios de eficiência e produtividade estabelecidos (Saviani, 2008).

Com efeito, os critérios acima mencionados destituíram o conhecimento sistematizado, assumindo este um caráter pragmático e relativo, em que o cotidiano do aluno passa a ser o referencial central para as atividades escolares. Além disso, transmutaram-se em uma longa lista de competências e habilidades, na qual o “saber fazer” encontra-se postergado do pensar. Por ser a escola um local privilegiado dos conhecimentos sistematizados acumulados historicamente pela humanidade, os quais devem ser apropriados pelos alunos, e por ter também a especificidade das mediações escolares no trabalho educativo, a adoção unilateral, proposta nos documentos oficiais, provocou um processo de esvaziamento, no qual essa “unidade dialética” perdeu o sentido, tendo em vista que o conhecimento sistematizado cedeu lugar a um suposto autoconhecimento.

Talvez seja justamente por isso que um trabalho educativo, desenvolvido em uma das escolas de bairro da rede municipal de ensino na qual atuo, tornou-se objeto de indagações científicas: crianças oriundas da zona rural e das camadas sociais menos favorecidas, matriculadas no segundo ano do ensino fundamental – anos iniciais, apresentavam produções textuais e leitura acima da escolaridade na qual se encontravam. Estas produções pareciam demonstrar que o trabalho educativo desenvolvido pela professora direcionava o desenvolvimento psíquico dos alunos para além da vida cotidiana. Assim, em meio a condições sociais alienantes, o trabalho docente, que poderia ser desprovido das propriedades humanizadoras, parecia denotar ações intencionais imprescindíveis ao processo de humanização.

Sob esse mesmo viés, salienta-se que, nesses espaços escolares, as interações sociais estabelecidas evidenciam sistemas de significações contraditórios, que se externam pelas ações dos sujeitos, os quais, em sua grande maioria, reafirmam a égide do modelo econômico social vigente, e outros que o negam ao reiterarem que a prática educativa exige uma intencionalidade para se concretizar.

Levando em consideração que uma ação intencional pressupõe um ser consciente, o ‘fenômeno observado’ traz para o centro de discussão a figura do professor. Entretanto, segundo concepções filosóficas de bases marxistas e, em especial, aportes teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, esse sujeito não se forma isoladamente, ele desenvolve sua prática levando em conta as apropriações e objetivações que o constituíram, constituem e o fazem ir se transformando no decorrer de sua vida e atividade profissional. Deixando mais claro, o homem é constituído pela dimensão social e individual da consciência, cujo desenvolvimento é circunscrito pela maneira com a qual o indivíduo apreende a objetividade da realidade, apreende significados sociais que podem adquirir para ele um sentido pessoal ao se vincularem diretamente à sua vida, às suas necessidades, aos seus motivos e sentimentos (Martins, 2001).

De acordo com esta perspectiva teórica, a consciência correlaciona-se com a realidade objetiva, que se encontra fora dela, e, pela base dessa ligação, ocorre o vínculo entre consciência e atividade. Vigotski (1995), ao propor a atividade como unidade de consciência e ação, considerou-a dimensão fundamental na formação do ser humano. Sendo assim, a atividade social do homem é constitutiva do seu psiquismo.

Reforçando esta proposição, Leontiev (1978) assevera que é pela atividade que o homem internaliza a realidade concreta, desenvolve a consciência e constrói um vínculo com o mundo real que, acompanhado da afetividade, firma-se como dado de sua subjetividade. O autor assinala ainda que a subjetividade é o que torna e permite a particularidade do indivíduo, seja nas esferas constitutivas das funções psíquicas, da atividade, da consciência, seja da própria personalidade. Embora a subjetividade se refira àquilo que é único do sujeito, ela não se encontra no interior do indivíduo, a gênese dessa parcialidade está justamente nas relações sociais, das quais ele se apropria de forma única. Nesse entendimento, a personalidade é um processo constituído e constituinte nos sistemas de relações sociais, no qual o indivíduo se insere por meio da atividade, cuja estrutura reflete os motivos, significados e sentidos, os quais lhe possibilitam singularizar-se e diferenciar-se a ponto de ser único (Martins, 2001).

Sendo assim, neste trabalho dissertativo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá, seu objeto de estudo são as relações entre a personalidade do professor e a natureza do trabalho docente. O tema da pesquisa encontra-se em consonância com a área de concentração *Constituição do Sujeito e Historicidade*, bem como com a linha de pesquisa *3 Processos Educativos e Práticas Sociais* que, em seus objetivos, propõem analisar as contribuições da ciência psicológica para a explicação do desenvolvimento humano por meio de processo educativo, bem como as transformações das práticas sociais no contexto histórico.

O fenômeno deflagrador deste estudo, sendo síntese de múltiplas determinações, comportaria uma gama de possibilidades de tratamento, contudo, elegeu-se, dentre esse conjunto, a análise do homem como personalidade e as suas relações com a prática docente, posto que, como já evidenciado, a intencionalidade pressupõe um ser consciente, uma personalidade. Tendo como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural e, particularmente, a Teoria da Atividade, sistematizada por Alexei Nikolaevich Leontiev, cujas bases encontram-se no materialismo histórico dialético, o estudo da personalidade demanda aclarar os seus vínculos com a atividade social humana e a consciência, mediada e mediadora das mesmas, bem como compreender que a categoria trabalho, entendido como um primado ontológico, a essência do ser social, é o modelo para todas as atividades sociais humanas, ou a atividade que guia as demais na realidade circundante. Assim, a personalidade deve ser apreendida e engendrada na e pela categoria trabalho, a qual comporta as dimensões singular-particular e universal.

Desta forma, partindo da vinculação entre singularidade e totalidade, o trabalho em questão abordará o objeto por meio de um estudo de caso, tendo como hipótese a seguinte afirmação: *a personalidade do professor, compreendida como fenômeno intersubjetivo, é uma das variáveis intervenientes na prática educativa*. Nesse percurso, será adotada a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais condições objetivas e subjetivas sustentam a atividade de produção social do professor em estudo representada em sua prática docente?* A pergunta norteadora tem por objetivo identificar elementos que intervencem a personalidade do professor e a natureza do trabalho docente, cuja essência reside em promover a humanização por meio do ensino.

Na sua consecução, o trabalho de pesquisa encontra-se organizado em seções, apresentadas a seguir.

Na seção intitulada *O homem concreto e o processo educativo: fundamentos histórico-ontológicos*, dividida em três itens, compostos de subitens, discutem-se,

respectivamente, a dimensão ontológica e epistemológica do homem, bem como as possibilidades de análise concernente à prática social do professor, tendo como mediadora desse processo a Pedagogia Histórico-Crítica.

A seção, denominada *O constructo teórico-psicológico do homem concreto*, subdividida em cinco itens, concentra as bases teóricas que sustentam a unidade atividade e consciência, as quais se encontram consubstanciadas no tratamento da categoria personalidade. Nesta, apresenta-se em maior profundidade a atividade social humana na constituição do psiquismo, tendo como referência central a *Teoria da Atividade*, sistematizada por Alexei Nikolaevich Leontiev.

A seção subsequente refere-se ao *Constructo teórico-psicológico do homem como personalidade*, e, sob o mesmo viés discursivo, procura-se compreender a constituição dessa formação especial no sistema de interações sociais por meio da atividade, bem como a classe de emoções que a ela se intervencula, dividida assim em dois itens.

A seção denominada de *O encontro com a professora: o estudo biográfico abarca* a fundamentação metodológica deste processo dissertativo e o estudo biográfico em questão, que, com fins de organização, encontra-se dividido em dados biográficos e a análise propriamente dita.

Parafraçando Saviani (2003), assinala-se que a educação não transforma a realidade, porém pode despertar nos homens o desejo de transformá-la. Nesta perspectiva, espera-se também provocar, por meio do entendimento acerca das relações entre a personalidade do professor e a natureza do trabalho docente, práticas educativas, no âmbito da educação escolarizada, que objetivem a promoção intencional da humanização do outro, tendo como viés a promoção da sua própria humanidade.

## 2 O HOMEM CONCRETO E O PROCESSO EDUCATIVO: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-ONTOLÓGICOS

Na medida em que o homem é analisado sob uma perspectiva histórico-cultural, pensar sobre as relações entre a personalidade do professor e a natureza do trabalho docente requer o esclarecimento de algumas questões: O que é o ser social, ou, nas palavras de Vigotski<sup>1</sup>, o que é o homem cultural? Como o indivíduo torna-se social? Qual é a natureza da atividade docente? Questões estas que aludem às bases filosóficas do homem histórico-cultural.

Ao assumir os pressupostos desta perspectiva, assume-se que toda produção do indivíduo e da sociedade, sejam ideias, valores, saberes, etc., são obras do humano e, portanto, são essencialmente históricas e culturais. Sendo o homem de natureza social e, por conseguinte, sua personalidade uma formação originariamente social, bem como a prática docente, esta seção visa expor o constructo teórico do homem cultural da escola de Vigotski, aprofundando-o em seus fundamentos histórico-ontológicos e entrelaçando-os à compreensão da natureza do trabalho educativo. Configura-se como um panorama geral do estudo a ser desenvolvido, tendo em vista que se propõe a compreender esta relação com base em uma ontologia do ser social e as condições sociais alienantes.

Sabe-se que, na ordem capitalista, a educação e a prática docente constituem-se como expressões das relações de dominação da sociedade, delineamento este refletido no espaço educativo, posto ser também refletido nas próprias representações dos docentes. Embora a realidade atual acene para uma formação humana limitada, analisar a personalidade do professor e suas relações com a prática docente implica em analisar qual a incidência da alienação sobre o indivíduo, ante uma realidade contraditória, cujas leis do movimento, assumidas neste estudo, são dadas pela dialética. Por ser a subjetividade um elemento da história dos homens, compreendê-la do ponto de vista ontológico-objetivo é de fundamental importância para que se possa evidenciar como se forma a consciência em direção à emancipação humana.

Para o desenvolvimento de tais questões, esta seção encontra-se dividida em discussões que visam reconhecer o que é o ser social, ou mesmo apresentar o homem cultural, demarcando as dimensões que o conformam; em seguida, será realizada uma exposição relativa aos fundamentos histórico-ontológicos do homem, a categoria trabalho, bem como a

---

<sup>1</sup> Será adotada a grafia *Vigotski*, exceto quando as referências citadas forem diferentes.

natureza do trabalho educativo, que, numa perspectiva dialética, cria as condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Serão abordados, na sequência, fundamentando-se em estudos de Vigotski, *os motivos* que levam o homem cultural, pelo prisma das significações, a pensar a realidade objetiva de forma subjetiva. Trata ainda da formação dos conceitos científicos, teorizada pelo mesmo autor, e a sua importância no e para o desenvolvimento humano, subitens estes considerados como possibilidades do homem concreto. Por fim, as possibilidades de análise deste estudo, que visam demarcar a teoria pedagógica que conduzirá as abstrações teóricas para a compreensão do fenômeno, qual seja, a natureza do trabalho educativo.

## 2.1 O HOMEM CULTURAL

Do ponto de vista dos conhecimentos biológicos, sabe-se que o homem é qualitativamente diferente dos animais. A teoria da evolução de Darwin defende que o homem tem uma origem animal, sendo produto da evolução gradual deste. Confere um saber comprovado sobre tais diferenças naturais, assim como muitos outros estudos científicos.

Contudo, a escola de Vigotski salienta que o estudo da psicologia do homem cultural requer um entendimento para além dessas diferenças naturais, posto ser o homem o resultado de uma evolução complexa. Esta evolução combina três trajetórias de desenvolvimento: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano; a da evolução histórico-cultural, cuja resultante reside na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno; e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica –ontogênese –, por meio do qual o indivíduo criança atravessa inúmeros estágios, tornando-se um homem adulto cultural (Vygotsky & Luria, 1996).

As trajetórias evolutivas permitem abordar e entender o psiquismo humano pela ideia do homem concreto, ou seja, a de que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978a, p. 261). Para que se possa apreender melhor este referencial teórico, segue uma análise realizada por Vygotsky e Luria (1996), na qual elucidam, em linhas gerais, seus entendimentos acerca dessas trajetórias na constituição do homem concreto.

Os autores ressaltam que, no processo evolutivo, todas as mudanças que ocorreram e que ocorrem no comportamento do animal reduzem-se a dois componentes principais, “[...] o desenvolvimento de traços naturais, inatos, e o surgimento de novas habilidades, adquiridas

no correr da vida de um indivíduo, ou seja, os ‘reflexos condicionados’” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 177, grifos dos autores). De acordo com a análise, um animal adaptado às condições da floresta apresenta órgãos da percepção extremamente aguçados que, somados às funções motoras flexíveis, ajuda-o a evitar os perigos, ou seja, o mesmo se adapta à natureza, alterando seu organismo, refinando os órgãos de percepção e ativando seus recursos motores.

Do ponto de vista evolutivo, poder-se-ia afirmar que todas essas capacidades naturais – visão, audição, olfato, memória, etc. – tornar-se-ão cada vez mais perfeitas, e no homem de modo muito mais intenso. No entanto, os estudos dos psicólogos russos salientam que essa análise comparativa não é verdadeira, por exemplo, ao se comparar a audição humana com a de um cão, constata-se que o animal distingue sussurros e sons tão agudos que nenhum adulto cultural sequer perceberia; e, ainda, se comparar esses processos entre o homem cultural e o homem em estágio primitivo de desenvolvimento, ver-se-á que, em todas as funções naturais (memória topográfica, audição, visão, etc.), o homem primitivo é incomparavelmente superior ao homem cultural, embora saiba-se que a vida mental deste último é muito mais rica.

Segundo os autores, a chave para a compreensão das trajetórias evolutivas do animal ao ser humano, do homem primitivo ao cultural encontra-se na evolução das *condições de existência do homem*, bem como na evolução das formas de comportamento, que são determinadas por estas condições exteriores.

O homem moderno não precisa adaptar-se ao ambiente exterior do modo como o fazem um animal ou um homem primitivo. O homem moderno conquistou a natureza e aquilo que o homem primitivo fazia com as pernas ou as mãos, os olhos ou os ouvidos, o homem moderno faz com seus *instrumentos*. [...]. O homem cultural moderno pode dar-se ao luxo de ter as piores capacidades naturais, que ele amplifica com dispositivos artificiais, enfrentando desse modo o mundo exterior melhor do que o homem primitivo, que utilizava diretamente as suas capacidades naturais. Este último derrubava uma árvore a golpe de pedras; o homem moderno pega um machado ou uma serra de mão e faz esse trabalho mais depressa, melhor e com menor desgaste de energia. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 179).

Leontiev (1978a), por meio dos estudos de Engels, complementa esta questão,

No século passado, pouco após o aparecimento do livro de Darwin, *A Origem das espécies*, Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava, ao mesmo tempo, em que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*. (p. 262, grifos do autor).

De acordo com Leontiev (1978a), com o aparecimento do *Homo sapiens*, que, do ponto de vista evolutivo da espécie, configura-se como *o homem atual acabado*, a evolução liberta-se totalmente da sua dependência inicial das mudanças biológicas, e passa a seguir as leis sócio-históricas. Em outras palavras, embora a evolução do homem não se encontre subtraída do campo de ação das leis biológicas hereditárias, estas não mais determinam o *desenvolvimento sócio-histórico* do homem e da humanidade.

No decurso da evolução, o homem criou ferramentas e, concomitantemente, um ambiente cultural, formas culturais complexas de comportamento, que acabaram por alterar a si mesmo. Nas e pelas ferramentas externas, o homem aprendeu a usar racionalmente as capacidades naturais, interiorizando o ambiente, mecanismo este sem precedentes no mundo animal. Desta forma,

[...] o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus *mecanismos*, em seus meios. Ao invés de memorizar imediatamente algo de particular importância, o ser humano desenvolve um sistema de memória associativa e estrutural; desenvolvem-se a linguagem e o pensamento, surgem as ideias abstratas e criam-se inúmeras habilidades culturais e meios de adaptação – em consequência do que o adulto cultural surge em lugar do adulto primitivo. [...] o homem cultural difere enormemente do homem primitivo pelo fato de que um enorme repertório de mecanismos psicológicos – habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais – evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda a sua

mente se alterou sob a influência das condições complexas que o criaram (Vygotsky & Luria, 1996, p. 179 - 180).

É importante salientar que, diante da exigência imediata das condições externas, o homem, em sua luta *ativa* com o mundo exterior, aprendeu a não usar diretamente as suas capacidades naturais na luta pela existência, mas a desenvolver métodos, sejam eles simples ou complexos, para ajudá-lo nessa luta. Em síntese, os diferentes modos de produção do homem resultaram em formas mais sofisticadas e mais dinâmicas de adaptação humana ao ambiente (Vygotsky & Luria, 1996).

Na colocação acima, reside uma premissa marxiana, qual seja, a de que o modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos de vida social, política e espiritual (Marx & Engels, 2010). É, pois, na evolução das condições de existência, no metabolismo homem-natureza, homem-sociedade que o gênero humano se constitui. Esta questão será aprofundada no decorrer deste processo dissertativo.

A priori, resgata-se que o estudo da psicologia do homem cultural ou concreto requer que se parta da asserção de que o homem é um ser de natureza social, e que, em sua evolução complexa, encontra-se também o desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese). Para introduzir esta questão e os desdobramentos que dela decorrem, toma-se uma citação de Leontiev (1978a, p. 282): “O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade [...]. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas”, ou seja, para a escola de Vigotski, o homem aprende a ser humano por meio da apropriação da cultura produzida historicamente.

Entretanto os mecanismos de apropriação/objetivação, conceitos a serem posteriormente desenvolvidos, pressupõem uma relação ativa homem-natureza e, nesse sentido e, por esta via, o indivíduo insere-se na realidade, sendo produto e produtor histórico-social por meio da sua atividade. De acordo com Duarte (1993), a atividade humana enquanto uma atividade social é constituída por objetivações sociais, que são respostas às necessidades concretamente postas pela vida, e que precisam ser apropriadas e objetivadas por cada homem no decorrer do seu desenvolvimento pessoal. Segundo Martins (2007, p. 51),

A atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, realiza o processo histórico de constituição do gênero humano, pelo qual e no qual o homem se apropria de todas as forças essenciais da natureza,

constrói e significa os objetos atribuindo-lhes funções histórico-sociais a serem apropriadas - promove a universalidade humana.

É na condição material de existência do homem concreto que se realiza o processo histórico de constituição do gênero humano. A relação entre *indivíduo e gênero humano* sempre ocorre no interior das relações sociais nas quais cada homem está inserido, desta forma, a genericidade dos indivíduos não é uma substância exterior à sua sociabilidade (Duarte, 1993).

Para Marx (1984), o homem singular, por ser um ser social, é uma síntese de múltiplas determinações. Assim explicada por Oliveira (2005, p. 26):

[...] é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social – o trabalho –, nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular. Como se pode depreender daí, a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais – a particularidade.

Embora o indivíduo nasça em um ambiente cultural já existente, a apropriação da sua humanidade encontra-se nas mediações sociais, nas relações que ele estabelece na e pela atividade social ao longo do seu desenvolvimento pessoal; relações que se configuram como mediadoras da relação indivíduo-gênero humano. Sobre esta questão, Saviani (2004b, p. 41) salienta:

[...] o indivíduo só pode constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os

outros homens. [...] em Marx, a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade.

Depreende-se da citação acima que a relação indivíduo-sociedade-gênero humano constitui-se como um ponto fulcral no estudo do homem concreto. Sendo assim, a apreensão do indivíduo, quando se privilegia esta perspectiva, requer que se considerem as três dimensões que o constituem, a saber:

- a) A dimensão ontológica – como o humano se forma ontologicamente no homem, dentro de determinadas situações sócio-históricas.
- b) A dimensão epistemológica – como se conhece esse processo (que, em nossa sociedade, se tem dado contraditoriamente).
- c) A dimensão lógica – qual a lógica inerente a essa processualidade, a qual precisa ser apropriada pelo sujeito, para que se possa compreender essa processualidade em seu vir-a-ser real, que é histórico-social (Oliveira, 2005, p. 37).

Estas colocações são importantes, na medida em que, para qualquer análise que se pretenda fazer em relação ao homem como personalidade e à sua prática educativa, é imprescindível levar em consideração o contexto histórico-social no qual o mesmo encontra-se inserido. Isto porque determinadas condições sociais, resultantes das relações que os homens foram estabelecendo entre si ao longo da história, transmutam-se em condições objetivas para o desenvolvimento do homem e do seu psiquismo e, conseqüentemente, na relação homem - gênero humano.

Sob esta perspectiva, a biografia da professora que faz parte deste estudo, ao ser entendida na perspectiva do singular-particular-universal, deverá evidenciar como estas dimensões encontram-se conformadas no homem como personalidade, e como esse sistema, enquanto fenômeno intersubjetivo, relaciona-se com a prática educativa. Neste viés, o estudo em questão parte do pressuposto de que a atividade humana, fundamento do ser social, é sempre uma atividade histórica, visto não haver ato humano fora da história, fora da sociedade, sendo a alienação gerada pelas relações sociais de dominação. Frente a esta compreensão, nesta exposição algumas indagações se fazem presentes, quais sejam: Sendo a relação do homem com a realidade circundante ativa, o que já pressupõe atividade, quais as

relações da personalidade a ser estudada com o gênero humano? Quais relações sociais se estabeleceram e se estabelecem por meio da sua atividade que possibilitaram formá-lo enquanto humano, assim como contribuir na formação da personalidade dos alunos, nos seus comportamentos e valores? E ainda, mediante o contexto sócio-histórico, existe possibilidade de superação da constituição alienada dos indivíduos?

Estas indagações se devem ao fato de que, embora contraditório, as objetivações humanas vêm possibilitando uma efetivação cada vez maior e mais rápida do desenvolvimento do gênero humano e, sendo o homem síntese de múltiplas determinações – as quais se processam dentro de determinadas relações sociais –, ele comporta as relações que constituem *o vir a ser da sociedade*, ou segundo Gyorgy Lukács (1982), *o ser assim do ser social*, ainda que não de forma plena.

Saviani e Duarte (2012), ao discutirem a perspectiva *histórico-ontológica* da formação humana, destacam uma citação de Marx concernente ao desenvolvimento livre e universal dos indivíduos, que, aqui, será reproduzida por contribuir para a reflexão das questões acima expostas.

A limitação do capital é que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e que a elaboração das forças produtivas, da riqueza universal, da ciência, etc., aparece como *alienação*, do trabalhador, que se comporta perante as condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza e causadora de sua pobreza. Porém, esta forma contraditória é transitória e produz as condições reais de sua própria abolição. O resultado é que o capital tende a criar essa base que contém, de maneira potencial, o desenvolvimento universal das forças produtivas e da riqueza, assim como a universalidade das comunicações, numa palavra, a base do mercado mundial. Esta base contém a possibilidade do desenvolvimento universal do indivíduo. O desenvolvimento real dos indivíduos a partir desta base, pela qual cada *barreira* é constantemente superada, lhe proporciona esta consciência: nenhum *limite* pode ser considerado como sagrado. A universalidade do indivíduo já não se realiza no pensamento ou na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas (Marx, s/d, *apud* Saviani & Duarte, 2012, pp. 29-30, grifos do original).

Os autores ressaltam que os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx “[...] numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas” (Saviani & Duarte, 2012, p. 30). O estudo da dialética ensina que toda coisa carrega, em si, ela própria e seu contrário; em todas as coisas se podem encontrar uma composição de forças contrárias que se inter-relacionam e que, em seu movimento, geram contradições, possibilitando as variadas etapas no processo de mudanças que ocorrem nas coisas. Assim, o capital, de forma antagônica, cria a base que possibilita o desenvolvimento universal do indivíduo, e o indivíduo, sendo um ser de natureza social, tem em si essas duas forças contrárias.

Ainda sobre a dialética, Marx, em seu texto *O fetichismo da mercadoria: seu segredo*, contido n’O Capital (1968), revela que, na sociedade capitalista, a conversão dos produtos do trabalho em mercadorias encobre as características do trabalho humano, destituindo-os do seu caráter histórico e camuflando as relações sociais sob a forma de uma relação entre coisas.

Em relação a esta questão, a análise de Silveira (1989) evidencia que a forma da mercadoria molda os indivíduos na carne e na psique, resultando num conflito entre uma dimensão internalizada do sujeitamento e a dimensão contrária representada pela subversão deste sujeitamento, o que implicaria em uma existência de “[...] condições internas que tornam possível o indivíduo determinar-se como sujeito” (Silveira, 1989, p. 75). O autor assinala que, apesar de presa às condições objetivas do capital, essa dialética conflitiva tornaria possível a emergência de um sujeito entendido, aqui, como síntese de múltiplas determinações.

O autor, em suas colocações, demonstra que, embora o sistema capitalista destitua o trabalho humano da sua historicidade pelo fetiche da mercadoria, a realidade não é estática, ou como bem assevera Vigotski (1995), não se trata de uma reflexão estática da realidade na consciência do homem, onde a simples adoção de um significado externo resolveria o problema existente. De acordo com Oliveira (2005, p. 42): “As leis da lógica dialética são exatamente as leis que dirigem o movimento objetivo da realidade, transformadas em leis do pensamento e que se nos apresentam através de conceitos de máxima generalidade”.

Sendo assim, partindo do pressuposto de que *a atividade humana é o fundamento do ser social, portanto histórica*, buscar-se-á estudar a personalidade em questão e os elementos que a intervenculam à prática educativa, apreendendo o homem como o conjunto das relações sociais, como descrito pela dialética.

Contudo, discutir a personalidade do professor e a natureza do trabalho docente nessa perspectiva, requer que se leve em consideração a categoria que a fundou, o trabalho, porque a gênese da categoria trabalho é a gênese fundante da essência humana do ser social, assunto que fora anunciado no decorrer da exposição e o qual será abordado na sequência.

### 2.1.1 A categoria trabalho: fundamento do ser social

Retoma-se que este trabalho encontra-se alicerçado nos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico dialético presentes na escola de Vigotski e, como já assinalado, tendo como objeto de estudo as relações entre a personalidade do professor e a natureza do trabalho docente. Trata-se de uma relação entre as ciências psicológica e pedagógica para se discutir trabalho, educação, formação humana, sobretudo no que concerne aos seus fundamentos histórico-ontológicos.

Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se como uma das mediadoras desse processo dissertativo. Cunhada pelo prof. Dermeval Saviani na década de 1980, esta teoria considera que a formação humana e a construção do conhecimento formam uma unidade dialética gerada ao longo da história, sendo o ato educativo compreendido dentro de uma perspectiva historicista.

De forma sintética, as teorias aqui destacadas apreendem o homem no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas, não isoladas ou fixas, na qual a história, como ação do homem sobre a natureza e sobre os próprios homens, configura-se como parte constituinte do desenvolvimento humano. Propõem-se, assim, superar a dualidade entre essência e historicidade, por partirem do pressuposto de que o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos sobre outros fatos, mas de um processo de concretização ou objetivação. Porém, para que a relação entre essência e historicidade não seja entendida nos marcos de um caráter metafísico, contraposto à existência histórica dos homens, cumpre compreendê-la com base nas premissas que sustentam esses campos científicos e que conformam o caminho a ser traçado neste estudo.

Na obra *A ideologia alemã*, redigida em 1845-1846 e publicada somente em 1932 na União Soviética, Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), ao fazerem a crítica à filosofia hegeliana e ao pensamento de Feuerbach, assumem a concepção materialista que possibilita compreender a perspectiva histórica e ontológica da formação humana. Nas palavras dos autores,

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontraram já elaboradas quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou [...] (Marx & Engels, 2010, p. 44).

Como bem ressalta Duarte (2012), na abordagem materialista histórico-dialética, o estudo ontológico do ser social não prescinde do estudo da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza. O longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, ou seja, da vida, e, a partir da evolução da vida, emergiu o ser humano como ser social e a esfera da vida em sociedade.

Entende-se, como anteriormente evidenciado, que esse processo evolutivo é caracterizado por saltos ontológicos, ou seja, pelo surgimento de uma nova esfera do ser gerado ao longo do processo histórico (Duarte, 2012). Desta forma, o estudo histórico ontológico do ser social<sup>2</sup> torna-se imprescindível, na medida em que evidencia a gênese fundante do ser social e possibilita compreender a práxis social que assegura ao indivíduo sua humanidade.

Marx e Engels (2010), na obra acima citada, ressaltam que o homem, ao destacar-se da natureza, passa a ter que produzir a sua própria vida.

[...] o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (p. 44, grifos no original).

Depreende-se desta citação que a reprodução social humana difere da reprodução biológica, embora exista uma ineliminável conexão do ser social com sua base biológica. Entretanto, sendo o homem um ser de natureza social, há, segundo Lessa (1992, para. 2), de “[...] entrever a prioridade ontológica da reprodução material da vida na processualidade social”. Os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza, sem

---

<sup>2</sup> A ontologia do ser social é um termo que identifica a obra de Georg Lukács.

a qual a sua existência e a reprodução da sociedade seriam impossíveis (Lessa & Tonet, 2008).

Fundamentados em Marx, Lessa e Tonet (2008) assinalam que esta simultânea articulação e diferença entre o mundo dos homens com a natureza têm por fundamento o trabalho. Mas o que é o trabalho? Embora haja uma dependência da sociedade para com a natureza, a história dos homens é muito mais que a sua reprodução biológica. “Por meio do trabalho os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, como também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social” (Lessa & Tonet, 2008, p.9).

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se modifica. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (Lukács, 1978).

A transformação da natureza pelo homem e, conseqüentemente, a sua ação e seu resultado implicam que sejam projetados na consciência antes de serem construídos na prática, contudo, a constituição da consciência humana se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. Para dar continuidade à resposta da pergunta acima colocada, recorre-se à seguinte citação:

O trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É sempre, a objetivação de uma prévia-ideação e a resposta a uma necessidade concreta. Da prévia-ideação à sua objetivação: isto é o trabalho (Lessa & Tonet, 2008, p. 12).

Segundo os autores, é justamente a capacidade de idear, antes de objetivar, que, para Marx, estabelece a diferença do homem em relação à natureza, bem como a evolução humana. Daí decorre a afirmação de que a gênese da categoria trabalho corresponde à gênese de uma nova esfera do ser, a gênese do psiquismo humano. Enquanto os animais exercem sua atividade vital a fim de responder uma demanda instintiva, o homem, ao intervir na natureza, transformando-a, modifica a si mesmo (Leontiev, 1978c). Afirmações estas que requerem maiores desdobramentos.

Marx e Engels (2010) elucidam que é na atividade material que se pode encontrar a gênese do desenvolvimento do ser social, e que os fins se constituem na práxis humana. Para

os autores, a ideação (teleologia) e a objetivação (causalidade), embora distintas, coexistem de modo ontologicamente relacionado e sintetizam-se no e pelo trabalho. Lukács (1981) considera que estes dois elementos, que ele denomina de teleologia e causalidade, constituem a essência da categoria trabalho em Marx.

A prévia-ideação é sempre uma resposta concreta, entre outras possibilidades, a uma necessidade concreta, significando que ela possui um fundamento material último. Ao projetar na consciência o resultado almejado, o indivíduo age objetivamente. Este movimento de converter em objeto uma prévia-ideação é denominado por Marx de objetivação (Lessa & Tonet, 2008).

Retoma-se que o homem, ao transformar a natureza, modifica-se a si mesmo. Isso ocorre porque, a partir do momento em que o homem constrói o mundo objetivo, passa a adquirir sempre novos conhecimentos e habilidades, que darão origem a novas situações, que, por conseguinte, criarão novas necessidades e possibilidades de objetivação e assim sucessivamente. Neste esteio, Martins (2001) salienta que toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade, que precede a transformação concreta da realidade, natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis. A práxis manifesta-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual o homem transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade.

De acordo com Lessa e Tonet (2008), sendo o homem um ser social, as novas situações criadas pela objetivação abrem novas possibilidades para o desenvolvimento tanto da sociedade quanto do indivíduo. O objeto construído pelo homem apresenta, assim, uma dimensão social, visto que tem por base a história passada, promove alterações na situação presente histórico-concreta, abre novas possibilidades e gera novas necessidades que conduzirão ao desenvolvimento futuro.

Desta forma, as objetivações comportam dois níveis de generalizações, a saber: *o nível objetivo*, onde o objeto produzido passa a ser influenciado e a influenciar toda a sociedade, adquirindo uma dimensão genérica ao fazer parte da história humana, e *o nível subjetivo*, onde o conhecimento de um indivíduo se eleva a um conhecimento acerca da realidade em geral, que, enquanto conhecimento genérico da realidade, pode ser aplicado em circunstâncias outras daquelas em que se originou. E como desdobramento ou como subnível, o conhecimento de um indivíduo que se difunde por toda a sociedade torna-se patrimônio da humanidade (Lessa & Tonet, 2008).

Ao partir do pressuposto de que a prévia-ideação e a objetivação coexistem de modo dialeticamente relacionado, mas que são momentos distintos, retomam-se estes elementos em Lukács (1982). Em relação à teleologia, o autor húngaro esclarece que:

Um projeto ideal se realiza materialmente; uma finalidade pensada transforma a realidade material, insere na realidade algo de material, que, no confronto com a natureza, apresenta algo de qualitativamente e radicalmente novo [...] todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que estabelece um fim (p. 9).

Sobre o segundo elemento, a causalidade, ressalta que este consiste num “[...] princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e mantém esse caráter mesmo quando uma série causal tenha seu ponto de partida num ato de consciência” (Lukács, 1982, p. 9). O autor salienta ainda que este elemento evolui movido por causas que lhe são próprias, que caracterizam os nexos causais do mundo objetivo.

A compreensão da causalidade encontra-se na ação humana, visto que toda ação produz resultados que possuem uma história própria que evolui em direções e sentidos que não podem ser completamente previstos ou controlados. Esta independência, na realidade, existe porque os atos constroem objetos que passam a serem distintos do próprio homem e da sua consciência, ou seja, se a ideia necessita da consciência para existir, o objeto, uma vez produzido, não. Todo produto humano em sua exteriorização torna-se independente, portanto, histórico (Lessa & Tonet, 2008).

Neste ponto, a teleologia e a causalidade se fazem distintas, contudo dialeticamente articuladas. Lessa (1992, para. 4, grifo no original) esclarece:

Subjetividade e materialidade são, portanto, dois momentos distintos, porém ontologicamente articulados, do mesmo ser. A materialidade humana não pode vir a ser sem o momento teleológico, todavia este apenas se põe enquanto resposta às situações concretas que a vida coloca aos indivíduos e às formações sociais como um todo. Se a materialidade do mundo dos homens é a subjetividade objetivada, não menos verdadeiro é que a consciência humana apenas existe enquanto órgão e médium da continuidade do peculiar processo de acumulação que é a reprodução social. Neste sentido, repetimos: a consciência,

para Lukács, está longe de ser um mero epifenômeno da existência social; pelo contrário, tem ela um peso ontológico fundamental na determinação do mundo dos homens. Contudo, ao se tratar da *ação de retorno* do real objetivado sobre a consciência, o momento predominante se desloca da subjetividade para a realidade em-si. Neste movimento de retorno, a nova esfera de relações posta pela objetivação, pela materialidade – em oposição à subjetividade, ao momento ideal – passa a exercer o momento predominante. É ela que coloca as demandas às quais os indivíduos – e as sociedades como um todo – devem responder com ações concretas se não desejam desaparecer. É ela, também, que circunscreve os limites objetivos de possibilidade às alternativas abertas à ação humana em cada momento histórico.

Em suma, Marx concebe o mundo dos homens como a síntese de prévia-ideação e matéria natural. Esta síntese é tipicamente realizada no e pelo trabalho, que origina uma nova forma de ser: o mundo dos homens (Lessa & Tonet, 2008). O percurso ora traçado permite afirmar que a categoria trabalho configura-se como o fundamento da especificidade ontológica da reprodução social. Assim elucidado por Lessa (1992, para. 4, grifo no original):

O que possibilita à categoria trabalho ser fundamento da especificidade ontológica da reprodução social? É a sua peculiar constituição interna [...] sempre segundo Lukács: *o trabalho detona uma processualidade que, por si própria, remete sempre à universalidade*. Este remeter à universalidade engloba dois momentos contraditória e intrinsecamente articulados. Por um lado, remete à universalidade os produtos do próprio trabalho; por outro, faz o mesmo com o sujeito que realiza o trabalho. Assim, tanto o produto do trabalho – no limite, a própria formação social –, como os indivíduos que o efetivam adquirem um conteúdo concreto, material, cada vez mais universalizado, genérico.

É por meio da categoria trabalho que a história humana se origina e sofre transformações, desta forma, não há uma dualidade entre essência e história, visto que se

encontram sintetizadas nos atos humanos. Sendo, pois, a gênese da essência humana, do gênero humano, da reprodução social humana.

Postas estas considerações, estende-se o entendimento para a Educação.

### 2.1.2 Educação: fundamentos histórico-ontológicos

Ao analisar o homem inserido no processo histórico, procurou-se destacar que a atividade social assegura ao indivíduo a sua humanidade, isto é, a essência do ser social. Entretanto Marx alerta, como bem assinala Saviani (2007), que o indivíduo só pode constituir-se como homem nas e pelas mediações sociais, ou seja, é nas relações com os outros homens que o indivíduo se apropria das aquisições históricas da humanidade (Leontiev, 1978a).

As relações com o gênero humano são mediadas pelas e nas relações sociais estabelecidas pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento pessoal. Como ressalta Leontiev (1978a), o homem não nasce homem, ele forma-se homem. Neste sentido, Saviani (2007, pp. 86-87) salienta:

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. [...] A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Parafraseando o autor ora citado, pode-se dizer que Trabalho e Educação são atividades especificamente humanas, ou seja, apenas o ser humano trabalha e se educa pelo trabalho, isto porque, no *sentido ontológico*, como já esclarecido, os homens aprenderam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. “Eles aprendiam a trabalhar trabalhando.

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2007, p. 154).

Ao longo da história, ou melhor, dos atos humanos externados nos modos de produção e dos sistemas que os conformaram, a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber e, nesta direção, a educação escolar passou a ser a forma socialmente dominante de educar. Nas palavras de Saviani (1991, pp. 86-87):

Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação.

O capitalismo inaugurou a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, em termos de conhecimentos científicos, contudo isso se dá num processo histórico concreto, e, portanto, é fato assinalar que as relações sociais de dominação impossibilitam a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. Tal impedimento decorre da própria lógica do capital e da contradição inerente entre a propriedade privada dos meios de produção e a socialização do trabalho na sociedade capitalista (Duarte, 2012).

Duarte (2012) assinala que Saviani, ao analisar o acesso ao saber na sociedade capitalista, o faz em dois planos: 1) nas relações sociais externas à atividade escolar e 2) no interior das formas concretas dessa atividade, nas quais a efetiva apropriação do saber esbarra na frequente descaracterização da especificidade da prática pedagógica, isto é, na secundarização da transmissão sistemática de conhecimento. Sobre esta questão, alguns assinalamentos tornam-se pertinentes para a reflexão ora pretendida.

Salienta-se que é na transição dos sistemas político-econômicos que a trilogia modos de produção, Estado e políticas educacionais / escola pública se faz presente e,

contemporaneamente, é nessa trilogia que a descaracterização da especificidade da prática pedagógica encontra-se mais aviltada.

Frente ao cenário atual das contradições decorrentes das relações econômicas, a chamada ‘reestruturação produtiva’ repercutiu diretamente na redefinição do papel do Estado, cujas reformas implementadas na década de 1990 tiveram efeitos diretos no processo educacional, na produção e apropriação social do conhecimento (Cavazotti, 2010).

A objetivação clara desses efeitos encontra-se na implantação de um Sistema Nacional de Avaliação em detrimento de um Sistema Nacional de Educação. A escola brasileira de qualidade e para todos encontra-se, na atualidade, atrelada aos resultados das avaliações externas, que objetivam evidenciar se as competências e habilidades estão sendo associadas aos conteúdos escolares.

Ao levar em consideração que essas competências e habilidades referem-se ao plano imediato do saber fazer, supõe-se que os conteúdos ou conhecimentos científicos estariam subjulgados a um caráter relativo e utilitário, sendo este último o seu critério de verdade. Resultante deste enfoque pode-se afirmar que a prática social encontra-se preterida de sua base valorativa, qual seja o saber historicamente construído pela humanidade, saber que possibilita compreender o tempo vivido para além da aparência.

Observa-se, na realidade, que se está diante de questões que submetem a qualidade da educação básica à internacionalização da economia, ou seja, corresponde à submissão da educação aos ditames do mercado, que outrora foram garantidos pelos acordos políticos, que conduziram a Reforma do Estado no Brasil.

A política de avaliação estatal encerra uma problemática fulcral: avalia-se o produto em detrimento do processo, que resulta em outro problema, a formação de professores, visto que, sendo uma das determinações do processo de formação das novas gerações, não se encontra rigorosamente considerada. A formação dos professores segue o mesmo princípio, produto em detrimento do processo. O plano de carreira docente objetiva esta condição, haja vista que a exigência de títulos, complementação da escolarização, número de cursos, entre outros são condições quantificáveis para a elevação de seu nível salarial. As formações aligeiradas visam capacitar os professores no plano do saber fazer, para o qual o conhecimento cede o seu lugar. Por meio de um discurso sedutor, a condição aparente de liberdade e igualdade ganha força, na medida em que os educadores das escolas fundamental e média encontram-se avassalados por um cotidiano que não lhes permite pensar; por salários desrespeitosos, que colocam a questão da subsistência num primeiro plano de cogitações; por péssima formação anterior, entre outros (Alves, 2006).

Em suma, o esvaziamento dos conteúdos na formação do professor e na formação do aluno, sobretudo a partir das Reformas do Estado no Brasil, traduz-se no frequente esvaziamento da atividade educativa (Facci, 2004) e, conseqüentemente, em obstáculo para a formação humana.

Posto em linha geral o atual cenário no qual se dá a descaracterização da especificidade do trabalho docente, que, aqui, encontra-se assim entendida, retoma-se que este estudo parte do pressuposto de que a atividade social é histórica e, por decorrência, considera-se que a natureza do trabalho educativo também o é. Desta forma, cabe ressaltá-lo em seu fundamento.

Conforme exposto anteriormente, a evolução do homem corresponde a uma processualidade, a um decurso histórico concreto que conduz a humanidade a níveis superiores de sociabilidade (Lessa, 1992). Esses saltos ontológicos se consubstanciam em transformações materiais concretas do ser humano. Assim explicado:

[...] o conteúdo concreto do ser-homem ao longo do tempo se transforma ao se desdobrar em uma substancialidade mediada por categorias sociais cada vez mais complexas e articuladas. Os indivíduos humanos se desenvolvem em autênticas personalidades, em individualidades cada vez mais sociais, crescentemente mediadas por categorias puramente sociais, cada vez mais genéricas. As formações sociais, analogamente, adquirem formas materiais e espirituais genéricas cada vez mais desenvolvidas. Esta generalidade, portanto, não é uma mera abstração, *mas uma universalização* realizada pelo próprio real: é a própria história (Lessa, 1992, para. 12, grifos do autor).

Salienta-se novamente que, em Marx e Engels (1982), a ontologia, sem deixar de ser essência, é histórica e socialmente construída. Sob este entendimento, assevera-se que os atos humanos, ao serem objetivados, universalizam-se, tornando-se parte ineliminável do ser da humanidade em seu conjunto, ainda que não se efetivem de forma plena na maioria dos indivíduos. Ou seja, não se trata de subtrair o sujeito do processo histórico na sociedade capitalista, mas de entendê-lo levando em consideração a dinamicidade das e entre as dimensões que compõem sua totalidade.

No esteio de Marx, Lukács (1966) salienta que a categoria trabalho é também, no sentido ontológico, a forma originária da práxis humana-social, isto é, o autor considera que o *trabalho* é o criador do ser humano e o modelo de toda atividade humana. Em sua obra intitulada *Estética*, Lukács (1966), discute que, ao longo da história do ser social, foram sendo constituídas, e diferenciando-se a partir da esfera da vida cotidiana, as esferas da ciência, da arte, da religião, da moral, da política. Explicita que as demais esferas de objetivações humanas nascem, no sentido ontológico, do *trabalho* e como uma exigência, por ser um desdobramento consubstanciado.

Assim como Marx, Lukács (1966) não desconsidera a questão da alienação dos conteúdos historicamente concretos da ciência e da arte, contudo interpretou esses processos como um efetivo enriquecimento ontológico do ser humano dado ao caráter humanizado que essas esferas de objetivações têm para o gênero humano.

Ao trazer esse entendimento para a Educação e especificamente para a natureza do trabalho educativo, destaca-se inicialmente que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, porém articulados entre si. Saviani (1989) esclarece:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (pp. 1-2).

Duarte (2012), tendo como referência a obra de Saviani, realiza uma análise na qual resgata os fundamentos históricos ontológicos da Educação e do trabalho que a caracteriza. É por esta via que segue este processo dissertativo.

O autor assinala, inicialmente, que, na História da Educação, a educação escolar surge no movimento da contradição dos modos de produção da sociedade e, por ser considerada uma atividade específica dos seres humanos, coincide com o processo de formação humana. Sendo assim, o desenvolvimento histórico da especificidade da atividade educativa se dá no interior das atividades fundamentais para a produção e reprodução do ser social, assim como o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação, que, para o autor, corresponderia ao processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo.

Para dar prosseguimento a estas reflexões, retira-se da Pedagogia Histórico-Crítica a definição de trabalho educativo, ou da natureza do trabalho docente. Segundo Saviani (2003, p. 13),

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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

De acordo com Duarte (2012, p. 49), essa definição é a melhor expressão da obra de Saviani na superação do dualismo entre ontologia e historicidade e justifica:

Isto porque vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige as análises das formas históricas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos.

Esmiuçando a citação anterior, Duarte (2012) ressalta que o trabalho educativo, que caracteriza a educação escolar, produz nos indivíduos singulares a humanidade, isto é, tem por finalidade levar o indivíduo a se apropriar dos elementos culturais, produzidos histórica e coletivamente, necessários à sua formação como ser humano. Portanto, encontra-se em sua colocação,

[...] o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação. Está implícita a essa definição a dialética entre objetivação e apropriação, que constitui o núcleo fundamental da concepção de Marx do processo histórico de humanização” (p.50).

Ressalta o autor que as forças essenciais humanas são forças essenciais objetivadas, assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. O trabalho educativo tem por finalidade, “produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente” (Duarte, 2012, p.50).

Ao dar prosseguimento à sua análise, argumenta que Saviani, ao conceituar o trabalho educativo, salienta a importância de identificar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo. Esta colocação vem, pois, explicitar dois posicionamentos: um em relação às objetivações produzidas historicamente, que, no campo pedagógico, encontram-se alicerçadas nos clássicos, e o outro sobre o que seja a humanização dos indivíduos. Neste sentido, os elementos culturais devem conduzir para uma formação do humano, ou, como assinala Duarte (2012), para o gênero humano, isto é, para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

Quanto ao trabalho educativo ser uma produção direta e intencional, Duarte (2012) ressalta que Saviani define a natureza do processo de trabalho como essencialmente teleológica, isto é, como uma atividade intencionalmente dirigida por fins, e que a produção dessa atividade é direta em dois sentidos: “Em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo” (p. 54). Destaca, ainda, que o valor positivo do trabalho educativo como produção vem corroborar com as proposições de Vigotski, Leontiev, Luria e outros, qual seja, a de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo, e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural (Duarte, 2000, 2003, 2011; Facci, 2004).

A análise realizada por Duarte acerca do conceito de trabalho educativo posto na Pedagogia Histórico-Crítica permite assinalar que o lugar da educação escolar no interior das distintas esferas de objetivações do gênero humano tem, no sentido ontológico, como modelo o *trabalho*, a categoria fundante do ser social, visto apresentar em sua estrutura a prévia ideação, a matéria e o processo de objetivação, tal qual a sua gênese. Embora o trabalho

educativo seja determinado pela realidade a qual pertence, ainda constitui-se como ato histórico que conforma a essência humana.

Ao considerar que a essência do homem social é a categoria trabalho e que o trabalho educativo tem esta esfera fundante por natureza e relação, o homem como personalidade não pode ser subtraído desta compreensão. Portanto, apreender o papel que as relações sociais desempenham na formação da personalidade requer que se suplante a abordagem dos modelos teóricos que centralizam o indivíduo e o tomam de maneira dicotômica em relação ao mundo objetivo. Sendo assim, para que se possam compreender as relações existentes entre personalidade e a natureza do trabalho educativo, cabe, na sequência, abordar, em linhas gerais, como esta categoria é entendida nesta abordagem teórica, bem como as suas relações com a prática educativa.

Segundo Martins (2004), a personalidade é considerada um processo que condiciona e é condicionado pelas condições objetivas de existência dos indivíduos, ou seja, o seu desenvolvimento se dá em circunstâncias objetivas por meio da atividade humana, que, em sua materialidade e movimento, sustenta a construção da subjetividade. A autora esclarece:

[...] assentam-se em princípios segundo os quais os homens se realizam por intermédio da história que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Essas condições representam as bases a partir das quais, ao longo de uma histórica evolução, desenvolve-se, por meio da atividade, o psiquismo humano. A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc., enfim engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. O estudo desses processos psíquicos nos leva necessariamente ao plano da pessoa, do homem como indivíduo social real: que faz, pensa, sente, e é neste plano que nos deparamos com a personalidade (para. 5).

Grosso modo, pode-se assinalar que, embora a subjetividade e a materialidade sejam distintas, como esclarece Marx, constituem-se como indissociáveis. Desta forma, “[...] não se trata de subtrair da personalidade sua dimensão subjetiva, mas afirmar sua objetividade” (Martins, 2004, para. 8). Acrescenta ainda:

[...] o processo de personalização desponta na mais absoluta unidade com a realidade objetiva, determinando um reconhecimento fundamental: a personalidade dos indivíduos é condicionada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade, com o acervo de objetivações do gênero humano disponibilizado à sua apropriação. Portanto, a qualidade desse acervo circunscreve as condições de desenvolvimento da personalidade, bem como sua manifestação como fenômeno intersubjetivo (Martins, 2013, para. 8).

Entende-se que esta citação salienta que o psiquismo humano configura-se como unidade material ideal que se sustenta como síntese de múltiplas determinações, decorrentes de um reflexo ativo da realidade. Neste sentido, a personalidade é um sistema subjetivo de referência para a relação do indivíduo com o mundo, a qual se forma nas relações sociais que o mesmo estabelece ao longo do seu desenvolvimento, por meio da atividade, sendo considerado, por isto, um fenômeno intersubjetivo em sua manifestação (Martins, 2013). A personalidade não é produzida pelo indivíduo isoladamente, mas é resultado subjetivo da atividade social, ou melhor, síntese da trama de relações estabelecidas nos metabolismos homem-natureza, homem-sociedade.

Ao levar em consideração que o produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens e na consolidação das formas mais adequadas para atingir esses objetivos, Martins (2001), em seus estudos, assevera que essa promoção encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, conseqüentemente, em íntima relação com seu processo de personalização.

Desta forma, considero que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implica permanentes tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, núcleo da personalidade (Martins, 2007, p. 5).

A autora abre os caminhos para afirmar que a personalidade do professor interfere positiva ou negativamente no trabalho docente, visto que não existe ação educativa que não

seja permeada pela personalidade do professor. Ou seja, possibilita, nos marcos do materialismo histórico-dialético, compreender os elementos constituintes da formação da personalidade do professor, “naquilo em que a riqueza (ou o empobrecimento) desse processo se coloca em relação com seu fazer pedagógico” (Martins, 2007, p. 2).

Com base em Leontiev (1978d), a autora salienta que o estudo da personalidade demanda analisar a qualidade dos vínculos do indivíduo com o mundo, o grau e a organização da hierarquização de atividades com relação aos motivos e o grau de subordinação dessa organização à consciência sobre si e à autoconsciência<sup>3</sup>, mediante as condições sociais alienantes. Assinala-se ainda que conceber a personalidade humana como fenômeno socialmente constituído, portanto histórico, implica em reconhecer na formação da personalidade do professor *a atividade docente engendrada na e pelo trabalho*, conforme exposto anteriormente, sendo sob esta perspectiva que se desdobrará este estudo.

Tendo em vista que a *universalidade do homem* apresenta-se como possibilidade decorrente e resultante da *atividade social e consciente*, há que se reconhecer a complexidade desse processo no desenvolvimento pessoal, sobretudo na sociedade capitalista. As discussões subsequentes visam construir um entendimento acerca das possibilidades do homem concreto, em outras palavras, visa compreender a dialética do processo de personalização dos indivíduos a partir da dimensão epistemológica, ou, como se constituem os processos psicológicos que possibilitam ao homem em sua atividade adulta, no caso o ensino, levar o outro a se apropriar das objetivações humanas. Nesse sentido, intenciona-se evidenciar não apenas como se dá essa construção humana, mas asseverar a importância da educação nessa formação.

Para tanto, o parâmetro a ser adotado são os estudos de Vigotski relativos à reação eletiva, que inclui o estudo da ontogênese da livre-escolha e suas relações com o domínio da própria conduta. Seus estudos introduzem uma breve discussão sobre a constituição dos motivos humanos mediante um sistema de significações<sup>4</sup> e a possibilidade de uma atividade consciente. A exposição permitirá discutir também a importância da formação dos conceitos científicos no desenvolvimento humano na perspectiva dialética do processo de personalização.

---

<sup>3</sup> Temas que serão abordados no decurso do trabalho.

<sup>4</sup> Assunto a ser amplamente tratado no decurso do trabalho

## 2.2 DAS POSSIBILIDADES DO HOMEM CONCRETO

O homem, ao humanizar a natureza, teve que conhecer as leis que a regem, ou melhor, que os regem. Esse movimento relacional, que requer um reflexo psíquico qualitativamente diferente dos animais<sup>5</sup>, implica em atos voluntários, ou seja, em atos que têm por objetivo alcançar um fim consciente determinado. Tais atos apareceram e foram se formando no processo do trabalho social, processo este que liga o homem à natureza e, concomitantemente, com outros homens, membros de uma determinada sociedade, sendo regidos pelas leis objetivas da realidade.

Todo ato voluntário tem uma base objetiva, sendo assim, a origem social da vontade é o domínio externo do próprio comportamento (Vigostki, 1995). Salienta-se que, no metabolismo homem x sociedade, o indivíduo é introduzido na realidade externa pelos homens que o rodeiam e o guiam no mundo. Nessa interação, aprende a desenvolver o hábito de refrear a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos, e retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando-se de meios indiretos e apropriando-se das necessárias habilidades culturais, consiga controle da realidade e, conseqüentemente, de si mesmo.

De acordo com Gurevich (1969), para que os atos dirigidos alcancem um fim proposto, é necessário um trabalho generalizador do pensamento, bem como o reconhecimento consciente dos meios para alcançá-los. Tais condições são possíveis por meio da linguagem, a consciência real e prática dos homens (Marx & Engels, 2010).

Para que se possa compreender a dinâmica interna que possibilita a conversão da ação condicionada em ação livre por meio da linguagem, é importante elucidar o que consiste o processo de domínio das próprias reações e como este se desenvolve. Para tanto, recorre-se aos estudos experimentais de Vigotski acerca da reação eletiva, disposto no Tomo III intitulado *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (1995), que incluem o estudo da ontogênese da livre-escolha e suas relações com o domínio da própria conduta.

Destaca-se, inicialmente, que o autor estudou na reação eletiva o processo de transformação das reações condicionadas em formas superiores ou culturais de reação. Para Vigotski, quando se introduz experimentalmente um meio cultural de resolução entre o homem e o seu objeto consciente, em lugar de um simples vínculo associativo entre eles,

---

<sup>5</sup> Esta questão será abordada em seções futuras.

formam-se dois novos vínculos. Este desdobramento indica que houve uma superação da relação associativa imediata entre sujeito e objeto pela criação de um novo processo de comportamento mediado pela cultura. A reação eletiva seria a forma típica de formação da conduta volitiva, elemento importante no desenvolvimento da personalidade, em que a criança deve perceber, memorizar e/ou comparar estímulos com o auxílio da linguagem. Para fundamentar estas considerações, Vigotski realizou três experimentos. Segue uma breve descrição dos mesmos.

No primeiro experimento, o autor investigou a atenção mediada por indicadores gestuais e verbais. As tarefas eram organizadas com taças, nas quais as crianças deveriam distinguir nexos objetivos entre estímulos pouco diferenciados, a partir da indicação do adulto, no intuito de descobrir as taças que continham “nozes”.

No segundo experimento, Vigotski (1995) estudou a memorização mnemotécnica. Usando conexões já preparadas, enfocou o processo de compreensão, de ajuste e de estabelecimento das conexões subjacentes à reação eletiva. Ex: o estímulo cavalo tinha o estímulo-meio carroça próximo ao dedo que a criança deveria movimentar. O processo da reação eletiva foi dividido em duas fases, quais sejam: 1) a percepção do estímulo, estabelecimento do nexo devido e 2) produção da reação correspondente, que foram percebidos mais claramente em crianças pré-escolares e da escola primária, mediante a impossibilidade de cumprir a instrução com a memorização, esse grupo em específico recorria aos estímulos auxiliares.

No terceiro experimento, que se refere às reações de livre-escolha, o sujeito deveria criar sua própria instrução, as crianças tinham como situação realizar uma escolha determinada sem modificar as opções oferecidas. Nesse caso, o pesquisador indicava opções que continham momentos agradáveis e desagradáveis para os sujeitos, tornando assim as reações infantis complexas e polissignificativas; e, em momentos de indecisão da criança, oferecia-se a ela a opção de tirar a sorte.

O autor demonstrou que, no conjunto de experimentos, o pensamento mediado por signos – a linguagem – seria o processo de estabelecimento de nexos, ou seja, de conexões intermediárias entre o meio auxiliar e os objetos de escolha, uma vez que a criança precisava dominar a memorização dos nexos preparados, isto é, o que significavam para ela e estabelecer uma definição de conduta quanto às diferentes opções, pesando a relação entre os motivos existentes e as reações possíveis. Assim, confiar a decisão à sorte seria, pois, o resultado de um processo final de análise da situação dada.

Nesse experimento, Vigotski (1995) criou, experimentalmente, motivos, considerados pelo autor como complexas formações reativas, que se estruturam em torno dos estímulos através de reações positivas, negativas ou neutras ao estímulo. Nessa compreensão, a polissignificação de cada intenção possível caracterizaria a luta de motivos no processo de escolha. A escolha seria a ação que refletiria o mecanismo de conexão entre estímulo e reação, indicando uma nova combinação e uma passagem a uma estrutura superior de consciência.

No capítulo 12, *O domínio da conduta*, da mesma obra, o autor salienta que os experimentos sobre a livre-eleição assinalam que o homem poderia ter a liberdade para pensar os estímulos, visto que ‘a liberdade humana consiste precisamente em que pensa, isto é, em que toma consciência da situação criada’ (Vigotski, 1995). Explica que, ainda que se coloque a criança em situação de paralisia da vontade, como no *Asno de Buridan*<sup>6</sup>, ela utilizar-se-ia dos signos para representar conscientemente as diversas opções que precisava conhecer, ou seja, os motivos.

No contexto experimental, as escolhas eram mais rigidamente determinadas e o menos livre possível, cuja única participação da criança era dotar a certo conjunto de estímulos neutros um *novo sentido*. Vigotski (1995) ressalta que a intenção livremente estabelecida residiria exatamente neste aspecto, ou seja, na relação entre as determinações das escolhas e o processo de pensamento a elas relacionado. Unidade esta que possibilitaria novas escolhas a partir do existente.

Desta forma, a constituição de um *sentido* para o mundo e suas relações que daí decorrem possibilitam novas combinações, dado ao fato que o indivíduo reflete a realidade ativamente, produzindo no conceito uma nova versão da realidade (Toassa, 2004)<sup>7</sup>. Nesse sentido, a primazia do significado impõe-se sobre o imediatismo natural, modificando tanto a consciência quanto a realidade objetiva. É, pois, na transferência da luta de estímulos ‘para a luta de motivos’ que se modifica a força relativa dos mesmos: um homem pode declarar-se em greve de fome para defender algum princípio (Vigotski, 1995).

Posto isto, retoma-se que, na consciência, a reflexão da realidade não é estática. A linguagem, elemento chave na ontogênese da conduta superior, possibilita que a representação da realidade não seja apenas uma simples reação imediata aos estímulos já existentes. Ao assimilar um significado, o indivíduo humano recria a realidade na consciência, constituindo

---

<sup>6</sup> Vigotski (1995) compara os experimentos sobre a livre escolha com a análise do filósofo Espinosa, relativo a um antigo problema lógico denominado de ‘asno de Buridan’.

<sup>7</sup> Toassa (2004) discute, em seu artigo, a implicação da imaginação, enquanto função psíquica superior, na liberdade de movimento da consciência no que se refere à realidade objetiva.

um ativo conhecimento das determinações da conduta, modificando a realidade objetiva. A intenção livremente estabelecida reflete o ato de uma individualidade consciente, lugar onde se inscreve a história das interações humanas, a história dos motivos, que, por conseguinte, pressupõe atividades sociais conscientes no conjunto das relações humanas. Acepção contrária à da contemporaneidade, onde a individualidade é considerada resultado de processos espontâneos e, acrescentem-se, incontroláveis.

Nesta perspectiva, demarca-se que a individualidade consciente pressupõe que os conceitos linguísticos elaborados socialmente abram caminhos para os verdadeiros conceitos. Como demonstrado pelo autor, o aparato cerebral humano, mediado pela cultura, apresenta-se como um sistema interfuncional, em que a passagem para uma estrutura superior da consciência encontra-se no emprego significativo da palavra na formação de conceitos.

Sabe-se que o homem em seu desenvolvimento pessoal não precisa percorrer o caminho que passou a humanidade para criar os conceitos, ele os cria por meio da linguagem, nas interações sociais. Respalado em Vigotski, Shemiakin (1969) assim descreve o processo: a criança apropria-se dos conceitos de uma maneira ativa, pensa<sup>8</sup> sobre o que comunicam os adultos, reconsidera esses significados sobre a sua experiência anterior e introduz, nesse processo, o conteúdo de acordo com a sua experiência e com sua atitude frente aos objetos e fenômenos generalizados por um conceito determinado. Neste sentido, considera-se que a apropriação do conceito sempre é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento e formação dos mesmos (Shemiakin, 1969). Ainda de acordo com o referido autor, há duas maneiras ou meios de apropriar-se dos conceitos, sendo uma delas através da comunicação diária com outras pessoas por meio da experiência pessoal e a outra, através da educação escolarizada.

Em Vigotski (1991), os conceitos que se formam fora da escola são denominados de espontâneos ou comuns, dado que o seu conteúdo encontra-se reduzido a um pequeno círculo de dados que não abarca o essencial dos objetos e fenômenos; em outras palavras, o que é fundamental não está suficientemente delimitado do secundário. Contudo, quando se amplia a experiência da criança, por meio do processo de ensino formal, leia-se educação formal, os conceitos comuns alcançam nível de conceitos científicos, aumentando qualitativamente, por assim dizer, a forma de orientação do homem no mundo e a possibilidade de uma intenção livremente estabelecida.

---

<sup>8</sup> Para maiores aprofundamentos, recomenda-se a leitura do livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*.

Nesse âmbito, ao tomar a educação escolar na contemporaneidade, é possível evidenciar as implicações que encerram a desigualdade do desenvolvimento cultural do homem. Sendo a escola um lócus privilegiado na formação qualitativa humana e constituinte da individualidade consciente de cada ser humano, o esvaziamento dos conteúdos científicos e do trabalho do professor tem uma lógica no sistema capitalista.

Como bem afirma Vigotski (1995), a livre escolha do homem advém da amplitude e da profundidade dos seus conhecimentos, sendo assim, a apropriação dos conceitos científicos traduz-se em possibilidade de motivos conscientizados. O desenvolvimento do pensamento torna o homem livre das causalidades e das circunstâncias, na medida em que, ao tomar decisões, faz reconhecendo do que se trata. No processo de luta evidenciado por Vigotski nos estudos da livre-escolha, ocorre, por assim dizer, uma guerra de posição interior, que pode produzir uma nova organização. Nesse processo, podem ser aceitos, ou não, estímulos e reequilíbrios. Nas palavras de Gramsci:

A possibilidade não é uma realidade, mas é também ela uma realidade [...] Que haja possibilidade objetiva de não se morrer de fome, e que se morra de fome têm sua importância [...] Mas a existência das condições objetivas, ou a possibilidade, ou liberdade, não é ainda suficiente: é necessário “conhecê-las e saber servir-se delas. Querer delas se servir”. O homem neste sentido é vontade concreta, isto é, aplicação real do abstrato querer ou impulso vital para meios concretos que realizam tal vontade. (Gramsci, *apud* Ragazzini, 2005, p. 100).

Retoma-se, em síntese, que os estudos de Vigotski acerca dos atos eletivos e da livre-escolha demonstram que a linguagem é o elemento na ontogênese da conduta superior, lembrando que esta nasce ao mesmo tempo, no sentido ontológico, a partir do trabalho. A palavra se torna ou se transforma em ato de pensamento, permitindo ao homem estabelecer relações e generalizações, sintetizando, assim, a unidade do diverso. E o indivíduo, ao assimilar um significado, recria a realidade na consciência, constituindo um ativo conhecimento das determinações da conduta.

A discussão realizada até o momento permitiu evidenciar elementos importantes para demais compreensões posteriores, quais sejam: 1) *a formação de um sistema de conceitos científicos*, que permitem o homem ascender a condutas superiores e 2) os *significados*

*linguísticos* na constituição da dimensão individual da consciência, lugar onde se inscreve a história das interações humana, a história dos motivos.

Sendo assim, torna-se importante compreender o processo de formação dos conceitos científicos, na medida em que o mesmo conforma o processo dialético da personalização ao sinalizar a escolarização ou a apropriação dos conhecimentos formais como um dos determinantes dessa formação especial e uma possibilidade do homem concreto. O referido estudo teórico permitirá apreender, na biografia do professor a ser analisado, o processo de escolarização e a incidência da alienação no mesmo, visto que, no capitalismo, o poder econômico determina as possibilidades das escolhas existentes.

Assinala-se que, como desdobramento, serão discutidas a especificidade da escola e a natureza do trabalho docente na Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de delinear as abstrações teóricas a serem empregadas na análise biográfica, que se configuram também como possibilidades.

### 2.2.1 A formação dos conceitos científicos: uma constituição do humano

No Brasil, a Psicologia Histórico-Cultural é com frequência associada ao campo psicológico educacional, visto que o legado deixado por Vigotski e seus colaboradores contribuíram significativamente para o fortalecimento teórico e metodológico de uma Psicologia da Educação. Entretanto cabe assinalar que Vigotski (2004) tinha como premissa maior a formulação de uma psicologia geral, que fora expressa em sua obra *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, publicada em 1927.

Nesta obra, o autor analisa as diversas tentativas de explicações do fenômeno psicológico presentes nos três grandes sistemas teóricos da época – Reflexologia, Gestalt e Psicanálise –, considerando que a ciência psicológica encontrava-se caracterizada por uma crise metodológica, dado ao “[...] seu caráter atomístico e anistórico” (Martins, 2011 p. 10), defendendo a tese de que a crise só poderia ser superada por meio de uma metodologia científica com embasamento na história – princípio do materialismo histórico e dialético.

Ao edificar o seu constructo teórico-metodológico, tendo como ponto nodal o processo de desenvolvimento do psiquismo, ou a natureza social do psiquismo humano, Vigotski evidenciou o papel da educação escolar na qualidade do referido desenvolvimento. Desta forma, importa, neste espaço, não apenas reiterar o atributo da educação escolar na constituição do psiquismo, como destacar alguns fundamentos vigotskianos que alicerçam

essa afirmação. Em outras palavras, as razões pelas quais são tão caras para essa ciência psicológica ações concretas que se coloquem a serviço da consecução da formação humana.

Sendo assim, será focado um dos aspectos dos estudos do autor que tem por objetivo elucidar as questões anteriormente discutidas. Tal enfoque refere-se ao significado dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento da criança; importância que se reflete nas próprias palavras do autor:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos (Vigotski, 1991, p. 241).

Em o *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância*, incluso na obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2001), Vigotski revela uma ‘preocupação’ acerca das produções científicas produzidas em sua época, visto que não refletiam um estudo efetivo sobre a formação dos conceitos científicos, e que acabavam por naturalizar tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem, tratando estes processos ora de forma independente, ora como sinônimos. O *produto* de tal naturalização postulava, entre outros, que a aprendizagem em nada interferia no desenvolvimento, ou seja, que o desenvolvimento intelectual da criança transcorria a partir de si mesmo.

Segundo Vigotski (1991), esses sistemas teóricos tinham como autores Piaget, Willian James, fundamentado em Thorndike, e Kofka, os quais partiam de um modelo investigatório com base em conceitos espontâneos – decorrentes das noções infantis da realidade – sem que os conceitos científicos fossem considerados. Os resultados dessas investigações passaram a ser considerados como princípios explicativos da formação de conceitos na infância.

Contrapondo-se a tais concepções teóricas e superando seus modelos, a metodologia experimental elaborada por Vigotski (1991) estudou não somente os conceitos espontâneos, mas, sobretudo, os conceitos científicos, possibilitando conclusões acerca das leis gerais do desenvolvimento na idade escolar, bem como o significado dos conceitos científicos para todo desenvolvimento do pensamento da criança. Destaca-se que esta questão torna-se ainda mais significativa quando se resgata a proposição vigotskiana de que a personalidade sintetiza a formação das funções psíquicas, assim como o papel desempenhado pela educação escolar no

processo de formação social da personalidade, tão bem analisado por Lígia Márcia Martins em sua tese de doutorado, intitulada *A natureza social do processo de personalização de professores* (2001).

Inicialmente, destaca-se, que os estudos de Vigotski (1991) revelam que os conceitos científicos têm uma história, um movimento ou um automovimento, que provoca saltos ontológicos, caracterizando a formação das funções psíquicas superiores. Sobre esta questão o autor salienta:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração *sistemática* entre pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino (Vigotski, 1991, p. 246, grifo nosso).

Para que se possa compreender esta citação, é preciso ter claro que, enquanto *história*, o percurso na apropriação dos conceitos científicos envolve processos de aprendizagem e de desenvolvimento, que, embora difiram em suas estruturas e funcionamentos, são processos interdependentes. Esta proposição tem especial importância, visto as concepções de aprendizagem e desenvolvimento inclusas nos sistemas teóricos analisados por Vigotski.

Considera-se que estas teorias vigentes até então, carregam uma significação que impedem o entendimento do fenômeno psicológico em sua essência, já que o desenvolvimento passa a ser visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais e à aprendizagem como algo externo, utilitário ao processo de desenvolvimento. Logo, se o desenvolvimento pode processar-se naturalmente e atingir seu nível mais alto, o processo educacional passa a não ter relação com a aprendizagem da criança; o ensino perde a sua especificidade pedagógica. E mesmo quando estas teorias reconhecem a dependência unilateral entre desenvolvimento e aprendizagem, esta – a aprendizagem – encontra-se na dependência do desenvolvimento, ou seja, edifica-se sobre a maturação, como é o caso da

teoria piagetiana, para a qual não há entrelaçamento de processos “[...] o desenvolvimento de forma alguma se modifica sob a influência do ensino” (Vigotski, 1991, p. 297).

Vigotski (1991) assevera, através do seu trabalho, que o aprendizado propicia o desenvolvimento de um determinado sistema de funções e que o *ensino* escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa, como constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais mais complexos. Embora o autor reconheça que a aprendizagem se encontre na dependência de certos ‘ciclos de desenvolvimento infantis já percorridos’, essa dependência não é a principal, mas *subordinada*. É nessa direção que a aprendizagem deve ser entendida, uma vez que, como processo estrutural e, sobretudo, conscientizado, questão esta que será abordada posteriormente, pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Evidência esta que se projeta para o campo do ensino e do desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (1991, p. 262):

É de se esperar, antecipadamente, que a aprendizagem venha revelar-se em um processo de estudo especial como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como poderosa força orientadora desse processo. Essa hipótese se baseia no fato amplamente conhecido de que a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos; baseia-se igualmente na suposição de que os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança.

Os conceitos espontâneos tornam possível o surgimento dos conceitos científicos por meio da aprendizagem, que é fonte do seu desenvolvimento. A apreensão do sistema de conhecimentos científicos é antecedida do estágio de funcionamento não conscientizado e, não arbitrário desse tipo de atividade da consciência, ou seja, pressupõe um tecido conceitual já desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil: “Para tomar consciência, é necessário que haja o que deve ser conscientizado. Para assimilar, é necessário

dispor daquilo que deve ser subordinado à nossa vontade” (Vigotski, 1991, p. 286). Contudo, há que se enfatizar que essa complexificação, ou “tomada de consciência” tem como principal mediador o *ensino* de conceitos científicos.

Para tornar esta questão ainda mais clara, recorre-se a um desdobramento relativo às funções psíquicas. Uma das premissas da Psicologia Histórico-Cultural é considerar que os fatores biológicos e culturais não são dissociados e que exercem continuamente influências mútuas, ou seja, as características biológicas preparam o indivíduo para interagir com o mundo social e modificá-lo e essa relação ativa entre sujeito e realidade termina por influenciar a construção de suas próprias características biológicas, psicológicas e sociais, num processo contínuo de complexificações crescentes (Arce & Martins, 2007)

Graças aos processos de aprendizagem, as funções inatas se reconfiguram. Ou seja, a interdependência entre as condições externas e internas possibilitam que os processos naturais se reestruturem e cedam lugar aos processos culturalmente formados. Às funções asseguradas pelo nascimento, Vigotski denominou de *funções psicológicas primárias* ou *elementares* e às funções socialmente adquiridas de *funções psicológicas superiores* (Arce & Martins, 2007).

Dando continuidade ao raciocínio anterior, torna-se necessário, neste momento, diferenciar conceitos espontâneos e conceitos científicos. Em suas conclusões experimentais, Vigotski (1991) esclarece que o ponto central que determina inteiramente a diferença da natureza psicológica entre esses conceitos é a ausência ou a existência de um sistema. Por sua própria natureza, os conceitos espontâneos são extrassistêmicos, ou seja, encontram-se fora do sistema conceitual, sendo assim, mantêm com os objetos vínculos que se estabelecem entre os próprios objetos, isto é, vínculos empíricos ou circunstanciais, não possibilitando uma ‘tomada de consciência’ por si só. Quanto aos conceitos científicos estes são sistêmicos, ou seja, encontram-se dentro de uma estrutura de generalizações, em que, a par com este, realizam as relações dos conceitos entre si, ou seja, a relação imediata dos conceitos com os objetos, é dada por meio de suas relações com outros conceitos, tornando possível um processo consciente.

Decorre daí que os níveis da atividade espontânea podem ser considerados não arbitrários e ‘inconsciente’, e da atividade abstrata, arbitrária e consciente. Estas características em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem assinalam que a aprendizagem se apoia em funções psíquicas que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. Então, o aprendizado da aritmética, da gramática, das ciências naturais, entre outras matérias, não se inicia diante de uma prontidão das funções psíquicas, ao contrário, segundo Vigotski (1991), a imaturidade das funções é lei geral e

fundamental pela qual se dirige o trabalho no campo do ensino escolar. Depreende-se pelas palavras do autor:

[...] toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a apreensão [...]. O desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das disciplinas principais não antecede o seu início, mas se realiza em indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento ascensional (pp. 321-322).

Já se assinalou que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem de imediato, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações, questão esta que requer melhores detalhamentos. Para isso, parte-se da proposição de que, no conceito espontâneo, a criança toma consciência do objeto em proporções maiores do que do próprio conceito dele; em contraposição, no conceito científico, desde o início, a criança toma consciência do conceito bem melhor do que do objeto nele representado (Vigotski, 1991).

Conforme elucida o autor, essa diferença está vinculada à relação distinta dos conceitos científico e espontâneo com o objeto assim por ele explicado,

Como se sabe, em seus conceitos espontâneos a criança chega relativamente tarde a tomar consciência do conceito, da definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras lhe propiciarem uma formulação verbal, do emprego arbitrário desse conceito no estabelecimento de relações lógicas complexas entre os conceitos. A criança já conhece essas coisas, tem um conceito do objeto, mas para ela ainda continua vago o que representa esse conceito. Tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto. Mas o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho com o próprio conceito como tal, pela

definição verbal do conceito, por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito (Vigotski, 1991, p. 345).

O conceito espontâneo costuma estar vinculado ao encontro imediato da criança com os objetos e, embora encontrem simultaneamente explicação por parte dos adultos, ainda assim trata-se de objetos reais. Só após longo desenvolvimento, a criança toma consciência do próprio conceito do objeto e das operações abstratas com ele. Por outro lado, nos conceitos científicos, a relação com os objetos é mediada, a criança aprende a estabelecer lógica entre conceitos, que, no seu transcurso, abre caminho para o objeto, incorporando-se na experiência da criança.

O conceito espontâneo, por meio de um desenvolvimento de baixo para cima – empírico –, encontra o conceito científico, cujo movimento é de cima para baixo – abstrato. Segundo Vigotski (1991), o vínculo entre essas duas linhas diametralmente opostas revela a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento iminente<sup>9</sup> e do nível atual de desenvolvimento. A tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar situam-se na zona de desenvolvimento iminente, que se revelam e tornam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto, que a medeia por meio do ensino. Isto explica a colocação de Vigotski (1991) quando afirma que o que a criança, hoje, é capaz de fazer em colaboração, amanhã, estará em condições de fazer sozinha.

De acordo com o autor, a apreensão de um conceito científico antecipa o caminho do desenvolvimento, por transcorrer em uma zona em que a criança ainda não tem amadurecidas as respectivas possibilidades, o que acaba por reafirmar que a aprendizagem dos conceitos científicos pode, efetivamente, desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança. O conceito espontâneo, por sua vez, ao colocar-se entre o conceito científico e o seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos, generalização e ele mesmo se modifica em sua própria relação com o objeto. Esta é a complexa relação, cuja fonte de desenvolvimento é a aprendizagem, relação que, como já foi assinalado, projeta-se para o campo do ensino e do desenvolvimento.

Sabe-se que todo conceito é uma generalização sem a qual seria impossível toda vida complexa do pensamento. Entretanto o pensamento da criança sai de uma totalidade que,

---

<sup>9</sup> A pesquisadora Zoia Prestes (2012) assevera que esse é o termo que melhor exprime o conceito em questão, para maiores elucidações indica-se a obra *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.

inicialmente, é sincrética, visto carecer de arbitrariedade e consciência, enriquecendo essa mesma realidade, ou generalização, através de vínculos complexos, cuja relação é de generalidade, o lugar do conceito no sistema de todos os conceitos, expressado através das relações entre os conceitos.

Vigotski (1991) estabelece que a generalidade – a sua diferenciação – não coincide com a estrutura da generalização e com seus diferentes estágios na formação de conceito, a saber: *os sincréticos*, onde há uma predominância da relação sensorial com os objetos, configurando-se como um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados; *os complexos*, onde os objetos isolados associam-se em função das impressões subjetivas da criança e as relações que, de fato, existem entre esses objetos – Vigotski assinala que esta é uma fase importante, porque há, nela, ‘aquilo que considera pseudoconceitos ou pré-conceitos’ e que vai ajudar na formação destes –; e a formação efetiva de *conceitos*, que se distingue dos complexos por apresentar a lei da equivalência dos conceitos, em outras palavras, o conceito passa a ser designado por uma infinidade de meios por intermédio de outros conceitos.

Como considerações, o autor reitera que o ensino, ao incidir na zona do desenvolvimento iminente, onde a estrutura da generalização deve ser considerada, permite que a aprendizagem se configure como saltos ontológicos no desenvolvimento intelectual infantil. Segue em suas palavras:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 1991, p. 115)

Salienta-se que Vigotski (1991) e seus colaboradores, ao elaborarem os pressupostos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural, teorizam que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá por meio da interação com o meio e com o que foi historicamente produzido.

Após estudos realizados com escolares e as análises críticas acerca das concepções de aprendizagem presentes na época, o psicólogo russo apresenta suas considerações segundo as quais a aprendizagem promove o desenvolvimento da criança e que, por meio do ensino

sistematizado, desenvolveria habilidades cada vez mais sociais e universais. Tais considerações tornam o trabalho educativo um mediador na formação humana e por decorrência, do gênero humano, na medida em que aumenta qualitativamente a forma de orientação do homem no mundo, bem como na constituição do seu processo de personalização.

Sendo assim, é possível questionar: Como essas apropriações encontram-se presentes na biografia a ser analisada? Qual o legado delas para a prática educativa do professor? Desta forma, a formação dos conceitos científicos e o ensino sistematizado serão considerados na análise pretendida, buscando compreender o sistema subjetivo que orienta esse homem no mundo. Contudo, para que o influxo ao campo educacional ganhe forma e conteúdo, abordar-se-á, na sequência, o segundo aspecto a ser considerado: a especificidade da escola no processo de educação dos seres humanos, ou, e ainda, sobre a especificidade do trabalho educativo.

### 2.2.2 A prática social do professor ou sobre a práxis educativa: uma possibilidade de análise

A definição do trabalho educativo à luz da Pedagogia histórico-Crítica possibilitou entender a função da escola e da práxis educativa que a caracteriza. Desta forma, enfatizar a especificidade da escola torna-se relevante, visto que, como ato humano, histórico, a mesma faz parte da dimensão social e, portanto, exprime-se em possibilidades de formação humana: “[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (Saviani, 2003, p.13).

Estas considerações iniciais se fazem pertinentes porque circunstâncias históricas no campo educacional possibilitaram que *educação* e *educação escolar* fossem, na atualidade, tratadas como sinônimos. Diante disto, reitera-se que a educação escolar tem uma identidade própria, a qual se traduz por assegurar especificamente “[...] os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2003, p. 13). Tarefa na qual o Prof. Dermeval Saviani se empenhou ao formular a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nas palavras do autor:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica, em relação à educação escolar, implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 2012, pp. 8 - 9).

Para Saviani (2003), a escola tem uma função especificamente educativa, ligada à questão do saber sistematizado ou dos conceitos científicos, ou seja, é na escola que se dá a apropriação de saberes científicos que possibilitam um desenvolvimento maior das propriedades humanas. Porém, para que não se incorra no equívoco de atribuir a esse campo teórico a defesa de uma escola puramente ‘escolástica’, assinala-se que, na Pedagogia Histórico-Crítica, o elo entre a teoria e a prática encontra-se na *práxis*<sup>10</sup>, que, como conceito sintético, refere-se a uma prática fundamentada teoricamente. Esse elo configura-se não só como um diferencial em relação às outras pedagogias, mas como fulcral para esta pedagogia, uma vez que, como bem ressalta o autor,

Se a teoria desvinculada da prática se configura como uma contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. [...] Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática (Saviani, 2012, p. 120).

Portanto, a *práxis* deve ser entendida como um movimento prioritariamente prático, que se fundamenta teoricamente para esclarecer o sentido e dar direção à prática, sendo este o método que a caracteriza. No livro *Contribuição à crítica da economia política* (Marx, 2003)

---

<sup>10</sup> Saviani assinala que o significado de *práxis*, que fundamentou a Pedagogia Histórico-Crítica, pautou-se nas contribuições de Sánchez Vázquez (1968).

<sup>11</sup>, Saviani (2012) buscou os pressupostos para respaldar o método pedagógico em questão. Nesta obra, Marx (2003) explicita o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Em suas palavras:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (p. 248).

Partindo desta análise marxiana, Saviani (2003) incorpora ao processo pedagógico a categoria de mediação, assim explicada:

[...] a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto<sup>12</sup> chamei problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (pp. 120-121).

Entendendo que o trabalho educativo é práxis, o autor assevera que cabe à escola oportunizar ao aluno conhecimentos que foram produzidos historicamente, saberes que não se reduzem à informes ou ao cotidiano do aluno, ou seja, na Pedagogia Histórico-Crítica, a transmissão do conhecimento não se refere àquele do dia a dia, como querem algumas concepções pedagógicas, mas está ligada à possibilidade de humanização, ao contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.

É sob este viés que a defesa dos clássicos nesta ciência pedagógica se dá, visto ser considerado como um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, na medida em que permite identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos

---

<sup>11</sup> Ressalta-se que esse movimento dialético encontra-se presente nos ensaios de Engels, sobre *A dialética da natureza*.

<sup>12</sup> O texto referido é intitulado *Escola e democracia II – para além da curvatura da vara* (Saviani, 2007, pp. 59-80).

alunos. Para elucidar esta questão, recorre-se às palavras do autor, “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como *essencial*” (Saviani, 2012, p. 13, grifo nosso), e continua:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta noções nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (p. 31).

São, portanto, conhecimentos essenciais que, ao serem elaborados como saberes escolares, devem se fazer presentes no currículo, assegurando não somente a especificidade da escola, como direcionando e dando sentido à organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2003).

Nessa direção, pode-se dizer que é a referência aos clássicos, considerados aqui como conhecimentos científicos, que possibilitam, por meio do ensino sistematizado, uma vinculação consciente e arbitrária dos conceitos espontâneos. Somente o que é *essencial* pode de fato interagir no processo de desenvolvimento da criança e, sendo o trabalho educativo considerado, nesta Pedagogia, como um ato de produzir, direta e intencionalmente, a humanidade no homem, aprender, neste sentido tem como significado apreender uma estrutura que, no pensamento da criança, transfere-se para outros campos desvinculados, possibilitando uma tomada de consciência e apreensão.

Neste viés, entende-se que o ensino formal de cada matéria escolar corresponderia ao momento da análise, no qual se identificariam os elementos que constituem a realidade, sendo por esse campo que se chegaria à síntese pela diferenciação – generalidade. É por meio do ensino sistematizado que se dá a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, por ser ele mesmo fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (Vigotski, 1991).

O conteúdo e a forma da Pedagogia Histórico-Crítica encontram-se na história enquanto movimento. Para que esta questão seja mais bem esclarecida, recorre-se a uma

citação de Luckás (2003), quando salienta que *história* é o produto ininterrupto da ação humana e que a sucessão empírica de acontecimentos históricos não é suficiente para explicar e compreender a origem real de uma determinada forma de existência ou de um pensamento:

E a história consiste justamente no fato de que toda fixação reduz-se a uma aparência: a história é exatamente a história da transformação ininterrupta das formas de objetivação que moldam a existência do homem. A impossibilidade de compreender a essência de cada uma dessas formas a partir da sucessão empírica de acontecimentos históricos não se baseia, portanto, no fato de que essas formas são transcendentais em relação à história, como julga, e assim tem de ser, a concepção burguesa que pensa por determinações isoladoras da reflexão ou por *atos* isolados, mas no fato de que essas formas singulares não estão imediatamente relacionadas nem na justaposição da simultaneidade histórica, nem na sucessão de seus eventos. Sua ligação é mediada, sobretudo por sua posição e função recíprocas na totalidade [...] (Lukács, 2003, pp. 371-372, grifo do autor).

É esta proposição que Saviani (2012) faz para educação, como mediação pela via da totalidade, ou seja, levar os alunos a se apropriarem dos elementos culturais, por meio do ensino sistematizado, permitindo-lhes estabelecerem generalizações. Sobre esta questão indaga-se: O conhecimento sistematizado, enquanto um sistema de conceitos corresponderia aos interesses dos alunos, seria útil para o seu dia a dia, para o seu saber fazer? A respeito deste ponto Saviani (2012) ressalta que a distinção entre aluno concreto e aluno empírico faz-se necessária, entretanto, cabe entendê-la dentro do problema das relações sociais. Sendo assim, o autor traça o seguinte raciocínio, aqui sintetizado.

Considerando que a educação é mediação no seio da prática social global, e que a humanidade se desenvolve historicamente, significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios e relações de produção. Por sua vez, para a nova geração, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Ou seja, embora se encontrando na determinação das gerações anteriores, estas não anulam a iniciativa histórica. Neste sentido, cabe à educação, enquanto mediação, possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados para que se tornem seres históricos ativos (Saviani, 2003).

Desta forma, ao apresentar a realidade como síntese de múltiplas determinações, definidas como relações sociais, esta deve ser feita ao aluno concreto, e não ao aluno ‘circunstancial’ (Saviani, 2012). Nesta direção, destaca-se que Vigotski (1991) em seus estudos, evidencia que o campo do ensino constitui-se como elemento viabilizador dos conceitos científicos e, que a relação deste referido conceito com a experiência pessoal da criança, é totalmente diferente da relação desta com a dos conceitos espontâneos. Em outras palavras, os conceitos científicos surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar, por via inteiramente diferente a do processo de experiência pessoal da criança. “As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos”(Vigotski, 1991, 263).

O conhecimento sistematizado, produzido historicamente, embora possa não ser do interesse do aluno empírico, isto é, em termos *imediatos*, corresponderia diretamente aos interesses do aluno concreto, visto possibilitar a superação das funções elementares em direção às funções psicológicas superiores, pela tomada de consciência e apreensão, aumentando as possibilidades de uma conduta livre e universal. Desta forma, a tarefa precípua da educação consiste em viabilizar o acesso a esse tipo de saber em favor da formação humana. Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. A escola, embora contraditória, é um *lócus* de formação humana, uma vez que, de forma processual, possibilita ao homem concreto um conhecimento maior da realidade e da sua posição em relação à sociedade, sendo o ato pedagógico, ele mesmo político.

Evidenciado o entendimento sobre a práxis educativa e o caráter mediador da escola, relembra-se que, por uma série de tergiversações, a descaracterização da natureza docente teve e tem efeitos sobre a formação de professores. Ambas as formações, professor-aluno, encontram-se atualmente condicionadas por uma entidade quantitativa, circunstância que serve para contemporizar e prolongar as desigualdades existentes. O professor está sendo, gradualmente, espoliado de seus instrumentos de trabalho – o saber/conteúdos e o saber fazer/método –, restando-lhe uma técnica sem competência ou muitas competências sem o saber.

Embora se tenha detalhado sobre o que é práxis educativa, enfatiza-se que o saber técnico é parte precípua do trabalho educativo e que, portanto, não se encontra excluído desse campo teórico, e sim superado. Contudo, salienta-se que os interesses do capital se manifestam no esvaziamento do saber fazer, visto que, para além do tecnicismo, caracterizado em regras simplificadas e aplicáveis mecanicamente, a competência técnica implica em

compreender o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar (Mello, 1982, *apud* Saviani, 2012). Destaca Saviani (2012) que a competência técnica é uma das formas pela qual se realiza o compromisso político da educação<sup>13</sup>, o de garantir, para além da divisão de classes, o saber acumulado pela humanidade, sobretudo para as camadas trabalhadoras.

Nas palavras do autor:

Conseqüentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer (p. 32).

Esta citação reitera que o domínio dos conteúdos pelo professor implica simultaneamente em um domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber. Com efeito,

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seu atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação (Sánchez Vásquez, 1968, pp. 206-207, *apud* Saviani, 2012, pp. 31-32).

---

<sup>13</sup> Tese defendida pela professora Guiomar Namó de Mello. Para maiores aprofundamentos, recomenda-se a obra da autora intitulada *Magistério de 1º grau*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

Retornando ao objeto do presente estudo e parafraseando Saviani (2012) questiona-se: a prática educativa do professor, cuja biografia será analisada, tem objetivamente um sentido político que pode ser desvelado quando se analisa sua prática como um momento de uma totalidade concreta?

Ao considerar que o caráter instrumental da educação reside no conceito de mediação, entende-se que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas como bem assinala Saviani (2012, p.45) “(...) ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais se vincula”. Segundo Mello (1982), a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido exista para o professor, ou, de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa, afirmação que faz com que o questionamento anterior seja uma possibilidade de análise a ser considerada.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Na abertura desta seção, anunciou-se que a mesma se apresentaria como um panorama geral do processo dissertativo em questão, na medida em que trataria dos principais conceitos para se compreender as relações entre a personalidade do professor e a natureza do trabalho docente, consideradas de natureza social.

Salienta-se que o arcabouço teórico-metodológico que sustenta esta discussão, encontra-se na Psicologia Histórico-Cultural, cunhada por Vigotski e seus colaboradores, no início do século XX. Diferentemente de outras teorias sobre o desenvolvimento humano, a escola de Vigotski concebe o homem como um ser multideterminado, que deve ser compreendido na sua unidade e na sua totalidade, enquanto corpo e pensamento, biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico (Oliveira, 2005).

O surgimento do trabalho e a formação de uma sociedade baseada no trabalho marcaram fundamentalmente a história do homem como espécie diferenciada das demais. É somente pela ação transformadora do indivíduo sobre a natureza que a cultura e a história humana se efetivam, fazendo da perspectiva histórico-cultural uma perspectiva na qual o homem é regido pela história social e não pelas leis da natureza (Biffi, 2008).

Desta forma, considerar que cultura e história são especificamente humanas é considerar que é

[...] a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisso consiste toda a ideia de desenvolvimento cultural. [...] nos referimos ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz entrelaçado ao desenvolvimento histórico da humanidade (Vygotsky, *apud* Biffi, 2008, p. 51).

O homem, ao ser concebido sob tais pressupostos, deve ser compreendido como um ser que se constitui e é constituído nas constantes interações sociais, ou seja, nas relações que são estabelecidas com o meio e com os outros homens em seus aspectos sociais, históricos e culturais. No item *O homem cultural*, Vygotsky e Luria (1996) apresentam-no como este ser concreto que, ao criar suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz história.

Na medida em que o ser do homem não é resultado de sua experiência própria, mas adquirido pela apropriação da experiência histórico-cultural de gerações que antecederam a ele, entende-se que o homem conforma em si “o ser assim do ser social” (Lukács, 1976), que caracteriza uma dimensão ontológica, ainda que não de forma plena na sociedade de classes. A dimensão do gênero humano, conforme evidenciado no item *A categoria trabalho: seus fundamentos histórico-ontológicos*, tem o trabalho como o seu elemento fundante, sendo esta categoria considerada como a essência do ser social, já que, em sua estrutura interna, traz atributos especificamente humanos, a pré-ideação e a objetivação, cuja gênese é a materialidade.

Neste sentido, compreender a dimensão ontológica do homem é compreendê-lo em sua essência, em seus fundamentos, é compreender que o ato educativo, consubstanciado pela categoria trabalho, desdobra-se enquanto atividade humana social no movimento da história. A exposição desses fundamentos visou salientar as bases do homem concreto e não do homem imediato, como quer o contexto atual, para que se possa entendê-lo mediante as condições alienantes.

No item denominado *Das possibilidades do homem concreto*, priorizou-se a sua compreensão sob a dimensão epistemológica, ou seja, como a sua atividade social torna-se consciente à medida que se considera o conhecimento acumulado historicamente. O homem, cuja biografia será estudada, é um homem escolarizado e tem como atividade social escolarizar. Assim, entender como os processos psicológicos ascendem das funções elementares às funções psíquicas superiores, cujo movimento é incessante, tornou-se

importante, além de ser uma possibilidade humana. Para tanto, partiu-se da categoria trabalho ou da atividade, para abordar inicialmente o domínio da conduta pertinente a todo ser humano e, na sequência, a formação dos conceitos científicos.

Destaca-se primeiramente que a exposição do constructo teórico de Vigotski (1991) acerca da formação dos conceitos científicos, evidenciou os elementos psicológicos que possibilitaram unir e articular esta teoria ao campo da educação escolar. Assinalou-se, ao longo de seu estudo, a importância da educação formal como mediação na formação humana no que se refere à qualidade da orientação do homem no mundo e às possibilidades dela decorrentes, demonstrando o caráter intersubjetivo da formação do homem. Foi possível ainda visualizar o processo dialético da personalização, na medida em que a escolarização constituiu-se como uma das determinações desse processo, que, na atividade social adulta e no caso do professor a ser estudado, por ser um sistema subjetivo, manifesta-se nos fins últimos de sua prática social: o ensino.

Em relação à abordagem sobre a reação eletiva e os seus desdobramentos, Vigotski (1995) introduz questões-chave a serem discutidas nas seções subsequentes. Ao demonstrar, por meio dos seus estudos, que a linguagem é o elemento na ontogênese da conduta superior, permitindo a visualização dos *significados linguísticos* na constituição da dimensão individual da consciência, lugar onde se inscreve a história das interações humanas e a história dos motivos. Entendimento fulcral para a compreensão do homem como personalidade.

No item intitulado *A prática social do professor ou sobre a práxis educativa: uma possibilidade de análise*, destacou-se o pressuposto de que, por ser a prática docente um fenômeno pedagógico, as abstrações teóricas deveriam estar alicerçadas na ciência pedagógica. Desta forma, fundamentaram-se na Pedagogia Histórico-Crítica, as orientações concretas acerca do trabalho educativo, com o intuito de compreender, por meio de comparações e generalizações, as formas históricas concretas de educação presentes na prática educativa do professor a ser analisado, que terão como referências suas próprias representações, bem como a prática a ser considerada.

Em suma, a presente seção apresentou os principais conceitos e caminhos a serem percorridos neste processo dissertativo. Sabe-se que a lógica inerente a essa processualidade, “[...] a qual precisa ser apropriada pelo sujeito, *para que se possa compreender essa processualidade em seu vir-a-ser real, que é histórico-social*” (Oliveira, 2005, p. 37), é contraditória, tendo em vista que a personalidade, a educação e a prática docente configuram-se como expressões das relações de dominação, cuja forma encontra-se nas mediações ideológicas.

Contudo, analisar a personalidade, compreendida como fenômeno intersubjetivo e relacionando-a com a natureza do trabalho docente, implica em também analisar a incidência da alienação sobre o indivíduo e sobre sua prática. Nesse sentido, a unidade atividade, consciência e personalidade estarão consubstanciadas no tratamento da categoria personalidade. Como já assinalado, *sendo a subjetividade um elemento da história dos homens, compreendê-la do ponto de vista ontológico objetivo* é de fundamental importância para o conhecimento das possibilidades do automovimento da consciência mediante as condições de alienação, que tem como objeto uma formação verdadeiramente humana.

### 3 O CONSTRUCTO TEÓRICO-PSICOLÓGICO DO HOMEM CONCRETO

A seção que ora será apresentada concentra o corpo teórico que conduzirá o curso do pensamento para se compreender a subjetividade humana, ou seja, como a realidade objetiva se torna, por meio da atividade social humana, uma realidade subjetiva, possibilitando ao homem interagir com o meio e com os outros homens.

Relembra-se que não é a realidade que simplesmente se reflete na consciência, mas o indivíduo que a reflete ativamente, revelando um processo de constituição de *sentidos* para o mundo, que, por intermédio de suas relações, possibilita novas combinações, originando novas consciências. A individualidade consciente é o lugar onde se inscreve a história dos motivos, que, em sua gênese, revela a estrutura do processo de personalização.

Desta forma, os itens que se seguem visam aclarar a processualidade acima referida, tendo como unidade mínima de análise a atividade humana. Estudo necessário para a compreensão das relações entre a personalidade do professor e a natureza do trabalho educativo, que pressupõe uma ação intencional, portanto consciente.

#### 3.1 A ATIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO

Vigotski, de acordo com Martins (2011), defende em sua obra a tese de que o desenvolvimento do psiquismo teria como gênese a cultura histórica sistematizada pelo trabalho humano, e propõe como enfoque metodológico para seu estudo a dialética. Essa proposição teórico-metodológica de cunho marxiano é também a defesa dos trabalhos formulados pelos seus colaboradores, entre eles Alexei Nikolaevich Leontiev, a quem coube sistematizar a Teoria da Atividade.

Assim como Vigotski, o referido teórico entende que a atividade socialmente significativa, ou objetivada, configura-se como o princípio explicativo da consciência humana (Kozulin, 2002). Afirmação sustentada por um estudo pormenorizado acerca da constituição do psiquismo<sup>14</sup>, em que o autor em questão analisa os estágios pelo qual se dá o desenvolvimento do psiquismo animal, bem como o aparecimento da consciência humana. Em seu decurso, evidencia que a atividade é a categoria central de análise para a explicação de ambas complexificações psíquicas. Contudo, salienta que é justamente a atividade que

---

<sup>14</sup> Para maiores aprofundamentos, consultar a obra de A.N. Leontiev, intitulada *O desenvolvimento do psiquismo* (1978).

distingue qualitativamente o psiquismo animal do psiquismo humano. Questão que exige alguns assinalamentos.

Leontiev (1978b), primeiramente, caracteriza a atividade na estruturação da evolução biológica do psiquismo animal, distinguindo três grandes estágios de desenvolvimento: o psiquismo sensorial, o psiquismo perceptivo e o estágio do intelecto. Sinteticamente, de acordo com Martins (2011, p. 24, grifo da autora):

[...] a adaptação ao meio mais complexo, isto é, no qual as coisas tomam forma, acarreta a diferenciação dos órgãos da sensibilidade e do sistema nervoso primitivo, dando origem ao psiquismo sensorial elementar. O aprimoramento do córtex cerebral possibilita a superação da captação limitada às propriedades isoladas dos estímulos do meio, em direção ao *reflexo psíquico das coisas inteiras*, provocando o aparecimento do psiquismo perceptivo. Novas complexificações advindas de outras condições de existência conduzem ao aperfeiçoamento dos órgãos da percepção e da ação, bem como do cérebro, criando nos animais superiores a possibilidade para a percepção *das correlações objetivas do meio*, que passa a ser captado como *campo* relativo aos objetos, tornando possível o ato intelectual.

De acordo com o autor, os estágios acima descritos indicam que, na evolução biológica, as diferenciações do sistema nervoso elementar e dos órgãos dos sentidos dos animais visam à *adaptação* do organismo ao meio e que as novas habilidades adquiridas reduzem-se a reflexos condicionados. Demarca que, nesse processo evolutivo, as condições naturais, ambientais e biológicas impulsionam as atividades dos animais em direção à sua complexificação permanecendo sempre dentro dos limites das suas relações biológicas instintivas com a natureza. “É uma lei geral da atividade animal” (Leontiev, 1978b, p. 52).

Com o resultado destas investigações, destaca as diferenças qualitativas e distintivas entre a atividade e o psiquismo dos animais e a atividade e a consciência humana. Salienta que a primeira diferença consiste em que a atividade dos animais exerce-se apenas em relação ao objeto de uma necessidade biológica ou instintiva, ou a estímulos correlacionados à satisfação dessas mesmas necessidades, razão pela qual o animal não manifesta necessidades novas. Correlacionado a isto, tem-se uma segunda distinção, qual seja, o reflexo psíquico dos animais da realidade circundante apresenta-se fundamentalmente limitado. Este, ao interagir

com os diversos objetos do meio, os quais agem sobre ele, transfere para os demais as suas relações biológicas, sendo, portanto, refletidos apenas nas propriedades e aspectos ligados à realização destas relações. Não há no animal o reflexo objetivamente concreto estável da realidade, os objetos mudam de sentido de acordo com as suas necessidades instintivas. Como decorrência, emerge o terceiro traço distintivo, as relações de um animal com os seus semelhantes são idênticas às relações que ele tem com os objetos exteriores, quer dizer, pertencem igualmente à esfera das relações instintivas, por isto, teoriza Leontiev (1978b), não há sociedade ou atividade coletiva entre os animais e, embora, em certas espécies, diferentes indivíduos desempenhem funções diferenciadas na coletividade, os fatores biológicos são os determinantes das mesmas.

O autor ressalta ainda que as particularidades das relações entre os animais determinam as particularidades da comunicação, diferente da linguagem humana, visto que a reação vocal dos animais não possui qualquer significação objetiva estável. E esclarece:

Todavia, o fato de o comportamento vocal dos animais ser instintivo não significa que não esteja ligado de qualquer modo a um reflexo psíquico da realidade exterior objetiva. Contudo, o comportamento expressivo do animal jamais se relaciona com o próprio objeto, pois os objetos da realidade circundante são para ele indissociáveis da relação que mantém com eles. Este fenômeno manifesta-se muito nitidamente na própria atividade do animal; com efeito, ele terá a mesma reação vocal não se os objetos forem de caráter idêntico, mas se tiverem o mesmo sentido biológico, mesmo que totalmente diferentes (Leontiev, 1978b, p. 68).

Tais estudos evidenciam que a atividade do animal não ultrapassa os estreitos limites biológicos relacionados à adaptação do organismo ao meio, ou seja, mantém-se subjugada, direta ou indiretamente, aos padrões instintivos e circunstanciais e, por mais complexa que possa ser, permanece fundamentalmente *passiva* (Martins, 2011). Em relação ao homem, assevera que este não é um mero traço das condições externas, é, sim, um produto do desenvolvimento da vida, da *interação com o meio*, um produto filo e ontogenético, sendo a sua relação com a natureza fundamentalmente *ativa* (Leontiev, 1983).

Na discussão anterior, relativa aos *fundamentos histórico-ontológicos da formação humana*, evidenciou-se que a atividade do trabalho, a gênese da essência humana, assume

características qualitativamente diferentes às do animal e, por ser de natureza originariamente social, não mais seriam impulsionadas pelas necessidades estritamente biológicas. Ante as condições encontradas na natureza, o homem as modifica por meio das suas ações e, nessa interação, modifica-se a si mesmo. É no metabolismo homem-natureza, homem-sociedade que se constitui um reflexo psíquico qualitativamente diferente ao dos animais: o reflexo consciente da realidade.

Leontiev (1978c), ao estudar as condições de passagem do psiquismo pré-consciente dos animais à consciência do homem, destacou os traços gerais desta forma superior de reflexo psíquico. Seguem nas palavras do autor:

[...] a consciência não podia aparecer a não ser nas condições em que a relação do homem com a natureza era mediatizada pelas suas relações de trabalho com outros homens. Por conseguinte, a consciência é bem um *produto histórico desde o início* (Marx)<sup>15</sup>. Vimos em seguida que a consciência só podia aparecer nas condições de uma ação efetiva sobre a natureza nas condições de uma atividade de trabalho por meio dos instrumentos, a qual é ao mesmo tempo a forma prática do conhecimento humana. Nestes termos, a consciência é a forma do reflexo que a conhece ativamente. Vimos que a consciência só pode existir nas condições da existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo em que ela no processo de trabalho. Por fim, vimos – e devemos sublinhar particularmente – que a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos *lingüísticos*, elaborados socialmente (Leontiev, 1978c, p.88, grifos do autor).

O autor assinala que, na teoria marxista, a consciência é considerada uma forma qualitativamente particular do psiquismo, aparecendo, pela primeira vez, como uma necessidade, no processo de trabalho e das relações sociais. Com a finalidade de aprofundamento, retomam-se algumas análises anteriores.

---

<sup>15</sup> A referência encontra-se em nota de rodapé, no livro *O desenvolvimento do psiquismo*, 1978, p. 87.

É sabido que a transformação da natureza pelo homem e, conseqüentemente, a sua ação e o seu resultado implicam que sejam projetados na consciência antes de serem construídos na prática, ou seja, o processo de objetivação requer sempre que o objeto apareça ao homem em sua faceta ideal, em forma de ideia, e esta depende absolutamente da consciência para existir. Como a consciência possui uma *base material, a ideia tem sempre um fundamento concreto último* (Leontiev, 1978c).

Em *A Ideologia Alemã* (2010), Marx e Engels asseveram que a linguagem é a consciência prática dos homens, é a forma de existência da consciência, porque, atrás do significado da palavra, encontra-se a prática social, entendida como a atividade transformadora. É a linguagem que possibilita fixar o conhecimento produzido pelo homem, ao longo da história, permitindo que a realidade objetiva se torne subjetiva. Coadunando com os autores acima citados, Leontiev (1978c) considera a linguagem como o ato que delimita a faceta ideal dos objetos. É no processo engendrado pelas relações sociais – a atividade social – que a realidade objetiva se revela ao homem e o psiquismo torna-se a unidade material ideal. Salienta que no processo de transformação se produzem as objetivações das ideias que impulsionam, orientam e regulam a atividade do sujeito. É no produto que elas adquirem uma nova forma de existência e, como objetos externos, convertem-se em objetos do reflexo psíquico.

Desta exposição, destaca-se que a atividade humana tem sempre um objeto que a orienta até a concretização dos seus fins, o que exige uma intencionalidade, um reflexo consciente. Ao levar em consideração que a personalidade é uma produção social e que as transformações que ocorrem no desenvolvimento pessoal do homem, em seu psiquismo, não são as causas, mas a consequência da sua formação, há que se evidenciar a sua vinculação com a atividade, produção humana, e o reflexo psíquico consciente, visto este ser indissociável da atividade, que, como se viu, engendra-o e é, por ele, mediatizada.

Ademais, por ser a personalidade uma qualidade especial do indivíduo, desenvolvida no sistema de relações sociais, e como a atividade pedagógica ou o trabalho pedagógico exige uma intencionalidade, compreender o movimento interno engendrado pela atividade humana configura-se como importante, na medida em que se tem como objetivo identificar os elementos – objetivos e subjetivos – que sustentam o trabalho /atividade docente do professor no estudo representado por sua prática docente.

Desta forma, os itens subsequentes se propõem a explicitar a atividade na constituição do reflexo psíquico como imagem subjetiva da realidade objetiva, a consciência; o conceito de atividade e as suas unidades constitutivas, postulado por Alexei N. Leontiev,

visto ser a unidade que conduzirá a análise em questão; serão abordados os conteúdos da atividade humana, quais sejam, necessidade, objetos e motivos, e, por fim, a atividade humana na constituição das dimensões da consciência.

### 3.1.1 O reflexo psíquico como imagem subjetiva da realidade objetiva

A exposição anterior permitiu o entendimento acerca dos distintos psiquismos, animal e humano, pondo em evidência a atividade, objetos, fins, reflexo psíquico e linguagem, elementos que caracterizam o humano. O presente item tem por objetivo discutir o reflexo psíquico como imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, o processo que permite ao homem inserir-se na realidade objetiva e transformá-la em uma forma de subjetividade por meio da sua atividade.

Rubinshtein (1969)<sup>16</sup> esclarece que, ao atuar, o homem adquire uma experiência vital que é de grande importância para a captação da realidade objetiva. Ressalta:

[...] as influências externas e objetivas, por ser o ponto de partida e determinante no reflexo do mundo real, condicionam causalmente toda a atividade psíquica do homem, todos os traços de sua personalidade, mas isto não se realiza direta e automaticamente, senão na ação recíproca entre o homem e o mundo exterior no processo de sua atividade encaminhada a transformar o meio que lhe rodeia de acordo com o papel que as condições deste meio desempenham em sua vida e em sua atividade (p. 19).

Partindo da citação de Rubinstein, assinala-se que a tese de que o reflexo psíquico da realidade é sua imagem subjetiva encontra-se vinculada ao conceito de subjetivo ou subjetividade, contudo, torna-se importante reiterar de que ponto de vista esse conceito é considerado, visto que não deve ser confundido com a “[...] ideia metafísica de uma essência humana abstrata e universal que não dá lugar a sua realização histórica e social” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 418).

Leontiev (1978d) esclarece que esta tese implica em compreender que a imagem pertence ao *sujeito da vida real*, e o que isto significa? Que se deve entendê-la a partir dos

---

<sup>16</sup> No decorrer do texto, as traduções do espanhol para o português são de responsabilidade da autora.

indivíduos reais, das suas ações e suas condições materiais de vida, que compreende tanto aquelas que já encontraram elaboradas quanto aquelas que resultam de sua própria ação (Marx e Engels, 2010). Sendo assim, o conceito de subjetividade da imagem compreende a atividade social do sujeito (Leontiev, 1978d). O autor ressalta ainda que esta tese requer que se inclua o conceito de *parcialidade* do sujeito, visto que a percepção, a representação e o pensamento estão ligados a que o homem *necessita*.

A psicologia, desde muito tempo, tem descrito e estudado a dependência da percepção, representação e pensamento em respeito a *que necessita o homem*, suas necessidades, motivos, objetivos, emoções, etc. É muito importante salientar que esta parcialidade está determinada objetivamente por si mesma e não se expressa na inadequação da imagem (ainda que possa expressar-se nela), senão que ela permite penetrar ativamente na realidade. Em outras palavras, a subjetividade ao nível de reflexo sensitivo deve compreender não como seu subjetivismo, senão como sua *subjetividade*, quer dizer, sua pertença ao sujeito ativo (Leontiev, 1983, p. 44, grifos do autor).

Para que o homem possa penetrar ativamente na realidade, faz-se necessário que ele forme um *quadro do mundo*, ou melhor, que o mundo se *apresente* a ele, possibilitando uma distinção entre a realidade objetiva e o seu reflexo. Essa reflexão é considerada por Leontiev (1978 c) como *tomada de consciência*.

O autor esclarece que cabe compreender que

A *imagem* do mundo que aparece no cérebro do homem é, portanto, produto de *um processo* de reflexão e, conseqüentemente, nada tem de comum com a representação fotográfica, onde aparecem todos os traços simultaneamente; melhor se poderia comparar esta imagem com a representação de uma tela de televisão que está formada pela excitação sucessiva de pontos separados da superfície luminosa. De uma maneira breve isto se pode expressar assim: *o reflexo consciente é um processo* (Leontiev, 1969, p. 87, grifo do autor).

Neste processo, as propriedades naturais primárias ou as funções elementares se *reequipam* e o homem aprende a usar racionalmente as capacidades naturais (Vigotski & Luria, 1996). Segundo Rubinshtein (1969), o momento inicial do reflexo da realidade é a sensação, que tem como função elementar captar as qualidades isoladas dos objetos e fenômenos do mundo material que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. Entretanto tal captação ultrapassa a apreensão sensorial pura, porque, no processo condicionado pela atividade que liga o ser ao objeto, operam-se, de forma constante, domínios perceptivos, cuja função é extrair da realidade existente as propriedades gerais, nexos e regularidades, fixando-os em estados transitórios ou prolongado em sistemas receptores, reproduzindo essas propriedades em atos de formação de novas imagens, em atos de reconhecimento e memorização dos objetos. É a possibilidade de criação da imagem mental do objeto (Martins, 2011).

Contudo, como se pode supor, este processo não é uma sobreposição de imagens sensoriais. Como teoriza Leontiev (1978c, p. 85): “Já a simples percepção de um objeto não o reflete apenas como possuindo uma forma, cor, etc., mas também como tendo uma significação objetiva e estável determinada, como, por exemplo, alimento, instrumento, etc.”. Introduce-se que nem todas as propriedades dos objetos podem ser percebidas de maneira direta. Neste caso, trata-se de um conhecimento obtido por meio de comparações, generalizações e deduções, nas quais se parte sempre do que se recebe de maneira imediata através das sensações e percepções. Este reflexo mediato e generalizado é chamado de pensamento (Rubinshtein, 1969).

A comunicação, convertendo-se em *linguagem*, possibilita a representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. “A *imagem* mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o *status* de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos”<sup>17</sup> (Martins, 2011, p. 14). O pensamento está indissolúvelmente unido à linguagem e se realiza por meio dela.

Assim, tem-se que:

A sensação e o pensamento são duas fases inseparáveis de um só processo em que se reflete a realidade. O ponto de partida é o conhecimento sensível e concreto da realidade, mas o homem, ao mesmo tempo em que sente, percebe ou representa algo, analisa,

---

<sup>17</sup> Para o estudo e aprofundamento do mecanismo do reflexo sensorial, indica-se a tese de livre-docência da professora Lígia Márcia Martins (2011).

unifica ou generaliza suas sensações, percepções e representações, ou seja, pensa o que se dão nas sensações e percepções (Rubinshtein, 1969, p. 18).

Conforme Leontiev (1978a), a aquisição das ações mentais tem como base a *apropriação* pelo indivíduo dos conhecimentos e conceitos elaborados pela humanidade. A apropriação é um processo sempre ativo do ponto de vista do homem, porque,

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (Leontiev, 1978a, p. 268).

O percurso necessita que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal e, posteriormente, a uma *interiorização* progressiva destas últimas, resultando, nesse processo, em atos intelectuais. A atividade possibilita o domínio, por parte do indivíduo, da experiência prática social, refletida em forma verbal em um sistema de significados, que, abstraída do objeto real, passa a existir como função cognoscitiva, como fato da consciência, como unidade material ideal.

Assinala-se que com a aparição da linguagem como sistema de códigos os quais designam objetos, ações, qualidades e relações, significados denotativos e conotativos, o homem adquire uma nova dimensão da consciência. Segundo Luria (1987, p.33),“ nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas”.

Luria (1987) assevera que além de designar um objeto, separar as suas características, as palavras efetuam um trabalho mais profundo,

(...) a palavra não só separa um traço, também generaliza as coisas, as inclui em determinadas categorias (...). Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência (p.37)

E ainda,

Existe, no entanto, uma função mais profunda e importante da palavra. Em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa, incluindo-a em uma determinada categoria; além disso, a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade (p.37).

Rubinshtein (1969) ressalta que as sensações, percepções, representações e pensamentos constituem o aspecto cognoscitivo do reflexo da realidade, porém assinala que essa atividade interior sempre vem acompanhada de uma atitude do homem frente aos objetos e fenômenos exteriores. A relação ativa do homem, por meio de sua atividade, pressupõe uma intencionalidade que comporta necessidades, interesses, sentimentos e desejos, os quais dependem, ao mesmo tempo, das particularidades dos objetos ou fenômenos que atuam sobre ele, bem como de sua própria experiência anterior formada sobre a influência dos objetos e fenômenos reais.

O processo acima explicitado demonstra o movimento da atividade na constituição da imagem subjetiva da realidade objetiva. Contudo, para que se possa aprofundar a compreensão no que concerne à ação recíproca entre objetividade e subjetividade, que, segundo Leontiev (1978d), constituem-se como mediadoras na inter-relação do homem com o mundo, faz-se necessário abordar o conceito de atividade, discriminando os componentes estruturais da atividade objetual humana, base da personalidade, denominados pelo autor de unidades constitutivas, bem como os conteúdos da atividade humana: as necessidades, objetos e motivos.

### 3.1.2 As unidades constitutivas da atividade humana

Conforme explicitação anterior, a distinção qualitativa entre o psiquismo animal e o psiquismo humano ocorre por meio da atividade. Mas o que é a atividade?

Segundo Leontiev (1978d), a atividade é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psíquico. Tem como função real orientar o sujeito no mundo objetivo e transformá-lo em uma forma de subjetividade. Em relação ao reflexo psíquico, ressalta que este “[...] resulta de uma relação, de uma interação real entre o sujeito material vivo, altamente organizado e a realidade material que o cerca” ( p. 93).

O autor assinala que “[...] a atividade, que é interna por sua forma e que deriva da atividade prática externa, não difere desta e nem se sobrepõe a ela, senão que conserva um nexo de princípio e ademais bilateral com ela” (Leontiev, 1978d, p. 81). Nessa compreensão, assevera que há transições recíprocas entre elas e que isso só é possível por apresentarem uma mesma estrutura comum. Essa estrutura constitui-se de unidades denominadas por Leontiev de *atividades/ações/operações*, que portam em si mesmas o reflexo psíquico que as engendram e são mediatizadas por ele.

Com o intuito de favorecer esta apreensão, a exposição que se dará, apresenta essas unidades ou elementos psíquicos de forma discriminada com o intuito de evidenciar a estrutura geral que as conformam, ou o movimento que se dá na relação/união dos processos externos e internos da atividade, que, segundo o autor, segue o mesmo princípio.

De acordo com Leontiev (1978d), no curso da vida, o homem encontra-se sempre em presença de *atividades específicas*. Essas atividades, ou cada uma delas, respondem a uma determinada necessidade do sujeito e “[...] tende para o objeto dessa necessidade, desaparece quando essa necessidade é satisfeita e volta a reproduzir-se, talvez já em condições totalmente distintas e modificadas” (p. 81).

O autor salienta que as distinções das atividades não residem nas formas de concretizá-las, mas em seus objetos, já que são eles que lhes conferem uma determinada orientação, daí decorre a denominação dada por Leontiev (1978d) de atividade objetual humana ou atividade objetivada. Nesse sentido, o objeto da atividade é o seu verdadeiro *motivo*, que pode ser tanto de caráter material como ideal. O fundamental a ser considerado, nesta questão, é que, atrás de um motivo, sempre há uma necessidade. “Por conseguinte, *o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo*” (p. 82, grifos do autor).

As ações são os componentes principais de algumas das atividades dos homens, por existirem em forma de ação ou de cadeias de ações. Para fins de apreensão, salienta-se que foi no trânsito do homem à vida em sociedade que a atividade de processos orientados para fins, ou seja, ações se deram. Nas palavras do autor:

A atividade dos participantes de um trabalho coletivo é estimulada por seu produto, o que inicialmente responde de maneira direta as necessidades de cada um deles. No entanto, o desenvolvimento da mais simples divisão técnica de trabalho leva necessariamente a delimitar os resultados em modos intermediários, parciais, que alguns

participantes da atividade laboral coletiva devem atingir, mas que por si só não pode satisfazer as necessidades daqueles. Estas necessidades não são satisfeitas por resultados “intermediários”, mas pela parte do produto de sua atividade conjunta que cada um deles obtém em virtude das relações que os unem e que surgem do processo de trabalho, isto é, das relações sociais (Leontiev, 1978d, p. 82).

Entende-se que as atividades voltadas para fins, as quais são denominadas ações, não se encontram diretamente fusionadas ao motivo, o autor define, como *ação*, o processo que se subordina a uma representação de um resultado a ser alcançado, em outras palavras, ação é um processo subordinado a um fim consciente. Sendo assim, pode-se afirmar: “Do mesmo modo que o conceito de *motivo* se correlaciona com o conceito de *atividade*, o conceito de *fim* se correlaciona com o conceito de *ação*” (Leontiev, 1978d, p. 82, grifos nossos). Neste sentido, assim como os objetos orientam as atividades, os fins orientam as ações.

Os resultados intermediários referidos pelo autor, os quais se encontram subordinados às relações de produção estabelecidas dentro do processo de trabalho, estão delimitados a *como e o que deve ser reproduzido*. Na medida em que cada um dos partícipes apresenta os resultados das ações parciais, estas, ao serem intervencionadas, satisfazem a necessidade que gerou a atividade. Para que isto seja alcançado, os resultados intermediários devem estar subjetivamente delimitados para o homem em forma de representações. Nesta direção, é importante assinalar que as ações apontam os objetivos fixos como componentes do conteúdo de atividades concretas, o que implicaria em reconhecer os nexos internos que as relacionam.

Leontiev (1983) adverte que a atividade não é constituída de processos aditivos, e que, portanto, as ações orientadas para fins não devem ser interpretadas como unidades peculiares que se incluem na composição da atividade. Ressalta que a atividade humana, como já evidenciada, só pode existir em forma de ação ou de cadeias de ações. Por isto, diante de um processo concreto, seja ele externo ou interno, é necessário compreender os aspectos relacionais que ali se estabelecem, porque, se o processo estiver relacionado com o motivo, manifesta-se como uma atividade e, se estiver subordinado a um fim, manifesta-se como ação ou como cadeia de ações.

Depreende-se de tal relação que a atividade e a ação constituem realidades autênticas, mas não coincidentes entre si. Uma mesma ação pode vir a concretizar diversas

atividades, podendo passar de uma atividade a outra, revelando uma independência relativa, assim como as atividades. Nas palavras de Leontiev (1983, p. 84):

Digamos que o nosso objetivo é se chegar ao ponto N e assim eu faço. Compreende-se que esta ação pode ter motivos totalmente diversos, isto é realizar atividades completamente distintas. Também é evidente o contrário, isto é, que um e mesmo motivo pode concretizar-se em distintos fins e, correspondentemente, engendrar diferentes ações.

Segundo o autor, o exemplo dado, quando relacionado ao conceito de ação, ou seja, ao conceito de fim, evidencia o momento mais criador e importante da atividade humana, o que demanda maiores esclarecimentos.

Como explicitado, toda atividade implantada supõe alcançar uma série de objetivos concretos, dentre os quais, alguns estão relacionados entre si por uma rígida continuidade. Cita-se um exemplo elucidativo dado pelo autor:

Tomemos o caso de um atirador: quando ele atinge o alvo, efetua uma ação bem determinada. Como caracteriza essa ação? Em primeiro lugar, evidentemente, pela atividade em que se insere, pelo seu motivo e, portanto, pelo sentido que ela tem para o indivíduo que a efetua. Mas ela caracteriza-se também pelos processos e operações através dos quais se realiza. Um tiro ajustado requer numerosas operações, cada uma respondendo às condições determinadas da ação dada: é necessário assumir certa pose, apontar, determinar corretamente a mira, encostar ao ombro, reter a respiração e premir corretamente o gatilho. Para o atirador experimentado, estes diferentes processos não são ações independentes. Os fins correspondentes não se distinguem na sua consciência [...] Na sua consciência, só há um único fim: atingir o alvo (Leontiev, 1978a, p. 103).

Em uma atividade, que geralmente é realizada mediante um conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais, ou seja, “afastadas” do objetivo da atividade, em graus superiores de desenvolvimento, o fim geral ou o objetivo geral dado por ela tem um motivo

consciente, que, em virtude do seu caráter consciente, transforma-se em um motivo-fim. Mas como se dá esse processo?

Assinala-se, inicialmente, que o motivo da atividade depende de uma zona de fins objetivamente delimitados e, nesse sentido, a discriminação subjetiva do objetivo a ser alcançado mediante a realização de uma determinada atividade também deve estar delimitado para que a necessidade objetivada no motivo seja satisfeita. Exemplificando: as atividades científicas podem ter diferentes objetivos, os quais devem estar delimitados tanto objetivamente como subjetivamente. Destaca-se que as formações dos objetivos, ou dos fins, aludem à questão do conteúdo psicológico do processo de discriminação dos mesmos. Para tanto, Leontiev (1978d) salienta dois aspectos. O primeiro refere-se a que os objetivos/fins são dados dentro de circunstâncias objetivas. Conjuntamente a isso, deve-se considerar que a delimitação e a conscientização dos objetivos/fins não é um ato que se produz instantaneamente, mas um processo prolongado de apropriação dos fins pela ação, no qual o ‘reabastecimento’ objetivo, ou seja, a repetição da ação torna-se uma condição importante para o seu desenvolvimento, ou para a sua “tomada de consciência”.

O segundo aspecto consiste na discriminação ou na delimitação das condições necessárias para alcançá-lo, isto é, na sua concretização. Ponto este a ser explorado. Para melhor entendê-lo, retoma-se o exemplo do atirador, o fim existe objetivamente dentro de certa situação objetual, no caso, acertar o alvo, embora para a consciência do sujeito o fim possa manifestar-se abstraído dessa situação, as suas ações não podem ser abstraídas do fim. Esta condição revela que, além do aspecto intencional, ‘o que deve ser alcançado’, a ação tem seu aspecto operacional, que é o ‘como, por qual meio deve ser alcançado’. Esse ‘como’ não é definido pelo fim em si mesmo, mas pelas condições objetivo-materiais que são requeridas para seu alcance (Leontiev, 1983). Recobra-se a seguinte colocação, se a ação é considerada uma efetuidora da atividade, ou seja, uma qualidade desta, a ação também tem um efetuidor especial ou uma qualidade especial: o aspecto operacional. Leontiev (1983) denomina de *operações* os meios com os quais se executam uma ação. Portanto, assim como ações se correlacionam com os objetivos/fins, as operações se correlacionam com as condições objetivo-materiais.

Segundo o autor, correntemente, as ações e operações não se diferenciam, no entanto, no contexto da análise psicológica da atividade, sua distinção torna-se imprescindível. Embora possa parecer indiferente o como, em quais condições e com qual material se realizará uma operação, deve-se considerar que as operações têm um lugar e uma

maneira distinta na formação do objetivo/fim. Nesse sentido ressalta-se que “as ações e operações têm distinta origem, distinta dinâmica e distinto destino” (Leontiev, 1978d, p. 86).

De acordo com o autor, a gênese da ação reside nas relações de permuta de atividades e a operação é a resultante de uma transformação da ação, ou seja, é o resultado que se origina na inserção de uma ação dentro de outra ação, momento no qual se produz a sua automatização.

Pode servir como exemplo mais simples deste processo a formação de operações cuja execução se requer para conduzir um carro. Em princípio, cada operação (o câmbio de velocidades, por exemplo) se forma como uma ação subordinada a esse fim e que tem uma *base orientadora* consciente (P. I. Galperin). Posteriormente, esta ação se inclui em outra, que tem uma complexa composição operacional; a ação de mudar o regime de movimento do carro. Então, o câmbio de velocidades se converte em um dos procedimentos para ele, isto é, em operação que executa, e deixa de realizar-se como processo especial orientado para um fim; seu fim não mais se delimita. Para a consciência do motorista, a embreagem, ante as condições normais de marcha, é como se não existisse. (Leontiev, 1978a, p. 86, grifo do autor).

A fusão de diferentes ações parciais em uma única ação, no caso, conduzir habilmente o carro, evidencia a transformação das ações em operações. Os elos que as compõem se formam, inicialmente, como ações separadas, transformando-se, posteriormente, em operações. O conteúdo que outrora ocupava o lugar de fins conscientes das ações parciais passa a ocupar, na estrutura da ação complexa, o lugar de condição de realização da ação (Leontiev, 1978a).

Leontiev (1978d) assinala que as operações se caracterizam pela flexibilidade e aptidão para serem dirigidas e por apresentarem outra relação com a consciência.

A ação e o seu fim, quando entram na composição de outra ação, não se *apresentam* diretamente na consciência. Isto não significa que deixem de ser conscientes. Ocupam apenas outro lugar na consciência; são igualmente, por assim, dizer, controlados, conscientemente, o que

significa que, em certas condições, podem ser conscientes. (p. 104, grifo do autor).

No e sobre o plano da estrutura da consciência humana, a formação de operações conscientes representa um conteúdo “controlado conscientemente”, ao lado do conteúdo apresentado na consciência e na passagem de um ao outro. A automatização permite que as operações sejam “subtraídas” ou controladas pela atividade consciente. Esse conteúdo, controlado conscientemente, expressa um motivo-fim, ou seja, após a apropriação pelas ações dos fins e inserções em outras ações, as operações permitem que o fim geral ou o objetivo geral dado pela atividade tenha um motivo consciente, transformando-se em motivo-fim, portanto, uma atividade cujo motivo é consciente.

Leontiev (1978d) assim conclui as unidades apresentadas:

E assim, do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, se desprendem, em primeiro lugar, distintas – especiais – atividades segundo os motivos que as impelem; depois, se desprendem as ações – processos – subordinadas a objetivos conscientes; e finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o êxito do objetivo concreto dado (p. 89).

A desarticulação que se deu no presente curso de exposição da *atividade viva, real*, em elementos que a compõem teve o intuito de evidenciar as relações internas que as caracterizam, bem como as relações atrás das quais se ocultam transformações surgidas no curso do desenvolvimento da atividade, em seu movimento (Leontiev, 1978d). Esclarece o autor que estas “unidades” formam a estrutura ou macroestrutura da atividade humana, de cujo curso se dá a conjunção dos processos externos e internos da atividade.

Esta exposição torna-se importante porque a investigação da atividade requer que se analisem as relações sistêmicas internas, visto que os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, dado ao constante processo de transformação que se encontra referido na própria vida, nos vínculos sociais que o homem estabelece com o mundo objetivo.

Posto a comum estrutura da atividade externa e interna, resgata-se que os homens elaboram e produzem, por meio de seu trabalho, os objetos que satisfazem as suas necessidades. Ao fazê-lo, produzem não só objetos, mas também novas necessidades, que

geram novas atividades. Superam, assim, as necessidades biológicas e constituem a humanidade, reino das necessidades humanas genéricas. Assunto a ser abordado na sequência, tendo como parâmetro a estrutura apresentada.

### 3.1.3 Os conteúdos da atividade humana: as necessidades, objetos e motivos

Em seus estudos, Leontiev (2005) demonstra que, no processo de passagem da evolução biológica à história social e cultural, a estrutura da atividade coletiva humana foi se tornando cada vez mais complexa e as necessidades cada vez mais sociais. Nas primeiras sociedades, mediante a divisão de tarefas,<sup>18</sup> a atividade humana passou a ser composta de unidades menores e as ações dos participantes tornaram-se individuais. Esse fato faz com que os membros da atividade coletiva deixem de ter uma relação direta com o motivo da atividade, ou seja, do por que e para que agem. Desta forma, a relação com o motivo passa a ser mediatizada pelas atividades ou ações de outras pessoas, isto é, ela cria-se no seio de uma atividade humana coletiva, adquirindo significado e sentido apenas quando voltam a serem articuladas como unidades constitutivas da atividade como um todo. Cabe entender a este respeito que “o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação. O sentido da mesma diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age” (Duarte, 2002, p. 286). Conseqüentemente, nos processos sociais, a atividade não mais se encontra diretamente direcionada a objetos de satisfação imediata das necessidades instintivas biológicas, uma vez que passam a levar em si uma natureza social, ou seja, os *motivos* para agir tornam-se predominantemente sociais, bem como as *necessidades* (Leontiev, 2005).

De acordo com Leontiev (1969a), embora no homem as necessidades adquiram novas particularidades qualitativas, elas conservam traços gerais comuns a todos os organismos superiores. Estes traços são apresentados a seguir.

O primeiro traço denota que *toda necessidade tem um objetivo* e não se pode caracterizá-la sem objetivo. As mesmas se diferenciam umas das outras precisamente naquilo que necessita o organismo para satisfazê-la, seja ela funcional ou objetiva.

O segundo traço consiste em que *toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e as maneiras de satisfazê-la*. Disto se depreende que as necessidades se caracterizam por seu conteúdo objetivo e este se determina pelas condições do meio exterior.

---

<sup>18</sup> Divisão que, posteriormente, passou a ser confundida com a divisão social do trabalho no surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada.

Daí resulta que toda necessidade é uma das formas particulares de refletir a realidade. Isto tem como consequência que a necessidade vai ser seguida de uma atividade do organismo unicamente se sobre ele atuam os objetos adequados para satisfazê-la (Leontiev, 1969a, p. 343).

O terceiro traço refere-se a que *uma mesma necessidade pode repetir-se*. A repetição é uma condição importante para sua forma e desenvolvimento, visto que, nesse movimento, os conteúdos da mesma se enriquecem.

O quarto traço geral consiste em que *estas se desenvolvem quando se amplia o círculo de objetos e meios para satisfazê-las*. Inicialmente, há um enriquecimento do círculo de objetos que mantêm e desenvolvem a vida do indivíduo e sobre esta base se enriquecem e se desenvolvem as necessidades correspondentes.

De acordo com o autor, o homem, assim como os animais, para conservar a sua existência física, necessita de algumas condições externas determinadas, são as chamadas necessidades naturais. Entretanto assevera que mesmo estas se diferenciam das dos animais *pelo objeto e pela maneira de satisfazê-las*. Esta colocação carrega em si uma significação importante, já que, se os animais satisfazem suas necessidades utilizando os objetos naturais que encontram já preparados no meio em que o cerca, “[...] o homem elabora e produz com seu trabalho objetos que satisfazem suas necessidades” (Leontiev, 1969a, p. 344, grifo nosso).

A produção de objetos faz com que o conteúdo objetivo e a maneira de satisfazer as necessidades naturais se modifiquem. De acordo com Leontiev (1969a), no homem, aparecem outras muitas necessidades, “[...] a necessidade de alimento é distinta da necessidade de comer dos animais” (Leontiev, 1969a, p. 344). Citando Marx e Engels, o autor complementa:

Marx dizia: “A fome sempre é fome, no entanto a fome que se satisfaz comendo carne cozida com faca e garfo é distinta da fome que obriga engolir carne crua”. *A produção de objetos para satisfazer as necessidades naturais do homem modifica, portanto, essas necessidades* (Leontiev, 1969a, p. 344, grifos do autor).

No desenvolvimento histórico do homem, aparecem necessidades que não existem nos animais, as quais são denominadas de necessidades superiores de caráter social – que são *motivadas* pelas condições de vida da sociedade. Podem ser caracterizadas de superiores as necessidades *materiais*, criadas pela produção social e postas a serviço do homem, e as *espirituais*, ligadas à estética e à cultura, na qual se encontram os objetos ideais. Porém, como necessitam de condições materiais para desenvolverem-se, derivam-se delas outras necessidades, como, por exemplo as necessidades de cunho materiais, de ter bens materiais, demandam conexões com as necessidades funcionais superiores: a necessidade de trabalhar, de relacionar-se com as pessoas, etc. Em outras palavras, no meio social, os objetos dessas necessidades se produzem e, nesse processo, são produzidas as próprias necessidades, as quais encontram-se determinadas pelas condições sociais de vida.

A aparição de novas necessidades está vinculada à aparição de novas maneiras de satisfazê-las. Segue um exemplo dado por Leontiev (1969a, p. 345): “[...] as necessidades cognoscitivas se satisfazem adquirindo conhecimento. Embora para isso se utilizem objetos materiais, estes são unicamente uma condição para satisfazer a necessidade espiritual”.

Decorre que as necessidades se satisfazem assimilando o conteúdo dos objetos e utilizando-os, visto que os mesmos não servem de maneira imediata para manter o desenrolar de sua vida. Na atividade, o homem descobre outras necessidades, que exigem outras formas de satisfação para o desenvolvimento de sua vida. Existe uma conexão estreita entre as necessidades – objetos – que se descobrem na ação, bem como diferentes maneiras de satisfazê-las. Assim, as necessidades dirigem a atividade por parte do sujeito – parcialidade –, porém só podem cumprir essa função se forem objetivas e esta é uma condição que a liga diretamente com o motivo.

Leontiev (1969a) ressalta que as necessidades do homem, subjetivamente, manifestam-se como desejos e tendências, cuja função é sinalizar o aparecimento ou a satisfação de uma necessidade, bem como regular a atividade do homem, motivando a aparição, o crescimento ou desaparecimento desta necessidade. Isso significa que, por si só, essas manifestações não seriam suficientes para a realização de uma atividade. Nas palavras do autor:

Para isto é indispensável que haja *um objetivo* que, respondendo a necessidade, seja um estímulo para atuar e dê à atuação uma *direção concreta* determinada, um fim. No homem, os objetivos que lhe estimulam a atuar podem refletir-se em forma de imagens ou

representações, de pensamentos ou de conceitos e também em forma de ideias morais. Denomina-se *motivo da atividade* *aquele que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada* (Leontiev, 1969a, p. 346, grifos do autor).

Portanto, para que uma necessidade seja satisfeita, torna-se indispensável que haja um objetivo a ser alcançado, um método de ação, uma direção concreta, um fim. Em atividades simples, que geralmente envolvem necessidades funcionais, por exemplo: quem sente frio, procura aquecer-se – o motivo é concreto e reflete-se na consciência em forma de imagem sensorial associada às representações, estimulando uma ação correspondente ao objeto desta ação. Em casos de atividades mais complexas, os motivos não correspondem diretamente aos fins de uma ação isolada, exigem muitas ações intermediárias e muitos fins parciais.

Explica o autor que, de acordo com as condições de vida, um mesmo motivo pode originar diferentes ações com fins distintos, assim como ações iguais podem ser causadas por motivos diferentes. Segue um exemplo: se um indivíduo deseja estudar e pode ingressar em uma faculdade para fazer o curso, deve realizar várias ações, como trasladar-se até o local, fixar residência, organizar a documentação necessária, entre outras. Porém ele pode efetuar os mesmo atos, mas com o desejo de viver em um meio estudantil e não realmente o de estudar. Neste caso, Leontiev (1969a) adverte que é extremamente necessário diferenciar os *motivos dos fins da ação*, ou seja, quais os motivos que se fazem presentes na atividade. Ele assevera que muitas qualidades dos atos dependem dos motivos e, por isso, considera que somente os motivos elevados dão aos atos um conteúdo completo e firme, por se referirem a motivos-fins conscientizados.

Os motivos da atividade humana se caracterizam por sua variedade e se diferenciam uns dos outros, primeiramente, pelo tipo de necessidade a que correspondem. Assim como as necessidades se dividem em naturais e superiores e entre elas as materiais e as espirituais, os motivos também se diferenciam pela forma como manifestam o seu conteúdo, ou seja, por imagens, conceitos, pensamentos, ideias. Contudo, para que um motivo cause realmente uma atividade, devem existir condições que permitam ao sujeito planejar –pré-ideação – o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Só nesses casos, o motivo resulta efetivo. Em condições contrárias, a sua ação manifesta-se de forma circunstancial, sem gerar uma conscientização mais ampla. Em função disso, o autor compreende que se faz necessário

distinguir, segundo as condições dadas, os motivos denominados por ele de eficazes e não eficazes.

Para uma melhor clareza em relação a esta distinção, ressalta-se, inicialmente, que as atividades complexas são respostas a uma série de motivos que atuam simultaneamente, e isto faz com que os motivos sejam psicologicamente diferentes.

Um gênero de motivos da atividade de estudo é os *gerais e amplos* (por exemplo, adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro, etc.). Outro tipo de motivos são os particulares e estreitos (por exemplo, receber prêmios, não ter castigos). Os primeiros são mais constantes, atuam durante muito tempo e não dependem de situações casuais. O segundo tipo atua durante pouco tempo e segundo circunstâncias diretas (por exemplo, a atitude do professor). Quando um e outro motivo atuam simultaneamente, forma uma espécie de sistema único em que cada um deles tem distinto papel; os motivos gerais e amplos dão ao estudo do escolar um sentido determinado e os do segundo grupo estimulam a ação imediata (Leontiev, 1969a, p. 349, grifos do autor).

De acordo com o autor, esta relação mútua entre os motivos é extensiva a todas as atividades complexas, para as quais uns motivos dão uma direção determinada e um sentido aos atos que as constituem e outros servem de estímulos diretos para realizá-las.

Tal relação é indispensável em algumas atividades e se fazem presentes ao longo do desenvolvimento ontogenético do homem. Entretanto o autor adverte que os motivos complementares não são sinônimos de que a atividade se realize no sentido pleno, “a atividade que não tem um motivo geral ou amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza” (Leontiev, 1969a, p. 349).

Como se pode entender, muitas atividades não respondem a uma necessidade, senão a várias, criadas por vários motivos gerais, dando ao sujeito um sentido multifacetado. Exemplificando:

[...] o estudo pode estar motivado não somente pela necessidade de adquirir conhecimentos indispensáveis para o trabalho, senão também pela necessidade de ocupar um posto determinado na coletividade [...]

neste caso, os motivos do estudo são dois e para o escolar tem dois sentidos (Leontiev, 1969a, p. 350).

Entretanto o autor ressalta que, entre esses motivos que constituem uma atividade complexa, há sempre um dominante ou superior. Para tornar esta questão mais clara, retomam-se, brevemente, os estudos de Leontiev sobre o *desenvolvimento do psiquismo infantil*, no qual, através do conceito de atividade dominante, pode-se compreender o motivo então dominante.

Leontiev (1978e) assevera que, para se entender as forças motoras do desenvolvimento do psiquismo, deve-se, primeiramente, considerar a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. Esse lugar vem a caracterizar o nível atingido pela atividade organizada nas condições concretas da sua vida.

O autor compreende que a vida do sujeito, ou a sua atividade de conjunto, não é simplesmente a soma das diferentes espécies de atividade, ou seja:

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da *atividade dominante* (Leontiev, 1978e, p. 292).

Partindo do pressuposto de que nem toda atividade é dominante, o autor destaca três características, a saber:

Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. Assim, por exemplo, o ensino no sentido mais restrito do termo, que aparece pela primeira vez na idade pré-escolar, ocorre, antes, no jogo que é a atividade dominante neste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender jogando. Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de

imaginação ativa, e no estudo os processos de raciocínio abstrato [...]. Terceiro, a atividade dominante é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (que faz de *soldado do Exército Vermelho*, que faz de *diretor*, de *engenheiro*, de *operário de fábrica*), e isto contribui como um elemento muito importante da formação da sua personalidade. (Leontiev, 1978e, p. 293, grifos do autor).

A atividade dominante, portanto, é, pelo mecanismo da apropriação, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança, as quais intervêm nos processos psicofisiológicos, possibilitando a superação das funções elementares na constituição das funções psíquicas superiores, bem como na sua personalidade em um dado estágio do seu desenvolvimento.

Leontiev (1978e) ressalta que, embora os estágios de desenvolvimento tenham um lugar determinado no tempo, os seus limites dependem do seu conteúdo, o qual é, por sua vez, determinado pelas condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento da criança. São as condições históricas que determinam qual atividade se torna dominante para a criança num dado estágio do seu desenvolvimento. Exemplo: É determinado socialmente que crianças na faixa etária de seis anos devam ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental.

A base de uma passagem à outra da referida atividade encontra-se no fato de que as ações das crianças, no meio em que as rodeia, vão se tornando conscientizadas, ou seja, aquilo para o qual se tende no seu conjunto, seu objeto, passa a coincidir com o seu elemento objetivo, isto é, com o motivo (Leontiev, 1978e). Expõem Martins e Eidt (2010), em um artigo intitulado *Trabalho e Atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico Cultural*, esse processo de forma esclarecedora, evidenciando o encadeamento dos elementos da atividade, quais sejam, as operações, ações e atividades no desenvolvimento do psiquismo infantil. Neste estudo, destaca-se que a criança inicia a sua atividade pelas operações/ações que, conscientizadas, tornam-se ‘integrantes’ de uma atividade objetivada – enquanto

processo – passível de generalização e, portanto, de desenvolvimento de novas atividades, nas quais assumem a função de complementação.

Toda atividade conscientizada implica em motivo-fim presente, cujo processo de constituição encontra-se na atuação da criança mediada pelas relações sociais nas quais se encontra inserida. Sendo assim, retoma-se que a criança, o homem, apropriando-se dos conhecimentos acumulados pela humanidade no decurso do seu desenvolvimento individual, conscientiza-se de si enquanto ser humano, o que o leva a uma possibilidade de autoconsciência, entendida aqui como uma necessidade de conhecer não apenas a realidade que o rodeia, mas o saber que existe sobre esta realidade e a sua posição nela.

Nesta direção, entende-se que a formação humana implica em formação de atos volitivos ou voluntários, que têm por objetivo alcançar um fim consciente determinado. É no processo do desenvolvimento do psiquismo que esses atos se constituem. Sendo assim, os motivos compreensivos, que, segundo Leontiev (1978e), não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas à esfera em que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento, são os motivos dominantes, que, quando conscientizados, constituem-se como o dever do desenvolvimento humano.

É importante enfatizar que essas atividades estão especificamente associadas a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos<sup>19</sup>. Impressões que não dependem de processos isolados, particulares, mas são determinadas pelo objeto, assim como o seu desenvolvimento e o tipo de atividade da qual se fazem parte integrantes.

Desta forma, frente a uma atividade polimotivada, o indivíduo, ao agir segundo as suas impressões no decurso da sua ação, encontra novas necessidades e se vê satisfazendo umas e postergando outras, tendo em vista que atribui sentido pessoal.

Em outras palavras, os motivos ineficazes, ou seja, aqueles que não geram uma modificação na estrutura do psiquismo, mas fazem o indivíduo atuar, podem possibilitar que, no decurso da ação, os motivos compreensivos sejam revestidos de um sentido individual, razão pela qual a conscientização não pode ser abstraída do desenvolvimento das relações reais da criança com o mundo e nem do conteúdo dessas relações. Toda a ação consciente se forma no interior de uma esfera de relações já constituídas, no interior das atividades que determinam as particularidades psicológicas (Leontiev, 1978e).

A exposição relativa às necessidades, objetos e motivos da atividade humana, embora tenha sido realizada de forma esquemática, permite salientar que a atividade não pode

---

<sup>19</sup>Sobre as emoções e os sentimentos serão discorridos posteriormente.

ser analisada separadamente da consciência, visto que a consciência nasce de uma atividade que tem sempre um objeto, um motivo que a orienta até a concretização dos seus fins. Além disso, ressalta-se que o desenvolvimento do psiquismo é engendrado na e pela atividade dominante, que, a depender do seu conteúdo, assume uma importância maior no desenvolvimento da personalidade.

Os pressupostos apresentados apontam que o reflexo psíquico consciente é uma “variação” qualitativa formada no transcurso do desenvolvimento ontogenético, cujo caráter imediato é revelar ao sujeito o quadro do mundo no qual estão incluídos ele mesmo, suas ações e seus estados. Por conseguinte, o quadro subjetivo que daí decorre pode ser caracterizado como “[...] o homem tem ante si o mundo e não o mundo e o quadro do mundo” (Leontiev, 1978f, p. 99). É a possibilidade de refletir sobre a realidade, sua própria realidade e sobre si mesmo.

Nesta colocação, reside uma questão importante, as significações na constituição da consciência, visto que, *frente a uma atividade polimotivada, o indivíduo, ao agir, segundo as suas impressões, no decurso da sua ação, encontra novas necessidades e se vê satisfazendo umas e postergando outras, na medida em que atribui sentido pessoal a elas*. Sabe-se que a consciência individual só pode ocorrer se houver uma consciência social, tendo a língua como o seu substrato real. Tem-se que a consciência é uma realização social, e nela reside a apreensão das formas de pensar desenvolvidas pela humanidade. Contudo, nas estruturas das operações lógicas e significações, dentre as quais a consciência individual faz parte, esta configura-se com uma dimensão mais ampla. Segundo Leontiev, as significações por si mesmas não geram a ideia senão que as canaliza, do mesmo modo que os instrumentos não geram a ação, eles são mediadores.

Tendo em vista estas questões, o item subsequente discutirá a atividade na constituição da consciência em suas dimensões, social e individual, procurando evidenciar como se dá o movimento recíproco entre a atividade externa e a interna na constituição dos sistemas de significações do indivíduo concreto. Esses sistemas são constituídos no conjunto de relações do homem com o mundo por meio da sua atividade e configuram-se como condutores dos nexos que proporcionam a formação da personalidade. Seu estudo teórico permitirá, posteriormente, delinear, na biografia do professor a ser estudada, o significado e o sentido do trabalho docente representado pela sua prática profissional.

### 3.1.4 A atividade e suas relações com as dimensões da consciência: social e individual

Conforme exposições anteriores, para que o homem possa produzir ou modificar o objeto, ele deve estar delimitado objetiva e subjetivamente, isto é, a imagem psíquica do produto como fim ou finalidade deve estar delimitada idealmente, de modo que possa atuar com ela e transformá-la em concordância com as condições existentes. Estas imagens são precisamente as imagens conscientes ou fenômenos da consciência.

Segundo Martins (2011, p. 91),

[...] a construção da forma ideal do mundo pelo sujeito, isto é, de uma correspondência abstrata entre objeto e ideia, revela-se como condição primária para que o homem se localize na natureza e, a partir de então, provoque transformações tanto nela quanto em si próprio [...].

Por ser o homem um produto do desenvolvimento filogenético e ontogenético, assinala-se que são as imagens sensoriais da consciência que conferem realidade ao quadro consciente do mundo. É graças ao conteúdo sensorial ou o *conteúdo sensível* da consciência que o mundo se torna campo objetivo e objeto da sua atividade.

Leontiev (1978c) salienta que a consciência individual, como forma especificamente humana de reflexo psíquico subjetivo da realidade objetiva, é um produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e o desenvolvimento da sociedade e, fora desse sistema de relações, não é possível a existência do psiquismo individual em forma de reflexo consciente, de imagens conscientes, ou seja, o reflexo não pode aparecer fora da vida, isto é, fora da atividade do sujeito. Disso depende o alargamento da sua consciência e o domínio da consciência como universal e individual, a qual, refratada por meio do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente, adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens, isto é, das relações sociais. Nessa direção, salienta-se que a atividade do sujeito exterior e interna está mediatizada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade.

Esta questão é de extrema importância para o entendimento das *significações* no e como sistema da consciência individual. Para inserir esta discussão, destacam-se as premissas e considerações de Leontiev (1978c) acerca de seu estudo.

O autor considera que a atividade humana é um *processo* de produção, seja ele material ou intelectual, que se exterioriza no produto, isto é, que transforma a forma atividade

em forma de ser ou de objetividade. Assinala que este processo pode ser estudado sob os mais diversos aspectos e relações diversas. Nas palavras do autor:

Pode-se estudá-lo sob o ângulo da quantidade de força de trabalho e em relação à quantidade produzida, abstraindo do conteúdo concreto do trabalho. Pode-se igualmente estudá-lo sob o ângulo do próprio conteúdo da atividade de trabalho e na sua relação com os indivíduos produtores, abstraindo de todos os outros aspectos e relações. Então, a transformação de que acabamos de falar manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. [...] estamos perante faculdades humanas objetivadas ou das *forças essenciais* (objetivadas) do homem (*Wesenkräfte* dês Menschen). [...] nós não falamos aqui senão de faculdades *psíquicas* do homem (Leontiev, 1978a, p. 165, grifos do autor).

Respalado em Marx, ele sustenta a seguinte tese: se é na atividade que se produz a transição do objeto à sua forma subjetiva, a imagem, sendo também na atividade que se opera a transição da atividade subjetiva a seus resultados objetivos, os seus produtos, o quadro descrito revela as transições recíprocas entre os polos sujeito-objeto, o que supõe a existência de transições que se operam constantemente da atividade interna para a atividade externa. Entretanto ressalta que a atividade, embora seja interna por sua forma, *deriva da atividade prática externa, não diferindo e nem se sobrepondo a ela, mas conservando um nexo de princípio com a mesma* (Leontiev, 1978d).

Para que se possa compreender esse movimento, referido pelo autor como transições, faz-se necessário discutir diversos conceitos empregados ao longo das exposições anteriores do presente trabalho.

De acordo com Leontiev (1978f, p. 110):

As imagens sensoriais são a forma universal do reflexo psíquico, que é gerado pela atividade objetiva do sujeito. Mas no homem, as imagens

sensoriais adquirem uma nova qualidade, que é justamente o seu caráter significativo. Os *significados* são “formadores” primordiais da consciência humana (Grifo do autor).

De imediato, esta citação leva apenas a enfatizar a questão qualitativa do reflexo psíquico, entretanto as aspas colocadas pelo autor em “formadores” parecem salientar a questão de que o reflexo psíquico não pode aparecer fora da atividade do sujeito. Coadunando com Engels, ressalta que a consciência é constituída de dois elementos fundamentais: o trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, e, ao mesmo tempo que ele, a linguagem (Leontiev, 1978f).

O autor assevera que são os significados que refratam o mundo na consciência do homem, e que a linguagem é apenas a portadora e não a criadora dos mesmos. Ressalta que, atrás dos significados linguísticos, encontram-se as operações, ou os modos de ação socialmente elaborados, em cujo processo os homens modificam e conhecem a realidade objetiva. Em suma, a significação é a representação ou a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, constituídos pela prática social conjunta e fixados sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (Leontiev, 1978f).

O estudo do desenvolvimento ontogenético dos conceitos e dos pensamentos foi abordado de forma geral no presente trabalho, sobretudo no item *Formação dos conceitos científicos*. Retoma-se que a formação de conceitos consiste em um processo de internalização de significados sociais historicamente elaborados e complementa-se que esse processo transcorre na atividade da criança, em meio à sua comunicação com aqueles que a rodeiam e que, ao aprenderem a cumprir as ações, chegam a dominar as correspondentes operações, que, em sua forma comprimida, idealizada, estão justamente representadas nos significados. Estes, ao interiorizarem-se, formam os significados abstratos, os conceitos, que, no seu movimento, constituem a atividade mental interna, ou seja, o plano da consciência (Leontiev, 1978d).

Nos estudos sobre a *Teoria da Atividade*, Leontiev (1978d) amplia o entendimento em relação ao funcionamento dos significados assimilados do exterior. Confirma que os significados adquirem uma existência como fenômenos objetivos ideais, mas que o processo transcorre na mente dos *indivíduos reais*. Este pressuposto constitui para o autor um ponto extremamente importante na análise psicológica da consciência.

[...] se trata das particularidades do funcionamento dos conhecimentos, conceitos, modelos de pensar, por uma parte, no sistema de relações da sociedade, na consciência social e, por outra, na atividade do indivíduo que realiza seus vínculos sociais, em sua consciência (Leontiev, 1978d, p. 114).

Para esclarecimento desta questão, torna-se importante fazer um breve recuo no que concerne à estrutura da atividade humana, engendrada por condições históricas concretas e as particularidades psicológicas da estrutura da consciência a partir da própria estrutura.

Em seus estudos acerca da consciência na comunidade primitiva, Leontiev (1978f), ressalta que a sua estrutura elementar caracterizava-se pelo fato de o sentido dos fenômenos reais coincidirem, para o homem, com as significações elaboradas socialmente e fixadas na linguagem, forma sob a qual os fenômenos eram conscientizados. Em outras palavras, a propriedade coletiva colocava o homem em relações idênticas aos meios e frutos da produção, sendo estes últimos, portanto, refletidos, por meio das significações linguísticas elaboradas socialmente, de maneira idêntica na consciência individual e na consciência coletiva. Razão pela qual a significação poderia constituir igualmente a forma imediata da consciência individual destes fenômenos.

Postula Leontiev (1978f) que a desagregação desta formação da consciência foi ‘preparada’ pelas próprias transformações sociais produzidas no seio da sociedade primitiva, ou seja, no seio da consciência coletiva. O alargamento da esfera dos fenômenos conscientes e a defasagem consecutiva entre riqueza do consciente e a relativa pobreza da linguagem era traduzida, por vezes, numa insuficiência da aptidão psicológica para diferenciar as significações,

Na época da sociedade primitiva, esta divergência traduzia-se no fato de o homem conscientizar o sentido dos fenômenos reais num círculo restrito de significações. Estes últimos adquiriram, em contrapartida, a aptidão para passar de um domínio dos fenômenos da realidade, que refletem, para outro (Leontiev, 1978f , p. 110 ).

Em decorrência do desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, esses modos de produção fizeram com que a estrutura inicial da consciência cedesse lugar a uma nova, que respondesse as novas condições socioeconômicas

da vida humana. Elucida Leontiev (1978f) que esta nova estrutura da consciência caracteriza-se pela relação que se estabelece entre os principais “componentes” da consciência, os sentidos e as significações, que, como se viu, tornou-se uma relação de exterioridade.

Ele destaca as principais transformações e características da consciência nas condições do desenvolvimento da sociedade de classes. A sua primeira transformação consiste na modificação da relação entre o plano dos sentidos e o plano das significações, nas quais se produz a tomada de consciência; a segunda transformação encontra-se no desenvolvimento funcional da consciência, ou seja, na formação de processos psíquicos propriamente internos. É sobre a segunda transformação que Leontiev (1978f) amplia o constructo acerca da linguagem e da palavra, consideradas fontes dessa transformação, correlacionando-as com o desenvolvimento das sociedades de classes e, portanto, com característica delas.

Segundo o autor, o desenvolvimento da comunicação verbal fez aparecer ações de palavras, isto é “[...] ações tendo um fim especial: transmissão verbal, comunicação de um certo conteúdo” (Leontiev, 1978f, p. 115). Salienta que este conteúdo é estritamente definido, já que a comunicação não se desenvolveu sobre um tema qualquer.

É um fato a palavra estar inclusa na atividade coletiva dos homens que determina a sua função. Ela realiza, portanto, um certo conteúdo. Qual é, pois, o conteúdo de atividade que pode ser realizado nas ações verbais? Evidentemente só pode ser um conteúdo que respeite a planificação à organização e à direção de uma atividade, isto é, um conteúdo que não constitui diretamente a realização prática desta atividade. É esta *fase preparatória* da atividade prática de trabalho que constitui o seu aspecto teórico. Este último destaca-se, portanto, do processo diretamente prático do trabalho, embora permaneça ainda confundido com a comunicação verbal (Leontiev, 1978f, p. 115, grifo do autor).

A fase preparatória ocorrida na comunidade primitiva tem a sua continuidade na divisão social do trabalho, trata-se do isolamento da função de organização da produção e da troca, em outras palavras, do isolamento da função de *ação*. Esse isolamento confere à palavra a sua motivação independente, transformando-a em atividade relativamente autônoma.

O autor entende que a separação definitiva da função teórica, cognitiva, da palavra e a sua função de comunicação propriamente dita configura-se como um novo passo da consciência. Isto porque a individualização da atividade intelectual, suas ações verbais não asseguram apenas a comunicação, mas orientam-se igualmente para fins teóricos, razão pela qual elas revestem-se, posteriormente, como processos puramente interior. Nas palavras do autor:

Estes processos interiores (ações verbais internas, depois, em conformidade com a lei geral do deslocamento dos motivos, formação de uma atividade lingüística, interior pela sua forma, e de operações interiores) manifestam-se, agora, como puramente cognitivas; processos de pensamento verbal ou talvez de memorização ativa, etc.; numa palavra, formam um conjunto particular de processos internos intelectuais, que só são verbais na medida em que o são as significações lingüísticas aptas para se deslocarem da ação direta do significado, que constituem o seu tecido (Leontiev, 1978f, p. 116).

Leontiev (1978f) assinala que as formas subjetivas da significação, sob o ângulo do desenvolvimento das formas de vida humana, não transformam imediatamente o mundo real, sendo seu produto ideal qualquer que seja a sua forma exterior. Neste sentido, a atividade ideal, constituída pela divisão social do trabalho, torna-se para o próprio homem um meio de realizar a sua vida prática. Ele considera este aspecto fundamental pelo fato de uma atividade humana ideal na sua forma, nas condições de separação entre trabalho intelectual e trabalho físico, ser capaz de realizar a vida do homem, ou seja, é a essência do trabalho no seu aspecto teleológico e causal, bem como no que concerne às objetivações humanas (Leontiev, 1978f).

De acordo com o autor, somente a divisão social do trabalho poderia criar condições tais que viessem a permitir ao homem representar, como qualquer coisa absolutamente diferente dos processos de atividade exterior, os processos de atividade interior, existindo entre estes dois processos “uma contradição original e eterna” (Leontiev, 1978f, p. 118). Neste sentido, embora a atividade ideal deva coincidir com o processo material da vida do sujeito, ou seja, os produtos ideais da sua atividade própria devam ser transformados para o mesmo em objetos que nada têm de ideal, o fato é que, subjetivamente, ela distingue-se da prática autêntica.

Ocorre que os significados adquirem uma segunda vida, ou seja, se subjetivam, *individualizam-se no funcionamento dos processos da atividade e da consciência dos indivíduos concretos, sem, contudo, perderem a sua natureza histórico-social, sua objetividade*. Aliás, um dos aspectos do movimento dos significados na consciência dos indivíduos concretos consiste em seu retorno à objetividade sensorial do mundo. Todavia é, precisamente, esta relação interna, dada pelo movimento dos significados no sistema da consciência individual, que faz com que eles adquiram uma parcialidade – sujeito concreto, suas necessidades, seus motivos –, que é gerada pelo sentido pessoal.

Em relação ao *sentido pessoal* Leontiev (1978d) esclarece que, a despeito das particularidades que conformam as formações econômico-sociais, para a teoria geral da consciência individual, a atividade dos indivíduos concretos permanece sempre inserida nas formas existentes de manifestação destas oposições objetivas, que encontram sua expressão fenomênica indireta na consciência, em seu peculiar movimento interno.

Observa-se que, ao longo do desenvolvimento histórico, a atividade do homem não se modifica em sua estrutura. Ocorre através de ações conscientes, subordinadas a motivos que a estimulam e, por meio das quais, efetua-se a transição dos fins a produtos objetivos, conforme demonstrado no item: *As unidades constitutivas da atividade humana*. Porém o que muda radicalmente é o caráter das relações que ligam entre si os fins e os motivos da atividade. Essas relações são, em nível psicológico, determinantes. Ocorre que, para o próprio sujeito, a apreensão e a realização de objetivos concretos, o domínio dos meios e operações da ação são um meio, um modo de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais – superiores – objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade. Os motivos, tomados pelo ângulo da consciência, têm como função valorar ou valorizar,

[...] o significado vital que tem para o sujeito as circunstâncias objetivas e suas ações nessas circunstâncias, lhes conferindo um sentido pessoal que não coincide diretamente com seu significado objetivo compreensível (Leontiev, 1978d p. 118).

As palavras deixam de ser portadoras de conteúdo refletido: elas transformam-no indiretamente, visto que se libertam cada vez mais da relação social, nelas cristalizadas. Estas relações, ao serem parcialmente refletidas nas significações particulares, fazem com que o conteúdo passe a ser refletido não nas próprias significações, mas por intermédio delas. Por

isso, um mesmo sistema de significações verbais, cuja gênese encontra-se na ideologia, configura-se como apto para exprimir conteúdos diferentes, até opostos. Em determinadas condições, a não coincidência dos sentidos e dos significados na consciência individual pode dar, entre eles, um caráter verdadeiramente estranho, inclusive de antagonismo.

Na sociedade de classes, esse estranhamento, necessariamente, ocorre em ambos os polos sociais, exemplificando, se, para o trabalhador, o sentido pessoal é produzido pelas suas condições objetivas de vida, que o levam a vender sua força de trabalho em troca de salário, o sentido é determinado pelo quanto ele recebe e não pelo que ele produz, seja trabalhando em uma fábrica de tecidos ou de armas; no polo social antagônico, este estranhamento também acontece, porque, para o capitalista, o sentido da atividade é dado pelo retorno financeiro da atividade, o qual, neste caso, não é o salário, mas o aumento do capital (Duarte, 2004). Leontiev (1978d) assevera que a eliminação das relações da propriedade privada eliminam a oposição dos significados e sentidos na consciência do indivíduo, porém a sua falta de coincidência ainda se conserva. Assinala que a não coincidência encontra-se inserida na pré-história da consciência humana.

Nos animais, os dois tipos de sensorialidade que mediatizam sua conduta no meio material não se encontram separados entre si, quais sejam, a percepção das propriedades exteriores dos objetos e a sua capacidade de satisfazer uma ou outra necessidade, transferindo para o objeto as suas relações biológicas. Entretanto Leontiev (1978d) ressalta que, mesmo no psiquismo animal, a não coincidência se faz presente, sobretudo nos animais superiores, em que os vínculos manifestam-se de forma mais complexa, contudo, conservam a impossibilidade de isolamento.

É somente no homem que essa sensorialidade encontra-se diferenciada, justamente porque os vínculos internos dessas formas de sensorialidade penetram nos significados verbais, possibilitando, subjetivamente, os atos verbais. Como fenômenos da consciência social, em sua objetividade, os significados refratam para o indivíduo os objetos, independentemente das relações deles com sua vida, com suas necessidades e motivos – infere-se, aqui, os conceitos de teleologia e causalidade, a essência do trabalho e, por conseguinte, da consciência.

A não coincidência entre significados e sentidos – que adquirem formas abertas com a divisão de trabalho – faz do sentido pessoal um sistema que conforma a consciência individual. Nela, os significados se individualizam e subjetivam, porém apenas no sentido de que seu movimento no sistema de relações da sociedade já não está diretamente contido neles, fazendo com que entrem em um sistema distinto de relações, em um movimento distinto. Esse

movimento pode ser representado da seguinte forma: os significados, que são assimilados de fora pela consciência individual, parecem separar e às vezes unirem entre si ambos os tipos de sensorialidade, quais sejam, as impressões sensoriais da realidade exterior em que transcorre sua atividade e as formas de vivência<sup>20</sup> sensorial de seus motivos, dadas pela satisfação ou a insatisfação das necessidades que se ocultam atrás deles. Isso ocorre porque a sensorialidade externa tem a função de vincular na consciência do sujeito os significados com a realidade do mundo objetivo, e o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com os seus motivos, criando, assim, a parcialidade da consciência humana (Leontiev, 1978d).

Na consciência individual, os significados não se realizam a si mesmo, mas sim o movimento do sentido pessoal, que, encarnado neles, delimita-os neste ou “de este ser-para-si do sujeito concreto” (Leontiev, 1978d, p. 120). As ações e operações dessa atividade passam a ser impulsionadas por um motivo, uma necessidade, já que o sentido pessoal é sempre sentido de algo e traduz a relação do motivo-fim. O sentido pessoal é, portanto, a *relação* do sujeito com os fenômenos conscientizados.

Os significados ao se subjetivarem retornam à realidade do mundo que é dado sensorialmente ao homem. É nessa direção que a atividade do sujeito, externa e interna, mediatizada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade, é compreendida como processos dotados de sentido e formadores de sentido. É precisamente a comunidade de estrutura da atividade interior ideal teórica, e da atividade exterior prática que permite aos seus diferentes elementos estruturais passar de uns para os outros; assim, a atividade interior inclui sempre ações e operações exteriores, ao passo que a atividade exterior inclui ações e operações interiores de pensamento. De acordo com Leontiev (1978f), o processo referido encontra sua máxima expressão nas condições da sociedade de classes, na luta de ideologias, em outras palavras, a verdadeira natureza desse processo encontra-se nas contradições do conteúdo da própria vida humana; e que está, por outro lado, ligada à estreiteza da consciência social, que, na sociedade de classes, torna-se consciência de classe.

Em suma, resgatam-se alguns princípios discutidos anteriormente: O *primeiro* é a tese de que o reflexo psíquico, a imagem subjetiva da realidade objetiva, implica em considerar que a atividade psíquica interna procede da atividade externa, historicamente criada como resultado da gênese da humanidade, cujas bases encontram-se no trabalho social. O *segundo* princípio é a tese de que a variação da própria forma do reflexo psíquico da

---

<sup>20</sup> As vivências serão abordadas no item atividade e personalidade.

realidade é a consciência, que, em seu processo, mediatiza a reflexão sobre a realidade, a própria realidade do indivíduo e de si mesmo. Conforme destacado reiteradas vezes, a consciência é uma realização social e nela reside a apreensão das formas de pensar desenvolvidas pela humanidade, e a dimensão individual da consciência só existe mediante uma dimensão social, sendo a língua seu substrato real.

Como a realidade não é uma transposição *ipsis litteris* na consciência individual, considera-se que ela tem um papel mais amplo na estruturação da consciência humana. Sendo a interação do homem com a realidade circundante fundamentalmente ativa, a atividade interna exige processos que, por sua forma, constituam ações externas. Esta união de processos distintos dentro da atividade pressupõe a existência de trânsitos que têm lugar permanentemente na direção inversa, ou seja, da atividade interna para a atividade externa. Fato que levou Leontiev (1978d) a salientar que a atividade interna e externa são mediadoras entre as interrelações do homem com o mundo, dentro das quais a vida humana se desenvolve, e que isto só é possível porque apresentam a mesma macroestrutura, conforme descrito no item *As unidades constitutivas da atividade humana*.

O movimento dos significados, apresentado anteriormente na dimensão individual, traz uma questão já assinalada, a de que *a imagem pertence ao sujeito da vida real, às suas ações e suas condições materiais de vida, que compreende aquelas que ele já encontrou elaboradas e aquelas que são resultados de sua própria ação*. As impressões sensoriais que transcorrem em sua atividade e as formas de vivência de seus motivos, dadas pela satisfação ou insatisfação das necessidades que se ocultam atrás deles, possibilitam uma tomada de consciência, na medida em que se vincula com a realidade da própria vida do sujeito neste mundo. O sentido pessoal é a relação do homem com os fenômenos conscientes.

A possibilidade de refletir sobre a realidade, sobre a sua própria realidade e sobre si mesmo, de forma qualitativa ou não, encontra sua gênese no sistema de relações sociais dos quais o homem se apropria por meio da sua atividade. Assim, retorna-se ao objetivo do presente estudo, por meio das seguintes indagações: Quais motivos, significados e sentidos encontram-se presentes na atividade docente em estudo? Quais relações se efetivaram nas relações concretas desse professor com os outros indivíduos, que lhe possibilitaram ou não ter clareza sobre a finalidade do trabalho docente?

Martins (2004, para. 3) elucida que “a construção do indivíduo pressupõe que durante sua vida ele vá se apropriando das objetivações, garantindo sua própria objetivação como pessoa”. De acordo com a autora, isso implica mudanças permanentes no processo de individualização:

Estruturar essa continuidade, esta coerência interna, significa estruturar a personalidade, que para cada indivíduo se realiza segundo as condições concretas de sua vida aliadas às suas possibilidades para uma atividade consciente (para. 3).

Posto isto, a seção, intitulada *Constructo teórico-psicológico do homem como personalidade*, visa abordar a constituição da personalidade, tendo como unidade de análise a atividade social objetivada, que, para Leontiev (1978d), é básica dessa formação especial. Em sua compreensão, procurar-se-á sintetizá-la dentro das discussões que se deram, até então, concernentes ao reflexo psíquico consciente, às unidades constitutivas da atividade e dos seus conteúdos, bem como às dimensões da consciência humana. As discussões anteriores demonstraram que as atividades realizam o processo de desenvolvimento humano e que a relação hierárquica que se estabelece entre elas no seu decurso forma o núcleo da personalidade.

Tendo em vista que o processo de personalização está ligado a uma relação hierárquica e a uma classe de emoções, essas abordagens configuram-se como itens a serem discutidos na sequência, os quais favorecerão as discussões referentes às relações intermotivacionais na hierarquização das atividades e dos nexos hierárquicos dos motivos, assuntos a serem tratados no seguimento, e como item conclusivo, será feita uma exposição da formação da personalidade constituída no e pelo sistema dos processos sociais, conforme a Teoria da Atividade de Leontiev.

Acredita-se que este percurso possibilitará apreender no estudo biográfico a estruturação da personalidade do professor pelas condições concretas de sua vida e aliadas com a realidade da sua própria vida, ou com as possibilidades para uma atividade consciente. Contudo, salienta-se que, por ser a personalidade um sistema aberto, as novas formações constituem-se, sempre, como possibilidades de um indivíduo real.

## 4 O CONSTRUCTO TEÓRICO-PSICOLÓGICO DO HOMEM COMO PERSONALIDADE

O movimento realizado na seção três visou trabalhar com os conceitos de forma detalhada. No percurso, procurou-se esclarecer o reflexo psíquico como imagem subjetiva da realidade objetiva; o conceito de atividade e as suas unidades constitutivas na formação dos fenômenos da consciência; os conteúdos da atividade humana, denominados de necessidades, objetos e motivos; e as dimensões da consciência humana, o sistema de significações, tendo como unidade constitutiva a atividade social humana.

Sendo o homem uma síntese de múltiplas determinações, esta seção configura-se como uma síntese, na medida em que os elementos desdobrados anteriormente serão integrados no constructo teórico-psicológico do homem como personalidade, com o propósito de entender as suas relações no processo de sua formação especial.

### 4.1 A ATIVIDADE E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

Ressaltou-se, anteriormente, que os fenômenos da consciência individual são constituídos na interação real que existe entre o sujeito concreto e o mundo que o cerca, em outras palavras, no sistema referido, os significados sociais encontram-se vinculados à realidade da vida do próprio sujeito, assim como com as suas próprias necessidades e motivos. Nesse movimento de transição constante entre o interno e o externo, os significados refletem, por assim dizer, a parcialidade da consciência humana, cuja gênese é o sentido pessoal. Sendo assim, o reflexo consciente do homem no mundo objetivo é dado pelos vínculos reais estabelecidos enquanto homem concreto.

Coerente com a unidade de análise que aqui se faz presente, a personalidade, assim como a consciência, é concebida como uma formação psicológica que, enquanto processo, vai se conformando em meio às relações vitais do indivíduo, como fruto de transformação de sua *atividade* objetivada (Leontiev, 1978d).

Leontiev (1978d) ressalta que o enfoque acima colocado conduz a uma consideração especial, a da essência histórico-social da personalidade. Nas palavras do autor:

[...] tese que implica que a personalidade surge pela primeira vez na sociedade, que o homem entra na história (e a criança na vida) somente como indivíduo dotado de determinadas propriedades e

capacidades inatas e que somente se converte em personalidade, como sujeito das relações sociais. [...] com respeito a sua atividade, o mesmo que sua consciência, sua personalidade *é engendrada* por ela. A investigação do processo de nascimento e transformação da personalidade do homem em sua atividade – que transcorre em condições sociais concretas – é a chave para chegar a sua concepção psicológica autenticamente científica (p. 135, grifos do autor).

A personalidade é um produto da integração dos processos que realizam as relações vitais do sujeito. Mas quais relações? As relações que proporcionam essa formação particular são aquelas especificamente humanas, pelas quais o homem manifesta-se dentro da atividade objetivada que realiza e, nas quais, encontra sua parcialidade. Nesse sentido, deve-se considerar que as relações vitais do sujeito caracterizam-se pela comunidade de sua estrutura interna, o que pressupõe uma regulação consciente e, em determinadas etapas do desenvolvimento, a presença de uma autoconsciência.

Tendo em vista que a base da personalidade é a atividade humana objetivada, torna-se imprescindível evidenciar, como denomina Leontiev (1978d), o processo de “automovimento” que possibilita compreender de que forma o sujeito, atuando através do externo, modifica o seu interno, produzindo a sua personalidade. Posto isto, os conceitos que serão discutidos na sequência evidenciarão exatamente o movimento que conduz os principais nexos que proporcionam a formação da personalidade, tendo como ponto de partida a atividade objetivada como base estável da personalidade.

Conforme Leontiev (1978d), o que embasa a personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo, realizadas por meio de sua atividade ou por suas diversas atividades. Disso depreende-se, em um primeiro momento, que as unidades das quais partem a análise da personalidade é justamente a *atividade* ou as *atividades*. Entretanto é importante frisar que as ações e operações, bem como as funções psíquicas que realizam a forma de vida superior, as quais constituem a atividade, não caracterizam diretamente a personalidade, mas a atividade em si.

O autor explica que a atividade do homem é exteriorizada por um conjunto de ações e operações que expressam hábitos, habilidades, capacidades e conhecimentos apropriados no curso do desenvolvimento, e que, embora possam caracterizar o homem, não revelam nada sobre sua personalidade. Segundo Leontiev (1978d, p. 152),

[...] na investigação da personalidade, não é possível limitar-se a explicação de premissas, mas deve ser baseada no desenvolvimento da atividade, os tipos e formas concretas dessas relações nas quais elas interagem, uma vez que o seu desenvolvimento altera o significado das próprias premissas.

Posto isto, retorna-se à questão da atividade como unidade de análise da personalidade. Sabe-se que as atividades realizam o processo de desenvolvimento humano, porém, em função desse próprio desenvolvimento, as atividades enredadas pelo sistema de relações estabelecido pelo próprio sujeito aparecem, no processo em questão, sob uma relação hierárquica, relações que formam o núcleo da personalidade (Leontiev, 1978d).

Mas o que compreende essa relação hierárquica? De acordo com o autor, o desenvolvimento da personalidade e o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência são processos inseparáveis, sendo o primeiro longo e complexo, comportando estágios e limites. A hierarquização das atividades expressas nesse processo evidencia que, no conjunto das atividades do homem, ocorreu uma contração delas em torno de uma atividade principal, pela qual se subordinam.

Neste sentido, a subordinação das atividades e a sua hierarquização refletem justamente as forças motoras do desenvolvimento do psiquismo em cada período do desenvolvimento humano. Tais forças são determinadas diretamente pela própria vida do sujeito, ou seja, pelo desenvolvimento da sua atividade, organizada nas condições concretas da vida (Leontiev, 1978e). Contudo, o autor salienta que, por ser a atividade um processo orientado por um motivo, é preciso evidenciar que “[...] na correlação das atividades, está implícita a correlação de motivos” (Leontiev, 1978, p. 147). Portanto, atrás da hierarquização das atividades, encontra-se uma *hierarquização de motivos*, obrigando, necessariamente, analisar o motivo no processo de formação da personalidade.

Em suma, temos que o homem produz as suas necessidades e os motivos, caracterizados por serem objetivos ou pelos seus objetos, estimulam a atuação do homem para uma direção concreta determinada, um fim. Porém, para que se possa entender o *motivo*, no que concerne à sua transformação, no desmembramento de suas funções dentro do sistema dos processos que conformam a vida do homem como personalidade, torna-se imprescindível abordar as emoções, categoria que foi apenas anunciada anteriormente.

#### 4.1.1 As emoções e os sentimentos do homem

A abordagem sobre as emoções e os sentimentos requer um fio condutor, o de que essas categorias no homem têm sua história e seu desenvolvimento.

Em consonância com Leontiev, Martins (2001) assinala que, pela atividade de transformação da realidade, o homem desenvolve vínculos com o universo em que vive, firmando-o como dado de sua subjetividade ao construir o reflexo psíquico da realidade, desenvolvendo sua consciência. Como ressalta a autora, solidifica esta subjetivação em forma de pensamento para, até mesmo, melhor atuar. Este processo, por sua vez, é acompanhado de reações emocionais e sentimentos, que se revelam como vivências emocionais, diferenciando-se em duas categorias fundamentais: as emoções e os sentimentos (Martins, 2001).

Em relação às emoções, Leontiev (1969b, p.358) ressalta:

As emoções são as vivências afetivas mais simples relacionadas com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas, como, por exemplo, a necessidade de comida [...]. Também se incluem dentro das emoções, as reações afetivas relacionadas com a sensação. Um as cores, sons, odores e etc. são agradáveis, enquanto outras, pelo contrário, são desagradáveis. Esta reação afetiva é o *tono emocional das sensações*. Tais sensações têm grande importância na vida do homem, já que este correntemente reage ante os objetos e fenômenos em seu conjunto e não somente ante as qualidades isoladas deles .

Alicerçada em Leontiev, Martins (2001) explica que, na qualidade de processos, as emoções surgem da atividade cerebral segundo transformações registradas a partir do mundo exterior, que, como evidencia a citação, estão assentadas na vivência de satisfação de necessidades orgânicas ou primárias, bem como de reações relativas a sensações e percepções. Elas têm sempre um caráter circunstancial, podendo até mesmo ser motivadas por qualidades isoladas dos objetos.

Cumprem a função de sinais internos e resultam das relações entre necessidades, motivos e possibilidades de realização das atividades que respondem a eles, ou seja, motiva reação emocional aquilo que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos da pessoa.

Expressam-se como reflexo direto ou vivência imediata da atualização do motivo em atividade, prescindindo de mediações cognitivas (Martins, 2001, p. 81).

As emoções não são específicas dos seres humanos, e as de caráter mais simples são encontradas também nos animais. Todavia as emoções humanas, incluindo as mais elementares, diferenciam-se fundamentalmente das emoções dos animais, porque são emoções de um ser social. O homem satisfaz as suas necessidades, incluindo as mais elementares, de acordo com as exigências sociais, como, por exemplo, comer com garfo e faca e em determinado tempo e lugar. Isso significa que os estados emocionais do homem possuem uma história de desenvolvimento, visto que, em decorrência da complexificação da atividade humana, estas foram se tornando cada vez mais complexas e diferenciando-se.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento, essas mudanças apareceram no processo de adaptação do organismo ao meio ambiente como reação à satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas, indispensável ao ato instintivo, bem como aos movimentos expressivos próprios dos antropoides. Com o processo de desenvolvimento histórico da humanidade, diante das mudanças nas relações entre os homens e destes com o meio ambiente, muitas reações e expressões de cunho adaptativo deixaram de ter um fim determinado, mas conservaram-se unidas às emoções, graças às conexões firmes que se criaram entre elas no antepassado dos homens, em função de vivências circunstanciais repetidas. A essas reações ligadas às emoções, dá-se o nome de afetos.

Os sentimentos, ao contrário da emoção, estão relacionados com as necessidades que apareceram com o desenvolvimento histórico da humanidade. Segue, nas palavras de Leontiev (1969b, p. 359):

A aparição dos sentimentos depende das condições em que vive o homem e, sobretudo, das necessidades ligadas às relações entre as pessoas; a necessidade de ter relações sociais, de cumprir as exigências da sociedade, etc. Os sentimentos estão ligados inseparavelmente das necessidades culturais ou espirituais.

Explicita o autor que os sentimentos são específicos do homem, têm caráter histórico e se modificam no decurso da história, ou seja, as mudanças nas condições sociais da vida alteraram a atitude do homem frente ao mundo e, como consequência, os seus sentimentos.

“Aquilo que em uma época histórica motivava sentimentos especiais a membros de uma classe social determinada, pode motivar sentimentos opostos em membros de outra classe especial e em outra época histórica” (Leontiev, 1969b, p. 359).

Leontiev (1969) ressalta que, enquanto as emoções podem ser motivadas pelas qualidades isoladas dos objetos, os sentimentos dependem sempre de objetos e fenômenos em conjunto. A caracterização das diferenças entre emoções e sentimentos é o grau de constância entre um e outro.

As emoções sempre têm um caráter circunstancial. Motivam-se por uma situação criada em um momento dado, se enfraquecem brevemente e depois desaparecem, totalmente, ao mudar a situação. Ao contrário desta, os sentimentos podem ter caráter circunstancial ou caráter constante e prolongado, podem ser independentes de toda situação exatamente determinada. Nestes casos, aparecem como atitudes emocionais constantes com respeito a objetos e fenômenos da realidade. Esta atitude constante conserva igual a si mesma, apesar de que, em distintos momentos, um mesmo objeto pode causar no indivíduo distintos sentimentos circunstanciais, segundo as distintas situações em que se encontram (Leontiev, 1969b, p. 360).

O autor assevera que as atitudes emocionais constantes aparecem após as vivências circunstanciais, como um resultado da generalização emocional, ou seja, da generalização das repetidas vivências emocionais de situações ligadas com um objeto dado, exemplo, um ato mal criado de um filho pode gerar na mãe um sentimento de ira, embora a atitude geral e constante dela frente ao filho seja caracterizada pelo sentimento de amor.

As atitudes afetivas constantes influenciam, determinando posteriormente o caráter, resultantes das vivências circunstanciais repetidas, neste caso, o conteúdo emocional. Assim, o sentimento de amor condiciona a emoção de alegria diante da pessoa amada, de pena quando esta passa por uma situação desagradável, de medo quando um perigo a ameaça. Disto se depreende que não só os objetos e fenômenos isolados podem motivar uma atitude afetiva constante, mas as ideias abstratas, os princípios morais, embora sejam distintos em todos estes casos.

Assim como as necessidades e motivos sociais, os sentimentos apresentam uma especificidade decorrente da atividade social do homem, quais sejam os sentimentos morais, estéticos e intelectuais, denominados por Leontiev, de sentimentos superiores.

Em relação aos sentimentos morais, estão condicionados pela maneira de viver da sociedade, ou seja, são embasados nas condições de vida da sociedade, no desenvolvimento das relações sociais no curso da história. São vivências de valor que só podem existir se os atos e as condutas das pessoas forem comparados com as normas que expressam as exigências da sociedade. Isso é importante para que se possa compreender que os atos humanos não se explicam pela tendência a sua satisfação sensorial, às vezes, um valor social destes atos nem sempre corresponde ao que é agradável ao indivíduo, apesar de motivar um sentimento positivo e uma grande satisfação moral.

Dando continuidade sobre os sentimentos superiores, os sentimentos estéticos incluem em si a vivência de que um objeto está de acordo com as normas sociais do belo, do agradável, refere-se àquilo que o homem tenha assimilado no curso de sua experiência, ainda que não tenha consciência dessa assimilação. De modo semelhante às normas morais, as normas estéticas têm sua origem nas condições de vida da sociedade.

Quanto aos sentimentos intelectuais, estes estão ligados às atividades cognoscitivas das pessoas, dependem da satisfação dos interesses cognoscitivos, de que se solucionem os problemas racionais e de que se encontre a verdade. Neste caso, é muito importante que a atividade teórica se distinga das demais como um tipo particular de atividade. Estes sentimentos incluem a vivência de que os conhecimentos são o reflexo da verdade objetiva.

De acordo com Leontiev (1969b, p. 371),

Em todos os sentimentos superiores, é característico que o objeto que os motiva esteja em relação mútua com princípios, normas e exigências sociais determinados, que para o indivíduo podem ser conscientes ou inconscientes. Falando de outra maneira, todos os *sentimentos superiores são vivências valoradas*, embora o indivíduo não tenha consciência das regras que na verdade servem para avaliá-las (Grifos do autor).

O autor esclarece ainda que os sentimentos estão estreitamente enlaçados com toda a vida do indivíduo e com todos os traços de sua personalidade. Seu conteúdo não se determina diretamente, senão indiretamente, através das qualidades da personalidade.

Tendo em vista que essas qualidades não serão destacadas em suas particularidades, assinalam-se, brevemente, os seus conceitos. De acordo com Leites (1969), as qualidades psíquicas da personalidade, denominadas capacidades, temperamento e caráter, concorrem para as produções da atividade humana social, histórica e culturalmente constituída nas relações sociais que o indivíduo, enquanto membro de uma sociedade, estabelece com a realidade por meio da sua atividade. São denominadas de *capacidades*, as condições para realizar com êxito determinados tipos de atividade. Referem-se ao *como* realizar uma atividade qualquer e encontram-se na dependência de quais tipos (por sua significação social) desta se fazem presentes em um determinado tempo e espaço. Em relação ao *temperamento*, assevera que as manifestações deste levam em si as influências sociais, as normas e exigências sociais, sendo, pois, as condições sociais da vida, o sistema de relações do indivíduo com a realidade que o determina. Estreitamente ligado a estas facetas, encontra-se o *caráter*, assim explicado:

O caráter se elabora no curso da vida, depende do caminho que tem seguido o indivíduo, reflete as condições pessoais, sociais e o modo de vida. O sistema de relação do homem com a realidade é formado sob a influência da própria realidade [...] O caráter se forma e modifica na atividade prática do homem, em sua experiência da vida prática (Leites, 1969, p. 465).

Em relação às qualidades da personalidade, Martins em seu livro *A formação da personalidade do professor um enfoque vigotskiano*<sup>21</sup> (2007, p. 107) faz algumas considerações:

A primeira delas refere-se ao fato de que, como propriedades da personalidade, o temperamento, as capacidades e o caráter desenvolvem e se manifestam como um amálgama, sendo absolutamente ilusório o tratamento em separado de qualquer dessas propriedades [...] A segunda, que mantém íntima relação com a primeira diz respeito à expressão desse amálgama como estilo individual de atividade da pessoa.

---

<sup>21</sup> Para aprofundamento indica-se a obra nominada, bem como N.S. Leites, Cap.XV, do livro *Psicologia*, Editorial Grijaldo, México, 1969.

Citando Petrovski, a autora conclui:

Petrovski define este estilo como “o sistema individual de procedimentos e modos de atuar característicos para pessoa e adequado para lograr um resultado exitoso” (1985, p.386). Enquanto tal, esse sistema não aparece na pessoa por si mesmo nem espontaneamente, mas unido ao processo que vincula a pessoa às suas condições objetivas de existência, às suas possibilidades de instrução e educação, o que nos reporta à terceira consideração. O temperamento, as capacidades e o caráter, ou seja, o estilo individual de atividade, vinculam-se em sua gênese e manifestação a estados psíquicos dinâmicos da pessoa. Esses estados, a exemplo do próprio reflexo psíquico da realidade, constituem efeito da atividade e ao mesmo tempo as bases sobre as quais emerge (Martins, 2007, p. 107).

Posto isso, retoma-se a hierarquização das atividades, quando os conceitos serão integrados na análise dos motivos, em relação ao seu desenvolvimento, suas transformações, no desdobramento de suas funções, bem como no movimento que se opera dentro do sistema de processos que conformam a vida do homem enquanto personalidade (Leontiev, 1978b).

#### 4.2 A HIERARQUIZAÇÃO DAS ATIVIDADES E OS NEXOS HIERÁRQUICOS DOS MOTIVOS

Como exposto no item *Os conteúdos da atividade humana: as necessidades, objetos e motivos*, por trás do movimento das necessidades humanas, ‘esconde-se’ o desenvolvimento do conteúdo objetivo, qual seja, os motivos concretos para a atividade humana. Assinalou-se ainda nesse item que as atividades principais possuem características distintas das demais atividades, por proporcionarem o desenvolvimento do psiquismo humano, e que estão especificamente associadas a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos, categorias desenvolvidas anteriormente.

No decorrer da exposição sobre emoções e sentimentos, destacou-se que as atitudes emocionais constantes aparecem após vivências circunstanciais e, para uma melhor evidência desta questão, cita-se parcialmente um exemplo dado por Leontiev (1969b, p. 360).

As emoções de uma criança no começo de sua vida estão ligadas diretamente a satisfação ou insatisfação de suas necessidades (com o estado de fome, a satisfação, com a posição cômoda ou incomoda do seu corpo, etc.). A satisfação destas necessidades se vincula repetidas vezes com a imagem da mãe. Como resultado da generalização destas emoções positivas, aparece uma atitude efetiva mais geral e constante frente à mãe.

Como já evidenciado, as emoções preenchem as funções de sinais internos, por não ser o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. Segundo Leontiev (1978b), a particularidade das emoções reside no fato de refletirem as relações entre os motivos – as necessidades – e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda àquelas. Explica Leontiev (1978b, p. 154): “[...] não se trata aqui da reflexão destas relações, senão o seu reflexo sensorial direto, da vivência”. Por isto, elas surgem depois da atualização do motivo, da necessidade e antes de o sujeito fazer uma avaliação racional da sua atividade.

Isso tem uma significação importante, já que as emoções são momentos relevantes da atividade e não das ações e das operações que as executam (Leontiev, 1983). Por esta razão, o mesmo processo que realiza várias atividades pode adquirir tons emocionais diferentes e até mesmo contraditórios. O papel de sanção positiva ou negativa é desempenhado pelas emoções com relação aos afetos atribuídos aos motivos. Explicando melhor, a realização bem sucedida de uma ação ou outra não leva necessariamente a emoções positivas. Pode, aliás, engendrar uma experiência fortemente negativa, sinalizando que, no que concerne ao motivo principal, o sucesso obtido é psicologicamente uma derrota para a personalidade, cita-se como exemplo, ‘as dores de consciência’.

De acordo com Leontiev (1978b), a diversidade e a complexidade dos estados emocionais são resultantes da divisão da sensorialidade primária, na qual os aspectos cognoscitivos e afetivos estão unidos. A diferenciação que surge na imagem entre seu conteúdo objetivo e seu *tônus emocional* – a vinculação entre afeto, emoção e sentimento – ocorre em condições complexas, mediadoras da atividade humana, fazendo com que o estado emocional esteja sujeito a variações com relação aos objetos.

Esta discussão torna-se importante no sentido de que estes estados emocionais, conforme já assinalado, têm sua história e seu desenvolvimento próprio no homem, porém se

conservam em níveis de funcionamento distintos e se encontram em relações mútuas frente a atividades complexas.

Posto isto, pode-se, no momento, abordar as emoções no que concerne às suas relações “intermotivacionais”, que, quando se estabelecem e em seu conjunto, caracterizam a estrutura da personalidade, bem como a esfera das vivências emocionais que refletem e mediatizam o seu funcionamento. Nesse sentido, alguns conceitos, expostos anteriormente no item *Componentes estruturais da atividade humana: as necessidades, objetos e motivos*, serão retomados de forma dinâmica.

De acordo com Leontiev (1978d), o ponto de partida para a atividade humana reside na não coincidência entre motivos e objetos, por ser essa coincidência um fenômeno secundário, resultante *da aquisição de um objetivo de força de estimulação independente, ou como resultado do reconhecimento de motivos e de sua conversão em motivos-fins*.

Diferente do que ocorre com os fins, o sujeito não toma consciência dos motivos no momento presente da sua atuação. Em outras palavras, quando o indivíduo executa uma ação ou outra, não se dá conta usualmente dos motivos que evocam a ação e, embora não deixe de atribuir um argumento motivacional, este nem sempre contém a indicação de seu verdadeiro motivo. Como bem assinala o autor, isso não significa que os motivos estejam separados da consciência, mas que o seu reflexo psíquico encontra-se em forma de tónus emocional das ações que, em sua intensidade, sua marca e seu caráter qualitativo, cumpre uma função específica. Entender essa função implica em diferenciar o conceito de emoção e o conceito de sentido pessoal. Seguem, portanto, algumas elucidações.

Leontiev (1978d) explica que a falta de coincidência entre motivos e objetos se dá como resultado da *divisão das funções dos motivos*, que se opera durante o desenvolvimento da atividade humana. Sua divisão ocorre porque a atividade torna-se necessariamente polimotivada, isto é, responde ao mesmo tempo a vários motivos.

Por conseguinte, uns motivos, ao impulsionar a atividade, lhe outorgam a vez de um sentido pessoal; nós chamaremos de *motivos geradores de sentido*. Outros, que coexistem com os primeiros, ao cumprir o papel de fatores impulsores (positivos ou negativos) – em ocasiões intensamente emocionais, afetivos – carecem de função de gerar sentido; denominamos convencionalmente a estes últimos *motivos-estímulos* (Leontiev, 1978d, p. 158, grifos do autor).

O autor salienta, como característica, que, quando uma atividade comporta um sentido pessoal, ao encontrar no curso de sua realização um estímulo negativo, até mesmo uma experiência emocional forte, ocorre, frequentemente, um descrédito da emoção evocada, e não da atividade. Isso leva a compreender que, na distribuição das funções, a função de gerar sentido é o único impulso, de uma ou outra atividade, que permite compreender as relações fundamentais que caracterizam a esfera motivacional da personalidade: as relações de hierarquia dos motivos (Leontiev, 1978d).

Leontiev (1978d) ressalta que as relações dos motivos se constituem na atividade do sujeito pelas suas mediações e, por isto, fazem-se relativas. Este fato também se estende para a correlação que se dá entre os motivos geradores de sentido e os motivos estímulos, visto que, dentro da estrutura de certa atividade, um motivo pode assumir a função de conferir sentido; e, dentro de outra, a função de uma estimulação complementar. Contudo, na hierarquização, os motivos geradores de sentido sempre ocupam um grau hierárquico mais elevado, exceto quando não possuem vínculo emocional direto.

O autor assinala que, para o próprio indivíduo, os motivos dominantes podem permanecer “pairando” no que diz respeito tanto à consciência quanto à afetividade direta. Nesse sentido, esclarece que os motivos ‘inconscientes’ não se configuram como algo oposto à consciência por terem a mesma determinação que todo reflexo psíquico, ou seja, uma existência real que é a atividade do homem dentro do mundo objetivo. Tanto um como outro são apenas formas e níveis diferentes de reflexo psíquico em estrita relação com o lugar que o objeto refletido ocupa na estrutura da atividade, no movimento de seu sistema. Embora os motivos sejam revelados à consciência só objetivamente, por meio da análise da atividade e da sua dinâmica, subjetivamente, eles aparecem somente na forma de vontades, de desejos ou na luta por um objetivo.

Quando o indivíduo vislumbra um determinado fim, ele não somente limita-se a conhecê-lo, a representar a sua condição objetiva, os meios para sua consecução e os distantes resultados para os quais o conduz, mas quer alcançá-lo. Estas vivências diretas representam sinais internos, é o tônus emocional, pelo qual se regulam os processos realizados pelas ações, são, portanto, as forças que regulam a conduta. A tomada de consciência dos motivos é um fenômeno secundário, que se realiza somente em nível de personalidade, e que se reproduz de forma constante durante o curso de seu desenvolvimento, “Para conscientizar dos motivos reais de sua atividade, o sujeito também necessita ir por um *desvio*, com a diferença de que neste caminho o orientam os sinais-vivências e as marcas emocionais dos acontecimentos” (Leontiev, 1978d, p. 160, grifo do autor).

Ao se evidenciar o *sentido pessoal*, apontou-se que, no movimento dos significados na consciência individual, a sensorialidade externa vincula, na consciência do sujeito, os significados com a realidade do mundo objetivo e o sentido pessoal os vincula com a realidade da própria vida do indivíduo neste mundo, com os seus motivos, criando, assim, a parcialidade da consciência humana. Orientado pelos sinais-vivências circunstanciais, o homem tem a possibilidade de generalizar, pela tomada de consciência, os motivos-fins de uma atividade, que, em uma hierarquia, passa a possibilitar novos motivos, através de uma correlação de motivos.

Neste item, apresentaram-se os nexos hierárquicos dos motivos que evidenciam a via pela qual se constitui a estrutura motivacional e emocional da personalidade. Entretanto a formação desses nexos pressupõe as transformações dos próprios motivos operados no movimento de todo sistema da atividade do sujeito, no qual forma-se a sua personalidade. Por si só, os nexos não explicam essa formação, o que impõe a exposição da formação da personalidade no desenvolvimento humano.

#### 4.2.1 A formação da personalidade

O homem não pode ser concebido isolado do seu contexto sócio-histórico-cultural, porque deste depende a compreensão da essência humana, bem como da personalidade como processo originariamente social. Nessa direção, é possível compreender historicamente o homem no seu conjunto de relações sociais. Contudo, esta compreensão implica em considerar que o homem tem uma relação fundamentalmente ativada com o meio, ou seja, por meio da atividade humana, ele apropria-se dos conhecimentos que lhe conferem atributos humanos e que se encontram subordinados às relações sociais.

Sob tais pressupostos, pode-se dizer que a vida de todo indivíduo é uma síntese de processos sociais, pelos quais se constitui o sujeito com toda sua subjetividade, que, por ser uma unidade dialética constitui os processos sociais. Consequentemente, a personalidade, uma qualidade especial do indivíduo, é formada nas relações sociais que o sujeito estabelece, ao longo do seu desenvolvimento pessoal, por meio da sua atividade. Conceber a natureza da personalidade como social, significa entendê-la originada de uma realidade conformada em dimensões, quais sejam, a universal, particular e singular. Com base nesse entendimento, pode-se afirmar que o homem é produto de uma síntese de múltiplas determinações, de cuja base biológica emerge a dimensão universal, particular e singular.

Segundo Leontiev (1978d), a vida de todo indivíduo representa um sistema coerente de processos. Observa-se, por exemplo, no primeiro ano de vida de uma criança, que as necessidades do organismo, condicionadas por sua organização biológica, começam a ser reestruturadas. Ocorrem, nesse período, a substituição dos processos das atividades vitais pelos processos comportamentais, os modos humanos elaborados socialmente. Isto porque a vida do indivíduo transcorre em meio a condições sociais e sob a influência educadora das pessoas circundantes.

De acordo com o autor, nos estágios mais precoces do desenvolvimento humano, verifica-se que as conexões biológicas diretas, criança-mãe, são mediadas por objetos: a mãe alimenta a criança pelo uso de um prato, veste-a com roupas e, para diverti-la, manipula brinquedos. Por outro lado, as conexões da criança com os objetos são mediadas pelas pessoas que a circundam: a mãe coloca a criança perto das coisas que lhe são atraentes. Nesta direção, “[...] a atividade da criança aparece cada vez mais realizando seus vínculos com o homem através das coisas, e os vínculos com as coisas através do homem” (Leontiev, 1978d, p. 161).

Enfatiza-se que os procedimentos, ou melhor, as ações com os objetos são *socialmente elaboradas*, significando, portanto, que o objeto por si só não traz inscrita sua origem social, bem como seus procedimentos de ação, seus meios e procedimentos de reprodução. As propriedades físicas das coisas aparecem somente como orientadoras para a ação com elas (Elkonin, 1987).

O domínio dos procedimentos socialmente elaborados por parte do indivíduo implica na sua formação *como membro da sociedade*. Sendo assim, as pessoas circundantes aparecem não somente como portadoras dos procedimentos sociais das ações com os objetos, mas, sobretudo, como aquelas que conferem um *sentido humano* às ações sociais. Nesse processo, as ‘coisas’ aparecem para a criança não apenas em suas propriedades físicas, mas sob a qualidade especial que adquirem na atividade humana, em seu significado funcional – um copo é algo com que se bebe –, sendo as pessoas “encarregadas” dessas coisas das quais dependem seus vínculos com elas (Leontiev, 1978d).

De acordo com Leontiev (1978d), o núcleo das relações, cujo desdobramento ulterior constitui a cadeia de experiências que levam à formação personalidade, encontra-se na situação inicial de desenvolvimento da criança. Nas palavras do autor:

Inicialmente as relações com o mundo das coisas e com as pessoas circundantes estão fusionadas entre si para a criança, mas adiante se produz sua divisão e formam as linhas de desenvolvimento diferentes,

apesar das mesmas serem interligadas e passarem de uma a outra. (Leontiev, 1978d, p. 162).

Leontiev (1978a) identifica o desenvolvimento efetivamente humano com o desenvolvimento das *novas formações*, que sempre serão decorrentes da atividade individual historicamente condicionada. Assinala que os diferentes períodos da vida da criança contêm um dinamismo interno próprio que culmina sempre em novas formações, isto é, em novas estruturas que sustentam mudanças em sua formação global. Essas formações são decisivas na qualidade do desenvolvimento e, conseqüentemente, na complexificação contínua de suas relações com as dimensões interna e externa de sua vida (Arce & Martins, 2007).

Na ontogênese, estas transições expressam-se em substituições alternantes de fases: a fase da predominância do desenvolvimento da atividade objetivada (prática e cognitiva) com fases do desenvolvimento de inter-relações com as pessoas e com a sociedade. Como este estudo não objetiva evidenciar a periodização do desenvolvimento infantil, proposta, sobretudo, por Elkonin (1987), cuja análise tem como núcleo central a atividade humana, destacam-se em linhas gerais algumas considerações com relação a esta questão.

De acordo com Elkonin (1987), no desenvolvimento infantil, verifica-se a existência de *atividades que dirigem* o desenvolvimento da criança em um ou outro período, denominadas por Leontiev de *atividades principais*. Elas se formam nas atividades já existentes, e têm como característica modificar os lugares destas no sistema geral das relações da criança frente à realidade, tornando-as mais ricas.

O autor afirma que cada etapa constitutiva do desenvolvimento é formada por dois períodos regularmente ligados entre si, cujos conteúdos centrais referem-se ao *mundo dos objetos e ao mundo das pessoas*, que, dialeticamente, representam um processo único na formação da personalidade. Nas palavras de Elkonin (1987,p.123):

Se inicia com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e as normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem para o segundo período, em que tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais.

Nesse movimento, ocorre um entrelaçamento entre as dimensões interpessoais, afetivas e motivacionais com as dimensões cognitivas, intelectuais e operacionais presentes na atividade principal da criança. Na primeira dimensão, prepondera sua apropriação dos significados postos nas atividades humanas e, na segunda, os desafios necessários à sua objetivação, isto é, os requeridos domínios procedimentais pelos quais a referida atividade se concretiza. Apenas esse entrelaçamento possibilita a atribuição de *sentido pessoal* à experiência (Arce & Martins, 2007).

Essa dinâmica interna, própria do desenvolvimento, sustenta um modelo, sistematizado por Elkonin, de periodização da infância, que compreende: a comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória, que marca os três primeiros anos de vida; os jogos simbólicos e a atividade de estudo, que se manifestam até os dez anos de idade da criança; a comunicação íntima pessoal na adolescência e a atividade profissional de estudo na idade adulta. Segundo o autor, “[...] a passagem de uma época a outra ocorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade sobre a base dos quais se formaram” (Elkonin, 1987, p. 123). Estas se caracterizam por rupturas, saltos e superações, nas quais as atividades se reconfiguram.

De acordo com Leontiev (1978d), são essas transições que caracterizam o movimento dos motivos dentro de cada fase e dos quais resultam os vínculos hierárquicos dos motivos que formam os nós da personalidade. A conexão desses nós expressam-se de forma diferente nas diferentes etapas do desenvolvimento e não modificam a ação do sujeito, mas o sentido do resultado obtido.

O referido autor assinala que a literatura pedagógica e psicológica apontam a primeira idade escolar e a adolescência como idades críticas nesse sentido. Sobre esta colocação salienta que, no período da primeira infância até a adolescência, ocorre a etapa espontânea da personalidade, sendo a infância e a adolescência caracterizadas por uma reestruturação na esfera das relações com as pessoas e com a sociedade. Assim, Leontiev (1978d, p. 164) assinala:

A personalidade realmente nasce duas vezes: a primeira quando se manifesta na criança em forma nítida de pluralidade motivacional e na subordinação de suas ações [...], a segunda vez quando surge sua personalidade consciente. Neste último caso, nos referimos a certa reestruturação especial da consciência.

O autor considera que os processos anteriores, tão bem explorados por Elkonin (1987), já assinalam a formação inicial da personalidade. Contudo, é no período da infância pré-escolar que se identifica o desenvolvimento dos mecanismos pessoais da conduta, bem como o estabelecimento dos primeiros enlaces e relações que formam a nova unidade superior da atividade e, simultaneamente, a unidade superior do sujeito: a personalidade.

Como já ressaltado, nos primeiros anos de vida da criança, a sua conduta começa a reestruturar-se, criam-se necessidades novas, especificamente humanas, originadas por todo seu modo de vida desde os primeiros dias de existência. Nesse período, observa-se que a criança não só se movimenta livremente e manipula corretamente os objetos que conhece e que lhe são acessíveis, como faz uso da fala e guia-se conscientemente por aquilo que vê e escuta dos adultos. Seu comportamento aparente caracteriza-se, muitas vezes, por traços psicológicos inerentes a crianças de mais idade. Contudo, ainda encontra-se muito vinculado a impressões externas, por isso é fácil atraí-las ou distraí-las e, embora reaja de maneira muito emotiva, as suas emoções ainda são instáveis.

A particularidade acima descrita é de extrema importância para a compreensão dos enlaces que formam os nós da personalidade. Nesse período, embora a atividade da criança esteja estimulada por motivos que respondem a necessidades relativamente desenvolvidas, que incluem em si processos conscientes complexos e variados e dirigidos a um fim, *seus motivos ainda não estão internamente subordinados uns aos outros*. Em outras palavras, os diferentes fenômenos e tipos de atividades não têm para a criança as correspondentes correlações entre sentido mais importante e menos importante. Por isso, a criança não pode relegar conscientemente algo que seja mais atrativo para ela em troca de outra coisa mais significativa. *Isso ocorre porque os motivos pelos quais ela age são isolados, circunstanciais* (Leontiev, 1978d, grifo nosso).

É no sistema criança e sociedade que essas atividades se reconfiguram. As subordinações dos motivos formam-se, inicialmente, na comunicação com as pessoas que circundam a criança, ou seja, em situações imediatamente sociais, as quais lhe conferem sentido, mas só posteriormente se fazem possíveis em situações nas quais a criança atua de forma autônoma, exigidas em condições objetivas.

Leontiev (1983) ressalta que, aos três anos de idade, verifica-se a formação de uma organização interna mais complexa de comportamento da criança, uma estrutura de atividade em conjunto. Nesse período, a estrutura da atividade da criança não é mais incitada e orientada por motivos isolados, que tendem a se substituírem, reforçarem-se ou entrarem em conflito entre si, mas determinada por uma subordinação dos motivos correspondentes a ações

isoladas. Entretanto deve-se levar em consideração que esse processo decorre das condições sociais dadas, bem como do lugar que a criança ocupa na esfera das relações sociais.

Mediante essa estruturação, a criança pode esforçar-se para alcançar um objetivo que, em si, não é atrativo para ela, mas para o bem de outra coisa ou, o contrário, rechaçar algo diretamente atrativo para obter algo mais importante ou para evitar algo indesejável. Como resultado, suas ações isoladas podem adquirir um sentido mais completo, um sentido, cuja dependência reflete as razões pelas quais essas ações se subordinam. Um exemplo simples: a criança arruma as peças de um mosaico em uma caixa como condição para brincar com um trem de brinquedo que lhe fora prometido por um adulto. Ao fazer essa ação conscientemente para poder jogar com o trem, sua ação adquire para ela um novo sentido consciente, ou seja, o significado *do para que a ação se subordina* (Leontiev, 1983).

Observa-se que esses primeiros enlaces unem entre si os processos isolados do comportamento da criança sobre uma base nova, qual seja, ela entra na base das relações humanas mais complexas. Começa a tecer a trama geral, sobre cujo fundo, paulatinamente, separam-se as principais linhas de sentido, isto é, as atividades do homem que caracterizam sua personalidade. Os motivos vitais que impulsionavam a criança a agir passam a ser conscientizados ao subordinarem-se a outros, refletidos pelos motivos principais (Leontiev, 1983).

Em suma, tem-se que o conhecimento da existência de uma realidade objetiva transforma-se em uma atividade que visa defini-lo. Contudo, como se pode depreender, em determinado nível de desenvolvimento, os motivos aparecem apenas como cognoscíveis, como possíveis, por não se encontrarem subordinados uns aos outros. Sendo assim, enfoca-se que a formação da personalidade pressupõe o desenvolvimento do processo de formação de fins e, correspondentemente, o desenvolvimento das ações do sujeito. No curso do desenvolvimento, as ações tornam-se cada vez mais ricas, superando o círculo da atividade que as realizam.

Como já assinalado, os fenômenos de superação expressam-se por meio das crises de desenvolvimento, denominadas de crise dos três anos, sete anos, da adolescência e aquelas relativas à crise dos adultos (Leontiev, 1978d). Como resultado, opera-se um deslocamento dos motivos para os fins, a modificação de sua hierarquia e a aparição de novos motivos, ou seja, de novas formas de atividade. As forças motrizes internas deste processo radicam-se na dualidade inicial dos nexos do sujeito com o mundo, em sua dupla mediação: a atividade objetivada e a comunicação.

Leontiev (1978d) assevera que a evolução e o aumento das subordinações, que são de natureza especial, aparecem somente em condições de vida do homem em sociedade, e ocupam um longo período, denominado pelo autor de *estágio espontâneo do desenvolvimento da personalidade*, não dirigido pela *autoconsciência*. Nessa etapa, que se estende até a adolescência, o processo de formação da personalidade não se encerra, mas prepara o nascimento da *personalidade por meio da hierarquização consciente e estável de motivos*.

Como colocado inicialmente, outro período que comporta as mudanças para a formação da personalidade é a adolescência, período que evidencia o começo de um ativo trabalho do sujeito sobre si mesmo, assim como da formação da consciência moral, dos ideais e do desenvolvimento da autoconsciência.

A adolescência tem como atividade principal a comunicação íntima pessoal entre os jovens. De uma forma geral, ocorre uma mudança na posição que este ocupa com relação aos adultos, sendo que, em alguns aspectos particulares, como força física, conhecimentos e capacidades, tornam-se iguais ou até superiores (Facci, 2006).

Nesse período, o jovem apresenta certa criticidade face às exigências que lhe são impostas e busca na relação com o grupo uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. Segundo Elkonin (1987), a atividade principal, nessa idade, visa reproduzir as relações existentes entre as pessoas adultas com os pares. Essa relação é mediatizada por determinadas normas morais e éticas estabelecidas entre os membros do grupo. É nessa idade que ocorre a formação do caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo.

Facci (2006), fundamentando-se em Vygotski, salienta que nessa fase se produz um avanço no desenvolvimento intelectual, quando os conceitos são verdadeiramente apreendidos. O conteúdo do pensamento abstrato, por meio da comunicação pessoal, converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. Esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional de estudo.

Segundo Leontiev (1978d), é nesse período que ‘esconde-se’ a nova reorganização da hierarquia dos motivos, expressada como perda da própria valorização das relações que se produzem dentro de um estreito círculo de comunicação. Assim, as solicitações dos adultos mais próximos só preservam sua função de formadores de sentidos se estiverem incluídos

dentro de uma esfera social e motivacional mais ampla; em outras circunstâncias, podem evocar revolta psicológica. Nessa idade, há um desenvolvimento intenso da vida interna, como, por exemplo, de uma amizade casual a uma amizade real, nutrida pela confiança mútua.

Antes de dar prosseguimento a exposição, reitera-se que o mundo real, imediato, é um mundo transformado pela atividade humana. Por meio do trabalho, o homem produziu objetivações de diferentes tipos, constituindo o mundo dos homens, como: instrumentos e objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações que se encontram condensadas nas esferas da arte, filosofia e ciência. Contudo, o mundo objetivo não é dado imediatamente ao indivíduo e neste aspecto, Leontiev(1978g) assinala que o processo de objetivação deve ser pensado sob um outro ângulo, o processo da apropriação pelos indivíduos.

De acordo com o autor, a apropriação tem como objetivo levar o indivíduo a reproduzir as características, faculdades e modos de comportamento formados historicamente, e na medida em que, para o homem, o meio social imediato é o grupo social a que pertence, “Para fazer seus os *seus* meios, as *suas* aptidões, o *seu saber-fazer* o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material” (Leontiev, 1978g, p.173). O ser humano se constitui nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, com vistas a atender as suas necessidades.

O desenvolvimento efetivamente humano decorre da atividade principal, cuja processualidade governa as principais mudanças nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade do indivíduo em cada estágio de seu desenvolvimento pessoal.

#### Na formação da personalidade

[...] têm uma influência determinante as mudanças na situação social, a complicação da atividade escolar, a amplificação e aprofundamento das relações com os demais, a crescente independência, o aumento das exigências que para ele tem os adultos, assim como o aumento relativo de sua responsabilidade em consequência do aumento de suas forças físicas e de suas possibilidade morais e volitivas (Elkonin,1960, p. 539).

Os vínculos estabelecidos por meio da comunicação emocional com os adultos, a atividade objetual manipulatória, jogos simbólicos, de estudo, de comunicação íntima

expressam os nós hierárquicos das atividades na constituição do psiquismo humano. Nessas atividades é possível identificar a constituição interna dada pela categoria trabalho, na medida em que por meio da dialética entre apropriação e objetivação, o sujeito apropria-se do trabalho social cristalizado na atividade humana, e na qual condensa o saber fazer e os conhecimentos humanos produzidos pelos homens ao longo da história, possibilitando-o também ser produtor da realidade circundante.

Com efeito, a investigação do desenvolvimento humano implica na análise do lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações sociais em cada momento histórico, dado que os conteúdos das atividades constituem-se nas condições histórico-sociais. Assim sendo, o estudo do desenvolvimento coincide com o estudo da pessoa concreta, imersa nas relações sociais, bem como no sistema político e econômico (Leontiev, 1978d).

Essa colocação é importante para que se possa compreender a passagem do jovem à idade adulta, ou seja, em virtude dos processos de alienação na sociedade de classes, é importante reconhecer quais práticas sociais encontram-se presentes no contexto histórico-social e, em que medida configuram-se como humanizadoras ou como alienadoras. No caso do estudo a ser realizado, é cabível indagar se a professora, no curso do seu desenvolvimento pessoal, teve as suas atividades orientadas para o trabalho ou por causa do trabalho. Posto isto, retoma-se o curso do pensamento anterior.

No que se refere ao desenvolvimento do processo da consciência, é preciso ter claro que este ocorre de modo inseparável do processo de formação da personalidade. Como assinala Leontiev (1978d), a consciência não constitui a personalidade, mas a resume em cada fase do processo. A personalidade consciente implica em uma reestruturação especial da consciência, desta forma, importa, neste momento, compreender a necessidade dessa reestruturação e em que consiste.

Evidencia Leontiev (1978d) que a necessidade dessa reestruturação é criada pelas circunstâncias e, quanto mais amplas as conexões do sujeito com o mundo, mais elas entrelaçam-se entre si. A situação psicológica real, que é engendrada pelos vínculos estabelecidos do sujeito com o mundo, nos quais cada uma de suas ações e cada um dos seus atos de comunicação com as outras pessoas se incorporam, exige-lhe pontos de referência no sistema destes vínculos. O autor esclarece:

[...] o reflexo psíquico, a consciência, já não pode seguir sendo a orientadora somente de uma ou outra ação do sujeito: deve refletir também, de um modo ativo, a hierarquia dos seus vínculos, o processo

em curso de subordinação e resubordinação de seus motivos. E isso exige um movimento interno peculiar de consciência. O movimento da consciência individual – antes descrito como processo de transições mútuas dos conteúdos e dos significados sensoriais diretos que adquirem segundo os motivos da atividade um ou outro sentido – desvela-se agora, também em mais uma dimensão. Se o movimento descrito anteriormente foi apresentado figurativamente como um movimento no plano horizontal, então o novo movimento ocorre como que verticalmente. Consiste na correlação dos motivos entre si: alguns ocupam um lugar de subordinantes de outros e parecem elevar-se sobre eles; alguns, pelo contrário, descem à posição de subordinados ou mesmo perdem por completo sua função geradora de sentido. A formação deste movimento é o que expressa o estabelecimento de um sistema harmônico de sentidos pessoais: o estabelecimento da personalidade (Leontiev, 1978d, p. 165).

A formação da personalidade é um processo incessante, que consiste em uma série de períodos que vão se substituindo, e cujas particularidades qualitativas dependem das condições e circunstâncias concretas. Porém a transição que marca o nascimento da personalidade é sempre um acontecimento que modifica o curso de todo o desenvolvimento psíquico posterior.

Muitos fenômenos marcam essa passagem, porém, antes de tudo, está a reconstrução na esfera de relações do indivíduo com as outras pessoas e com a sociedade, visto que as pessoas começam a aparecer mais pelas relações sociais objetivas. A necessidade de o sujeito orientar-se de acordo com o sistema de seus vínculos com o mundo e que se amplia, revela-se, nesse momento, com um novo significado: como gerador do processo no qual se desenvolve a essência social do sujeito. “Em toda sua *plenitude*, este desenvolvimento constitui a perspectiva do processo histórico” (Leontiev, 1978d, p. 166, grifo do autor).

Mudanças ainda mais profundas marcam os níveis subsequentes de desenvolvimento, até o nível em que o sistema de relações sociais objetivas e sua expressão adquirem sentido pessoal próprio. Em suma, quanto mais a sociedade se revela para a personalidade, tanto mais completo se torna seu mundo interno, lembrando sempre que a sociedade é dividida em classes sociais, caracterizada por determinadas relações de produção. O processo de desenvolvimento da personalidade é sempre profundamente individual, transcorre de um

modo completamente distinto, por depender das condições históricas concretas e do fato de o indivíduo pertencer a um ou a outro meio social. Neste sentido, infere-se que a formação da personalidade pode apresentar-se apenas como um ponto limite ideal (Leontiev, 1978d).

A depender da perspectiva histórica dominante, sobretudo em uma sociedade de classes, onde se presenciam a alienação e a parcialização da personalidade, é preciso considerar, na análise desta categoria, mais uma transição no período de preparação e do desenvolvimento da personalidade. Leontiev (1978d) denominou essa transição de *características classistas da personalidade*, ou mais amplamente, das *características que dependem da diferenciação social da sociedade*.

O autor assevera que a classe social à qual o sujeito pertence condiciona, logo de início, o desenvolvimento de suas conexões com o mundo circundante, assim como um segmento maior ou menor de sua atividade prática, de seus contatos, de seus conhecimentos e suas aquisições de normas de comportamento. Aquisições nas quais a personalidade, em sua formação inicial, vai se estruturando.

Leontiev (1978d) elucida que, a princípio, a classe e o grupo social ‘não aparecem’ para o indivíduo, porém, mais tarde, essa situação modifica-se: ele torna-se e passa a ser o sujeito de classe ou de grupo, momento em que a personalidade começa a se formar como uma personalidade de classe. Ressalta o autor, todavia, que ser *sujeito* não significa submeter-se às influências do meio, porque o homem, ao tomar consciência disso, passa a ocupar inevitavelmente sua posição, que pode ser ativa, decidida ou vacilante. Nesse sentido, o sujeito, “[...] a cada curva na estrada da vida, tem que livrar-se de algo, afirmar algo em si mesmo, e tudo isto é necessário fazê-lo, e não apenas *submeter-se às influências do meio* (Leontiev, 1978d, p.168, grifos do autor).

A correta compreensão das colocações acima requer outra consideração, ou melhor, uma modificação no próprio mecanismo da formação da personalidade: a de que a *realidade atual* para o sujeito existe dentro do tempo, na forma de passado, mas também na forma de futuro que lhe é previsível.

Levando em conta a realidade atual do sujeito, isto é, a sua experiência individual, é importante entender que, nas primeiras etapas do desenvolvimento, as impressões, acontecimentos e as próprias ações anteriores do sujeito não aparecem para ele como estratos inertes de sua experiência, ao contrário, convertem-se em objeto de suas relações, de suas ações, modificando as suas contribuições para a personalidade.

As modificações do passado ocorrem constantemente, significam que podem perder o sentido adquirido e se converterem em meras condições e meios da atividade do indivíduo,

ou seja, em estereótipos de conduta, em capacidades e habilidades, assim como podem se revelar com um significado novo, serem armazenadas na memória, ou se concentrarem, criando modificações morais.

Em resumo, a revalorização do que já estava estabelecido na vida conduz o homem à eliminação do fardo de sua biografia. Segundo o autor, isso é possível em função do movimento interior surgido no sistema da consciência individual, a hierarquização dos motivos, entendendo que, em relação à consciência, as modificações do passado da personalidade não são produzidas por ela e sim mediatizadas por ela.

O autor ressalta que a ampliação da realidade não flui para o homem somente em direção ao passado, senão também em direção ao futuro. Em suas palavras: “Assim como o passado, o futuro constitui o presente na personalidade. A perspectiva de vida que se abre ante ao homem não é meramente produto de um *reflexo antecipado*, senão um patrimônio seu” (Leontiev, 1978d, p. 169, grifo do autor).

Salienta que a personalidade se cria pelas circunstâncias objetivas, através de todo conjunto de sua atividade que realiza as suas relações com o mundo. As particularidades dessa atividade, ou atividades é que definem o tipo de personalidade. Nessa direção, Leontiev (1978d) destaca as bases nas quais se dão a análise dessa formação.

A primeira base consiste na riqueza de vínculos do indivíduo com o mundo, “esta riqueza é que distingue o homem, cuja vida abarca um vasto conjunto de atividades diversas [...]” (Leontiev, 1978d, p. 170). No plano psicológico, essas relações autênticas expressam-se através do conceito de atividade, ou melhor, dos motivos geradores de sentido. Nessa linha, agregam-se as atividades teóricas que, no curso do desenvolvimento, podem ou não expandirem-se. Atrás dessas atividades, residem as diferenças de conteúdo destas relações objetivas e sociais, as quais são condicionadas pelas condições objetivas da época, da nação e da classe, requerendo uma abordagem sócio-histórica.

Um segundo parâmetro, considerado pelo autor como o mais importante, é que essa base deve ser analisada pelo grau com que as atividades e os seus motivos foram hierarquizados. Este grau pode ser muito diverso, independente de quão reduzida ou ampla seja a base da personalidade formada por suas relações com o meio circundante. As hierarquias de motivos existem sempre e em todos os níveis de desenvolvimento. Elas conformam unidades relativamente independentes na vida da personalidade, as quais podem ser mais ou menos importantes, separadas entre si ou integradas dentro de uma mesma esfera motivacional (Leontiev, 1983).

O terceiro parâmetro da personalidade a ser considerado é o tipo geral da sua estrutura. Para tanto, é preciso levar em consideração que a estrutura da personalidade representa, em si, uma configuração relativamente estável de linhas principais de motivação, hierarquizadas dentro de si. Porém o fato de servir como objetivo ou ideal selecionado não exclui absolutamente outros relacionamentos da vida do homem, os quais, por sua vez, constituem motivos formadores de sentido. A esfera motivacional da personalidade sempre possui uma pluralidade de picos (Leontiev, 1983).

As relações multifacetadas que o ser humano trava com a realidade são objetivamente contraditórias. Tais contradições geram conflitos que, sob certas circunstâncias, fixam-se e entram na estrutura da personalidade. Portanto, a estrutura da personalidade não se reduz nem às riquezas dos vínculos do homem com o mundo, nem ao nível de hierarquização dos mesmos. A sua característica é dada pela correlação dos diversos sistemas de relações vitais que se formaram e que geraram uma luta entre elas.

De acordo com o autor, este enfoque exige que se analise a personalidade como uma nova qualidade gerada pelo movimento do sistema de relações sociais objetivas, na qual o sujeito incorpora sua atividade. Neste sentido, ressalta:

[...] a personalidade deixa de parecer um resultado de estratificação direta de influências externas; é o que o homem faz de si ao afirmar sua vida humana. O homem a afirma em tarefas e contatos de todos os dias, com as pessoas nas quais transmite uma parte de si mesmo, nas barricadas dos combates de classe e nos campos de batalha pela pátria, afirmando-a, conscientemente, até mesmo ao custo de sua própria vida física (Leontiev, 1978d, p. 174).

Com fins conclusivos, traz-se a questão da autoconsciência, cuja formação inicial se evidencia na adolescência. Leontiev (1983) ressalta que a tomada de consciência de si não deve ser confundida, apenas, com o conhecimento sobre si mesmo. Assim como a consciência individual não reflete somente um sistema de conceitos e significados adquiridos, visto que, nesse movimento, adquirem um sentido pessoal ao se correlacionarem com a vida real do sujeito, o mesmo ocorre quando o objeto da consciência são as propriedades, peculiaridades, ações ou estados do próprio sujeito.

O autor esclarece que os conhecimentos, as representações sobre si se acumulam, ainda na primeira infância em formas sensoriais não conscientes, pertinentes também aos

animais superiores. A autoconsciência, tomada de consciência do próprio *eu*, é o resultado, ou o produto da formação do homem enquanto personalidade, ou seja, é a tomada de consciência de si dentro do sistema de relações sociais.

Como exposto, as diversas atividades do sujeito entrecruzam-se e atam em nós, mediante relações objetivas, sociais por natureza, nas quais o sujeito necessariamente entra. Nas palavras de Leontiev: “Estes nós, suas hierarquias, são os que formam esse secreto *centro da personalidade* ao qual chamamos de *eu* [...] este centro não está no indivíduo, não está abaixo da superfície de sua pele, senão em sua existência” (Leontiev, 1978d, p. 178, grifo do autor).

Ressalta que o *eu* deve ser incluído em um sistema geral de vinculações dos homens com a sociedade, nesse sistema, o *eu* de modo algum se dilui, ao contrário, adquire e manifesta nele a sua força de ação. Para Leontiev (1978d), o homem como ser genérico é a sociedade humana, em suas palavras: “Nela, em suas formas personificadas é o lugar onde o homem vê a si mesmo como homem” (p. 179).

#### 4.2.2 Em síntese: o que é a personalidade?

Ao analisar o homem que veio a ser no processo histórico, procurou-se destacar que a atividade social assegura ao indivíduo a sua humanidade. Por ser o trabalho pré-ideação e objetivação, atributos especificamente humanos, é também a essência do ser social. Sob este prisma, há que se assinalar a relação dialética entre objetividade e subjetividade, na medida em que o reflexo psíquico consciente é engendrado no e pelo processo de trabalho e por ele mediatizado. A correta interpretação, para que não se caia num subjetivismo, é que essa relação dialética não implica em uma identidade, ou seja, é preciso ter claro que a objetividade material precede o sujeito.

Somente da relação instituída entre homem x natureza, sendo a natureza anterior ao homem, decorre um processo histórico de desenvolvimento social no qual emerge a subjetividade humana, o pensamento humano como expressão de um novo gênero, instaurando, inclusive, o fundamento do conhecimento – nesse sentido a subjetividade é componente do processo histórico. Ser e pensar, ainda que diferentes entre si, somente existem em unidade mútua,

configurando uma relação indissociável cuja base é objetivamente material (Costa, 2012, p. 129).

Salienta-se que a subjetividade é um produto histórico decorrente do ser social, cujo movimento impulsiona a constituição dos sujeitos como individualidades, como grupos humanos e como sociedade, “[...] posto que o indivíduo é um ser social singular único e exclusivo, na medida em que é um ser social genérico (Martins, 2004, para.2).

Como já anunciado, é no metabolismo homem-natureza que se pode compreender o metabolismo homem-sociedade. A sua inserção como membro de uma sociedade requer que o indivíduo se aproprie das objetivações humanas para garantir sua própria objetivação. Contudo, para que se possa ter uma correta apreensão do processo de individualização, torna-se importante explicitar o conceito de indivíduo em Leontiev.

Segundo o autor (1978d, p. 136): “O conceito de indivíduo expressa a indivisibilidade, integridade e particularidade de um sujeito concreto”. Entende-se que o indivíduo como integridade é um produto da evolução biológica em cujo transcurso se opera não somente o processo de diferenciação de órgãos e funções, como de sua integração, ou seja, de seu ajuste recíproco que cria a integridade da sua organização.

Depreende-se que o indivíduo é, antes de tudo, uma formação genotípica, visto que apresenta um conjunto de genes pertencentes a um indivíduo; entretanto, durante o curso da vida, a sua formação continua na ontogênese. Sendo assim, ao caracterizar um indivíduo, devem-se incluir as propriedades e a integração entre elas, que se formam ontogeneticamente, e que se referem às ligações que se produzem entre as reações congênitas e as adquiridas; a modificação do conteúdo objetivo das necessidades e os domínios de conduta que vão se formando. Vale ressaltar que, quanto mais a escala biológica se eleva, mais complexas se tornam as manifestações vitais dos indivíduos e sua organização, mais clara se fazem as diferenças entre as suas peculiaridades inatas e adquiridas e mais “[...] os indivíduos vão se individualizando” (Leontiev, 1983, p. 136).

Como mencionado, o conceito de indivíduo se baseia na indivisibilidade e isto quer dizer que não há como separar a integridade do sujeito e as *particularidades* que lhe são próprias. Sob este entendimento, o indivíduo é um produto do desenvolvimento filo e ontogenético, um produto do desenvolvimento da vida, de *interação com o meio* (Leontiev, 1983). O referido conceito carrega em si os mecanismos pelos quais se realiza o sistema de relações do indivíduo com o mundo; mecanismos que se modificam e transformam-se,

consequência de um processo de integração que faz e dá realidade às relações vitais do sujeito, à própria atividade.

Tendo *o indivíduo como ponto de partida*, foram expostas as peculiaridades que o diferenciam de outras espécies. Constatou-se que este conceito expressa a indivisibilidade, a integridade e a particularidade de um sujeito que lhe são próprias, o que levaria a indagar se o mesmo já não comportaria a definição do homem enquanto personalidade. Leontiev (1978d, p. 137) responde: “[...] a personalidade não nasce, a personalidade forma-se”.

O autor assinala que o conceito de personalidade embora expresse a integridade do sujeito à vida, ela não é condicionada de modo genotípico nessa formação especial. A integridade deve ser assim entendida:

A personalidade constitui uma formação especial, a qual não pode ser extraída da atividade humana de adaptação, do mesmo modo que desta não pode tampouco extrair-se a consciência ou as necessidades especificamente humanas. Como a consciência do homem, como suas necessidades – no dizer de Marx: produção da consciência, produção das necessidades –, a personalidade do homem também *se produz*: é criada por suas relações sociais nas quais o indivíduo entra durante sua atividade. O fato de que, neste caso, transformem, variando também algumas das suas peculiaridades como um indivíduo, não é a causa, mas a consequência da formação da sua personalidade (Leontiev, 1978d, p. 145. grifo do autor)

Destaca-se, desta citação, que a atividade social humana é uma mediadora entre o homem e o mundo. A construção do indivíduo se dá por meio da atividade, cujas características, discutidas ao longo deste trabalho, conferem ao sujeito da ação a possibilidade de refletir psiquicamente as relações entre ações/fins e suas ligações com os motivos e as finalidades da atividade na qual se insere. A relação entre motivo-fim requer uma faceta ideal, ou seja, ideias que se conservam na consciência e que se encontram subordinadas às relações sociais.

Os significados sociais, que resultam das apropriações efetivadas pelos homens de todo sistema de objetivações elaborado historicamente, como conteúdos do reflexo psíquico, passam a ocupar na consciência um lugar específico, desempenhando um papel na vida desse

sujeito e em suas relações com o mundo, na medida em que adquirem uma subjetividade, ou um sentido pessoal (Martins, 2004).

Ao considerar que o indivíduo nasce em um ambiente cultural já existente, a apropriação da sua humanidade/sociabilidade encontra-se nas mediações sociais, nas relações que o mesmo estabelece na e pela atividade social ao longo do seu desenvolvimento pessoal, relações que se configuram como mediadoras da relação indivíduo-gênero humano. Nesta direção, retoma-se que a subjetividade manifesta-se de modo indissociável da intersubjetividade.

#### A atividade humana

[...] determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidade, sentidos, sentimentos etc., enfim engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica [...] o estudo desses processos psíquicos nos leva ao plano da pessoa, do homem como indivíduo concreto, real: que faz, pensa e sente. É nesse plano que nos deparamos com a personalidade ou, como até mesmo poderíamos chamá-la, com a pessoalidade (Martins, 2001, p. 86).

São os movimentos de interpenetração entre significados e sentidos, que caracteriza a consciência em suas dimensões social e individual, em que os mesmos se afirmam como processos psicológicos. Nesta direção, Martins (2004, para. 3) assinala que a personalidade advém das funções e realizações do indivíduo em sua vida concreta, “[...] é uma formação psicológica que se vai constituindo como resultado das transformações da atividade que engendra as relações vitais do indivíduo com o meio”.

As atividades que impulsionam o desenvolvimento do psiquismo são denominadas por Leontiev (1978e) de atividade dominantes, ou atividades principais. Elas impulsionam o sujeito a reorganizar-se ante os sistemas de relações sociais nos quais se insere por meio da sua atividade. *É um processo incessante, que consiste em uma série de períodos que vão substituindo-se, e cujas particularidades qualitativas dependem das condições e circunstâncias concretas.*

Esses processos psicológicos, de interpenetração entre significados e sentidos, são mediadores da hierarquização das atividades e dos nexos hierárquicos dos motivos, núcleo da

estrutura motivacional da personalidade. Essa constituição estrutural ou esse processo é acompanhado de uma classe especial de emoções: os sentimentos.

Postula o autor que as emoções cumprem a função de sinais internos e resultam das relações entre necessidades, motivos e possibilidades de realização da atividade que respondem a eles. É a unidade entre os aspectos motivacionais e emocionais das atividades que estabelecem uma distinção entre motivos geradores de sentido e motivos-estímulos. Salienta-se que a estrutura motivacional da personalidade é constituída pelos motivos geradores de sentido.

Martins (2004, para. 5) assim esclarece:

Os motivos geradores de sentido são aqueles motivos que, ao impulsionarem a atividade, lhe conferem sentido pessoal. Na atividade por eles desencadeada, existe uma unidade consciente entre motivos e fins, ou seja, entre o *por quê* e o *para que* da atividade; possuem uma dimensão teleológica e, por isso, ocupam um lugar de destaque na estrutura afetivo-motivacional da personalidade (Grifos da autora).

Correlacionando-os com a formação dos conceitos científicos, pode-se afirmar que os homens constroem, por meio da atividade, as suas capacidades, um atributo da personalidade, assim como a habilidade, o caráter e o temperamento<sup>22</sup>, à medida que conquistam as objetivações humanas, desenvolvem-se por meio destas aquisições, que se generalizam e ampliam as possibilidades de novas apropriações e objetivações. Processo que, na sociedade de classes, se dá de maneira contraditória.

A organização das atividades, os nexos hierárquicos resultantes das relações que se estabelecem se dão em bases que regem esse desenvolvimento, configurando-se também como princípios de análise, e que compreendem: a qualidade dos vínculos do indivíduo com o mundo, o grau com que as atividades e os seus motivos foram hierarquizados e, por fim, a configuração relativamente estável de linhas principais de motivação, hierarquizadas dentro de si (Leontiev, 1978d).

Como exposto, as diversas atividades do sujeito entrecruzam-se e atam-se em nós, através de relações objetivas, sociais por natureza, nas quais o sujeito necessariamente entra. O *eu*, entendido como autoconsciência, implica sua inclusão em um sistema geral de

---

<sup>22</sup> Em uma perspectiva historicista de desenvolvimento.

intervinculações dos homens com a sociedade, onde adquire e manifesta nele a sua força de ação. Para Leontiev (1978d, p. 179), o homem, como ser genérico, é a sociedade humana: “Nela, em suas formas personificadas é o lugar onde o homem vê a si mesmo como homem”.

Considera-se, assim, que, por meio dos processos de apropriação e objetivação, o homem possa vir a constituir um “[...] conhecimento sobre si em suas intersecções com o mundo circundante, pelo qual [...] se reconhece na realidade mais ampla na mesma medida em que reconhece a si mesmo” (Martins, 2004, para. 48).

A exposição realizada ao longo da seção quatro, e que teve por objetivo evidenciar a formação do homem como personalidade, embasará a análise biográfica do professor em estudo. Nesse âmbito, a personalidade será compreendida como um conjunto de relações ativas do indivíduo real com o mundo, evidenciando os condicionantes objetivos e subjetivos, ou os elementos objetivos e subjetivos do seu processo de personalização, bem como a intervinculação dessa formação especial com a prática docente. Sendo a personalidade um fenômeno intersubjetivo e sistema de orientação no mundo, entende-se que ela confere ao ato educativo, igualmente intersubjetivo, a possibilidade de promover, ou não, a humanização por meio do ensino.

A seção cinco constitui-se de uma fundamentação metodológica, bem como do estudo biográfico em questão, que se subdivide em dados biográficos da pessoa estudada, seguida de análise e interpretação dos mesmos, tendo como mediação abstrata o estudo teórico apresentado.

## 5 O ENCONTRO COM A PROFESSORA: O ESTUDO BIOGRÁFICO

Como já explicitado, o trabalho de pesquisa tem como fundamentação teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural, que, em seus métodos e arcabouços conceituais, traz as marcas da filiação marxista. Dessa forma, elegeram-se, como fontes primárias, as obras de Vigotski e seus colaboradores, particularmente a Teoria da Atividade de Alexei N. Leontiev, para o estudo das categorias atividade, consciência e personalidade; como fontes secundárias, autores contemporâneos, como Martins (2001, 2004, 2011); Duarte (1999, 2011, 2012), Oliveira (2005), Facci (2004, 2006), entre outros afinados com esta abordagem teórica; e, para análise dos fenômenos pedagógicos, a Pedagogia Histórico-Crítica, cunhada pelo professor Dermeval Saviani.

Para sua objetivação, adotou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. O primeiro procedimento foi processado de forma contínua, condição que permitiu apreender, do material científico, sínteses e generalizações. Contudo, salienta-se que a relação entre pesquisador e o seu “objeto de análise” é determinada por este último e, nesse sentido, a veracidade da reprodução ideal, ou seja, teórica, é dada pelo movimento real do objeto que ocorre na prática dos homens (Marx [1857], *apud* Silva, 2007).

Do ponto de vista do procedimento técnico, trata-se de uma pesquisa que tem como modalidade o estudo de caso, classificado, aqui, como instrumental, na medida em que se examinará um caso para se compreender algo mais amplo, no intuito de orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores (Ventura 2007). No tocante a esta modalidade, ressalta-se que, na concepção Histórico-Cultural, o homem singular é considerado um ser social, portanto, uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx [1983] *apud* Oliveira, 2005), em que a singularidade é um produto histórico-cultural, constituída por cada homem ao longo de sua vida em sociedade pelos mecanismos da apropriação e da objetivação.

Assim, o singular é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente pela atividade humana, que também é uma atividade social em suas diversas singularidades. O estudo de caso encontra-se fundamentado nessa compreensão, ou seja, de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tomando a relação indivíduo-sociedade como particularidade que conforma mediações concretas entre singularidade e universalidade (Oliveira, 2005).

Em relação aos instrumentos metodológicos, desenvolvidos na abordagem com os sujeitos da pesquisa para a realização do estudo de caso, empregou-se a entrevista

semiestruturada e o relato autobiográfico escrito. No primeiro instrumento, teve-se a preocupação de compreender os dados, integrando o indivíduo com as condições concretas. Sua efetivação não se reduziu a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas sim direcionadas para um determinado fim (Minayo, 1999), organizada por eixos temáticos, cujo intuito era orientar ou guiar a essência do tema a ser tratado, os quais versavam sobre: processo de escolarização; formação profissional; prática pedagógica e condições objetivas para a prática docente (apêndice A). Previu-se a inserção de perguntas adicionais com o objetivo de elucidar questões que não se mostrassem claras, ou mesmo para aprofundar temas ou aspectos que poderiam se tornar coerentes com o objetivo do trabalho.

A opção por um relato autobiográfico escrito (apêndice B) pautou-se no fato de ter sido utilizado em pesquisas já desenvolvidas, como as de Sousa (1998), Santos (2003) e Silva (2007), demonstrando ser um recurso importante para possibilitar reflexões.

Albert aponta que:

Escrever sobre si mesmo é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade de forma mais acabada do que a expressão oral (Albert *apud* Sousa, 1998, p. 31).

Pondera Silva (2007) que a escrita, como um tipo de linguagem, exige maior elaboração do indivíduo por ter que expressar, de forma muito específica, sentimentos e fatos que poderiam ser manifestados por meio de gestos, expressões faciais e corporais, tons de voz, reticências. Para mediar à autobiografia, foi solicitada, por escrito aos participantes, uma narrativa sobre a história da sua vida, de seu percurso escolar e da sua profissão docente.

Quanto ao percurso realizado na efetivação deste estudo, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (Parecer nº 160.518), desenvolveram-se os primeiros procedimentos para efetivação do trabalho em questão. Composto de duas etapas e tendo como critério inicial, para sujeitos da pesquisa, dois professores da rede municipal de ensino do primeiro segmento da Educação Básica de um município da região oeste do estado do Paraná, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação foi contatada e, em entrevista previamente marcada, a pesquisadora informou sobre o teor do trabalho científico a ser desenvolvido.

Na ocasião, a pesquisadora solicitou que a equipe indicasse os participantes, tendo como requisito de seleção trabalhos pedagógicos docentes que, na avaliação do órgão responsável, proporcionavam às crianças a apropriação do conhecimento científico. Os critérios adotados pela equipe foram definidos informalmente, os quais versaram entre a aprovação dos alunos, os planos de ensino dos professores e a participação deles em discussões relativas à alfabetização quando promovidas pela secretaria em questão.

Após a autorização da rede municipal de ensino, as docentes indicadas, incluindo uma professora recentemente aposentada, foram contatadas. Em encontros informais, realizados individualmente, explicitaram-se os objetivos do trabalho de pesquisa e a concordância das suas participações.

Cerca de três entrevistas foram realizadas com cada uma das participantes, as quais se deram em seus domicílios, sendo gravadas para transcrições posteriores. Na ocasião da última entrevista, ficou estabelecida com as entrevistadas a possibilidade de novos encontros. Este procedimento faz-se necessário, na medida em que o curso de uma atividade científica implica em tomadas de consciência, em outras palavras, em fins que se revelam na ação decorrentes das relações que se estabelecem.

A respeito do relato autobiográfico escrito, o material mediador foi entregue aos participantes na conclusão das entrevistas. Os enunciados contidos no mesmo referiam-se ao relato escrito da trajetória da própria escolarização, bem como da prática docente. As mesmas tiveram cerca de dois meses para realizá-lo, tempo considerado objetivamente satisfatório dado aos afazeres das participantes.

Em função do tempo objetivo para a conclusão de um processo dissertativo, tornou-se necessário que o estudo de caso se detivesse especificamente em uma das participantes. Estabeleceu-se como critério aquela que trouxesse mais elementos que permitissem analisar o que fora proposto no trabalho de pesquisa. A escolha se deu após as transcrições das entrevistas e análise da autobiografia. O material selecionado recebeu o tratamento de uma *biografia*.

O gênero discursivo biografia é composto de uma narrativa que reconstitui os fatos relevantes da vida de uma pessoa e, neste estudo, teve como conteúdo os eixos anteriormente citados. Como recurso, foram realizadas citações tanto na biografia como no decorrer da análise e interpretação biográfica, com o intuito de incorporar ao texto a “voz” da pessoa, associando-a a momentos importantes da sua vida (Bronckart, 2009).

Martins (2005), ao discorrer sobre o fazer científico na abordagem histórico-cultural, destaca que o estudo biográfico deve ser orientado por três parâmetros. O primeiro pode ser referendado pela seguinte citação:

[...] no estudo da personalidade é a estrutura da atividade a *categoria simples de análise*, isto é, a totalidade menor que encerra em graus variados as propriedades e leis de desenvolvimento do todo, nisto residindo a intervinculação entre o todo e suas partes (p. 121, grifo da autora).

Esta colocação encontra-se relacionada ao *como* o singular se constrói na universalidade e como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo como categoria de mediação a particularidade. Segundo a autora, a personalidade humana é a expressão singular da história de vida *de um homem concreto construído em condições particulares*.

O segundo parâmetro diz respeito ao processo relacional pesquisador-pesquisado, que, de acordo com Martins (2005), sustenta os sistemas de comunicação pelos quais o primeiro lidará com a singularidade do pesquisado. E isso exige daquele que pesquisa uma distinção entre essas singularidades para que se possa compreender a constituição linguística, intelectual e emocional do pesquisado.

O terceiro parâmetro refere-se ao papel ativo do pesquisador na interpretação do objeto estudado, tendo como intuito a produção do conhecimento. Esta interpretação é mediada pelas abstrações teóricas, ou seja, é o concreto pensado. Neste sentido, a autora, ao elucidar a narrativa biográfica, possibilita estendê-la como método de análise para o próprio trabalho de pesquisa.

[...] partimos da narrativa biográfica, que nos apresenta uma representação geral, inicialmente *nebulosa*, sobre o processo de personalização de seu narrador. Esta narrativa constitui o objeto da análise a ser implementada pela integração entre as categorias teóricas de base e os dados objetivos da vida narrada. Por esta análise, torna-se possível a decodificação e a reconstrução, pela reflexão do pesquisador, das múltiplas relações entre os dados que compõem a biografia. Uma vez identificados os pontos essenciais que sustentam o processo de personalização, torna-se possível o *caminho inverso*, ou,

por outra, a elaboração da síntese pela qual se (re) elabora no plano teórico a biografia, compreendida então na totalidade de sua concreticidade histórico-social (Martins, 2005, p. 119, grifo da autora).

Na análise dos dados biográficos, a ser posteriormente explicitada, pretendeu-se compreender no processo de personalização do professor em questão os *elementos objetivos*, considerados aqui como condições materiais nos quais os fins da atividade se concretizam ou não, tendo como exemplos: o contexto histórico, as condições socioeconômicas da biografada, as formações escolares, entre outros; bem como os *elementos subjetivos*, entendidos como motivos, significados e sentidos constituídos por essa materialidade. Estes, ao estruturarem a personalidade, sustentam, por conseguinte, a prática social, o ensino.

Tendo como foco a personalidade do professor, objetiva-se estabelecer por meio deste estudo, as relações entre essa formação especial, que aqui se encontra entendida como fenômeno intersubjetivo e a natureza do trabalho docente, cuja tarefa precípua reside na formação humana.

## 5.1 O ESTUDO BIOGRÁFICO: A PERSONALIDADE DO PROFESSOR E AS SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE

O estudo biográfico em questão encontra-se estruturado em duas etapas, as quais procuram compreender o homem como personalidade, identificando nessa formação os elementos que a intervenculem ao trabalho pedagógico. São elas:

a) Os dados biográficos da pessoa estudada, entendidos como trajetória da formação humana, cujo marco inicial se deu, na escolarização do professor, atividade principal que comporta os primeiros nós da hierarquização da personalidade<sup>23</sup>, bem como a trajetória da formação docente, atividade principal da idade adulta.

b) A análise e a interpretação dos dados biográficos. Nesta etapa, os dados biográficos serão analisados e organizados conforme a sequência dos fatos e acontecimentos relatados, procurando destacar:

---

<sup>23</sup> É importante assinalar que embora as atividades anteriores não tenham sido abordadas nas entrevistas, toda atividade principal é orientadora do processo de personalização.

- A construção de motivos: a apropriação dos significados e a atribuição de sentidos;
- Os motivos, os nexos hierárquicos dos motivos e a mediação da consciência na formação da personalidade;
- Hierarquização de motivos: consciência sobre si - autoconsciência;
- Subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente.

Essa organização tem por intuito compreender a personalidade do professor em suas relações com os fins últimos de sua prática social.

## 5.2 DADOS BIOGRÁFICOS: OS FATOS QUE CONFIGURAM A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO HUMANA.

Considerando que uma biografia, geralmente, inclui uma apresentação inicial da pessoa a ser focalizada, cabe, nesse propósito, apresentar ‘o sujeito da vida real’ deste estudo. A exposição que se fará, é constituída de excertos trasladados das gravações das entrevistas realizadas, assim como da autobiografia por escrito, e encontram-se resguardados eticamente. Sendo assim, as referências da entrevistada, assim como de outras pessoas que fizeram parte dos seus relatos, estão representadas por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente. Com este mesmo intento, retiraram-se do texto quaisquer outros dados que permitiriam as suas identificações.

### 5.2.1 A apresentação

Clara nasceu no ano de 1959 e, atualmente, encontra-se com 53 anos de idade. Conta que a verdadeira data de seu nascimento é apenas lembrada pelos ‘seus’ e pelos amigos mais próximos, visto que, em função de um erro cartorário, ‘comum’ na época, no que concerne ao dia e ao mês, passou a existir oficialmente antes do parto. Filha de agricultores, semianalfabetos, nasceu em um lar simples, sendo a mais velha de uma prole de cinco, considera o irmão caçula, que é adotivo, como ‘um dos verdadeiros’.

Conheceu Manoel, seu esposo, ainda criança, com o qual namorou desde os doze anos de idade. Casou-se ainda na adolescência e, dessa união, nasceram três filhos, sendo dois meninos e uma menina, hoje, adultos, formados e casados. Com 37 anos de união conjugal, marcados por desafios e percalços, orgulha-se de ter criado os filhos como “pessoas de bem” e de ter oportunizado a eles, através do seu trabalho, os ‘estudos’. Dois de seus filhos – a

menina e o filho caçula –, foram formados em instituições privadas e o mais velho, em instituição pública; e, como trabalhadores, encontram-se em atividades nas áreas de suas formações. A família foi ampliada com a presença das noras, genro e três netos.

Trabalhou como professora alfabetizadora em escolas de zona rural e urbana, em classes seriadas e multisseriadas da educação básica, assim como docente do ensino médio e da pós-graduação. Ao longo da sua trajetória docente, contabilizada em trinta e quatro anos, desempenhou várias funções, tais como: diretora, supervisora e tutora de cursos do magistério. Aposentada, condição que lhe incomoda, dedica-se, atualmente, a trabalhos comunitários de cunho religioso, aos cuidados dos seus pais, que residem próximos de sua casa, e aos afazeres do sítio, local de residência.

### 5.2.2 Sobre o seu processo de escolarização

Clara iniciou o seu processo de escolarização aos sete anos de idade, matriculou-se no primeiro ano de uma escola primária mantida pelo movimento católico franciscano. Nessa instituição, cursou os anos iniciais.

O fato de a família residir na zona urbana, diferentemente da maioria da população que residia na zona rural, possibilitou que a professora ingressasse na escola na faixa etária esperada. Era a única escola localizada no centro do município; posteriormente, outras instituições escolares foram criadas.

*“Eu lembro que minha ansiedade era grande de entrar na escola [...] era uma classe seriada, não tinha classes multisseriadas [...] não eram muitos alunos”.*

Alfabetizou-se no primeiro ano, e lembra que, no início do ano letivo, já lia e escrevia histórias. As lembranças decorrentes desse período foram marcantes para Clara,

*“Gostava muito da professora do primeiro ano, ela contava muitas histórias, ela lia muito, eu nunca fui boa em português, gostava mais de matemática, mas eu gostava muito das histórias que ela contava [...] lembro-me do alfabeto na carteira, a gente decorava [...] não tinha muitos cartazes na sala, mas tinha o Alfabeto na carteira e ela contava histórias e eu fui aprendendo”.*

Além de ter sido alfabetizada rapidamente, Clara destacou-se no contexto escolar pelos conhecimentos matemáticos.

*“[...] eu sempre me dei bem na escola, e o que mais me marcou no meu primeiro ano era a ajuda que eu dava aos alunos, aos colegas de sala [...] eu me destacava bem na sala de aula em matemática, eu sempre gostei dessa matéria, pediam-me para ajudar os colegas em dupla, para que eu ensinasse a matemática”.*

Os primeiros anos escolares, passados na escola das irmãs, são caracterizados em seu relato como um período de grande conquista, não apenas pelo aprendizado, mas pelas relações que se estabeleceram a partir de então.

*“Eu comecei a me sentir importante na escola das irmãs, eu me destacava e passei a ter um vínculo com elas, tanto que elas me chamavam em outro período para ajudá-las com os trabalhos manuais, lá eu desenhava, recortava [...] eu aprendi a bordar, fazer crochê, pintura, tinha uma malinha com vários desenhos e materiais diversos, ganhei delas e isso tudo foi através da leitura e da escrita conquistada, a escola não tinha livros e outros materiais escritos para dar aos alunos, mas toda a escrita, presente no local, eu lia”.*

Clara estudava no período da manhã e ajudava a escola no período da tarde. Além dos trabalhos manuais realizados, organizava os recursos a serem utilizados pelos professores nas aulas e auxiliava os alunos desse período na área da matemática. No contexto familiar, passou a ter mais e maiores responsabilidades, ou seja, em decorrência da aprendizagem, novas relações se estabeleceram, ensinava os irmãos mais novos e assessorava os pais no comércio, por serem eles, na época, proprietários de uma mercearia.

*“[...] na mercearia, eu ficava no caixa, eu tinha uns oito para nove anos e já ficava no caixa, aliás, eu passei a ser responsável pelo caixa da mercearia em dias de muito movimento, pois o povo vinha comer lá”.*

Conforme seu relato, os pais ofereceram condições para o processo de escolarização dos filhos, sobretudo a mãe, a grande incentivadora.

*“Todos os filhos tiveram oportunidade de estudar, senão fizeram mais, foi porque não quiseram, pois, não faltava apoio de minha mãe [...] o meu pai achava uma bobagem estudar, mas não impedia. A mãe levava a gente pra escola e ela fazia lanches enormes, pois, na escola não tinha lanche. Para minha mãe, o estudo sempre foi primordial, ela olhava os cadernos, e dizia ‘estudar, vamos estudar’, tadinha, tão simples e tão sábia, ela nos ajudava com as tarefas da escola e pegava no nosso pé e o pai [...], se visse a gente com um livro, ele dizia que era besteira”.*

A mãe de Clara estudou até a quarta série e o pai não chegou a completar a segunda série, mas aprendeu a ler, a escrever e a fazer contas. Caracteriza-os como “pessoas simples” e julga que a falta de incentivo do pai, em relação aos seus estudos, se deveu ao fato dele acreditar que o trabalho, sobretudo o serviço pesado, era mais promissor, pois, sua vida era essa. Em relação à mãe, a rigidez no trato com os filhos a definia. A entrevistada relata que a aspereza da vida e os problemas conjugais fizeram com que ela cobrasse demasiadamente dos filhos,

*“Ela era sofrida, era áspera, ela queria tudo certinho, tanto em casa e principalmente com as tarefas da escola”.*

A condição financeira da família de Clara era baixa. Embora incentivada a estudar, os materiais escolares eram um dos poucos escritos aos quais ela tinha acesso. A família não tinha televisão, o rádio era o único meio de informação. Fora da escola, lia gibis e revistinhas que vinham anexados aos produtos da mercearia, bem como as propagandas. Relata que tudo que chegava a suas mãos era motivo de aprendizagem ou de leitura.

Sobre os gibis, produto que necessitava ser comprado, relembra uma história protagonizada pelo seu pai e um dos seus irmãos:

*“[...] lembro-me que o meu irmão gostava muito de ler, ele tinha uma professora que lia muito para ele. O meu irmão comprava muitos gibis e um dia o pai viu ele lendo; o pai queria queimar os gibis alegando que não dava futuro ler, que aquilo não era trabalho e que trabalho era serviço pesado na roça, no bar, na mercearia. Meu irmão encaixotou os gibis e, para fugir das ameaças do pai, ele construiu uma casa na árvore e trancou os gibis lá e lá ele ficava deitado, lendo umas três ou quatro horas, e eu via ele lendo e ficava admirada*

*e lia também [...] meu irmão, para comprar os gibis, retirava dinheiro do caixa da mercearia sem o conhecimento do pai”.*

Sendo a filha mais velha, Clara conciliava os estudos com as tarefas domésticas. Relata que a casa, onde a família residia, era uma chácara na zona urbana, o que demandava muitas responsabilidades e serviços.

*“[...] ser filha mais velha é ser burra de carga, tinha que ajudar a cuidar dos irmãos. Enquanto a mãe cuidava da mercearia e o pai da chácara, eu limpava a casa [...] a gente não tinha banheiro, não tinha tanque, tinha que lavar a roupa no tanque comunitário [...] eu cansei de ir lá lavar muitas roupas, quando a mãe chegava, eu já tinha terminado [...] eu trabalhava na casa e a minha mãe me ajudava”.*

Conta que, para ser liberada pelos pais no período da tarde, para que pudesse ajudar as irmãs na escola, fazia tudo rápido e certo para não dar motivos ou queixas que a impedissem de ir. A escola ficava a cinco minutos da sua casa e, como já tinha responsabilidade para ir e vir sozinha, não demandava que os pais a acompanhassem.

Sobre as lembranças da infância, relata que as brincadeiras desenvolvidas tinham como tema a escola.

*“O que me marcou muito, foi depois que mudamos para a segunda casa [...] era uma casa grande, com uma cozinha enorme e um espaço para a mercearia [...] lá tinha um sótão vazio, sabe o que eu fazia? Eu ‘catava’ a vizinhança, os colegas e levava para o sótão e dava aula pra eles à tarde [...] na mercearia, tinha uns banquinhos que eram usados como mesas e sentávamos no chão para estudar e, quando eram cinco e pouco, as mães gritavam para as crianças irem embora e eu descia com todos os bancos, sozinha, todos os dias e nunca me cansava e isso se repetiu por muito tempo”.*

Os relatos de Clara em relação aos seus primeiros anos escolares são entremeados por lembranças e fatos gratificantes, o que difere dos anos subsequentes. Mudanças significativas ocorreram, levando-a a caracterizar o terceiro e o quarto ano primário como frustrantes.

*“[...] eu mudei de escola e as irmãs fecharam aquele colégio [...] a transferência não foi boa, tinha muitos alunos, colégio maior, muita gente, muito diferente do das irmãs”.*

Clara relata que, nesse período, não se destacou como anteriormente e, embora houvesse atividades novas e diferenciadas, como teatro, música, elas não foram suficientes para a constituição de boas lembranças.

*“Eu acho que pra mim [...] eu tinha uma professora muito rígida no terceiro e quarto ano e eu não consigo lembrar, não tem coisas boas na verdade, acho que eu não quero me lembrar delas, do meu terceiro e quarto ano (risos)”.*

Entretanto ressalta que era uma aluna de desempenho dentro da média e que os seus pais nunca foram chamados à escola por causa de bagunça ou falta de comprometimento escolar.

A abundância de lembranças e fatos se faz novamente presente quando Clara relata sobre o seu processo de escolarização de quinta a oitava série. Traz em seu relato as disciplinas nas quais se destacou e aprendeu, relembrando a didática e a postura dos professores responsáveis pelas mesmas. Assinala que esse período tem muitas histórias a serem contadas.

*“O professor de Matemática era muito brincalhão e eu já gostei, ele pedia que eu ajudasse os meus colegas. Eu ajudava todos os amigos [...] eu gostava também de Francês e o professor me chamou para estudar Francês em aulas particulares. Eu não pagava, foi um ano só, mas amei estudar essa língua [...] a Geografia também, a professora era pequenininha e tinha aquele jeitinho para falar, e o material que ela apresentava para a gente encantava, eram materiais didáticos, fotos [...] mas a maneira como ela explicava, era o que me chamava bastante atenção, muito clara, elucidativa, fazia a gente entender a tal da Geografia e as diferenças ao nosso redor e no mundo [...] lembro-me também de Ciências, várias experiências realizamos e todas chamavam a nossa atenção [...] era o máximo o laboratório, era simples, mas lá se aprendia bastante”.*

Clara discorre também sobre as disciplinas que não lhe agradavam e ressalta que, infelizmente, a matéria de Língua Portuguesa fora, nesses anos escolares, tratada de forma displicente e que, por isso, não tem lembranças positivas, nem das professoras e nem da área.

Em relação ao apoio que dava aos colegas na disciplina de Matemática, conta uma passagem que considera desapropriada para o contexto escolar, mas que ajudou um amigo.

*“[...] eu fazia a prova de matemática para um amigo meu, que hoje é meu compadre, foi no quinto ano, ele sempre tirava boas notas em matemática, mas era eu que realizava as provas”.*

Nessa fase de estudo, Clara considera o seu desempenho escolar satisfatório, visto não ter tido reprovações, problemas com notas ou mesmo de conduta.

Após a conclusão da oitava série, interrompeu o processo de escolarização, isto porque se casou ao completar quinze anos de idade. Namorava desde os doze anos com um rapaz, seu futuro marido, dez anos mais velho. A diferença de idade e o ciúme por parte dele, fator preponderante, fizeram com que Clara interrompesse seus estudos.

*“[...] no oitavo ano eu já casei e casei muito nova [...] daí eu parei de estudar e minha mãe, ‘tadinha’, sempre queria que eu continuasse estudando. Embora eu morasse na cidade, meu marido não queria me deixar estudar, pois, dizia que não dava futuro, pensava que nem meu pai, falava que era pra eu fazer os serviços de casa que já estava bom demais. Ele sabia que eu tinha vontade de estudar, mas não continuei por causa dele, ele era muito ciumento”.*

Foi um período considerado por Clara muito difícil, já que as condições financeiras do casal eram pouco favoráveis.

*“[...] ele trabalhava como motorista de táxi, mas casei com dificuldades, já morando no fundo da casa da mãe. A gente construiu uma casa no fundo do lote, mas foi por pouco tempo, meu pai vendeu a mercearia e fomos todos morar no interior”.*

Nessa época, os pais de Clara voltaram a trabalhar na lavoura e o seu marido abriu uma mercearia na zona rural.

### 5.2.3 O início da trajetória docente: a retomada da escolarização/formação profissional

Clara casou-se em 1975 e, em 1977, passou a residir em uma das localidades do município com os pais, irmãos e o marido, época em que iniciou a sua trajetória profissional e a retomada de sua formação escolar.

Relata que, quando chegou ao interior, passou a ser considerada pela comunidade como “a mais estudada”, visto que a maioria dos moradores tinha concluído apenas a quarta série. Na referida localidade, havia uma escola multisseriada construída pelas pessoas da região, em terreno cedido por um dos agricultores do local. Reconhecida como alguém que “sabia mais”, teve a oportunidade de iniciar a sua trajetória profissional, quando a “moça que dava aulas” afastou-se por quarenta dias devido a problemas de saúde.

*“Vieram atrás de mim, foi em agosto de 1977, mas, depois, ela voltou, deu aula no resto do ano e eu voltei para o meu canto”.*

Clara conta, sem muita ênfase, que, passado o período de ‘substituição’, continuou no interior em seus afazeres domésticos, e que, com o decorrer do tempo, o marido abriu um armazém enquanto os pais cuidavam da lavoura. Sobre esse tempo, nenhuma lembrança foi retomada.

Em 1978, um ano após a sua primeira experiência como professora, retornou ao contexto escolar e relata o fato inusitado que possibilitou essa oportunidade.

*“O povo gostou muito do meu trabalho e, quando a moça, a professora, fugiu para casar, foi embora, eu voltei a trabalhar, isso foi um ano depois, em agosto de 1978”.*

Era a comunidade local que escolhia os professores, tendo como critério a escolaridade, ou seja, quem “tinha mais estudos” era convidado pela comunidade a assumir o processo de escolarização das crianças da localidade. Embora a indicação fosse local, a escola ganhava *status* de municipal, visto que a remuneração dos professores era um encargo da Prefeitura Municipal. Nesse sentido, Clara relata que, em dias de pagamento, tinha que se deslocar até a cidade, onde passava o dia na fila da remuneração e, sem exigência de documentação, o pagamento era efetuado em cheque ou dinheiro.

Recorda-se da infraestrutura da escola, bem como do seu funcionamento e manutenção, porque, exceto o salário, a existência do espaço escolar era de responsabilidade da professora e da comunidade. Conforme seu relato:

*“Quem fazia a limpeza da escola éramos nós professores, junto com os alunos e pais. O preparo da merenda era de responsabilidade do professor, os alunos e a comunidade traziam e eu preparava, e a minha mãe ajudava. Ela fazia baciada de pão doce frito e de pipoca também, às vezes um pai mandava um pão, batata, mandioca e fazíamos sopa. A limpeza era por nossa conta também. Após a aula, a gente juntava o lixo de todos os dias e, na sexta-feira, era dia da faxina. Nesse dia era apenas meio período de aula e, no outro, a faxina [...] digo meio período de aula porque, até o recreio, a gente estudava e, depois do recreio, faxinava. O serviço era dividido: um ia lavar a escola, outro limpar a privada, as calçadas, carteiras, as salas, ia varrer o terreiro, puxando água e varrendo”.*

Clara descreve ainda as condições do espaço escolar:

*“[...] não tinha energia elétrica, não tinha banheiro, tinha uma fossa negra ao lado do colégio e a água, a gente e os alunos buscávamos na fonte, com balde, os alunos saíam longe buscar água e traziam para a escola”.*

Escreve, em sua autobiografia, sobre as dificuldades e os sentimentos evocados por essas lembranças:

*“Sempre fui para sala de aula com amor e amando muito que fazia, mesmo tendo que caminhar três quilômetros, chegava à escola tinha que fazer a merenda, a limpeza da escola, organizar os grupos para poder trabalhar com todos”.*

Relata que a “ida para o interior” oportunizou também o retorno aos estudos, mesmo diante da oposição do marido.

*“Talvez a comunidade tenha convencido o meu marido a mudar de ideia, e daí, nesse período, eu comecei a ver a necessidade de estudar. Eu trabalhei no colégio por dois anos sem informação, só buscando na memória, trabalhei esses anos lá sem apoio e nunca*

*ninguém me ajudou e ninguém me visitou, a gente fazia um relatório do trabalho e levava para prefeitura”.*

Retoma, em sua fala, as bases que sustentaram, inicialmente, o seu trabalho docente:

*“Quando eu comecei a trabalhar em 1977, naquele tempo, não tinha ninguém que nos apoiasse, como hoje, que tem uma equipe pedagógica que ajuda os professores iniciantes. Naquela época, me escolheram para dar aula e eu aceitei, eu sempre gostei de lecionar. Eu achava que isso era uma coisa que eu queria fazer, sempre, sempre, e quando eu comecei trabalhar, eu me lembrava de minha professora do primeiro ano, a única que eu lembro é dela, e ela contava histórias, tinha o alfabeto na carteira, foi nela que eu me espelhei no início da minha carreira. A inspetoria de ensino veio após dois anos e ficava dentro da prefeitura”.*

Depois de três anos trabalhando nessa instituição, Clara foi convidada pela Inspeção de Ensino para assumir a docência do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), trabalho que desempenhou por dois anos. Credita a este programa a ampliação dos seus procedimentos didáticos enquanto alfabetizadora.

*“[...] o material que vinha do Mobral foi muito bom, eu o estudei e ampliei. Considero que os procedimentos em alfabetização, a maneira como o programa trabalhava a alfabetização dos adultos, fazia pensar na alfabetização das crianças [...] utilizava aquela maneira de trabalhar [...] com os pequenos em alfabetização, com as palavras-chaves. Nos quatro anos e meio que trabalhei nessa escola multisseriada, lembro apenas de um aluno que ficou esses anos todos sem saber praticamente nada”.*

Clara assinala que a busca por uma formação em nível de segundo grau resultou de sua própria necessidade, visto que ficou sabendo do Logos II por si mesma, uma vez que não houve divulgação por parte da Inspeção de Ensino do município. O Projeto Logos II, de caráter nacional, tinha como objetivo habilitar, em nível de 2º grau, os professores não titulados em exercício no magistério das quatro primeiras séries do 1º grau.

*“[...] o Logos foi mais em 1979, 1980, por aí, fiquei sabendo e fiz a matrícula. A Inspeção fornecia apenas um local para estudo. Eu vinha lá do interior estudar na cidade,*

*nós nos reuníamos para estudar toda semana, fazíamos isso e todos vinham à noite uma vez por semana.”*

O grupo era formado por professores que se encontravam em exercício nas escolas do município. O material de formação era enviado pelo governo federal e distribuído aos professores via Inspeção de Ensino. Ao município, caberia disponibilizar uma sala de estudos e uma coordenadora para acompanhar o desenvolvimento burocrático do projeto. Clara descreve que a formação era organizada por módulos, avaliados mensalmente.

*“Recebíamos o material da inspeção, a gente estudava nos grupos e, depois de resolver as questões propostas, você tinha que fazer as provas, caso alcançasse média sete passava, caso não, tinha que fazer tudo de novo. Foi esse programa que me deu o título de professora”.*

Recorda-se que a formação tinha três anos de duração, tempo que poderia ser abreviado, dependendo do ‘ritmo’ de aprendizagem dos participantes. No último ano da formação, Clara já estava residindo na cidade, e relata que a mudança estava atrelada ao seu trabalho como docente.

*“Quando eu morava no interior, a secretária de uma escola grande da zona urbana era nossa vizinha, ela via meu desempenho e, em uma ocasião, ela disse: “Vou te apresentar para a diretora, ela está interessada em você, a diretora gosta de quem estuda e lá faltam professores, e ela gosta de quem leva a sério”, e daí ela comentou com a irmã sobre o meu trabalho, e marcamos uma entrevista [...] Comecei, logo em seguida, a trabalhar nessa escola grande da cidade”.*

O relato da mudança de localidade, da zona rural para a zona urbana, em decorrência do trabalho, trouxe lembranças relativas à família e ao esposo. Ela as caracterizou como a fase mais difícil de sua vida. Assim descritas:

*“Meu marido já estava cansado do armazém, até porque não dava mais dinheiro e ele voltou a ser motorista. Meu marido tinha a ilusão de por uma mercearia no interior, mas não deu certo [...] meus pais ficaram no interior. Em 1978, ganhei meu primeiro filho e, no último ano lá, meu segundo filho em 1980, foi muito difícil. A fase mais difícil da minha vida*

*foi estudar e cuidar dos meus filhos. O meu marido não me deixava sozinha; só prá você ter uma ideia, ele ficava às quatro horas dentro do carro me esperando dar aula. Ele era muito ciumento e até na faculdade eu aguentei ciúmes. Meu marido nunca valorizou os estudos, nunca ele pegou um caderno, nunca elogiou os estudos dos filhos, era eu que cuidava de todas as coisas relativas à escola, inclusive eu alfabetizei os meus filhos mais velhos”.*

De forma resignada, fala de sua luta para formar os filhos e da sua presença em cada etapa dessas formações. Afirma que esteve presente do início ao fim, incentivando e comemorando as formaturas, valorização que ela não teve.

*“[...] sabe, até hoje me dói quando eu lembro que eu terminei o ensino médio, o Logos II, e, no dia da formatura, ninguém da minha família quis ir, nem meu marido. A minha sorte é que, naquele dia, tinha um parente meu de fora, e ele foi comigo. Eles nunca deram valor, e a mãe, tadinha, só no serviço, apoiava de longe, mas não pôde estar na minha formatura, o pai e o meu marido nunca deram valor e deveriam dar o valor e irem ! [...] Me formei graças a Deus!”*

No ano de 1985, foi convidada a dar aulas no Curso de Magistério de uma instituição particular mantida pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Cenecista. Sobre esta experiência comenta:

*“Na época, eu já tinha o Logos II, e foi uma coisa interessante, porque eu havia acabado de sair do interior, de uma classe multisseriada para residir e trabalhar na cidade. Como eu já tinha magistério, me chamaram para dar aula no magistério, daí eu aproveitei o material do Logos II e trabalhei com a turma sociologia, didática geral, português, matemática, ciências, geografia, no decorrer de um ano, tempo em que fiquei lá. Essa escola só aceitava mulheres como alunas”.*

Trabalhou em duas escolas municipais até o ano de 1986, sendo uma delas localizada em um bairro, época em que foi convidada a desempenhar uma função na Inspeção de Ensino.

*“O inspetor de ensino da época escolheu professores que estavam se destacando na escola e eu fui uma das escolhidas. O que mais me chamou a atenção, nessa época, é que eu*

*cheguei em janeiro e, trinta dias depois, estava conduzindo uma formação para professores alfabetizadores”.*

Clara relata que, para a “reciclagem dos professores”, título dado à formação na época, utilizou materiais concretos, elaborados por ela, ao longo da sua pequena trajetória docente, e os materiais didáticos obtidos no Logos.

*“[...] o material do Logos era muito rico, aliás, tinha disciplinas que não se encontram mais em currículos de formação docente [...] me respaldei bastante em didática geral e em outras que eu considerava importante para o professor, e isso ajudou bastante”.*

Após dois anos de atuação na Inspeção de Ensino, Clara retomou novamente os estudos, na ocasião havia poucos professores formados em nível de terceiro grau. Por questões financeiras e de cunho familiar, não pode cursar uma faculdade presencial, optando por uma instituição particular, semipresencial.

*“O curso superior foi pago, era praticamente meu salário inteirinho da prefeitura. Meu marido me achava louca, minha família me chamava de louca, falando que eu ia gastar todo o meu dinheiro para estudar, perguntavam: ‘Quando você vai ter retorno disso? Nunca!’ E tinham essas conversas, mas eu fui lá, fiz o vestibular e passei. Era a cada quinze dias, a gente ia na sexta, assistíamos aula no sábado até as onze horas da noite, e voltávamos no domingo. O material era entregue pela coordenação do curso, desenvolvíamos todas as atividades em grupo, só que em nosso município, e mandávamos pelo correio para os professores do curso, as avaliações eram realizadas no campus universitário”.*

Clara concluiu o curso em Estudos Sociais com Licenciatura curta de 1º Grau, na área de Geografia. Teve que desistir no último período em função de problemas familiares. Fatos que foram assim relatados:

*“Quando eu comecei a faculdade, o meu filho caçula não tinha um ano, ele nasceu com um problema na perna, não caminhava, nesse tempo, eu estudava e atendia ele. Tinha que levá-lo a cada quinze dias para o Centro Regional de Saúde, que fica a 70 km do município e, uma vez ao mês, para o hospital da Capital. Eu fiquei nessa situação por quase três anos, e o meu salário não dava mais, visto que o dinheiro que recebia era quase tudo para a faculdade. Mesmo assim eu tentava, porém, quando o meu marido se acidentou, ele*

*parou de trabalhar durante um ano, e como não tinha carteira assinada, também não teve direito a nada, tive que assumir todas as despesas da casa e abreviar a minha formação em uma licenciatura curta”.*

Ao se referir a esse período, descreve outras dificuldades e como fazia para contorná-las.

*“O meu desempenho acadêmico foi razoável, as dificuldades financeiras e de saúde dificultaram bastante. Eu tinha, na época, empregada doméstica, uma pessoa que cuidava das crianças em minha ausência, mas tive que dispensar. Era a minha mãe, coitada, que sempre cuidava e ajudava, mas foi difícil [...] sabe como eu estudava? Tinha que ler muito, eu colocava o meu filho caçula no colo, e ficava lendo as apostilas e os livros, quando ele reclamava, eu transformava os textos das disciplinas em historinhas e contava para ele”.*

Clara iniciou a sua trajetória de trabalho docente no ano de 1977 e, até o ano de 2001, trabalhou em sete instituições escolares, sendo diretora e docente de uma escola de bairro durante onze anos. Desenvolveu funções de orientação na Inspeção de Ensino e em instituições escolares das esferas particular e estadual, bem como esteve à frente do sindicato dos servidores públicos do município.

Inicialmente, a nomeação como docente era realizada por decreto municipal, entretanto, em 1988, Clara já havia alcançado legalmente uma estabilidade no quadro do funcionalismo público do município, realizando o concurso público municipal, no ano de 1990, para ratificação de sua condição.

A formação de Clara não se esgotou no terceiro grau, estendendo-se para uma pós-graduação em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, bem como para outras esferas de ensino. A referida formação ocorreu no ano de 2001, período em que passou a integrar, novamente, o quadro da equipe pedagógica da Secretaria de Educação de seu município, como supervisora das séries iniciais, função que desempenhou até a sua aposentadoria em 2011.

Nesse período, trabalhou como tutora do Curso Normal à Distância (CND), formando quatro turmas; participou do Grupo de Estudos de Matemática, organizado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), na qual o município é filiado, tendo publicações por esse órgão; além de participar na elaboração da Prova Nacional de Matemática em nível regional.

Sendo uma pessoa ativa na comunidade, sobretudo nos movimentos da igreja católica, Clara foi convidada pela Diocese Paroquial a participar do Curso de Teologia para Leigos, concluído no ano de 2011. Em decorrência desta titulação, ministrou aulas na pós-graduação, pelo Instituto Superior da América Latina (ISAL), na disciplina de Ética e Bioética na área de Ensino Religioso.

Clara salienta, em sua autobiografia, os vários cursos realizados na área de Educação, que considera como contribuições para sua formação profissional.

#### 5.2.4- Sobre o trabalho pedagógico

Clara relata os impasses e recompensas vivenciados como professora, os quais marcaram a sua trajetória docente.

*“Depois que eu saí da escola do interior e vim dar aula na escola do centro, como eu só tinha um período, a Inspeção me disponibilizou uma escola de bairro para suprir o outro turno. Foi algo bem marcante na minha vida [...], lá eu trabalhei por um ano, eu cheguei em abril e era a terceira professora que estava assumindo o segundo ano. Eu sempre fui pequena e magrinha e, quando entrei na sala, os alunos me olharam de baixo para cima e um dos deles falou: ‘essa é a terceira professora que trabalha com a gente, vamos ver quantos dias ela vai aguentar’. Eu olhei firme para ele e respondi que ia aguentar até o último dia do calendário, porque eu vim ali para trabalhar com eles e que eu iria dar conta sim”.*

Clara relata que não foi um ano fácil, a classe era formada por crianças repetentes, fora da faixa etária, com problemas de conduta. Alguns alunos eram considerados pelo pessoal do bairro e da escola marginais. Nessa ocasião, envolveu-se em uma situação conflituosa com um dos alunos que a marcou consideravelmente,

*“[...] tive um caso sério com um aluno, que me marcou mesmo. Ele incomodava o tempo inteirinho, tinha que ter muita didática para lidar com ele [...] eu tinha uma régua que usava para apontar as leituras no quadro, enquanto eu explicava, aquele menino escorregava no chão e por baixo das carteiras ele cortava as pernas dos colegas com uma lâmina cortante. Quando eu me deparei que uma das crianças estava ferida e eu vi ele com a lâmina, de forma impensada, eu soltei a régua nele [...] eu pensei ‘é meu último dia aqui’ [...] mandei a irmã do garoto chamar os avós, que eram os responsáveis e expliquei a situação e o*

*comportamento do garoto, e deixei para que eles resolvessem qual atitude iriam tomar em relação a minha conduta. Os avós entenderam, não fizeram nenhuma queixa contra mim [...] eu e a criança ficamos amigos. Recentemente eu encontrei ele, relembramos do fato e rimos. Quanto à escola, fiquei lá até o fim, mas eu trabalhei lá só esse ano”.*

Clara ressalta que a diferença de contextos era algo bastante marcante e que isso a assustou, entretanto considera que essa experiência ampliou a realidade. Conforme relata:

*“[...] quero dizer que havia sim bastante diferença, os alunos do interior eram mais tímidos e tranquilos, sendo uma sala multisseriada, eu fazia agrupamentos e enquanto eu explicava para a primeira série, bem explicadinho, a quarta série estava prestando atenção, não tinha alunos problemas [...] no bairro, a sala tinha 36 alunos, eu fiquei um pouco assustada, pois o comportamento era outro, os alunos eram outros e eu precisava fazer algo diferente para poder trazer os alunos, ter uma boa relação com eles, precisava fazer com que eles aprendessem, pois até aquele momento a escola não fazia diferença. [...] a maioria era de classe baixa, eram poucos que tinham dinheiro para os materiais escolares. Eu consegui fazer algo diferente, não foi perfeito, mas eles aprenderam o que era proposto, atingi meus objetivos [...] eles aprenderam a ouvir, a terem uma conduta mais respeitosa [...] eram crianças esquecidas, na verdade, gostaria que todos recuperassem o tempo perdido, mas fiz o que pude [...]”.*

Clara destaca outra situação marcante:

*“Quando eu saí do interior e vim trabalhar em uma escola grande, em uma escola de nome, a diretora me falou que eu iria trabalhar com 38 crianças de 1ª série, e disse-me no primeiro dia de aula: ‘quero todos alfabetizados até o final do ano’. Meu Deus, quanto medo de não dar conta, pois sempre havia trabalhado sozinha, do meu jeito e daí uma escola com direção [...] eram alunos filhos de papai, filhos de professores, então tive que dar meu tudo na sala de aula. Meu primeiro ano me marcou muito, tinha que mostrar de que era capaz disso, e eu era. Nesse ano, apenas um aluno não se alfabetizou, os demais, saíram lendo e escrevendo da 1ª série”.*

Em relação às diferenças sociais e de comportamento dos alunos, Clara retoma, em seu relato, a experiência como docente na escola do interior.

*“Eu também dava tudo de mim no interior, mas lá ninguém duvidava que eu pudesse ensinar. Lá eles tinham um respeito muito grande [...] eles só faltavam colocar o professor no pedestal, ser professor era ser muito bem visto. Os professores assumiam na comunidade funções de responsabilidade na igreja, eram chamados para reunião da comunidade, em casos de doença, só para você ter uma ideia, tive que aprender na marra dar injeção, eles acreditavam que a gente podia fazer qualquer coisa, a gente era muito valorizado. Escrevi inúmeras cartas, como aquela personagem do metrô [...] era cada revelação e eu como um padre, guardando a confissão. No interior, a gente trabalha com o que é da escola e com o que é da vida da pessoa, da comunidade, com o contexto, que é bem fechado. Imagina quando eu fui para a cidade, naquela escola, tudo se amplia, outras coisas aparecem”.*

Em relação às recompensas, Clara confirma que esta é uma constante na alfabetização, em cada situação trabalhada, em cada resposta dada pelo aluno. Assim externa ela.

*“[...] quando um aluno chega sem saber segurar o lápis e sai lendo e escrevendo, essa é a recompensa, para mim é muito gratificante, a gente tá contribuindo com a sociedade e para a sociedade, a gente é a sociedade, claro que a gente cria vários ambientes no colégio para a criança se apoderar do conhecimento, cria passos para essa caminhada e cada vez que a gente vê os alunos evoluindo é uma gratificação. Hoje, tenho muitos colegas professores da rede municipal que foram meus alunos e são bons professores, então, isso é uma recompensa muito grande. São respostas positivas ao que foi proporcionado, claro que ninguém aprende por acaso, não é natural nascer sabendo, né?”.*

Em relação ao processo de ensinar, evidencia o seu entendimento a respeito da função docente.

*“Quando nós vamos para sala de aula, nós temos que ter sempre objetivo, eu sempre tinha metas e objetivos que eu queria atingir e as minhas avaliações nunca foram para medir o aluno, era para ensinar e ver aquilo que o aluno precisava, para eu ajudar eles, eles dependem da gente para aprender. Eu trabalhava e criava os recursos didáticos, porque esse negócio de colocar palitinhos na frente das crianças e achar que é só isso, é uma besteira, esses materiais é para ajudar as crianças a pensarem [...] eu usava os recursos como uma forma das crianças compreenderem e gravarem, facilita o aprendizado”.*

*“Eu era muito preocupada com os alunos e, por isso, era muito cobrada pela família, pois, segundo eles, eu sempre pensava no aluno [...] eu pensava no que eu podia fazer melhor e mais, eu pensava em atividades extras, tinha minhas caixinhas com atividades no cantinho da sala, era um monte de coisas que eu levava para casa, incomodava a família [...] no meu começo, na escola do interior, a escola não tinha livros, não tinha nada e, como meu marido tinha um armazém, ele me ajudava a recortar as reportagens das revistas, colava as palavrinhas e eu levava para o colégio e também palitinhos de taquara, latinhas com grãos, tampinhas de garrafa [...] eu sempre pensava na atividade e eu via que dava resultado, as crianças mostravam interesse, trabalhava e via que eles aprendiam... Matemática, então, nem se fala!”*

Clara também se posiciona sobre o seu trabalho docente, o desenvolvimento das suas aulas e como as preparava.

*“Ensinar não é só ler e escrever [...] tinha muita leitura da minha parte, lia muito para eles, falava para os alunos que, para chegar a fazer isso, ler, era necessário que eles percorressem um longo caminho, ao qual eu estava me propondo a fazer com eles, procurava trabalhar com leitura e escrita de forma que eles pudessem ter necessidades delas, criava situações onde essas necessidades apareciam. Aproveitava as apresentações de datas comemorativas e dizia que não adiantava decorar os versinhos para declamar, era preciso saber de verdade como as letras se organizavam para virarem versos. Isso fazia com que eles fossem conhecendo o que era preciso para saber ler e escrever, letras, os seus nomes, como elas eram organizadas nas palavras e assim por diante. Também usava vários exercícios de matemática e trabalhava com os materiais concretos e, se tivessem dificuldades, procurava trabalhar com outros recursos. O material concreto em si não leva a nada, é preciso saber usá-los, o conhecimento não está no material, mas em mim professora, eu tenho que saber para que serve. Quando os alunos aprendem o conteúdo, o recurso que você está usando deixa de ser recurso, porque os alunos aprenderam”.*

*“Quando trabalhei como professora da primeira série, o alfabeto estava colado nas carteiras, eu dizia aos alunos que, em cima da carteira, era lugar de instrumentos de trabalho e letras, isso porque eles viviam trazendo brinquedinhos. Trabalhava com agrupamentos em duplas, trios, para um ajudar o outro, tinha gente que não gostava, mas eu achava importante, só que isso acontecia sempre com a minha condução, eu explicava, orientava, ensinava, as crianças captavam rápido, às vezes, ao me mostrarem como faziam,*

*acabavam falando de uma maneira que o outro, que ainda não tinha compreendido, passava a entender”.*

*“Os conteúdos eram organizados por bimestre, como uma projeção para mim sabe?! Era para me orientar, mas era o aprendizado das crianças que me fazia adiantar ou prolongar os conteúdos.”*

*“Tinha um plano de aula dado pela Secretaria, quando esse órgão se organizou, esses eram os conteúdos, mas eu fazia também minha seleção, os meus alunos sempre tiveram que sair da escola sabendo o que estavam fazendo ali. Antes do plano da Secretaria, a gente falava uns com os outros através de uma carta para um professor formado, na época não tinha currículo, no interior não tinha nada, a gente usava o que sabia, corria atrás do material do Mobral, que era um canal com outras pessoas [...] Sabe, esse material veio me ajudar na alfabetização das crianças também, eu partia muito da necessidade dos alunos, eles vinham de vários lugares, várias culturas, eu trabalhava a partir das necessidades, das necessidades de saber e fazer contas para ir ao mercado, da necessidade de saber ler para se orientar, mas, sobretudo, da necessidade de ser alfabetizado, de ser alguém”.*

*“Quando eu ia preparar as aulas, parecia um carnaval, ficava tudo em cima da mesa, à minha volta, pegava tudo que tinha inclusive os métodos que estavam se aplicando na época”.*

*“O conhecimento do professor tem que ser maior do que do aluno, senão não é professor, a primeira coisa que a gente tem que fazer é dominar o conteúdo, não vou trabalhar por trabalhar, é claro que eu sou humilde para dizer que eu não sei tudo, chamei vários profissionais quando trabalhava no interior para me ajudar, trouxe um agrimensor, um agricultor, meu marido, para me auxiliar em contas de roça, eles ensinavam como carpir pedaços de terra, como medir e eu entrava com a matemática. Quando eu dei aula na escola da cidade, muitas vezes convidei minhas colegas para explicar determinados assuntos com os quais não tinha afinidade, nós também elaborávamos projetos juntas, e também ajudávamos os professores que estavam iniciando, dando formação e recebendo informação quando não se tinha domínio do assunto”.*

Nesse mesmo sentido, Clara se refere ao trabalho docente desenvolvido em um colégio do estado após sua aposentadoria.

*“No ano passado, trabalhei seis meses com a disciplina de Geografia, eu amei, com coração aberto, mas eu encontrei bastantes dificuldades com a disciplina, hoje os alunos são*

*outros, mas eu saí na metade do ano por problemas familiares, minha mãe ficou muito adoentada e, sendo a única filha disponível para cuidar dela, tive que abandonar as aulas [...] A dificuldade que eu digo é por que você idealiza uma coisa, você estuda, e você que ir lá trabalhar com aquilo que você fez, organizou. Eu queria algo diferente, Geografia é uma disciplina de questões atuais, eu discutia a disciplina para eles entenderem, não queria ser uma professora fechada, e eles, os alunos, não querem isso, eles não querem pensar, aprenderam que é mais fácil abrir o livro, ler o que estava na página e resolver, então, pra mim, foi muito frustrante. Cheguei a comentar com a diretora do colégio que foi muito frustrante trabalhar esses seis meses, achei que ia ser diferente minha volta para o colégio, achei que ensinar era ainda valorizado [...] eu passava minha tarde lendo, lia muito, ia até o computador, pesquisava, pegava o assunto para entender, tinha questões mundiais lá, e no livro estava muito resumido, então, para mim era pouco, e também pouco tempo para pesquisar, às vezes, ficava pesquisando a tarde inteira para levar uma proposta diferente para a aula. Eu sempre fui muito preocupada em fazer as coisas, quando eu ia preparar as aulas, eu ficava estudando, dando meu melhor e esta sempre foi uma conduta adotada em meu trabalho”.*

Em relação aos métodos e teorias pedagógicas, Clara revela:

*“Na verdade, eu não sei dar nome aos bois tecnicamente, se esse método é tal ou não, mas eu tinha clareza dos objetivos a serem alcançados. É claro que eu usei tabelinha fônica, apresentava o alfabeto de maneira tradicional, conforme ensinava no ciclo básico, se eu não me engano eram as fases de Ferreiro, mas eu sabia onde queria chegar, as disciplinas e conhecimentos que precisava saber para ensinar, acho que é isso que não se tem mais, é como os palitinhos, só eles não levam a nada, tantas práticas, tantas maneiras de ensinar, mas se eu não souber aonde chegar, não levam a nada”.*

*“Você já deve ter ouvido falar sobre o método Erasmo Piloto, né?! Na época, foi uma novidade para todos. A gente ficou dias e dias decorando as fórmulas do método e tinha tantas coisas que, se for pensar hoje, dá até para aproveitar, mas ele era muito repetitivo, muito tédio e o aluno cansava, mas eu não trabalhava só com ele, mas com o que ele podia me ajudar, eu fui inovando [...] eu gostava também de trabalhar com o centro de interesses, a gente trazia novidades para a sala de aula, nós estudamos as abelhas e visitamos os apicultores [...] nunca apliquei o centro de interesses na íntegra, não da maneira que indicavam, nunca fiz a loucura de, ao entrar um passarinho na sala, eu parar a aula e dizer*

*‘vamos estudar o passarinho’, não, o meu centro de interesses era outro, eu estudava coisas do interesse do dia a dia da criança, o que as pessoas iriam necessitar quando adultas. No interior, fazia com que o conhecimento é que fosse o centro de interesses, eles já traziam algum conhecimento da realidade e eu tinha que fazer com que eles conhecessem mais, não só aquilo”.*

Clara considera que os impasses vividos por ela em sua trajetória levaram-na a se dedicar mais ao seu trabalho docente e compreende que o não aprendizado dos alunos se deve a vários fatores. Assim assinalados por ela:

*“Foram muitos os impasses quando iniciei na escola multisseriada, eu tinha que ir a pé, [...] quatro quilômetros [...] quando eu engravidei, com aquela barrigona enorme, eu andava e parava no meio do caminho no barranco e esperava um pouco [...] quando meu filho ficou doente então, nem se fala! Se eu tinha vários problemas, eles se complicaram, mas nenhum problema desses interferiu na minha atitude, nunca pensei em desistir de dar aula. Na sala de aula é que eu tomava fôlego, quando eu entrava eu esquecia tudo, parecia que eu me renovava, era uma boa relação e, apesar dos alunos serem bem difíceis, eu esquecia. Lembro que, na escola da cidade, na segunda série, tinha um menino bem rebelde, ele era difícil, mas depois a gente se deu bem, nunca tive problemas com ele [...] e também a diretora da escola, no interior eu era livre, tinha liberdade de horário e tal, mas, na cidade, a diretora cobrava isso, ela ficava em pé na porta, e às vezes eu até me irritava com isso, mas até isso foi um grande aprendizado, me ensinou que a escola tem que ter organização”.*

*“Hoje eu fico um pouco assustada de ver o não aprendizado das crianças, antigamente me parecia um pouco mais fácil e olha que a sala era multisseriada, a gente tinha trinta e seis ou trinta e oito alunos e, no máximo, dois reprovavam, eles saíam com bagagem, aprendiam um monte de coisas.”*

*“Eu já lecionei para turmas com muitos repetentes, trabalhei com turmas de recuperação em horários contrários, foi uma experiência e tanto, eu podia levar coisas diferentes para eles.”*

*“Em relação ao não aprendizado da criança, eu penso que nós, professores, também temos uma parcela de culpa. A gente se compromete com o aprendizado, e, se não dermos tudo que é necessário, é claro que vai faltar lá na frente [...] é claro que as crianças são outras, mas se vê que tá faltando trabalhar mais, nós estamos perdendo o que e como*

*ensinar. Hoje a escola está correndo atrás de outras coisas, os professores estão despreocupados, não se tem tempo dentro da escola para ensinar e isso falta”.*

*“[...] hoje os alunos não querem mais saber de pensar, e o trabalho do professor de hoje, é fazer com que eles pensem ainda mais! Mas os métodos e os programas de Governo fazem o professor ficar em dúvidas do que fazer, não era como no meu tempo, agradeço a oportunidade de ter tido disciplinas que hoje nem existem mais, nem se fala mais, e às vezes, a formação só tem mistura de gente que fala disso e fala daquilo e acaba não falando nada. Cadê as disciplinas que formam mesmo o professor? Hoje, com as tecnologias, parece ridículo fazer um caderninho de leitura, colar rótulos para alfabetizar os alunos, o professor parece intimidado com isso e acaba não fazendo mais nada”.*

Clara avalia as suas formações e a sua trajetória como professora.

*“Se eu falar que as minhas formações foram satisfatórias, eu estou mentindo, ela foi boa, me abriu caminhos, me trouxe bons conhecimentos, me ajudou profissionalmente, ajudou na minha prática, porém eu não posso considerar apenas isso, se eu não fosse inquieta, acho que a minha trajetória seria pequena, tive oportunidades e aproveitei, eu andei muito, busquei muito e quero deixar claro que não ganhei dinheiro com isso, agora conhecimento, isso eu ganhei. Devo concordar com a minha família quando eles falavam ‘tanto tempo jogado fora, tanto dinheiro, você não vai ter retorno’, não tive retorno financeiro mesmo, mas eles não entendem que eu ganhei sim, e muito”.*

Clara termina o relato dizendo que os problemas conjugais e de doenças com os filhos foram superados pela fé, dedicada aos movimentos pastorais católicos. Reconhece que o seu trabalho na igreja a fortalece e a ensina a amar o próximo, bem como o que ela faz.

### 5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS BIOGRÁFICOS – A PERSONALIDADE DO PROFESSOR EM SUAS RELAÇÕES COM OS FINS ÚLTIMOS DE SUA PRÁTICA SOCIAL: O ENSINO

A análise tem como parâmetro o trabalho desenvolvido pela professora Lígia Márcia Martins (2001) em sua tese de doutorado, intitulada *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Seu estudo configura-se como uma ‘atividade guia’, na

medida em que fornece subsídios, dentre outros, para a operacionalização do estudo da personalidade.

Em consonância com as bases teórico-metodológicas, ancoradas na epistemologia materialista histórico dialética, a autora salienta que o estudo da personalidade

[...] exige a apreensão da existência dos indivíduos em suas articulações com os condicionantes sociais, ou seja, uma dada formação social, num dado momento histórico, etc. tendo em vista a compreensão da sua totalidade. Apenas pelas articulações entre singularidade, particularidade e universalidade, parece-nos possível apreender a personalidade enquanto um sistema de atividades inseparavelmente individuais e sociais, enquanto expressão singular de um sistema geral (Martins, 2001, p. 186).

Tendo como principal eixo teórico a *Teoria da Atividade*, elaborada por Alexei N. Leontiev, bem como as contribuições de Levy S. Vigotski acerca da formação de conceitos e consciência de classe, e de outros teóricos contemporâneos, este estudo analítico terá, como foco, o processo de formação da personalidade no que concerne: à construção de motivos, à apropriação dos significados e atribuição de sentidos; aos nexos de hierarquização dos motivos e à mediação da consciência na formação da personalidade; à subjetividade como intersubjetividade, à personalidade e as suas relações com a prática docente.

Para tanto, parte-se das atividades que, na periodização humana, configuraram-se como atividades principais e nas e pelas quais conformaram a personalidade. O percurso a ser seguido tem como objetivo evidenciar e compreender os elementos que possibilitam intervencionalizar a personalidade do professor em suas relações com os fins últimos de sua prática social: o ensino.

### 5.3.1 A construção de motivos: a apropriação dos significados e atribuição de sentidos

De acordo com Marx e Engels (1995), os homens são o que produzem e como produzem. Esta afirmação significa que pensar sobre eles em determinado momento histórico requer que se parta das atividades que lhes permitem viver, dos instrumentos que possuem e da forma de organização para realizar suas atividades. Sendo assim,

[...] todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem nas ideias que eles façam dá verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca [...] (p. 320).

Antes de avançar na análise, ressalta-se que a escola pública, tal como a temos hoje, é uma instituição típica da sociedade capitalista. O seu surgimento está respaldado por duas grandes frentes: a Revolução Francesa, ocorrida em 1789, que engendrou uma nova classe dominante, a burguesia, e a Revolução Industrial por volta de 1780, que, configurado o modo de produção capitalista, favoreceu os processos de industrialização, urbanização e migração, dando origem ao trabalho assalariado e ao trabalho alienado (Patto, 1990).

Tendo como referência a historicidade humana, assinala-se que os modos de produção e as relações sociais decorrentes das atividades históricas humanas produziram novas necessidades sociais, dentre elas a exigência de uma escolarização mínima da população, conforme elucida Adam Smith (1983), em sua obra intitulada *A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas*. O ensino como um direito a todos os cidadãos e um dever do Estado começou a ser fomentado já no século XVIII e, desde então, a positivação do direito à educação foi assumindo um caráter de universalidade, que, não sem lutas e embates, passou a ser reconhecida como um direito de todos, ou seja, passou a ser concebida como prática social, como um direito fundamental e humano (Saviani, 2004a).

Ao partir dos fatos e acontecimentos que se encontram dispostos no item 5.2.2, *Sobre o seu processo de escolarização*, ressalta-se que, longe de ser um processo natural, o ingresso de Clara no espaço escolar encontra-se atrelado a condicionantes históricos, tais como: a expansão da escola pública, o direito à escolarização, a existência de uma instituição escolar no município, o acesso à mesma em função da localização, bem como as relações estabelecidas no contexto familiar, por meio das significações sociais.

Destaca-se que a família é, aqui, considerada como mediadora da prática social global e, como tal, encontra-se atravessada pelas significações presentes na realidade concreta, as quais caracterizam um determinado momento histórico. É nessa vinculação entre objetividade e subjetividade que a história do desenvolvimento individual se constitui.

A ansiedade de Clara em frequentar a escola pressupõe que esta vivência seria para ela uma etapa importante de sua vida. Do ponto de vista psicológico, pode-se afirmar que o reflexo psíquico da realidade encontrava-se vinculado a uma atividade futura, no caso

atividade de estudo, como um tônus emocional das ações que, segundo Leontiev (1978d), em sua intensidade, sua marca e seu caráter qualitativo pode cumprir uma função específica, qual seja, a posterior tomada de consciência. Entretanto, partindo do pressuposto de que essa significação não é natural, mas social, assinala-se, a escolarização no meio familiar apresentava-se como algo positivo e, portanto, passível de ser desejada. Contudo, como se vê pelos relatos, isso não significava que a nova atividade de Clara criança tenha sido ‘compreendida’ pelos seus pais como um processo conscientizado, devido às próprias limitações histórico-sociais.

Oriunda de uma família simples, assim caracterizada por ela, a inserção de Clara na instituição de ensino foi precedida de ‘motivos paternos’, que se encontravam atribuídos de “sentidos” condicionados externamente, em outras palavras, *de motivos que os levavam a agir*, no caso, possibilitar estudos aos filhos, decorrentes das necessidades sociais geradas historicamente. Esses motivos evidenciavam concepções dicotômicas relativas aos conceitos, ou pseudoconceitos, do *trabalho e do estudo*, mas que, não obstante, possibilitaram o processo de construção de motivos da analisada em relação à sua atividade de estudo.

As relações familiares configuram-se como *uma formação inicial do sujeito como membro de uma sociedade*. Por meio dessas interações, o indivíduo se apropria de conhecimentos elementares que visam garantir a sua existência: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Para compreender o processo de construção de motivos da analisada, pela apropriação dos significados e atribuição de sentidos, bem como sua personalidade, entendida como fenômeno intersubjetivo, torna-se necessária uma breve reflexão acerca das razões históricas presentes no contexto em que os pais de Clara se desenvolveram e pelo qual constituíram os sentidos dados por eles à escolarização. A seguir, o entendimento que se tem sobre esta questão.

Os pais de Clara externam em suas vidas a organização social capitalista. Semianalfabetos, limitados historicamente, frequentaram a escola apenas nos anos iniciais, situação que reflete um processo histórico de desigualdade social, qual seja, a necessidade de manter a subsistência através da “venda” da força de trabalho.

Eles cresceram em uma localidade do Sul do Brasil, cuja principal atividade econômica da época era a agricultura, onde famílias numerosas utilizavam a força do trabalho familiar para garantirem a sua subsistência. As crianças participavam desse processo de produção como uma prática naturalizada, visto que não era possível admitir ócio por parte delas, e tampouco havia instituições escolares organizadas e significadas socialmente. Enfim, eram, e ainda são, os modos de produção que definiam as relações sociais estabelecidas.

Segundo Saviani (2004a), as grandes transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais ocorreram nas últimas décadas do século XIX no Brasil, pode-se citar, dentre elas: a abolição da escravatura, o surgimento de novas classes sociais, ideias positivistas, cientificista, evolucionista, quadro que torna o conhecimento intelectual uma necessidade geral. Contudo, dado ao processo histórico de colonização e desenvolvimento dos sistemas econômicos e sociais do Brasil, o cultivo da terra, no início do século XX, era considerado um meio de produção principal. Sob a égide do caráter político ideológico do Estado Novo, gestado em 1920, a educação passou a fazer parte do projeto desenvolvimentista da nação. Situação que explica as significações que permeavam as relações e as práticas sociais existentes: o campo, como relações predominantes na região em questão, e o conhecimento intelectual, determinado pelas novas formas de produção material da sociedade.

O pai de Clara frequentou a escola até o segundo ano, apropriando-se das noções básicas de leitura e escrita e das quatro operações. A escola, quando havia, ofertava até a quarta série primária, equivalente ao quarto ano do ensino fundamental. O ‘aprendizado’ obtido visava apenas atender às necessidades presentes na vida cotidiana e esses conhecimentos básicos eram inseridos no conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo, possibilitando inferir que a escola ofertava o mínimo para que a ignorância não comprometesse a existência humana. Para a vida do pai da analisada, as apropriações escolares serviam apenas para atender às necessidades do homem imediato, circunstancial, que, no caso, voltava-se para a produção agrícola familiar.

Mediante o exposto, pode-se dizer que o pai de Clara, embora não negasse a escolaridade aos filhos, desqualificava-a, visto que a produção era imaterial, ou seja, não gerava um produto concreto pelo qual as necessidades imediatas poderiam ser satisfeitas, e que, pelo direito positivo, poderia ser comercializado. Destaca-se ainda outro sentido que poderia ter sido atribuído por ele à escolarização, e que se encontra atrelado ao aspecto produtivo do homem da época. Sabe-se que o padrão de homem que visava atender à inclusão do Brasil na rota do progresso, de desenvolvimento, era bem diferente do homem comum que povoava a sociedade brasileira e que, por ser considerado cheio de ‘vícios’, compunha um retrato de indolente (Barroco, 2007). Descendentes de imigrantes italianos, o pai de Clara personifica as contradições sociais ora retratadas, porque, longe de ser considerado oriundo de uma classe de trabalhadores ociosos (os italianos), acreditava, por assim dizer, que a quantificação da força empregada no trabalho definia também ‘a qualidade de homem’, diferenciando-o dos brasileiros.

Essa análise ganha força à medida que os relatos assinalam que trabalho para ele “*era o serviço pesado na roça, no bar, na mercearia, ler não dava futuro*”. Nesse sentido, trabalho é força quantitativa empregada nas atividades, entendimento que exclui os estudos como possibilidade de trabalho. Contudo, assinala-se que o posicionamento do pai de Clara revela, sobretudo, uma dicotomia entre trabalho gerador de produtos, determinado pelas relações no campo, e o intelectual, característica da alienação dessa categoria na sociedade capitalista.

Neste viés, entende-se que matricular os filhos na escola era mais uma prática social presente em seu contexto, o motivo que o levava a agir. Era um agir espontâneo, carecido de reflexão consciente, visto que, em seu viver, as atividades vinculam o homem ao mundo de forma empírica, circunstancial, cujo sentido encontra-se na vida cotidiana.

Em relação à mãe de Clara, definida por ela como uma grande incentivadora dos estudos, é possível perceber que o fato de a mesma ter estudado um pouco mais passou a exigir dos filhos uma condição que não pôde ter para si. A pouca apropriação que teve, mediada pelo ensino, levou-a a desenvolver ações valorativas acerca dessa atividade, como, por exemplo, as cobranças escolares feitas aos filhos, à responsabilidade deles pelas tarefas escolares, organização do tempo de dedicação aos estudos, o seu acompanhamento no processo de aprendizagem deles.

Clara relata que a mãe “*era sofrida, era áspera, ela queria tudo certinho, tanto em casa e principalmente com as tarefas da escola*”. Entende-se, a partir desta fala, que as atividades que a vinculavam ao mundo, de certa maneira, “embruteciam-na”, levando-a a cobrar dos filhos o seu oposto. Ante esta compreensão, pode-se inferir que o sentido dado por ela aos estudos, embora possa ter como motivo a possibilidade de ascender socialmente, visto ser esta uma das significações sociais da educação na época, o ‘motivo’, poderia ter como necessidade a formação humana, uma vez que a garantia de estudos aos filhos era uma forma de ser alguém diferente dela. Essa inferência torna-se pertinente, na medida em que, na cotidianidade, a genericidade humana, o universal, encontra-se presente na realidade, o que a torna contraditória.

Ressalta-se que os estudos, para a mãe de Clara, não eram considerados ‘improdutivos’, dado os sentidos atribuídos a eles, e que, embora também estivessem determinados pela sua cotidianidade, apresentava um tônus emocional positivo, externado subjetivamente como desejo, vontade. Entende-se que, num contexto patriarcal, onde a mulher cuida dos afazeres domésticos e o homem do serviço pesado, o posicionamento contrário ao do marido em relação aos estudos, muito possivelmente, levou a mãe de Clara a

reafirmar-se constantemente pela via da hipótese de que as exigências feitas aos filhos em relação aos afazeres da casa e do querer tudo certinho era também uma forma de garantir a continuidade dos estudos. Era como se precisasse demonstrar ao marido que aquilo que ele considerava improdutivo não interferia nos afazeres da produção da vida material.

É nessa relação “polimotivada”, constituída pelos sentidos dos pais, que Clara se encontra em relação à atividade de estudos. O fato é que a sua expectativa a respeito da escola indicava, por meio das mediações familiares, que a sua “atividade” iria mudar, ou seja, a atividade futura não pertenceria à esfera de relações na qual estava inserida, mas a outra esfera de relações humanas a qual passaria a ocupar.

Mas quais atividades precederam à futura? Sendo a filha mais velha de uma prole de cinco irmãos, Clara desempenhava, na família, funções que caracterizavam as crianças de seu tempo e condição social. Parte de sua infância fora condicionada pela materialidade: aprendeu a cuidar da casa, a lavar roupas, passar, cozinhar e a cuidar dos irmãos mais novos. Em seus relatos, definiu-se como “burro de carga”, em outras palavras, como aquela que emprega a sua força de trabalho de maneira conformada.

A situação acima descrita demonstra que ela ocupou um lugar nas relações familiares que demandava responsabilidade e obediência. Nesse sentido, é importante reafirmar que, embora os estádios de desenvolvimento tenham um lugar determinado no tempo, os mesmos dependem do seu conteúdo, que, por sua vez, é determinado pelas condições históricas concretas nas quais se desenrola o desenvolvimento da criança (Leontiev, 1978e).

Ao levar em consideração a periodização preconizada por Elkonin (1987), salienta-se que, no período em que os jogos simbólicos poderiam ser a atividade principal da criança, Clara, em função das condições sociais, portanto objetivas, estava se apropriando dos significados presentes na atividade social adulta desenvolvida pela mãe, no caso, os afazeres domésticos, os quais exigiam domínios procedimentais. Passou a assumir uma função, na qual foi responsabilizada, que inverteu, inclusive, os papéis sociais, assim externados: “[...] *eu trabalhava na casa e a minha mãe me ajudava*”. Entretanto indaga-se: as apropriações de Clara, por meio das atividades desenvolvidas no contexto familiar, poderiam ser consideradas como forças motoras no desenvolvimento do psiquismo? Heller (1982, *apud* Duarte, 1993) assinala que a essência da alienação da vida cotidiana não está nas formas de atividade diária, mas na relação do indivíduo com essas formas de atividade.

Tendo como direcionamento a indagação acima, adianta-se que a resposta é afirmativa, ou seja, embora, na totalidade, as ações dos pais evidenciassem as forças conformadoras e operacionalizadoras do trabalho alienado, para Clara, as suas ações

encontravam-se relacionadas a uma atividade de produção familiar, a uma divisão do trabalho social, assim externado: “*Enquanto a mãe cuidava da mercearia e o pai da chácara, eu limpava a casa*”. Embora Clara se caracterize como ‘burro de carga’, percebe-se, pela fala, que aquilo, para as quais suas ações tendiam em seu conjunto, foi se tornando conscientizadas, passando a coincidir com o elemento objetivo, o motivo: As suas ações liberavam os pais para as demais ações, que, no conjunto, garantiam a existência da família.

Do ponto de vista psicológico, a atribuição de sentido ao significado foi possível, em função do sistema de significações linguísticas presentes nessa esfera social. De acordo com Leontiev (1978f, p. 102), “[...] as significações linguísticas que se criam na atividade coletiva de trabalho não refletem apenas as relações dos homens com a natureza, mas também as relações dos homens entre si”. O autor, ao discutir sobre as etapas de desenvolvimento da consciência, traz uma importante contribuição sobre esta questão, servindo de fundamento à análise que ora se realiza. Embora não se trate de um ‘grupo primitivo’, nas relações familiares de Clara, as significações que se constituíram na atividade coletiva foram semelhantes para os diferentes participantes desse trabalho coletivo, ou seja, a produção da sua existência. Sendo assim, o mundo é refletido da mesma maneira, sob a forma das mesmas significações, ou seja, o sentido de um fenômeno consciente para um indivíduo coincide com o sentido que ele tem para a coletividade, que se encontra fixado nas significações linguísticas. Isso é possível porque a consciência apresenta-se limitada às relações humanas, no caso, circunscrito às relações familiares, e as significações linguísticas alicerçadas em conceitos espontâneos, característicos da vida cotidiana.

Não obstante, observa-se também o desenvolvimento dos enlaces internos que dirigem a correlação entre os motivos. Em face de exigências sociais, Clara subordina a sua ação a um motivo mais distante, ou seja, a um produto de grau superior de desenvolvimento, que necessita da presença de uma motivação mental, ideal do comportamento, para converter uma reação circunstancial em *comportamento voluntário*. Em função das condições objetivas, precisou relegar o brincar, ser cuidada e ser atendida, o simbolizar, para apropriar-se de uma cadeia de ações que requereram o desenvolvimento de operações e de funções cognitivas, visto que não brincou de fazer comidinha, ela a fez.

O desenvolvimento dos mecanismos pessoais da conduta voluntária é acompanhado de uma classe especial de emoções, os sentimentos. Sob este prisma, observa-se, através dos relatos, que as relações familiares em questão caracterizavam-se por atitudes emocionais constantes, as quais foram derivadas das necessidades geradas nas relações entre as pessoas. Os sentimentos, por possuírem um caráter histórico, foram externados por meio do

cumprimento das exigências sociais, respeito e obediência aos pais, além de subserviência. Segundo Leontiev (1978d), a subordinação dos motivos forma-se na comunicação com as pessoas do seu entorno social, em uma situação imediatamente social, que, aqui, encontra-se representada pela família, e só posteriormente, torna-se possível em situações em que a criança atua de forma autônoma, em condições que objetivamente o exige. Clara, em suas ações domésticas, cotidianas, esforçava-se para alcançar um objetivo que, por si mesmo, não era atrativo para ela, mas que adquiriu um sentido completo ao ser vinculado às demais ações do grupo.

Destaca-se ainda que, nessa atividade, Clara apresentava possibilidades para dirigir a sua conduta, dado ao aprimoramento de várias funções psicológicas, como percepção, atenção, memória, as quais foram requeridas nas apropriações/objetivações por meio da sua atividade, conduta que, de forma empírica, representa o processo de formação da personalidade. Leontiev (1978e) considera o controle da conduta externa uma qualidade psíquica para a aprendizagem escolar, visto que a apropriação de um determinado conjunto de ideias e conhecimentos exige um desenvolvimento mediado da voluntariedade.

Em decorrência as características assinaladas, pode-se argumentar que a atividade anterior à escola, ou “atividade pré-escolar”, configurou-se como força motora no desenvolvimento do psiquismo, como atividade principal, por denotar o entrelaçamento entre as dimensões interpessoais afetivas e motivacionais com as dimensões cognitivas e operacionais na constituição de motivos. Essa atividade adquire importância na medida em que abre um caminho para a aprendizagem sistemática de um conjunto cada vez maior de conhecimentos e, conseqüentemente, de avanços no processo de personalização (Martins & Eidt, 2010).

Leontiev (1978e, p.289) salienta que, na esfera escolar, as relações vitais se reorganizam,

[...] o essencial é que as obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade. Da sua realização, dependerão o seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social e, portanto, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura.

Do ponto de vista do desenvolvimento do psiquismo humano, a atividade de estudo, que na sociedade ocupa um longo período da vida do homem, ou deveria ocupar, é

considerada como atividade principal, e a ela encontra-se conciliado o estágio espontâneo do desenvolvimento da personalidade. Contudo, ressalta-se que a personalidade forma-se nas relações que o sujeito estabelece por meio da atividade, que, para muitos, não é a atividade de estudo.

Embora a análise anterior possa ter evidenciado o movimento que caracteriza a atividade humana, antes de adentrar na análise da escolarização, é importante resgatar algumas definições acerca desta categoria, visto que conduzirão à compreensão do processo de formação da personalidade, conforme seguem.

A atividade humana, dado ao seu caráter objetivo – necessidade objetiva ou motivo – tem a função de orientar o sujeito no mundo e de transformá-lo em uma forma de subjetividade. Segundo Leontiev(1978d), esta constitui-se de um conjunto de ações<sup>24</sup>, cujos resultados imediatos não coincidem com o motivo da atividade, posto estarem orientadas para os fins. Para que se possa compreender como se constitui uma atividade objetivada, cujos motivos-fins encontram-se vinculados, deve-se considerar alguns aspectos relacionais: que os fins e a formação de ações subordinadas a eles não se encontram diretamente fusionadas ao motivo da atividade, e que formação de fins se dá em condições objetivas, das quais as ações não podem estar abstraídas.

Além destes aspectos relacionais, decorre que as ações comportam um aspecto intencional, *o que deve ser alcançado*, e um aspecto operacional, *como deve ser alcançado*, o qual não é definido pelos fins, mas pelas condições objetivo-materiais ou ideais. A delimitação e a tomada de consciência dos fins não é um processo automático, mas um processo bastante prolongado de apropriação dos fins pela ação. Por decorrência, assinala Leontiev (1983) que, assim como as ações são efetadoras da atividade, as operações são efetadoras das ações.

No e sobre o plano da estrutura da consciência, a formação de operações conscientes representa a vinculação entre os motivos-fins, denotada por um conteúdo controlado conscientemente. Em síntese, a atividade humana constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente pelas suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade (Basso, 1998).

---

<sup>24</sup> Tendo em vista a complexificação da atividade humana.

Estas definições tomam uma particular importância, na medida em que a formação da personalidade pressupõe um desenvolvimento do processo de formação de objetivos, fins, e, correspondentemente, o desenvolvimento das ações do sujeito. As ações, tornando-se cada vez mais ricas do ponto de vista das apropriações/objetivações, superam o círculo das atividades que as conformam, ocorrendo um deslocamento dos motivos para objetivos, uma mudança em sua hierarquia e a geração de novos motivos, de novos tipos de atividade (Leontiev, 1978d).

De acordo com Leontiev (1978d), as forças internamente motivadoras deste processo residem na relação ativa do homem com o mundo, engendrada pelos vínculos sociais. Esse processo de desenvolvimento objetivo/ subjetivo, que, inicialmente, subordina as ações, possibilita, no decorrer do desenvolvimento humano, a formação de um sistema conectivo de sentidos pessoais, a formação da personalidade. Igualmente, no conjunto de atividades que conformam a vida humana, as atividades principais são consideradas as forças motoras do desenvolvimento do psiquismo, e encontram-se associadas a uma classe particular de impressões psíquicas, as emoções e os sentimentos. Essas atividades, cujos motivos lhes conferiram sentido pessoal, hierarquizam-se na estrutura afetivo-emocional da personalidade, esfera da hierarquização dos motivos.

A análise que será efetivada a seguir, tendo como conteúdo o item 5.2.2, propõe-se, com base na biografia, a evidenciar o processo de formação da personalidade engendrada em meio a condições sociais sob a influência educadora sistematizada, o ensino.

### 5.3.2 Os motivos, os nexos hierárquicos dos motivos e a mediação da consciência na formação da personalidade

Clara iniciou o seu processo de escolarização<sup>25</sup> aos sete anos de idade em uma instituição escolar mantida pelo movimento católico. A estrutura de ensino tinha por base a leitura, a escrita, os princípios elementares da aritmética, além da instrução moral e religiosa e dos trabalhos manuais.

Historicamente, o alunado dos colégios católicos era integrado pelas elites econômica e cultural. Contudo, com o predomínio do ideário renovador da pedagogia nova, bem como a expansão da escola pública, por uma questão de sobrevivência, passou a estender o atendimento para o alunado das classes menos favorecidas, fixando suas instituições

---

<sup>25</sup> Os anos escolares referidos compreendem o ensino de primeiro e segundo grau da época, que equivalem, em certa medida, ao primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica.

educativas em diversos lugares, onde a educação ainda não fora assumida pelos órgãos governamentais.

Em seus relatos, Clara caracteriza a instituição na qual iniciou os seus estudos como uma escola pequena, seriada e com salas compostas de poucos alunos. Sobre esta questão, ressalta-se que, tendo em vista que as crianças, ao adentrarem para a esfera educativa, trazem em seus vínculos as relações estabelecidas na esfera familiar, características relativas à escola poderiam ter influenciado nas relações estabelecidas entre professor e aluno tanto no aspecto pessoal como grupal. Posto que, em um círculo menor, o ensino poderia estar atendendo a um motivo amplo, no caso, a apropriação de conhecimentos, e a motivos circunstanciais, advindos das necessidades imediatas da criança.

As lembranças acerca dos primeiros anos escolares são marcadas por uma classe particular de emoções, denotando que as ações que se fizeram presentes nesse período tornaram-se conscientizadas e as apropriações/objetivações hierarquizadas. Contudo, para que esta análise ganhe forma e conteúdo, torna-se necessário evidenciar seu processo.

Clara alfabetizou-se no período inicial de sua escolarização e as noções adquiridas de leitura e escrita, bem como as noções matemáticas mudaram as suas relações com a realidade objetiva. Em que concerne a esse processo de apropriação, ressalta-se que a alfabetização é parte de um sistema de escrita alfabética, constituído de um conjunto de ações que necessitam ser encadeadas para que haja uma apropriação da leitura e da escrita, apropriações estas mediadas e mediadoras das relações humanas.

Do ponto de vista psíquico, entende-se que, inicialmente, a conduta de Clara estava ligada a uma exigência externa, às exigências do professor e, nesse processo, os motivos dados a ela, constituídos nas mediações para apropriação de determinados conhecimentos, possibilitaram a subordinação das ações aos fins. Assim, as ações, ao serem operacionalizadas, foram automatizadas e encadeadas, gerando sentidos e novos motivos para novas ações, característica de um processo conscientizado.

O processo de conscientização, ou as imagens conscientes são engendrados pelos vínculos sociais que, ao se tornarem complexos, se caracterizam por uma delimitação objetiva e subjetiva. Desta forma, as ações parciais, sendo subordinadas aos fins ou delimitando-se subjetivamente, adquirem significados, ou seja, *o para que* se subordinam, ganhando assim um sentido consciente. Segundo Leontiev (1978d), esse é o tecer da trama geral, sobre cujo fundo, paulatinamente, separam-se as principais linhas de sentido que caracterizam a personalidade.

Em relação à formação dos conceitos científicos, observa-se que, a partir das mediações, as propriedades do objeto se revelaram, processualmente, em conexões entre os objetos. Vigotski (1995) esclarece que todo conceito é uma generalização e Clara demonstra que esse percurso estava sendo desenvolvido, visto que as ações parciais encadeadas refletem as formas qualitativas do desenvolvimento do psiquismo dadas por meio das significações. Retoma-se que a formação dos conceitos é um processo de internalização/apropriação dos significados sociais, que transcorre na atividade da criança em meio a sua comunicação com aqueles que a rodeiam. As significações carregam as operações e os modos de ação socialmente elaborados, em cujo processo os homens modificam e conhecem a realidade. Ao serem interiorizados, formam os significados abstratos, os conceitos, que, no seu movimento, constituem a atividade mental interna, ou seja, o plano da consciência (Leontiev, 1978d). Salienta-se, então, que a dimensão da consciência individual, imagem subjetiva da realidade objetiva, “[...] é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente” (Leontiev, 1978c, p. 88).

Clara relata que, a partir das apropriações/objetivações mediadas pelo ensino, passou a se sentir importante, visto que, por meio dos conhecimentos formais, obteve um reconhecimento pessoal nas relações sociais que ora se ampliavam. Passou a ser reconhecida na escola pelos seus saberes, o que a levou a auxiliar os colegas e os professores, bem como, no contexto familiar, onde assumiu a função de ‘ser o caixa da mercearia’. Essa condição valorativa conferiu às suas ações um tônus emocional positivo, que, pelo seu caráter qualitativo, possibilitou suas tomadas de consciência e motivos a serem hierarquizados.

Ao considerar que as representações subjetivas guardam os conteúdos objetivos, sua base real (Martins, 2001), cabe, nesse momento, evidenciar as relações que se expressaram por meio dos motivos geradores de sentido ou as vivências que tornaram essas apropriações/objetivações ideais, ou seja, controladas conscientemente, e que possibilitaram a constituição da esfera motivacional da personalidade, a hierarquização de motivos.

Destacam-se três fatos desta fase do desenvolvimento, que visam corroborar com as colocações acima expostas. O primeiro refere-se aos jogos protagonizados por ela, a brincadeira de papéis sociais; o segundo, as idas à escola em período contrário para auxiliar as irmãs religiosas, e as lembranças em relação à professora primária, como terceiro fato.

As atividades e ações de Clara no contexto escolar encontram-se refletidas subjetivamente em suas brincadeiras infantis e, para melhor apreendê-las, busca-se a compreensão de Vigotski (2000) acerca da imitação. Segundo o autor, a imitação é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, visto

estar presente na forma do indivíduo se relacionar com os outros e nos mecanismos que constituem as funções psicológicas superiores. Sendo assim, não é uma cópia do real, mas uma atividade intelectual. Desta perspectiva, depreende-se que o conceito de imitação emerge do entendimento sobre a concepção de zona de desenvolvimento proximal, na medida em que só é possível imitar aquilo que está na zona de potencialidades intelectuais (Vigotski, 2000).

A imitação desencadeia toda uma série de funções que se encontram em fase de “qualificação”, fortalecendo e crescendo habilidades que, até então, não estavam formadas. Embora esse processo seja mediado por signos, à imitação configura-se como a base do mesmo. Em suma, ela permite que o ser humano entre em contato com a cultura existente, sendo um meio de reprodução dos modos de ação acumulados pela humanidade. A sua essência encontra-se nas relações sociais e no processo de aprendizagem e, neste sentido, “[...] existe uma relação dialética do indivíduo com a coletividade que o constitui” (Fernandes, 2005, p. 13).

Clara, em sua infância, ao protagonizar nas brincadeiras o processo de ensino-aprendizagem, representa-o com as mesmas características das relações sociais estabelecidas na esfera escolar, ou seja, com os mesmos modos de ação. Reproduz, assim, o ambiente, improvisando carteiras com os bancos, o chão como cadeiras e um quadro, marcando as diferenças de contextos, escola e lar, bem como as maneiras de agir e de comportar-se como um professor, o que reflete o sentido dado pelo outro. Enquanto “ensina”, desenvolve-se e desenvolve, ao repetir o aprendido, transforma as ações isoladas em operações, que, ao se encadearem, evidenciam um processo de conscientização.

O segundo fato refere-se à frequência de Clara na escola no período contrário. O auxílio dado aos colegas, que lhe fora tão caro, também traz os elementos apresentados acima, qual seja, a possibilidade de desenvolver ainda mais os procedimentos operacionais por intermédio da ajuda, assim como da possibilidade de estar mais próxima da sua imitação, já que o auxílio configurava-se como um “trabalho de docente”. Salienta-se que auxiliar implica domínio de um determinado saber, ações intencionais com motivos e fins delimitados.

Acrescenta-se que o fato de realizar todas as tarefas do lar de maneira ‘certa’ para que pudesse ir à escola denota um processo de conscientização e de subordinação de atividade e de motivos. Um motivo-fim já compreendido, ajudar nos afazeres domésticos tornou-se um motivo complementar, visto que se encontrava subordinado aos fins e às ações de Clara relativas à atividade de estudo, atividade impulsionada por um motivo gerador de sentido.

Embora o terceiro fato possa ser inserido no primeiro, as lembranças de Clara em relação à professora do ensino primário, os seus modos de ação, as leituras que realizava para

os alunos, tema bastante enfatizado, carregam elementos que evidenciam mais um aspecto dos motivos geradores de sentido, a necessidade/motivo de apropriar-se desses saberes que possibilitavam uma melhor compreensão da realidade circundante: a de saber aquilo que os adultos sabem (Arce & Martins, 2007). Além disso, esses modos de ação caracterizavam também a escola. Assim externado em seu relato:

*“Gostava muito da professora do primeiro ano, ela contava muitas histórias, ela lia muito [...] lembro-me do alfabeto na carteira, a gente decorava”.*

Esta representação traz a marca de uma emoção qualitativa, um sentido, sentido que parece demarcar as diferenças entre os saberes do cotidiano e o da escola. No contexto familiar, Clara não tinha acesso a livros ou a outros recursos materiais e, à medida que as mediações obtidas através do ensino alargavam o seu conhecimento de mundo, passou a ler tudo que encontrava, conferindo um sentido pessoal à função da escola e do trabalho docente.

O brincar de ensinar, as idas à escola em período contrário, as lembranças relativas à professora primária demonstram que o motivo que impulsionou a atividade de estudo conferiu-lhe um sentido pessoal, ou seja, encontrava-se delimitado de forma objetiva e subjetiva. O gerar sentido conforma um processo conscientemente controlado, atividade objetivada e nexos hierárquicos de motivo, percurso que caracterizou o período inicial da escolarização de Clara.

Contudo, através de seus relatos, é possível perceber que a atividade em questão apresentou um descompasso nos anos posteriores, compreendidos entre o terceiro e quarto ano do primeiro grau. Se os primeiros anos escolares foram representados por Clara de forma rica, tal situação não se manteve nos anos subsequentes, desta forma, pretende-se entender esse período representado de forma “reduzida”, que, pelo relato, encontravam-se motivados pelas qualidades isoladas do objeto, com um tônus emocional negativo dado aos afetos atribuídos aos motivos.

Como evidenciado na biografia, a escola das irmãs havia fechado, além disso, o seu atendimento era dirigido apenas para os primeiros anos escolares. Clara passou, efetivamente, a frequentar uma escola pública, visto que a mesma era mantida pelo governo de Estado, com os ideários pedagógicos vigentes da época. O ensino era seriado, com um maior número de alunos em sala e melhor infraestrutura.

Posto isto, questiona-se: Se uma das bases da personalidade consiste nos vínculos do indivíduo com o mundo por meio da atividade, o fato de Clara ampliar a possibilidade de

relações sociais objetivas não se configuraria como um fator qualitativo para seu processo de personalização?

Em função da sua organização, a escola em questão provocou uma mudança no *lugar* de Clara nas relações sociais objetivas, que foram anteriormente estabelecidas e conquistadas. Sendo uma escola maior, atendendo a um maior número de alunos, com professores que poderiam ser caracterizados como mais distantes dos alunos, na medida em que a instituição anterior proporcionava um vínculo próximo entre alunos e professores, o reconhecimento obtido entre os colegas e professores e o auxílio que realizava na escola não permaneceram nessa fase. Os seus saberes diluíram-se no grande grupo, bem como o lugar que ocupava nas relações anteriormente estabelecidas, ou seja, passou a ser mais um escolar.

O fato é que essas condições contribuíram para uma pauperização das relações estabelecidas, visto terem carecido de sentido pessoal. E de que forma isso poderia ser evidenciado? Segundo Leontiev (1978d), toda atividade social humana complexa é uma atividade polimotivada, disso decorre que a falta de coincidência entre motivos e objetos surge como resultado da divisão das funções dos motivos que se opera durante o desenvolvimento da atividade humana, porque a atividade responde a vários motivos ao mesmo tempo. Tem-se então que esse período evidenciou uma mudança de caráter nas relações que vinculavam entre si os fins e os motivos da atividade. Se a alfabetização refletia o desejo de querer saber o que os adultos sabem, os anos posteriores, embora balizados por um motivo amplo, o ensino, tiveram a conotação de motivos que levavam apenas a agir ou motivos-estímulos, já que careceu da função de gerar sentido, o que poderia justificar as poucas lembranças de Clara.

A falta de continuidade no encadeamento das ações subordinadas aos fins evidencia que o reflexo psíquico encontrava-se em forma de tónus emocional das ações, que, por conflitarem com os sentidos até então hierarquizados, revelaram-se como sinais de vivências negativas, as quais, de certa forma, ‘desqualificaram’ a atividade dada pelo outro, posto não constituírem sentido. Esse período parece refletir a insuficiência entre o alargamento da consciência e a relativa pobreza das mediações sociais, conseqüentemente das significações. Além disso, Clara, em relação a esta situação, agia com formalidade. As necessidades surgidas em sua atividade se transmutaram em motivos de caráter particular, como necessidade de aceitação e de reconhecimento, para tanto, agia conforme as normas institucionais, demonstrando obediência, visto que, como ela mesma aponta, “*meus pais nunca foram chamados à escola por causa de bagunça ou falta de comprometimento escolar*”.

Ao solicitar para falar sobre o terceiro e quarto anos, Clara acena com uma reação emocional negativa, como evidenciado, relacionada à insatisfação, à falta de possibilidade na realização da atividade que pudesse responder a vinculação entre motivos e fins, dada as condições objetivas. Entendendo que o desenvolvimento da consciência é inseparável do processo de formação da personalidade, e que o sentido pessoal conforma o sistema de significações da consciência individual e da esfera motivacional da personalidade, considera-se que esse período foi pouco qualitativo para o processo de personalização de Clara, pois, apresentou relações diferenciadas das que vinham acontecendo.

Entretanto, em relação ao período compreendido entre o quinto e o oitavo ano do primeiro grau/ensino fundamental, lembranças ressurgem acrescidas de elementos objetivos e subjetivos, ou melhor, delimitadas objetiva e subjetivamente. Ela revela, em seu relato, as disciplinas nas quais ela se destacou, as suas apropriações e, sobretudo, o trabalho dos docentes, que foram externados através dos seus modos de ação, como decorrência das mediações estabelecidas entre os saberes escolares e o seu alunado. Para uma melhor evidenciação, resgata-se o relato de Clara concernente a esta questão:

*“O professor de Matemática era muito brincalhão e eu já gostei, ele pedia que eu ajudasse aos meus colegas. Eu ajudava todos os amigos [...] eu gostava também de Francês e o professor me chamou para estudar Francês em aulas particulares. Eu não pagava, foi um ano só, mas amei estudar essa língua [...] a Geografia também, a professora era pequenininha e tinha aquele jeitinho para falar, e o material que ela apresentava para gente encantava, eram materiais didáticos, fotos [...] mas a maneira como ela explicava, era o que me chamava bastante atenção, muito clara, elucidativa, fazia a gente entender a tal da Geografia e as diferenças ao nosso redor e no mundo [...] lembro-me também de Ciências, várias experiências realizamos e todas chamavam a nossa atenção [...] era o máximo o laboratório, era simples, mas lá se aprendia bastante”.*

Salienta-se que Clara destacou-se nos dois primeiros anos escolares pelos seus “saberes” matemáticos e pela ajuda dada aos colegas, condições que a levaram a participar ativamente das relações sociais estabelecidas na época, e resgatadas novamente no período compreendido entre o quinto e o oitavo ano. Entretanto não está se falando, aqui, das representações dos relacionamentos, mas da característica especial das emoções, que, como sinais internos, refletem os relacionamentos entre os motivos e o sucesso na realização da ação do sujeito que responde a esses motivos.

A situação estabelecida na ocasião, impulsionada por motivos geradores de sentidos, levou-a a uma ampliação dos conceitos relativos às áreas de conhecimentos, visto que, como já assinalado, ensinar ou auxiliar requer uma ação conscientizada, objetivos e fins a serem atingidos. Neste sentido, cabe visualizar esse processo.

Em relação às aulas de francês, universo distante da sua cotidianidade, o interesse pela língua mediada pelo ensino, o querer saber, levou-a a ter contato com outro sistema de línguas, possibilitando estabelecer novas relações conceituais uma vez que, como lembra Vigotski (1995), estudar outra língua faz com que se tenha uma maior consciência da sua própria. Quanto às aulas de geografia, assinala-se a ênfase dada por Clara ao trabalho docente no que concerne à didática da professora, à forma de exposição, aos recursos materiais utilizados, levando-a a compreender o mundo para além das relações estreitas, por meio do ensino, pelos modos de ação do outro. Assim como em ciências, matéria valorada pelo desvelamento da realidade em suas propriedades físicas e naturais.

Percebe-se que os vínculos estabelecidos por Clara em decorrência de sua atividade, ou de suas atividades, propiciaram uma ampliação da realidade objetiva. O conhecimento teórico, científico, que proporciona o estabelecimento de relações entre os conceitos, possibilitou, paulatinamente, o conhecimento de mundo e o conhecimento de si neste mundo. Assim, as formas de orientação, por meio da atividade, revelaram uma possibilidade de intenções “livremente” estabelecidas. Essas lembranças apresentaram uma delimitação objetiva e subjetiva, ou seja, um sentido pessoal, que revela os nexos hierárquicos das atividades, vinculadas à realidade da vida do próprio sujeito.

Observa-se que o estabelecimento de relações do ponto de vista das vivências emocionais, ou da esfera motivacional da personalidade, permitiu estabelecer um sentido para o trabalho docente. Clara considerou o ensino dado em Língua Portuguesa displicente, levando a crer que as apropriações foram insatisfatórias no que concerne aos motivos e fins. Desta forma, parece estabelecer em sua fala, ao referir-se aos professores dessa disciplina, que o trabalho docente deveria possibilitar apropriações e, portanto, vivências emocionais positivas, em síntese, dar sentido para a atividade.

Mediante a exposição, considera-se que esses fatos, pela sua representatividade, configuraram-se não somente como nexos hierárquicos das atividades como de motivos, os quais propiciaram uma “[...] unidade relativamente estável no processo de personalização, possibilitando ao indivíduo colocar-se, por meio da consciência, perante seus próprios motivos e, assim, estabelecer um norte para sua vida” (Martins, 2004, para. 7).

A trajetória até aqui enfocada, possibilita assinalar um processo de compreensão de si que, segundo Martins (2004, para. 7),

“[...] exige o confronto mediado pela consciência entre atividades e motivos, sem o qual impossível se torna a organização das atividades em torno de motivos vitais, isto é, tendo em vista ao atendimento de motivos geradores de sentido para a vida”.

Contudo, o indivíduo real aqui estudado, entendido como síntese das múltiplas determinações, encontra-se atravessado pelas condições objetivas, significadas pelo cotidiano. Sendo assim, age por meio de generalizações tradicionalmente aceitas ou difundidas na sociedade, ou seja, age por generalizações existentes no seu meio social imediato, uma das características da esfera cotidiana (Heller, 1994).

Para melhor entender a colocação acima, retoma-se que as responsabilidades para Clara se fizeram presentes em sua trajetória pessoal muito precocemente, o que a fez ocupar lugares diferenciados na relação familiar, inclusive no relacionamento íntimo. O namoro assumido desde os doze anos de idade tornou-se um compromisso matrimonial após três anos, quando ela tinha 15 anos de idade.

O marido, em sua conduta, expressa uma condição social que se coaduna com a do pai de Clara, no que se refere aos papéis sociais e ao trabalho produtivo. Assim externado por ela:

*“[...] no oitavo ano eu já casei e casei muito nova [...] daí eu parei de estudar e minha mãe, ‘tadinha’, sempre queria que eu continuasse estudando. Embora eu morasse na cidade, meu marido não queria me deixar estudar, pois dizia que não dava futuro, pensava que nem meu pai, falava que era pra eu fazer os serviços de casa que já estava bom demais [...]”.*

Clara concluiu o oitavo ano, mas teve que interromper os estudos em função da imposição do marido, entretanto salienta-se que a atividade de estudo, como um motivo dominante hierarquizado na esfera motivacional da personalidade, aparece em forma de desejo, de vontade, demonstrando que ocupava outro lugar na consciência, visto que, concretamente, o objeto afastava-se do fim: *“Ele sabia que eu tinha vontade de estudar, mas não continuei por causa dele, ele era muito ciumento”.* Após o casamento, Clara e a sua

família mudaram-se para o interior, situação que, de certa forma, possibilitou a retomada dos estudos como motivo-fim, entretanto reconhecido como uma atividade social profissional, o trabalho docente.

Reforça-se que as análises anteriores tiveram o intuito de evidenciar o processo de formação da personalidade mediante o processo de apropriação dos significados e atribuição de sentidos por meio “das atividades” de estudo, bem como os nexos hierárquicos das atividades com relação aos motivos. Esse movimento é caracterizado por Leontiev (1978d) como ‘movimento da consciência individual no plano horizontal’. Contudo, no decorrer da referida exposição, foi possível observar ‘alguns’ movimentos no plano vertical, que consiste numa correlação de sentidos pessoais, sistema que conforma os estabelecimentos de motivos relativamente estáveis e conscientes, a formação da personalidade. Ressalta-se que, nas relações recíprocas entre os polos sujeito-objeto, a atividade interna derivou da atividade prática externa, conservando um nexo de princípio com a mesma.

As análises que se darão a seguir têm por objetivo evidenciar esse movimento no plano vertical, engendrado pelos demais sistemas sociais que se estabeleceram no desenrolar da vida da analisada. Esse movimento é caracterizado pelo controle exercido pela consciência sobre as atividades que colocam o sujeito em relação com as condições objetivas de sua existência, e que, por possibilitarem uma objetivação para além dos limites de sua existência individual, como ser genérico, evidencia a correlação de motivos.

### 5.3.3 A hierarquização de motivos: consciência de si e sobre si como ser genérico

As análises que se seguem apresentam o percurso dos fatos e acontecimentos relatados na biografia no item 5.2.3, intitulado *O início da trajetória docente: a retomada da escolarização/formação profissional*.

Ao mudar-se para o interior com a família, Clara assumiu uma condição social diferente da anterior, a de docente. Para a abordagem desta condição, inicia-se a análise pela caracterização das relações escolares presentes na localidade na qual fixou residência.

De acordo com o relato, a comunidade escolhia seus professores pelo critério de escolarização e subsidiava a manutenção da instituição escolar, fornecendo a alimentação e os materiais de limpeza. Os encargos salariais do ‘professor’ eram de responsabilidade da Prefeitura Municipal. Na ocasião, não havia um órgão municipal que respondesse pela Educação, sendo assim, os conhecimentos a serem disponibilizados aos alunos, visando garantir uma instrução básica, eram de responsabilidade ‘daquele que teve maiores

oportunidades de estudo', no caso, o professor, ele era também responsável pela limpeza do espaço escolar e feitura da merenda.

As condições acima descritas revelam o contexto sócio-histórico de uma época. Emer (1991), ao analisar o desenvolvimento da região oeste do Paraná e a construção da escola, aponta que, em decorrência do processo de colonização e da organização das famílias de acordo com os modos de produção, a escola, nessa região, passou por quatro diferentes estágios<sup>26</sup>, a saber: a Escolarização Particular Domiciliar, Casa Escolar Particular, Casa Escolar Pública e Grupo Escolar.

No primeiro, denominado de escolarização particular domiciliar, a instrução era realizada por uma pessoa do grupo familiar com domínio da leitura, da escrita e de cálculo, e a clientela era formada apenas por crianças de uma família. Entretanto com a colonização e decorrente ocupação da região, esse funcionamento tornou-se inoperante. Nessa direção, a educação particular domiciliar, estendeu-se para a casa escolar particular, denominada de Escola dos Colonos. De acordo com Emer (1991), nesse segundo estágio, o poder público ainda não havia assumido a responsabilidade de garantir a educação municipal, sendo assim, a instrução continuava sob a responsabilidade do povo. O grupo de pioneiros construía ou cedia o local, contratava e pagava o professor, que ministrava a educação que interessava ao grupo. Salienta-se que a escola era organizada para atender aos filhos dos pioneiros e aos filhos dos trabalhadores, que viam na educação/escolarização uma forma de ascensão social.

Clara insere-se no contexto educacional no terceiro estágio denominado por Emer de a Casa Escolar Pública. Assumida pelo poder público municipal em substituição à casa escolar particular, ela era criada por atos oficiais nas localidades que demandavam essa organização. Contudo, as casas eram construídas em terrenos cedidos pelo povo, e com as mesmas condições anteriores concernentes à escolha do professor e dos conteúdos escolares.

A comunidade na qual Clara passou a morar era formada por pequenos agricultores, bem como por trabalhadores que vendiam a sua força de trabalho. A escola local atendia às crianças oriundas dessa classe social, visto que os filhos dos grandes proprietários de terras usufruíam do ensino ofertado em escolas de municípios maiores. A escola representava, à época, uma possibilidade de ascensão social.

Cabe, nesse momento, uma reflexão acerca das contradições postas na realidade objetiva. Como bem assinala Almeida, Abreu, Rossler (2011), dependendo do momento do movimento da classe trabalhadora para o qual se olhe, ela pode aparecer alienada e amoldada

---

<sup>26</sup> Para maiores aprofundamentos, consultar a dissertação de mestrado de EMER, Ivo Oss. Desenvolvimento do Oeste do Paraná e a Construção da Escola. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

à ordem vigente ou reivindicando direitos do capital. A consciência de ocupar um determinado lugar nas relações sociais possibilita agir conforme essas mesmas relações. O trabalhador, ao colocar-se como classe em si, paradoxalmente, nega o capitalismo ao mesmo tempo em que o reafirma, uma vez que as ações relacionadas a essa consciência não conseguem ir além do modo capitalista de produção.

Desta forma, é possível estender essa compreensão à comunidade em questão, na proporção em coube a ela posicionar-se como classe social em relação aos direitos, no caso, à educação dos filhos, bem como à responsabilidade de assegurar esses direitos, expressadas no ceder ou manter o espaço escolar com vistas a uma ascensão social.

Clara, ao mudar-se para o interior, foi reconhecida pela comunidade como a mais estudada, já que a maioria da população tinha até o quarto ano primário. Essa condição possibilitou a ela assumir, por quarenta dias, o ‘cargo’ de professora, ocasião em que *a moça que ocupava essa posição* havia se afastado por problemas de saúde. Sobre esta experiência, não houve menção, relembra apenas e brevemente a ‘volta para o seu canto’, para os afazeres domésticos, em outras palavras, para a estrutura da vida cotidiana formada por um conjunto de atividades voltadas essencialmente para a reprodução da vida.

A possibilidade de romper com a situação posta se deu após um ano, quando a mesma moça abandonou a função docente para casar-se. Clara assumiu o cargo e as responsabilidades locais, passando a desempenhar um papel polivalente no contexto. Como anteriormente esclarecido, a atividade docente chega a ela atravessada por condicionantes histórico-sociais. De forma comparativa, ressalta-se que a realidade ali encontrada por Clara diferia do seu próprio processo de escolarização, uma realidade com as seguintes particularidades: docentes não habilitados para o exercício do magistério, salas multisseriadas; longa distância a ser percorrida pelo docente, assim como pelos alunos e falta de respaldo teórico-metodológico, dada a inexistência de um órgão responsável pela educação no município. Situações estas que caracterizavam o trabalho docente.

Se, no percurso do desenvolvimento anterior da analisada, a sociedade era descoberta por meio de contatos crescentes com aqueles que estavam ao seu redor, nesse momento, ocorreu uma modificação, a sociedade se revela através das relações sociais objetivas. As pessoas agem através delas e, por conseguinte, em função do lugar que passou a ocupar Clara, ela também agia a partir das relações sociais objetivas.

Segundo Leontiev (1978d), é por meio da atividade que o sujeito se orienta no mundo objetivo, e quanto mais for sua complexificação, mais amplo será o seu sistema de conexões com o mundo. A ampliação de conexões com o mundo externo e interno configura-

se como um processo de desdobramento da essência social do sujeito, sua personalidade. Desta forma, o reflexo psíquico da realidade, a consciência, cuja gênese é o trabalho e junto com ele a linguagem, pode vir a evidenciar outro movimento da consciência individual, a hierarquização dos motivos.

Para que esse movimento seja evidenciado na biografia ora analisada, destacam-se alguns elementos que conduziram parcialmente a análise de seu movimento:

a) Embora Clara tenha sido escolhida para dar aulas, o motivo da sua aceitação pode ser considerado uma ação volitiva, portanto, consciente; a atividade era impulsionada por um motivo hierarquizado na esfera motivacional da personalidade.

b) A atividade impulsionada por um motivo constitui-se de um conjunto de ações orientadas para fins, cujas operações dependem das condições objetivas.

c) A atividade docente implica em levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ou seja, requer fins objetivos ou motivos-fins conscientizados.

Posto isto e tendo como base o relato obtido, pode-se dizer que o início do trabalho docente de Clara fora revestido de sentidos atribuídos em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, que se constituiu em sua vivência, em sua história pessoal. Sendo assim, a aceitação do trabalho docente fora impulsionado por um motivo gerador de sentido, que, em decorrência das condições objetivas, expressava-se como desejo, vontade.

As mediações que realizava com os seus alunos demonstravam os modos de ações apropriadas no curso do seu desenvolvimento pessoal, que, personificados por meio de seus professores, evidenciavam uma correlação de motivos. Observa-se que Clara apoia-se em suas representações, em suas imagens psíquicas conscientizadas para interagir nas e por meio das relações sociais objetivas. Assim, percorre os caminhos da sua professora primária: lê de forma constante para os alunos, cola o alfabeto nas carteiras, em suma, estabelece as mediações que a constituíram e que a fazem constituir. Entretanto a realidade não é estática, as necessidades sociais se impõem e, delas, novos motivos se fazem presentes, tornando essa forma de orientação, ora adotada, como insuficiente, por não mais corresponder às possibilidades reais de sua atividade. Clara externa esta condição com o seguinte relato:

*“[...] e daí, nesse período, eu comecei a ver a necessidade de estudar. Eu trabalhei no colégio por dois anos sem informação, só buscando na memória, trabalhei esses anos lá sem apoio e nunca ninguém me ajudou, ninguém me visitou, a gente fazia um relatório do trabalho e levava para a prefeitura”.*

À medida que, por meio da sua atividade social, ela avaliava, de forma racional, as suas mediações, mais as suas ações afastavam-se das lembranças que a orientavam, tornando-as, processualmente, motivos complementares a uma subordinação de motivos. Desta forma, faz-se importante ampliar e evidenciar as condições que possibilitaram essa reorganização na esfera motivacional, visto que a atividade interna é derivada da atividade externa.

As obrigações demandadas da sua atividade encontravam-se objetivamente relacionadas à sociedade. O próprio lugar da sua atividade adulta tornou-se diferente, se, antes, restrita a vida cotidiana, ao assumir o trabalho escolar na comunidade, Clara deparou-se com uma posição real, ou seja, uma posição condicionada pelo lugar objetivo que ocupava nestas relações, que ia para além do trabalho pedagógico e por causa do trabalho pedagógico, a partir da qual descobre o mundo das relações humanas. O fato é que uma situação psicológica real foi gerada pelo cruzamento dos nexos-causais do sujeito com o mundo, independentemente de sua vontade. Nesse viés, cada um de seus atos de contato com outras pessoas requereu uma orientação no sistema destas conexões, isto é, requereu uma dimensão teleológica (Leontiev, 1978d).

Seguindo a análise, salienta-se que Clara traz a dimensão ou a significação social do papel do professor e da educação em um determinado tempo e espaço. Relata que, na escola do interior, o professor era muito valorizado, assumia na comunidade funções consideradas importantes, seja na igreja, nas organizações comunitárias, em questões familiares e de saúde. Isto porque, na vida cotidiana, conforme já exposto, os indivíduos agem por meio de generalizações tradicionalmente aceitas e difundidas na sociedade ou segundo generalizações que eles mesmos estabelecem com base em suas experiências particulares (Rossler, 2004). Sendo assim, o professor seria alguém que, por ter um conhecimento maior da realidade, poderia viabilizar mediações coerentes que atendessem ao homem também em seu imediatismo, em sua vida circunstancial. Assim descrito:

*“[...] eles acreditavam que a gente podia fazer qualquer coisa, a gente era muito valorizado [...]. No interior a gente trabalha com o que é da escola e com o que é da vida da pessoa, da comunidade, com o contexto, que é bem fechado”.*

O lugar que Clara passara a ocupar demandava ações que definiam a realidade objetiva. Estas vivências diretas emergem como sinais internos, tônus emocional, em que as ações são reguladas por intermédio de tais sinais. Assinala-se que a valorização da atividade, que passara a ser docente, encontrava ressonância na esfera motivacional da personalidade, ou

seja, a valorização obtida nas séries iniciais em decorrência das suas apropriações, condição que evidenciava uma correlação de motivos.

O fato de ter se apropriado de conhecimentos dos quais a maioria da comunidade não teve acesso, por meio do qual foi valorizada, e, sobretudo, ante as necessidades geradas pela sua atividade com os alunos, que pressupõem relações ativas, visto que a sala multisseriada, representava um nível de exigência complexo, com conteúdos e aspectos metodológicos fundamentais, gerou uma subordinação de motivos: a necessidade de satisfazer os interesses cognoscitivos, para desenvolver atividades cognoscitivas, situação que a impulsionou a retomar os estudos.

Por ocasião da retomada de seus estudos, Clara foi convidada a lecionar no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>27</sup>, e credita a esta experiência a possibilidade de ampliação dos seus procedimentos didáticos como alfabetizadora. Apesar do cunho ideológico desse movimento, do qual Clara não tinha consciência, do ponto de vista da ação e da operação, configurava-se como coerente para a atividade em questão: alfabetizar. Contudo, percebe-se pelos relatos que ela não concebia os procedimentos como regras rígidas, pelos quais deveria seguir *pari passu*, mas dotava-os de sentido pessoal, decorrentes do motivo-fim da sua atividade. Esta análise pode ser mais bem respaldada por seu relato.

*“[...] o material que vinha do Mobral foi muito bom, eu o estudei e ampliei. Considero que os procedimentos em alfabetização, a maneira como o programa trabalhava a alfabetização dos adultos, fazia pensar na alfabetização das crianças [...] utilizava aquela maneira de trabalhar [...] com os pequenos em alfabetização, com as palavras-chave. Nos quatro anos e meio que trabalhei nessa escola multisseriada, lembro apenas de um aluno que ficou esses anos todos sem saber praticamente nada”.*

Salienta-se que sua adoção não substituía uma ação pela outra de forma circunstancial. Nota-se que os procedimentos foram adotados como instrumentos e ferramentas psicológicas, que, como tais, requerem uma delimitação objetiva e subjetiva. Torna-se evidente que, ao estudar o material, Clara denota procurar os elementos que refletiam a hierarquia de suas conexões com o mundo objetivo, os motivos hierarquizados na esfera motivacional da personalidade. Ao ampliá-los, demonstra um movimento especial da consciência, uma intersubjetividade ou uma subordinação dos motivos. Esse movimento

---

<sup>27</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), implantado em 1971, apresentava-se como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas por Lourenço Filho.

também se faz presente em relação aos métodos pedagógicos, citados por ela nos relatos sobre a prática pedagógica e, sobretudo, quando se refere aos materiais concretos, questões que serão abordadas posteriormente.

Para responder os motivos advindos dos “motivos” da sua atividade, Clara obteve a habilitação para o magistério em nível de segundo grau, por meio do Projeto Logos II. Segundo Fusari (1990), esse programa, de dimensão nacional, tinha por objetivo habilitar professores não titulados em exercício no magistério das quatro primeiras séries do 1º grau. Configurava-se como um desdobramento do Logos I, que visava habilitar professores leigos em nível de primeiro grau, sendo um dentre os programas de reformas planejados pelo governo a partir de 1964<sup>28</sup>.

Salienta-se que o programa não foi divulgado pela Inspeção de Ensino Municipal, ou seja, não houve uma “convocação” dos professores para essa formação, Clara ficou sabendo ao “acaso”, por ocasião do pagamento mensal na sede do município. A divulgação da formação em questão se deu entre os professores, que, de certa forma, criaram a necessidade de implementar o programa em nível municipal, implantado pelo governo federal, em atendimento ao art. 30 da Lei 5.692/71.

Tem-se, então, que Clara inscreveu-se no programa de habilitação de forma ‘voluntária’, entretanto essa colocação requer esclarecimentos. Levando em consideração que, para escolher, é preciso ter alternativas e, como bem assinala Toassa (2004), no capitalismo, o poder econômico determina as possibilidades de escolhas existentes, por este ponto de vista, Clara não fez uma escolha voluntária, mas condicionada pelas determinações histórico-sociais. Contudo, Vigotski (1995), em seus estudos sobre a reação eletiva, salienta que o motivo é produto de um sistema complexo de estímulos que age no processo de eleição volitiva. Para o autor, o livre-arbítrio não consiste em estar livre de motivos, mas em tomar consciência da situação e da necessidade de eleger entre diferentes motivos, que é quando a vontade desenvolvida pela escolha passa a constituir a atividade humana. Desta forma, pode-se dizer que, desse ponto de vista, a escolha de Clara foi voluntária, em função dos motivos que impulsionavam essa formação. De acordo com as condições históricas e materiais de Clara, a habilitação em questão representava uma possibilidade de delimitação de fins-objetivos, de estabelecimento de relações entre os objetos de forma conceitual. Essa

---

<sup>28</sup> De acordo com o então ministro da Educação e Cultura, coronel Jarbas G. Passarinho, esses programas visavam a superar o atraso na área, visto que à Educação caberia a função de fazer o entrelaçamento entre o econômico e o social, e quanto maior fosse essa reciprocidade, maior e melhor seria o desenvolvimento. Era nesse cenário nacional e ideológico que as habilitações para os professores se respaldavam (BARRETO, 2010).

‘colocação’ pode ser evidenciada em duas situações. A primeira refere-se aos saberes que diferenciavam a escola e a sua função docente. Segue com suas palavras:

*“[...] é claro que eu sou humilde para dizer que eu não sei tudo, chamei vários profissionais quando trabalhava no interior para me ajudar, trouxe um agrimensor, um agricultor, meu marido, para me auxiliar em contas de roça, eles ensinavam como carpir pedaços de terra, como medir e eu entrava com a matemática”.*

Na medida em que não precisaria buscar mais conhecimentos para atuar no contexto no qual estava inserida, visto que as questões que lhe chegavam estavam atreladas à vida cotidiana, todavia observa-se que ela tinha clareza acerca dos conhecimentos a serem ensinados na escola, tanto que entrelaçava os saberes cotidianos aos saberes escolares, em outras palavras, ascendia do conceito espontâneo ao conceito científico. Compreendia que o professor, a escola, deveria ser um diferencial para o indivíduo e, para que pudesse perseguir o objeto de sua atividade, teria que ampliar os seus conhecimentos acerca da realidade objetiva. A tomada de consciência do motivo em forma de ideias se opera no controle exercido pela consciência sobre as atividades que colocam o indivíduo em relação com suas condições objetivas de existência (Martins, 2001), e a apropriação de um sistema conceitual faz com que o homem reflita a realidade para além dos limites de sua existência.

A segunda condição encontra-se em sua vida familiar. Clara vivenciava a falta de valorização da família em relação ao seu processo de estudo e, embora os motivos que circundavam a atividade caracterizada pela educação dos filhos, função de esposa e cuidados do lar encontravam-se também hierarquizados na esfera motivacional da personalidade, estavam subordinados aos motivos da sua atividade social adulta. Em outras palavras, quando uma atividade comporta um sentido pessoal, um motivo, ao encontrar no curso de sua realização um estímulo negativo ou até mesmo uma experiência emocional forte, ocorre frequentemente um descrédito da emoção evocada e não da atividade (Leontiev, 1978d). Clara assim expressa esta relação:

*“[...] sabe, até hoje me dói quando eu lembro que eu terminei o ensino médio, o Logos II, e no dia da formatura ninguém da minha família quis ir, nem meu marido. A minha sorte é que, naquele dia, tinha um parente meu de fora, e ele foi comigo. Eles nunca deram valor, e a mãe, tadinha, só no serviço, apoiava de longe, mas não pôde estar na minha*

*formatura, o pai e o meu marido nunca deram valor e deveriam dar o valor e irem! [...] Me formei graças a Deus!”*

Por meio das situações descritas, acredita-se que as escolhas quando feitas entre motivos, conferem às alternativas uma possibilidade de escolha voluntária.

A atividade de estudo, uma condição para o trabalho docente e como orientadora no mundo objetivo, tornou-se um motivo que fora estendido aos filhos. Por meio da sua atividade docente, oportunizou a eles ‘estudos’ e, em seus percursos, acompanhou as etapas de escolarização e as suas correspondentes formações, comemorando cada uma delas. Postas estas considerações, retoma-se o percurso dos fatos da trajetória externados na biografia.

Em decorrência das suas objetivações como professora, Clara foi indicada para atuar em uma escola maior, localizada na zona urbana, cujo contexto social era bastante diferenciado daquele em que se encontrava. Ao relatar este fato, destaca:

*“Quando eu saí do interior e vim trabalhar em uma escola grande, em uma escola de nome, a diretora me falou que eu iria trabalhar com 38 crianças de 1ª série, e disse-me, no primeiro dia de aula: ‘quero todos alfabetizados até o final do ano’. Meu Deus quanto medo de não dar conta, pois sempre havia trabalhado sozinha, do meu jeito e daí uma escola com direção [...] eram alunos filhos de papai, filhos de professores, então tive que dá meu tudo na sala de aula. Meu primeiro ano marcou muito, tinha que mostrar que era capaz disso... e eu era! Nesse ano, apenas um aluno não se alfabetizou, os demais saíram lendo e escrevendo da 1ª série”.*

Conforme os postulados de Leontiev (1978c), a consciência social é, antes de qualquer coisa, um produto social, e desenvolve-se baseada na complexidade da produção material humana, no grau de desenvolvimento das forças produtivas e nas relações sociais de uma dada sociedade. Vigotski (2001) salienta que o mundo internalizado é mediado pelo sistema de conceitos produzidos socialmente nas relações materiais entre os homens. Isso significa que as expressões, impressões e sensações objetivas, a partir das quais se constitui a concepção de mundo do homem, são orientadas pelas mediações do outro e pelos significados atribuídos histórica e socialmente aos objetos e fenômenos.

O fato de Clara assinalar o contexto social dos alunos demonstra em que sistema social se insere, a de classes sociais antagônicas, as quais são significadas pelas relações materiais. Entretanto questiona-se: Essa diferença marcada poderia significar *que haveria,*

*por parte dela, uma atividade docente diferenciada para classes sociais antagônicas?* Tendo em vista que esta questão será abordada posteriormente, ressalta-se, no momento, que a mudança de contexto social levou-a a uma reorganização objetiva e subjetiva, que se encontrava subordinada aos motivos de sua atividade de ensino; em outras palavras, sendo a realidade externa permeada por contradições, o motivo externo é um sistema complexo de significados igualmente contraditório, porém, no movimento da consciência individual, são perpassados pelos sentidos, ou motivos hierarquizados na esfera motivacional da personalidade.

Entende-se que Clara, ao apropriar-se dos conceitos, com vistas a responder as exigências sociais desse contexto, fez com que se realizasse também um processo ativo de desenvolvimento e formação dos mesmos, um processo de sentido para o mundo, cujas relações possibilitaram novas combinações. Assim, quando o indivíduo reflete a realidade ativamente, portanto, conscientemente, a primazia do significado impõe-se sobre o imediatismo.

Com fins elucidativos, ressalta-se que, no mesmo período, Clara ministrou aulas em uma escola de bairro, enfrentando situações que poderiam levá-la a um desestímulo em relação à sua atividade docente, visto que, de forma antagônica, as relações eram significadas pelas relações materiais. Contudo, a forma como conduziu a situação, leva a crer que ela possuía os mesmos fins-objetivos, qual seja, levar os alunos a aprenderem apesar da classe social na qual estavam inseridos.

Os contextos educacionais nos quais atuou nesse período fizeram com que Clara efetuasse uma atividade prática e cognitiva que respondesse, de maneira adequada, à atividade humana que ela encarnava: a atividade docente. Observa-se, por exemplo, que, na passagem como professora do magistério, bem como ao assumir na Inspeção de Ensino o curso de ‘reciclagem dos professores alfabetizadores’, selecionou conteúdos e disciplinas que julgava imprescindíveis a um educador, ela estava orientada pelas apropriações dos conhecimentos obtidos em sua formação humana, pelos motivos hierarquizados em sua esfera motivacional. Assim descritas em seus relatos:

*“Como eu já tinha magistério, me chamaram para dar aula no magistério, daí eu aproveitei o material do Logos II e trabalhei com a turma sociologia, didática geral, português, matemática, ciências, geografia no decorrer de um ano, tempo em que fiquei lá”.*

Nota-se que a listagem das disciplinas no ensino do magistério corresponde às que fizeram sentido em seu próprio processo de ensino-aprendizagem de 5º ano ao 8º ano, isto é, aquelas que haviam atribuído um sentido pessoal, em função das mediações recebidas. Relaciona também a língua portuguesa, que lhe fora negligenciada, mas que, no entanto, compreendia ser de fundamental importância na formação escolar. Fica evidente que, também neste caso, a escolha estava subordinada aos motivos, ou seja, em uma situação eletiva, escolheu os motivos conscientizados.

Em relação à “reciclagem dos professores”, acrescenta que se utilizou dos materiais concretos elaborados por ela, ao longo da sua pequena trajetória docente, bem como dos materiais didáticos obtidos no Logos II.

*“[...] o material do Logos era muito rico, aliás, tinha disciplinas que não se encontram mais em currículos de formação docente [...] me respaldei bastante em didática geral, e em outras que eu considerava importante para o professor, e isso ajudou bastante”.*

Verifica-se que a cada oportunidade obtida no contexto educacional, Clara reorganizava a sua atividade principal, procurando reproduzir e produzir, ainda que parcialmente, os conhecimentos acumulados pela humanidade, em conformidade com o sistema conectivo de motivos. Retoma-se que essa reorganização, entretanto, é condicionada pelo sistema de suas relações sociais, na qual a sua atividade estava inserida.

Clara passou a atuar na Inspeção de Ensino, no ano de 1986, como supervisora de ensino, cargo que exigia conhecimentos amplos. Na época, havia pouquíssimos professores graduados em nível de terceiro grau. As exigências externas e internas fizeram com que retomasse novamente os estudos, ocasião em que cursou a faculdade de Estudos Sociais. Em decorrência das condições financeiras e familiares, optou por uma faculdade semipresencial, de modo a continuar trabalhando para custear os estudos, bem como cuidar dos filhos, que, na ocasião, eram dependentes dela. As condições objetivas e a conduta eletiva novamente se fizeram presentes, contudo, houve, nesse período, subordinações dos motivos em decorrência da esfera motivacional da personalidade, condicionados pela objetividade.

A Inspeção de Ensino não incentivava diretamente a formação dos seus funcionários, porém liberava-os a cada quinze dias, sem prejuízo salarial. Quanto ao curso de formação, salienta-se que os ensinos semipresenciais eram ofertados em instituições de ensino da rede particular; essa realidade é parte constituinte das reformas educativas encampadas pelo Estado brasileiro nas décadas de 1980 e 1990. A educação era considerada, sobretudo na

década de 1990, como um serviço não exclusivo do Estado, dessa forma, o Estado passou a atuar simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas.

Clara não gozava de condições econômicas favoráveis, mesmo assim custeou a sua faculdade, restringindo ao máximo os gastos familiares. Embora as condições objetivas de existência pudessem determinar a primazia de motivos- estímulos em detrimento dos motivos geradores de sentido, é observada uma subordinação do primeiro em relação ao segundo.

Contudo, ela não teve a oportunidade de obter uma licenciatura plena em Estudos Sociais, porque as dificuldades econômicas agravaram-se em função dos problemas de saúde do filho e do acidente do marido, motivos que prevaleceram na época, ou subordinaram os anteriores. Todavia é importante ressaltar que as dificuldades financeiras se fizeram presentes desde o primeiro ano da faculdade, e isto, de certa forma, demonstrava uma subordinação de motivos, em que a condição de existência estava subordinada à sua existência para além de si.

Em relação à graduação, Clara opta em sua licenciatura curta pela Especialização em Geografia. Com fins elucidativos, retoma-se novamente o relato sobre a sua professora de geografia.

*“[...] mas a maneira como ela explicava, era o que me chamava bastante atenção, muito clara, elucidativa, fazia a gente entender a tal da Geografia e as diferenças ao nosso redor e no mundo [...]”.*

Embora de forma condicionada, na medida em que a escolha da sua formação poderia estar sendo determinada pela sua condição material, ou seja, a escolha de um curso acessível às suas possibilidades financeiras, dada à relação mercadológica estabelecida, pode-se dizer que Clara realizou uma escolha motivada pelo sentido pessoal. A possibilidade do devir, ou seja, de saber o que o outro sabe, levou-a a optar pelo aprofundamento em Geografia<sup>29</sup>, a apropriar-se de conhecimentos superiores que lhe foram anunciados e que poderiam ser objetivados com este curso por ela. A escolha evidencia delimitações objetivas e subjetivas, a subordinação dos motivos e a sua hierarquização.

Clara continuou seus estudos, obtendo uma pós-graduação em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar quando passou a inserir-se, novamente, no quadro da equipe pedagógica da então Secretaria Municipal de Educação, ocasião em que assumiu a função de supervisora das séries iniciais, a qual desempenhou até a sua aposentadoria, ocorrida em 2011, bem como

---

<sup>29</sup> À época, os professores da região, que se propuseram a fazer uma faculdade, escolhiam seus cursos por área.

uma formação em nível de especialização em Teologia para Leigos, que lhe possibilitou ministrar aulas em cursos de pós-graduação.

A cada lugar assumido na esfera educacional, Clara reorganizava a sua atividade, ou os motivos das suas atividades, como resultado das apropriações/objetivações que tornavam o próprio nível de exigência pessoal elevado, dado aos motivos atribuídos à atividade docente. Em sua trajetória, assumiu várias funções no contexto educacional, estabelecendo relações externas e internas pertinentes aos processos psíquicos conscientizados, que a ela possibilitaram apropriar-se do *por que* e do *para que* da atividade, no movimento de correlação entre motivos e fins. Essas apropriações, segundo salienta em sua autobiografia, foram decorrentes das diversas formações realizadas em função da sua atividade, as quais foram disponibilizadas pelos órgãos responsáveis pela Educação Estadual e Municipal, questões que serão analisadas posteriormente.

Em síntese, a análise em questão priorizou apreender o movimento da consciência individual, ou de como Clara, a partir dos conceitos e significados apropriados, foi se objetivando como ser genérico, o qual é considerado por Martins (2001) como um dos princípios que rege a formação da personalidade.

Observou-se que o vínculo da professora com o mundo, ou com a realidade objetiva por meio da atividade, parece ter sido mediado pela consciência sobre si, visto que as delimitações de propriedades externas e internas resultaram de comparações, análises e generalizações sintetizadas num sistema de representações, as quais foram sendo constituídas ao longo do seu desenvolvimento. Sendo assim, pode-se dizer que o movimento interno observado evidencia uma correlação de motivos, ou seja, o movimento vertical, ao se subordinar, conferiu direção à atividade docente de Clara.

Ante esta evidência, torna-se importante analisar o grau de subordinação dessa organização, que pressupõe a hierarquização das atividades com relação aos motivos e a correlação dos motivos à consciência sobre si, bem como as suas implicações no estabelecimento de relações entre o indivíduo e o sistema de relação no qual se insere, tendo como foco, a personalidade do professor em suas relações com os fins últimos de sua prática social: o ensino. As análises subsequentes serão compostas dos fatos que conformam o item 5.2.4. *Sobre o trabalho pedagógico.*

### 5.3.4 A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente

Conforme assinalado na seção *O homem concreto e o processo educativo: fundamentos histórico-ontológicos*, a categoria trabalho é a essência do ser social e modelo de toda atividade social humana. Sendo assim, a atividade de estudos e a atividade docente da professora analisada encontram-se consideradas como desdobramentos consubstanciados e, nesse sentido, como possibilidades de um vir a ser.

De acordo com Leontiev (1969a), no decurso do desenvolvimento histórico do homem, aparecem necessidades motivadas pelas condições de vida da sociedade, denominadas pelo autor de necessidades superiores, posto ser o lugar onde os objetos ideais se encontram. Assim, compreende-se que a atividade docente ou o trabalho pedagógico da professora ora analisada, por ser um desdobramento da categoria trabalho, cuja estrutura interna é constituída da pré-ideação e da objetivação, deriva das e de necessidades cognoscitivas. Observa-se, pelos relatos anteriores, que é na ação que Clara compreende que o trabalho docente só pode cumprir sua função se ela mesma satisfizer as suas próprias necessidades cognoscitivas, o que reflete uma parcialidade humana. Nesse sentido, a atividade de estudo, que se fez contínua em seu trabalho docente, conforma-se como uma condição diretamente ligada ao motivo-fim da atividade social: o ensino.

Ressalta-se ainda que toda e qualquer atividade humana, por trás de si, tem a contribuição de inúmeros homens e, por isto, a personalidade, bem como o ensino encontram-se considerados como fenômenos intersubjetivos. Nesta direção, demarca-se que a atividade de escolarização da docente em questão possibilitou uma consciência acerca do trabalho educativo, na medida em que permitiu, por meio das interações sociais, brincar; desenvolver aptidões, habilidades postas no fazer pedagógico; realizar sínteses e generalizações dos trabalhos realizados pelos docentes que a formaram; bem como apropriar-se de conhecimentos teóricos, ainda que não de forma plena, que conduziram seu modo de produzir a existência humana e reproduzir a sociedade: o trabalho docente.

Posto isto, as análises que se seguem têm o intuito de compreender como esses sistemas de significações subordinados nas relações sociais encontram-se relacionados à personalidade da professora em questão, bem como à atividade social adulta, a atividade docente.

No percurso de Clara, observou-se que as formações escolares refletiam os fins da educação em determinado tempo e espaço. Em relação à sua formação docente, ela

encontrava-se conformada dentro de uma concepção tecnicista de educação, desencadeada pelo Governo Militar, cujos objetivos definidos estavam adequados ao modelo de produção de crescimento econômico da época, o qual foi externado na biografia através do programa de habilitação Logos II.

Segundo Sartório (2008), a suplantação da formação cultural, científica e humana pelo tecnicismo fez-se presente na LDB de 1996, centrada nas pedagogias do “aprender a aprender”,<sup>30</sup> que ratificou e criou as bases para os desdobramentos iniciados em 1964, ao desvalorizar o conhecimento universal e transferir para o indivíduo a responsabilidade sobre seu processo educativo, oferecendo-lhes apenas a habilidade de competir no mercado de trabalho.

Em uma sociedade de classes com interesses antagônicos, como é a sociedade capitalista, a consciência social assume a forma de ideologia, constituindo-se como reflexo das relações sociais dominantes, expressados pelas ideias, valores e normas sociais (Marx & Engels, 2010). Isso se deve ao fato de que uma classe hegemônica tem o controle dos meios de produção e distribuição de ideias, transformando as suas ideias em universais abstratos (Almeida & Abreu & Rossler, 2011). A base para a ideologia naturalizar determinada forma de pensar como única é a alienação, cuja gênese encontra-se na atividade material humana, fonte da consciência.

Se a alienação é característica deste sistema, a atividade alienada também o é, e nesse viés, sendo a personalidade dos homens formada pelas relações que se estabelecem por meio de sua atividade com a realidade objetiva, não deve ser apreendida à margem do conjunto das relações sociais inerentes ao sistema capitalista. Contudo, o estudo da dialética ensina que a realidade não é estática e os conceitos, como já anunciado, não são imutáveis ou fossilizados, já que as relações sociais e a realidade são movidas por contradições. Sobre esta questão, Alves (2006, p. 26) ressalta que, enquanto não ocorrer uma superação da sociedade capitalista, as classes sociais,

[...] continuarão pleiteando os seus particulares interesses, que se encontram ligados às formas correspondentes de produzir a existência, e a possibilidade de formulação de plataformas que pleiteiem os interesses gerais dos homens continuará resultando da luta.

---

<sup>30</sup> Denominada assim pelo professor Newton Duarte.

A realidade externa contraditória é também significada contraditoriamente. De acordo com Vigotski (2000), os sistemas sociais, compostos por contradições, ao trasladarem-se para a pessoa, são internalizados como sistemas psicológicos em luta. Explicando melhor, a inserção da pessoa em novos contextos e relações permite que, por meio de novas formações, ou como se refere Leontiev (1978a), por meio das apropriações, os conceitos, as normas e as regras, antes aceitos, possam entrar em choque com essa nova realidade, devido à percepção e à vivência de novos lugares sociais nos quais o sujeito se insere por meio da atividade.

Para uma melhor elucidação, retoma-se a discussão realizada por Vigotski (1991) acerca dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, bem como as suas vinculações. De acordo com o autor, na formação de conceitos que mobilizam as dimensões afetivas e cognitivas, aparecem dois movimentos em unidade. O primeiro movimento desenvolve os conceitos espontâneos, resultantes do aprendizado espontâneo a partir da experiência pessoal e imediata, que visam atender à vida cotidiana. Caracterizam-se pelo sincretismo, pela justaposição, pela contradição, dada a ausência de um sistema de conceitos.

Desta forma, para que a pessoa possa confrontar ideias anteriormente internalizadas, como sua concepção de mundo, com novas ideias produzidas em novos contextos, e percebê-las como ideias que se contradizem, torna-se necessário que a vivência das contradições da realidade seja acompanhada do desenvolvimento de um segundo tipo de movimento dos conceitos, qual seja, o dos conceitos científicos, que se encontram situados em um sistema geral hierarquizado, os quais produzem a consciência reflexiva.

De forma figurativa, Vigotski (1991) descreve que o conceito espontâneo, empírico, mediante um movimento de baixo para cima, encontra o conceito científico, abstrato, cujo movimento é de cima para baixo. O vínculo dessas linhas opostas é o vínculo da zona de desenvolvimento próximo e do nível atual de desenvolvimento. O conceito espontâneo, ao colocar-se entre o conceito científico e o seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos, até a generalização. Em suma, para que haja uma vivência das contradições da realidade, é necessário que o indivíduo desenvolva um sistema de conceitos com base na apropriação de conceitos científicos e ascensão dos conceitos espontâneos (Almeida, *et. al.* 2011).

Reafirmando esta condição, entende-se que o homem tem uma relação ativa com a realidade por meio de sua atividade e, nessa relação, o processo de constituição de um sentido para o mundo e suas relações possibilitam novas combinações, produzindo no conceito uma nova versão da realidade, visto que, ainda que não de forma plena, as relações que constituem o vir a ser da sociedade se processam dentro das relações sociais de dominação.

Os estudos anteriores possibilitaram evidenciar, no conjunto das relações sociais, atividades desenvolvidas por Clara que constituíram o processo de formação da sua personalidade. Entretanto tem-se claro que a vida abarca um vasto conjunto de atividades diversas, desta forma, é importante salientar que, embora outras mais tenham se constituído como relações autênticas, que, no plano psicológico, expressam-se através dos motivos geradores de sentido (Leontiev, 1978d), o objeto de estudo do presente trabalho demandou uma melhor análise das atividades que se encontravam integradas dentro de uma mesma esfera motivacional: *a atividade de estudo*, como atividade dominante no período da escolarização da professora e, por conseguinte, *o trabalho docente*, como atividade social adulta.

A análise da escolarização de Clara, bem como o início da sua atividade docente denotou o processo da formação da personalização como um fenômeno intersubjetivo. Observou-se que as vivências circunstanciais, os acontecimentos e as próprias ações anteriores não se conformaram como estratos inertes de sua experiência, numa sobreposição do inferior para o superior, mas como objetos de suas relações, de suas ações que, por meio da atividade que medeia e é mediatizada pela consciência, constituíram novos motivos, novas formações. Segundo Leontiev (1978d), isso é possível em função do movimento interior surgido no sistema da consciência individual, a hierarquização dos motivos, os nós da personalidade, ou como salienta Vigotski (1991), os significados apropriados se ampliaram em função do estabelecimento de novas relações entre o objeto e o conceito, por meio do ensino dos conceitos científicos e pela sua apropriação.

Para que se possa dar continuidade à análise em questão, recorre-se ao livro *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano* (2007), desdobramento da tese de doutorado da professora Lígia Márcia Martins, que apresenta, entre outros, uma importante contribuição para esta discussão no que se refere à estrutura da atividade em condições de alienação. Essa estruturação será aqui sintetizada, assim como adotada no percurso subsequente, por configurar-se como princípios explicativos a serem correlacionados à biografia em questão.

A autora esclarece, inicialmente, que os homens realizam sua vida em função das possibilidades determinadas pela organização capitalista, a qual confere características específicas à estrutura de suas atividades. Assinala que, no contexto da alienação, essa estrutura sintetiza quatro esferas interdependentes do funcionamento humano. A primeira esfera agrega “[...] as atividades pelas quais os indivíduos produzem, desenvolvem ou especificam capacidades, aptidões e propriedades que se colocam a serviço da sua

humanização” (Martins, 2007, p. 129), referidas pela autora como *atividades fundamentais humanizadoras*. A segunda esfera reúne as atividades que “[...] põem em prática as capacidades desenvolvidas graças às atividades fundamentais humanizadoras, cujos resultados retornam em benefício dos indivíduos e de sua essência genérica” (p. 129), denominadas pela autora de *atividades objetivas humanizadoras*. Complementa salientando que, nessas atividades, o sentido pessoal e a significação da atividade encontram-se ligados, traduzindo uma relação entre motivos-fins. A terceira e a quarta esfera são assim descritas:

A terceira esfera compreende as atividades que promovem o desenvolvimento de capacidades, aptidões e propriedades, submetido, porém, às necessidades externas, às relações sociais objetivas nas quais elas se inscrevem. Chamarei as atividades desta esfera de *atividades conformadoras da força de trabalho*.

Já a quarta esfera reúne as atividades que colocam em prática as capacidades conformadoras da força de trabalho cujos resultados se revertem diretamente em benefício da produção social privada em detrimento de todos os indivíduos. As atividades desta esfera serão chamadas de *atividades operacionalizadoras da força de trabalho* (Martins, 2007, p. 129, grifos da autora).

Clara, no decorrer do seu desenvolvimento humano, apresenta atividades que se conformam às primeiras esferas. Isto não significa que as demais não se fizeram presentes, entretanto pode-se dizer que as primeiras ocuparam um lugar de destaque na estrutura afetivo-emocional da sua personalidade, as linhas motivacionais que conformam a personalidade.

Observa-se que os sentidos dados à atividade de estudo foram maiores que os sentidos dados às atividades conformadoras de sua existência. O movimento de interpenetração entre significado e sentido pessoal, consciência individual, conforme especificado na seção três, parecem ter sido afirmados como processos psicológicos, posto serem fenômenos conscientizados, mediando uma hierarquização das atividades e dos motivos, núcleo da estrutura motivacional da personalidade.

Clara, a partir da realidade objetiva, perseguiu seu objeto incansavelmente, cujas apropriações/objetivações permitiram o enriquecimento da sua humanização ainda que com restrições. As atividades fundamentais constituíram, por assim dizer, uma significação para a sua atividade adulta, a atividade docente. E qual seria o significado desta atividade? As

representações de Clara relativas à sua prática pedagógica parecem evidenciar tal resposta. Contudo, faz-se necessário a retomada de algumas questões da biografia para que tal conceito seja mais bem elucidado.

Considerando que, para o materialismo histórico-dialético, o trabalho tem como base a relação entre teleologia e causalidade, Clara, no início da sua atividade docente, foi motivada pelo seu desejo de ensinar, sentido hierarquizado em seu processo de personalização. As ações para a consecução dos fins encontravam-se orientadas pelos modos de ação dados pelas suas vivências pessoais, nas quais essas relações se fizeram presentes. Assim, como pré-ideação, cuja gênese é material, essas ações e os seus resultados foram projetados na consciência antes de serem levados à prática, como resposta a uma necessidade concreta, posto serem esses fenômenos conscientizados.

Ao interferir na realidade objetiva por meio da sua atividade, Clara pode refletir as propriedades da realidade, orientada pelos fins estabelecidos, cuja ação desencadeava um “período de consequências”, isto porque a realidade objetiva é distinta da consciência. Segundo Lessa e Tonet (2008), esse período de consequências age de volta sobre a consciência que elaborou a prévia ideação, permitindo checar na prática o conhecimento que se possui.

As necessidades advindas da sua atividade, visto que o conhecimento é dado pelas necessidades e objetivos desta, levou Clara a refletir sobre a realidade objetiva, percebendo os limites desses conhecimentos, sua validade e a sua veracidade, constituindo, deste modo, motivos para apropriar-se de novos conhecimentos e, conseqüentemente, de novas ações, formando um conjunto de atividades fundamentais e objetivas humanizadoras, cujas apropriações, delimitadas objetiva e subjetivamente, refletem um sistema de conceitos.

Retoma-se que as relações sociais e a realidade são movidas por contradições, expressadas por meio de um sistema de significações, conceitos, contudo, quando internalizadas na consciência individual, elas não realizam a si mesmas, mas ao movimento do sentido pessoal. Nessa dimensão da consciência, é o sentido que se exprime nas significações, que as delimita subjetivamente ao vinculá-la com a realidade da própria vida do homem neste mundo, com os motivos-fins, para os quais sua atividade encontra-se orientada. Nesse sentido, busca-se, na biografia de Clara, um entendimento de consciência de classe, bem como de personalidade classista.

Leontiev (1978d) ressalta em sua teoria que, apesar das particularidades que conformam as formações econômico-sociais, para a teoria geral da consciência individual, a atividade dos indivíduos concretos permanece sempre inserida nas formas existentes de

manifestação destas contradições objetivas, que encontram sua expressão fenomênica indireta na consciência, em seu peculiar movimento interno. O autor assevera que a classe social na qual o sujeito pertence condiciona, logo de início, o desenvolvimento de suas conexões com o mundo circundante, assim como um segmento maior ou menor de sua atividade prática, de seus contatos, de seus conhecimentos e suas aquisições de normas de comportamento. Aquisições nas quais a personalidade, em sua formação inicial, vai se estruturando.

No período em que Clara iniciou a sua escolarização, observa-se que as atividades conformadoras, bem como as atividades operacionalizadoras da força de trabalho eram reiteradamente valorizadas pelo seu pai, situação que se repete na conduta do marido e, de forma indireta, na conduta da mãe, na qual Clara via uma conformidade e, por isso, a cada referência a ela dizia: “*tadinha, só trabalhando*”. Essa realidade polimotivada, que, pela fala, encontra-se envolta de vivências emocionais, expressa, de certa forma, um sistema de significações contraditório.

Ao longo de seu desenvolvimento, as relações humanas “ocultas” atrás dos seus significados foram se tornando conscientes. O lugar que Clara ocupava na esfera educacional, no período de sua escolarização, foi desvelando outro conjunto das atividades humanas, que, por meio das ações orientadas para os fins e mediadas pelo ensino, possibilitaram um movimento interno constituído pelo sentido pessoal. A necessidade de conhecimento acerca da realidade e das relações humanas tornou-se o motivo principal da sua atividade, formando um sistema de conceitos que, a cada período, ampliava-se. Esse sistema interno, orientado pelos motivos que vinculavam Clara ao mundo e o mundo a Clara, dado pelo sentido pessoal, hierarquizava-se a cada período, entrando em contradição com o sistema de hierarquização das significações sociais. Leontiev (1978d) ressalta que ser sujeito não significa submeter-se às influências do meio, e o homem, ao tomar consciência das relações classistas, ocupa, inevitavelmente, a sua posição, a qual pode ser ativa ou conformada.

Em seu processo de formação, Clara distinguia, dentre as mediações realizadas pelos professores, as ações deles, dada as suas apropriações conceituais. Assim, representa, de forma positiva, a professora alfabetizadora, os professores de geografia, ciências, matemática e francês, em detrimento dos professores de língua portuguesa, pelas mediações consideradas displicentes do ponto de vista da atividade de ensino. Em outras palavras, parecia distinguir as atividades que refletiam ações fundamentais e objetivas, humanizadoras, das ações conformadoras e operacionais da força de trabalho.

Em seu percurso escolar, Clara abre caminhos que diferem da pura espontaneidade ou pura causalidade, nos quais ‘reconsidera’ esse sentido contingente e histórico, cuja medida

não é a verdade absoluta, possibilitando uma significação de sua futura atividade profissional, a atividade docente. Cabe, nesse momento, buscar elementos na prática pedagógica de Clara que refletem esse posicionamento, bem como o conceito da atividade docente. Seguem-se destacados.

O primeiro elemento refere-se aos relatos acerca dos contextos educacionais aos quais lecionou e nos quais assinala as diferenças de ensino que marcavam as classes sociais e antagônicas. Nas salas multisseriadas das escolas do interior, evidencia, primeiramente, um momento histórico da educação pública e das condições dos professores leigos, os quais foram retratados, ante a falta de um órgão responsável, pela educação no município, professores com formação mínima e, portanto, com condições mínimas de ensino, falta de recursos pedagógicos, infraestrutura precária.

Nesse contexto, onde os professores eram considerados os detentores do saber pela comunidade, mas polivalentes para a prefeitura, visto que assumiam a manutenção geral da instituição. Clara assinala que a realidade era muito restrita, marcada pela espontaneidade e pelo pragmatismo, e que o ensino, pautado nas noções básicas da leitura, escrita e matemática, visava responder as necessidades cotidianas. Em relação aos alunos, a conduta deles estava voltada para a atividade de estudo, sendo disciplinados e atenciosos. Em suma, um ensino restrito para uma realidade restrita.

No retorno à cidade, ressalta que a escola para a qual foi chamada para dar aula era considerada como aquela que atendia a uma classe social diferenciada, nas suas palavras: “[...] eram alunos filhos de papai, filhos de professores”. Para esta classe e no mesmo período histórico, a escola encontrava-se organizada, possuía infraestrutura satisfatória, recursos pedagógicos, professores com condições de ensino melhores, além de ‘avaliador externo’, representado pela figura da diretora, que cobrava produtividade e resultados dos professores.

Na mesma ocasião, Clara foi convocada, pela então Inspeção de Ensino, a dar aulas em uma escola de bairro. Essa realidade era marcada pelo descaso do ensino. A “sala a qual assumiu, era composta por alunos repetentes, de classe social baixa, oriundos de famílias ‘desestruturadas’”, sem recursos financeiros para que adquirissem os materiais escolares necessários. No mês de abril do calendário letivo, era a terceira professora a assumir a turma, sendo saudada pelos colegas com um ‘boa sorte’. Quanto ao comportamento dos alunos, relata que precisava de muita didática para lidar com eles, por serem muito indisciplinados, pouco atenciosos e, em função da discrepância de idade, os interesses e conflitos surgiam com frequência.

Observa-se, por meio dos seus relatos, que muitas condutas dos alunos, dos colegas de profissão, da família, enfim, das condições objetivas condicionadas pelas relações materiais da sociedade poderiam ter desestimulado a atividade docente de Clara, já que tais situações foram relatadas como impasses da prática docente. No entanto, infere-se, pelas suas ações, uma convicção interna gerada pelo movimento dos significados na consciência individual, que a manteve orientada em sua atividade docente: a de levar os alunos a aprenderem.

Basso (1998, p. 7), ao discutir o significado do trabalho docente, salienta:

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

As ações orientadas para os fins, quando encadeadas pelo processo de consciência, passam a manter coerência com o motivo da atividade, ou seja, através do estabelecimento dos conceitos, dados pelas ações constitutivas da atividade, os motivos-fins se intervenculam, possibilitando uma objetivação em relação ao professor e uma apropriação em relação aos alunos.

Nos diferentes contextos, a docente em questão, orientada pelo motivo da sua atividade, do qual depende de uma zona de fins objetivamente adequados, desenvolveu junto aos alunos ações parciais que se diferenciavam e que, grosso modo, poderiam ser consideradas classistas. Contudo, para que as ações parciais se efetivem, é importante considerar o seguinte aspecto: “como” esses fins serão alcançados, dados pelas condições objetivo-materiais. Nessa relação, encontram-se as condições histórico-sociais.

Uma atividade complexa é sempre uma atividade polimotivada, tanto para quem ensina como para quem aprende. Nesse sentido, retoma-se a seguinte citação: “O significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação, o sentido da mesma diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age” (Duarte, 2002, p. 286).

Orientada, como já assinalado, pelo motivo da atividade docente, ou pela natureza do trabalho docente, Clara, ao inserir-se nos contextos educacionais descritos, os quais se encontravam determinados pelas condições sociais de vida, por meio da sua atividade, desenvolveu ações que, como bem assinala Leontiev (1978d), necessitam de condições

materiais para desenvolverem-se. Em função do conteúdo objetivo, derivam-se delas outras necessidades, das quais derivam outras ações, cujo fim último é dado pelo motivo da atividade: ensinar, conduzir o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Dentro do exposto, Clara pensa e produz objetos que satisfazem as necessidades dadas pelo motivo da atividade, externados na confecção de materiais pedagógicos, fichas de leitura, recortes de rótulos, propagandas, visto que, na escola do interior, não havia materiais pedagógicos disponíveis, entre outras ações que, posteriormente, serão melhores discutidas. Na escola do bairro, ela desenvolveu junto aos alunos condutas volitivas, ou seja, ações para que eles pudessem controlar sua conduta externa, que visavam, de uma certa forma, o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a memória e a atenção. Assim externado por ela:

*“[...] no bairro, a sala tinha 36 alunos, eu fiquei um pouco assustada, pois o comportamento era outro, os alunos eram outros e eu precisava fazer algo diferente para poder trazer os alunos, ter uma boa relação com eles, precisava fazer com que eles aprendessem, pois até aquele momento a escola não fazia diferença”.*

*“Eu consegui fazer algo diferente, não foi perfeito, mas eles aprenderam o que era proposto, atingi meus objetivos [...] eles aprenderam a ouvir, a terem uma conduta mais respeitosa [...] eram crianças esquecidas na verdade, gostaria que todos recuperassem o tempo perdido, mas fiz o que pude [...]”.*

Em relação à escola do centro, na qual a sua produtividade e os resultados das suas ações eram cobrados, Clara para se reafirmar como docente ampliou os seus conhecimentos, que, como vimos, foram generalizados para os demais contextos sociais.

O segundo elemento de análise refere-se aos métodos e teorias pedagógicas. A educação, quando apreendida no plano de determinações e relações e sendo esse componente intrínseco dessas mesmas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Vê-se que essa disputa se dá na perspectiva de articular essas concepções nos conteúdos educativos, na formação de professores, no processo ensino-aprendizagem, nas relações sociais.

Clara, ao longo da trajetória de escolarização e na atividade docente, inseriu-se em formações que tinham o cunho de habilitar e de conduzir as ações pedagógicas, que refletiam a ideologia na qual a educação estava sendo engendrada. Descreve métodos e técnicas nas quais os professores foram treinados, reciclados e habilitados. Percebe-se, pelos seus relatos,

que, ao descrever os métodos, ela referiu-se apenas às técnicas do como fazer, sem vinculá-las às concepções teóricas (e ideológicas) que as embasavam. Nessa direção, pode-se compreender que esses métodos promoviam apenas as atividades conformadoras da força de trabalho, as quais seriam operacionalizadas pelo professor junto ao aluno, numa relação mútua de alienação.

Contudo, embora não tivesse conhecimento das concepções de homem, mundo e sociedade que as respaldavam, demonstra, através dos seus relatos, que esses sistemas hierarquizados não eram condizentes com o seu sistema hierarquizado de motivos, ou seja, não fazia sentido adotá-los sem saber *o para que* e *o porquê*, assim externado em sua fala,

*“[...] só eles não levam a nada, tantas práticas, tantas maneiras de ensinar, mas se eu não souber aonde chegar, não levam a nada”.*

Em outras palavras, se o professor não tiver clareza dos objetivos a serem alcançados, os resultados da atividade docente não seriam alcançados por ela. Sem objetivo não se tem direção, sem motivo, as ações tornam-se conformadoras e não humanizadoras. Clara adotou em sua prática algumas técnicas, mas como meios, tendo ‘clareza’ das disciplinas e conhecimentos que precisava saber para ensinar. Sobre esta questão desabafa:

*“Mas os métodos e os programas de Governo fazem o professor ficar em dúvidas do que fazer, não era como no meu tempo, agradeço a oportunidade de ter tido disciplinas que hoje nem existem mais, nem se fala mais e, às vezes, a formação só tem mistura de gente que fala disso e fala daquilo e acaba não falando nada. Cadê as disciplinas que formam mesmo o professor?”*

A reflexão crítica acerca da realidade a faz questionar sobre o esvaziamento do trabalho do professor<sup>31</sup> e o esvaziamento dos conteúdos científicos, alicerce material que forma e humaniza. Sua reflexão tornou-se ainda mais crítica na ocasião de sua passagem pela Escola Estadual após sua aposentadoria, visto que Clara vivenciou esses esvaziamentos de forma concreta, *“[...] achei que ensinar era ainda valorizado”.*

---

<sup>31</sup> A professora Marilda Gonçalves Dias Facci discute amplamente esta questão em seu livro intitulado *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana* (2004).

A valorização social do ensino foi constituída desde a infância de Clara, na medida em que a atividade de estudo constituiu-se como um elo importante para e no sistema de relações sociais aos quais se vinculava. Neste aspecto, os motivos hierarquizados na esfera motivacional e emocional da personalidade configuraram-se como critérios de referência para a compreensão de si, em relação aos outros e ao mundo. Subjetivamente, refletem a luta interior entre os sistemas psicológicos, uma vez que os significados sociais encontram-se vinculados a vida, as necessidades e aos motivos do próprio sujeito (Vigotski, 2000). Desta forma, mediante uma realidade esvaziada de ideias, Clara externa indignação e criticidade, posto aos motivos e sentidos atribuídos por ela ao ensino.

Com efeito, em uma sociedade com interesses antagônicos, a consciência social ganha contornos de ideologia. Ragazzini (2005) assinala que as ideologias difusas se articulam em uma cadeia variada de contextos que processualmente, geram comportamentos conformados, condescendentes, contestador e crítico e, uma vez que o homem é concebido como um bloco histórico de elementos objetivos e subjetivos, com os quais tem uma relação ativa, a dialética pode conduzir e reconduzir a conflitos interiores e a uma avaliação subjetiva.

A crítica de Clara demonstra o seu posicionamento em relação aos saberes que formam o professor, saberes que lhe possibilitam direcionar as suas ações de maneira intencional, portanto consciente, refletindo uma avaliação subjetiva, balizada por uma hierarquização consciente e estável de motivos, uma personalidade.

O terceiro elemento a ser analisado refere-se ao processo de ensino, a organização das suas aulas e trabalho/atividade docente. Para tanto, inicia-se com um fala de Clara,

*“[...] claro que ninguém aprende por acaso, não é natural nascer sabendo, né?”*

Sua fala demarca um entendimento acerca do homem, bem como a importância do processo de ensino na formação humana. Entende-se que Clara parece ter apreendido em suas apropriações que as mediações sociais, através do ensino, são imprescindíveis na formação humana. Embora não verbalize a concepção da natureza social do homem, vivenciou em sua trajetória pessoal a constituição de sua segunda natureza por meio das relações sociais e, sobretudo, pelas mediações por meio dos conceitos científicos, que se configuraram como unidade entre o homem e o gênero humano.

Esta análise pode ser confirmada através da biografia estudada? As objetivações de Clara parecem refletir esta confirmação. Ao entender que não é natural nascer sabendo, ela passa a conceber a sua atividade docente como uma trajetória a ser percorrida também pelas

crianças, para que elas se apropriem dos conhecimentos científicos, ou conceitos científicos, por meio das suas mediações.

Para uma melhor evidenciação, parte-se de algumas premissas de Clara acerca do processo de ensino, que refletem o sentido pessoal encarnado nessas significações e as quais se encontram hierarquizadas na estrutura motivacional da personalidade, na hierarquia consciente e estável de motivos. Segue em suas palavras:

- *O conhecimento do professor tem que ser maior do que do aluno, senão não é professor, a primeira coisa que a gente tem que fazer é dominar o conteúdo.*

- *Quando nós vamos para sala de aula, temos que ter sempre objetivo, eu sempre tinha metas e objetivos que eu queria atingir .*

- *[...] as minhas avaliações nunca foram para medir o aluno, era para ensinar e ver aquilo que o aluno precisava, para eu ajudar eles, eles dependem da gente para aprender.*

- *O material concreto em si não leva a nada, é preciso saber usá-los, o conhecimento não está no material, mas em mim, professora, eu tenho que saber para o que serve. Quando os alunos aprendem o conteúdo, o recurso que você está usando deixa de ser recurso, porque os alunos aprenderam.*

- *Os conteúdos eram organizados por bimestre, como uma projeção para mim, sabe?! Era para me orientar, mas era o aprendizado das crianças que me fazia adiantar ou prolongar os conteúdos.*

- *Tinha um plano de aula dado pela Secretaria, quando esse órgão se organizou, esses eram os conteúdos, mas eu fazia também minha seleção, os meus alunos sempre tiveram que sair da escola sabendo o que estavam fazendo ali.*

- *[...] partia muito da necessidade dos alunos, eles vinham de vários lugares, várias culturas, eu trabalhava a partir das necessidades, das necessidades de saber e fazer contas para ir ao mercado, da necessidade de saber ler para se orientar, mas, sobretudo, da necessidade de ser alfabetizado, de ser alguém.*

- *Trabalhava com agrupamentos em duplas, trios, para um ajudar o outro, tinha gente que não gostava, mas eu achava importante, só que isso acontecia sempre com a minha condução, eu explicava, orientava, ensinava [...].*

- *[...] me escolheram para dar aula e eu aceitei, eu sempre gostei de lecionar. Eu achava que isso era uma coisa que eu queria fazer, sempre, sempre.*

Conforme assevera Leontiev (1978d), a investigação da atividade requer que se analisem as relações sistêmicas internas, na medida em que os componentes da atividade adquirem diferentes funções, por causa do constante processo de transformação referendado na própria vida, nos vínculos sociais que o homem estabelece com o mundo objetivo. Clara, nos relatos acima descritos, torna notável que, orientada pelo motivo-fim do trabalho docente, as ações que desenvolvia encontravam-se subordinadas aos fins conscientes, bem como à forma de operacionalizá-las, que dependem diretamente das condições materiais para que haja êxito do objetivo concreto dado.

Suas premissas demonstram que os saberes escolares, entendidos como conceitos científicos, diferem dos saberes cotidianos, conceitos espontâneos, ou seja, demarca em sua fala as diferenças das esferas sociais, realçando que a escola é lócus do conhecimento formalizado. Nesse sentido, assinala que o professor não deve estar alheio a essas apropriações, em suas palavras: “*senão não é professor*”, ou seja, o mesmo deve apropriar-se desses conhecimentos para que possa mediá-los por meio das suas ações intencionais, objetivações, conduzindo os alunos a se apropriarem dos conhecimentos acumulados pela humanidade, pelas operações e, para que isto ocorra, os motivos-fins da atividade docente devem estar conscientizados.

Como Clara se apropriou desses conhecimentos? Pensa-se que, em relação a esta questão, as exposições anteriores tenham sido elucidativas, entretanto cabe mais uma vez salientar que as apropriações realizadas pelas mediações sociais e, no caso, o ensino, por meio da atividade humana, “[...] dá origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva” (Lessa & Tonet, 2008).

Ao relatar sua experiência na escola do interior, assim como em outros contextos educacionais, Clara demonstra as formas de operacionalizar as ações: partia das necessidades imediatas dos alunos, do conhecimento que traziam da sua realidade para estabelecer relações com outros conceitos, os conceitos científicos, ou seja, partia do imediato para as mediações, possibilitando aos alunos a vinculação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, conforme ensina Vigotski, ou como bem assinala Saviani (2003) ao discutir a categoria de mediação do processo pedagógico, o concreto é ponto de partida e de chegada, “[...] em que se passa da síntese à análise pela mediação da análise, ou dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (p. 120-121).

Nesse trajeto, esclarecia aos alunos o *porquê* das ações e das operações a serem realizadas por eles, levando-os, em nível psíquico, a encadear ações que, ao serem

automatizadas (operações), constituir-se-iam em fenômenos da consciência, já que estavam vinculadas as vivências pessoais e a motivos geradores de sentido.

Ela salientava aos alunos, por meio da sua leitura, quais conhecimentos eram imprescindíveis para o ato de ler:

*“[...] era preciso saber de verdade como as letras se organizavam para virarem versos, isso fazia com que eles fossem conhecendo o que era preciso para saber ler e escrever, letras, os seus nomes, como elas eram organizadas nas palavras”.*

Criava motivos para essas apropriações, levando as crianças a atribuírem sentido para a ação, o *para que* e o *porquê* da ação.

*“[...] procurava trabalhar com leitura e escrita de forma que eles pudessem ter necessidades delas, criava situações onde essas necessidades apareciam. Aproveitava as apresentações de datas comemorativas e dizia que não adiantava decorar os versinhos para declamar, era preciso saber de verdade como as letras se organizavam para virarem versos”.*

Utilizava-se de materiais concretos, instrumentos, que tinham o propósito de se tornarem ferramentas psicológicas, para tomada de consciência e apreensão:

*“O material concreto em si não leva a nada, é preciso saber usá-los, o conhecimento não está no material, mas em mim professora, eu tenho que saber o para que serve. Quando os alunos aprendem o conteúdo, o recurso que você está usando deixa de ser recurso, porque os alunos aprenderam” .*

Sobre a colocação acima, enfatiza-se que os procedimentos, as ações com os objetos são *socialmente elaborados*. O objeto por si só não traz inscrito sua origem social, bem como seus procedimentos de ação, seus meios e procedimentos de reprodução. As “coisas”, como assinala Elkonin (1987), aparecem somente como orientadoras para ação com elas, são as pessoas que conferem um sentido humano às ações sociais. Os materiais concretos, quando utilizados como instrumentos e/ou ferramentas psicológicas, objetivam, por meio da prática sensorial, tornar a ação externa em ação interna, ou seja, delimita, objetiva e subjetivamente, um fenômeno da consciência.

Clara também verificava, por meio da avaliação diagnóstica, a veracidade e a validade dos seus conhecimentos e das suas ações, com o intuito de reconhecer as suas próprias necessidades, as quais derivam do objetivo do seu trabalho, bem como do processo de apropriação pelo aluno para obter conhecimentos acerca do processo de ensino/aprendizagem, que possibilitavam e possibilitariam novas atividades, ações, e operações.

Conduzia o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, porque, embora trabalhasse com grupos, controlava conscientemente as suas ações e as ações deles. E, por fim, amava o trabalho que realizava, demonstrando que esse motivo encontrava-se vinculado a uma classe especial de sentimentos, isto é, que o seu trabalho encontrava-se estruturado em uma esfera motivacional e emocional, a personalidade.

Salienta-se que, embora as suas apropriações tenham contornos das alienações presentes no contexto histórico-cultural, visto que os conhecimentos não se encontram abstraídos da ideologia dominante, a sua prática educativa revela ainda outro aspecto importante: a competência técnica.

De acordo com Saviani (2012, p. 13), “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”. Nessa direção, o autor afirma que o objeto da educação possui dois aspectos: o primeiro são os elementos culturais, que precisam ser assimilados pelos indivíduos para garantir sua humanidade, e o segundo a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, as quais se referem à organização dos meios, pelos quais a segunda natureza do homem (social) se efetua.

Tendo como parâmetro de análise a discussão de Guiomar Namó Mello (1982), presente no livro intitulado *O compromisso político como horizonte da competência técnica*, destacam-se algumas considerações da referida autora.

Dentro dos limites da educação escolar, Mello (1982) assinala que a escola está impregnada de aspectos políticos, visto ser nesse espaço que os interesses contraditórios da sociedade capitalista entram em disputa pela apropriação do conhecimento. De acordo com a sua análise, é na aparência estritamente técnica que os interesses capitalistas desempenham sua finalidade realmente política, análise que ganha forma e conteúdo atual com o sistema de avaliação nacional. Coadunado com a autora, Saviani (2012) ressalta que, por ser a competência técnica política, produz-se a incompetência técnica dos professores, desta forma, “[...] não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores” (p. 28). Embora Mello (1982) entenda que a competência técnica não seja por si

suficiente para a realização de um compromisso político e pedagógico, compreende que “[...] é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos *em si* da educação escolar” (p. 34, grifo da autora).

Postas estas considerações, salienta-se que a formação docente de Clara se deu em uma concepção tecnicista, contudo, observa-se que este percurso possibilitou-lhe adquirir competência técnica e, nesse viés, condições para perceber dentro da escola, ou nas escolas nas quais atuou os obstáculos que se opuseram à sua atuação competente.

Destaca-se que sua competência supera o tecnicismo ingênuo, na medida em que a análise crítica de Clara acerca dos métodos pedagógicos e técnicas, aprendidos no decurso da sua formação profissional, foram projetados em sua prática como meios, para se alcançar fins, operando uma transformação dos mesmos, na proporção em que os saberes escolares foram sendo reapropriados. Condição que se reafirma na organização dos conteúdos e da sua seleção, que, como primeiro aspecto do trabalho educativo, elementos culturais, davam sentido à organização dos meios (Saviani, 2003).

As condições objetivas possibilitaram o movimento dos significados engendrados na estrutura motivacional e emocional da personalidade, constituindo novas combinações, ou uma nova versão da realidade, orientadas pelos motivos-fins do trabalho educativo. Desta forma, uma condição que poderia constituir uma atividade conformadora e operacionalizadora de trabalho ganhou contornos, em sua prática pedagógica, de atividades objetivas humanizadoras, conforme anteriormente esclarecido.

Por meio da competência técnica acima descrita, pode-se inferir que, na estrutura motivacional e emocional da sua personalidade, encontravam-se sentidos de uma consciência de si e, em certa medida, de um para si. Contudo, cabe tornar essa afirmação melhor esclarecida e, para tanto, recorre-se a uma citação na qual Saviani (2012) faz algumas considerações acerca dos escritos de Mello (1982). Escreve o autor:

[...] Guiomar trabalha com a distinção, que tem passado despercebida a seus críticos, entre sentido político *em si* e sentido político *para si* (para ele, o professor, ou para mim, que analiso a prática do professor). A prática educativa do professor tem um sentido político *em si* que é também um sentido para mim, que capto quando analiso essa prática. Não o é, porém, necessariamente, um sentido político para ele, isto é, independentemente de ele saber ou não, de coincidir ou não com o significado, ainda que político, que está na sua cabeça, a

prática educativa do professor tem objetivamente um sentido político que pode ser desvelado quando se analisa essa prática como um momento de uma totalidade concreta (p. 32).

Tendo como respaldo esta citação, salienta-se que, neste percurso analítico, observou-se em Clara uma consciência de classe, visto que reivindicava o acesso ao saber, por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à “superação de suas dificuldades objetivas de vida” (Mello, 1982, p.48). Neste sentido, pode-se dizer que a professora em questão foi desenvolvendo sua consciência real em direção à consciência possível, criando a possibilidade de passar do sentido político em si para o sentido político para si de sua ação pedagógica (Mello, 1982).

Entendendo que o trabalho de Clara é o que ela faz para afirmar sua vida, e sendo o trabalho a essência do ser social, é possível asseverar que, por meio dos sistemas de significações subordinadas nas relações sociais, Clara “luta” ou “lutou”, conforme explicitado por Vigotski (2000) e Leontiev (1978d), para se apropriar da genericidade humana, sendo este o sentido atribuído ao seu trabalho/atividade docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no pressuposto de que a personalidade do professor, compreendida como fenômeno intersubjetivo, é uma das variáveis interveniente na prática pedagógica, e que, a depender do seu próprio processo de apropriação/objetivação, pode interferir positiva ou negativamente no trabalho docente, objetivou-se, por meio dos alicerces teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, compreender a dimensão psicológica do ser humano intervenculada com a base que o sustenta, o contexto histórico-cultural.

Como o pressuposto é decorrente de uma situação posta na realidade objetiva, o ‘fenômeno’ que motivou o processo dissertativo suscitou diversas indagações acerca da formação do homem em meio às condições sociais alienantes, tornando a personalidade um foco de interesse epistemológico. Desta forma, para que se pudesse ‘pretensamente’ explicar o fenômeno de forma objetiva, outras necessidades cognoscitivas decorreram dessa atividade, as quais residiram nas seguintes questões: O que é o ser social? Como o homem torna-se social? Como a realidade circundante é apreendida? Como o homem revela-se enquanto produto e produtor de um sistema de relações sociais? A compreensão dos fundamentos histórico-ontológicos do homem e da natureza do trabalho educativo demonstrou serem inalienáveis a essas respostas.

Tendo por base a relação entre a personalidade e o trabalho educativo, abordou-se esta intervenculacão pela via do processo de personalização do professor em questão, ao se entender que a interferência no trabalho docente depende das apropriações/objetivações postas nos sistemas sociais presentes no próprio desenvolvimento deste e nos e pelos quais a sua personalidade se constitui. Salienta-se que essa via se deu por meio da categoria do trabalho, entendido como primado ontológico, de modo a desvelar o que é o ser social e a dimensão humana, com o intuito de apreender o homem e a sua atividade social em sua concretude.

A dimensão humana pressupõe uma relação dialética singular-particular-universal, a qual se manifesta em qualquer esfera de produção social. A sociedade, nesta relação é entendida como uma condição particular, mediadora entre as condições singulares e universais de humanização (Oliveira, 2005) e como tal, guarda a genéricidade humana. No percurso da seção intitulada *O homem concreto e o processo educativo: fundamentos histórico-ontológicos*, destacou-se que, por ser o homem um ser ativo, a dimensão humana comporta conflitos, dada as contradições da organização capitalista, que implicariam em

possibilidades de o indivíduo determinar-se como sujeito (Silveira, 1989) ainda que não de forma plena.

Para que esse entendimento pudesse ser apreendido, os fundamentos histórico-ontológicos do homem e da natureza do trabalho educativo foram abordados, em que se demonstrou que a categoria do trabalho é a gênese do ser social, e que as atividades que se desdobraram em decorrência das complexificações da atividade humana, como a atividade de ensino, são consubstanciadas a esta categoria, que traz em sua estrutura interna a pré-ideação e a objetivação.

Diante desta constatação, priorizou-se compreender o homem em sua dimensão epistemológica, ou seja, como o homem, um ser ativo, reflete a realidade, visto que a representação desta não é uma simples reação imediata aos estímulos existentes. Partindo do domínio da conduta, recorreu-se aos estudos de Vigotski (1995) para o entendimento da eleição volitiva ou a livre escolha. Nesse ponto, evidenciou-se que a linguagem é o elemento-chave na ontogênese da conduta superior, posto ser a via pela qual a ação condicionada se converte em ação livre. O autor demonstrou em seus estudos que o pensamento mediado por signos – a linguagem – seria o processo de estabelecimento de nexos, ou seja, de conexões intermediárias entre o meio auxiliar e os objetos de escolha, no qual se pesa a relação entre os motivos existentes e as reações possíveis. Elucidou que o indivíduo, ao assimilar um significado, recria a realidade na consciência, uma vez que os conceitos linguísticos, elaborados socialmente, abririam caminhos para os verdadeiros conceitos, possibilitando uma individualidade consciente, lugar onde se inscreve a história das interações humanas, a história dos motivos.

Vigotski (1995) afirma que o desenvolvimento do pensamento torna o homem livre das causalidades e das circunstâncias, à medida que, ao tomar decisões, as faz reconhecendo do que se trata. Contudo, a livre escolha do homem advém da amplitude e da profundidade dos seus conhecimentos. Sendo assim, a formação dos conceitos científicos foi abordada, bem como o conceito de zona de desenvolvimento iminente, já que ambos constituem a base para o movimento de apropriação da realidade objetiva na construção da consciência reflexiva. Estes itens foram considerados como possibilidades do homem concreto, por evidenciarem os mecanismos psicológicos cognoscitivos, dentre outros, pelos quais o indivíduo se constitui como ser humano, ou como uma individualidade consciente, bem como o processo dialético da personalização por meio do ensino sistematizado.

Mediante as dimensões que comportam o humano, abordaram-se, assim, as orientações concretas pelas quais foi analisada a especificidade do trabalho docente, feito o seu reconhecimento, tendo como mediação a Pedagogia Histórico-Crítica.

Por ter como foco de análise a *personalidade* do professor em suas relações com o ensino, as seções subsequentes trouxeram o estudo das bases teóricas sobre as quais essa proposição se edificou. A Teoria da Atividade sistematizada por Alexei N. Leontiev configurou-se como uma das principais mediações abstratas teóricas para a compreensão e a explicação do fenômeno, visto que se entendeu que é por meio da atividade que se daria a apropriação da realidade objetiva. As análises dos processos psicológicos realizados no estudo biográfico priorizaram a explicação do real de forma objetiva, que assim encontram-se consideradas.

Em relação à construção dos motivos por meio da apropriação dos significados e atribuição dos sentidos, bem como os nexos hierárquicos das atividades e motivos, pode-se dizer que as atividades principais que se estabeleceram no desenvolvimento pessoal da professora em questão constituíram as linhas principais de motivação que conformaram a sua personalidade, na medida em que no plano psicológico, as relações sociais que se estabeleceram expressaram-se por meio dos motivos geradores de sentidos. Em outras palavras, as linhas ao serem relacionadas às atividades que as sustentaram, possibilitaram uma hierarquização das atividades, posto terem se vinculado diretamente à vida, aos motivos e sentimentos da professora, constituindo uma unidade relativamente estável no processo de personalização, a estrutura motivacional e emocional da personalidade.

Segundo Martins (2001), a atividade humana em suas diversas formas de manifestação determina a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos e sentimentos. Por esse parâmetro, os estudos dos processos psíquicos evidenciaram um conjunto pelos quais a docente, mediante as condições objetivas, adquiriu uma existência psicológica. Foi sobre a formação gerada pelo movimento dos sistemas de relações sociais objetivas que se incorporou a sua atividade social adulta: o trabalho docente, constituído e constituinte do processo de formação humana. Essa possibilidade, como já exposto, ocorreu em função dos movimentos dos significados na consciência individual, que ao adquirirem uma subjetividade, ou sentido pessoal, passaram a orientar as relações desse sujeito no sistema de relação social.

É fato que as condições alienantes fizeram-se presentes no processo em questão, porém o movimento interno criado permitiu que a ela construísse progressivamente, um conhecimento sobre si, porque a verdadeira natureza desse processo é dada pelas mesmas

condições objetivas, que se externam nas contradições do conteúdo da própria vida (Leontiev, 1978d).

No transcurso da análise, observou-se o processo dialético da formação humana, no qual foi possível relacionar a personalidade da professora, considerada como um fenômeno intersubjetivo, com os fins últimos de sua prática social, o ensino. Por meio da particularidade, pelas mediações escolares, a professora em questão apropriou-se de conhecimentos acumulados pela humanidade, que, no movimento dos significados na consciência individual, gerou novos motivos para atuar e com eles, novas necessidades e atividades, constituindo sua singularidade. Nessa acepção, o trabalho educativo realizado por ela, em sua particularidade, revelou em seu movimento por meio do ensino a objetivação do apropriado, ou seja, o legado a ser apropriado pelos alunos.

Desta forma, indaga-se: Como sua prática docente poderia ser considerada? Encontra-se fundada na natureza e especificidade do trabalho educativo?

Se a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa que ela é uma exigência do e para o processo de trabalho, sendo ela própria um processo de trabalho (Saviani, 2012). Na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é considerada um trabalho não material<sup>32</sup>, posto estar relacionado às ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, que na essência constituem o objeto de preocupação dessa ciência, visto serem estes os elementos assimilados ou apropriados para o desenvolvimento da humanidade dos sujeitos. Estes conteúdos ideais, produzidos pela humanidade, devem ser garantidos aos indivíduos que, com ela, estabelecem as suas interações sociais. Nesse viés, a escola é considerada uma mediação entre o indivíduo singular e o gênero humano, e o professor, no sentido de particularidade, é um dos mediadores desse processo. Desta forma, o trabalho educativo, em sua especificidade, conduz a essa formação, a humana.

Como já evidenciado, o homem singular, sendo um ser social, é uma síntese de múltiplas determinações, e é por meio da atividade social, que tem como categoria fundante o trabalho, que a universalidade ou a genericidade humana se concretiza nas diversas singularidades formando sua essência (Oliveira, 2005).

Sob esta perspectiva, se o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais e à forma mais adequada para atingir esse objetivo, o que pressupõe uma intencionalidade, considera-se que a professora em questão apresentou elementos que conformam a especificidade do trabalho educativo. Assinala-se ainda que a sua prática social,

---

<sup>32</sup> Conforme explicita Saviani (2012) ao discutir a natureza e a especificidade do trabalho docente que integram as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica.

o ensino, encontrou-se orientada pela estrutura motivacional e emocional da sua personalidade, que, dado aos motivos e sentidos atribuídos por ela ao trabalho docente, expressou-se por meio de atividades humanizadoras.

Embora o trabalho educativo, representado pela professora estudada possa ser interpretado, sobretudo, como uma competência técnica, que, como se viu, configura-se como um dos aspectos da educação, apresenta em sua essência os elementos subjetivos que possibilitaram a ela reconhecer-se na realidade mais ampla, ainda que de forma não muito esclarecida. Sobre esta questão, salienta-se que a mesma demonstrou, nos sistemas sociais em que se inseriu por meio da atividade docente, uma orientação calçada em um motivo definido, o ensinar.

Segundo Leontiev (1978d), é nas intervencções do homem com a sociedade que ele vê a si mesmo como homem. Com efeito, pode-se assinalar que, devido ao motivo e ao sentido atribuídos por ela ao trabalho educativo, evidenciou uma consciência de si e da especificidade do seu trabalho. Por meio dos relatos, pode-se constatar que a professora analisada reconheceu que a efetivação do seu trabalho exigiu e exige uma relação consciente com o conhecimento e formas adequadas para atingir o objetivo ou o motivo-fim que nele reside, no caso, a formação humana, que em suas palavras, se traduziram em “levar o aluno a aprender”.

Como anteriormente exposto, o trabalho docente é o que a professora faz de si para afirmar sua vida humana, que, no seu automovimento, traduziu-se em intencionalidade, dado que a sua prática pedagógica, representada por ela, revelou uma pré-ideação e uma objetivação, isto é, um processo orientado teleologicamente por uma personalidade, constituído intersubjetivamente.

Com fins conclusivos, salienta-se que o estudo ora realizado encontra-se limitado, visto ser nas ações investigativas que se revelam novos motivos e sentidos. O fenômeno, como já reiteradamente exposto, sendo síntese de múltiplas determinações, poderia ser abordado em diferentes aspectos e profundidade, bem como sob suas diversas óticas. A prática educativa da professora, por exemplo, analisada por meio das suas representações, poderia ganhar maior e melhor sustentação se a análise se desse também no processo de apropriação/objetivação dos alunos, ou mesmo pelo viés da formação de professores. Porém, compreendendo que as práticas sociais é o campo de atividades no qual se circunscrevem as condições de construção da personalidade do professor e que essas condições se objetivam no trabalho pedagógico como fundamentos do processo de personalização, essa formação especial foi tomada como foco central de análise.

Contudo, no movimento realizado, foi possível reafirmar a importância: a) dos conhecimentos científicos na constituição do psiquismo humano, posto que a possibilidade de reproduzir ou não a ideologia dominante reside na profundidade do conhecimento do homem, dos quais derivam as escolhas, balizadas pelos seus motivos, significados e sentidos, em suma, por uma personalidade; b) da função da escola, que, como lócus privilegiado do conhecimento sistematizado, proporciona ao homem que com ela estabelece relações o movimento em espiral figurado por Vigotski (1991), a ascensão dos conceitos espontâneos aos científicos, ou em outras palavras, “ao saber fazer, o pensar”; c) da especificidade do trabalho educativo, cuja estrutura interna revela a essência do homem e conduz à formação humana. Condições estas que, sob a égide do modelo social vigente, encontram-se cada vez mais esvaziadas, apartando e distanciando o homem concreto do gênero humano.

Destaca-se que a valorização social do ensino foi um fato na vida da docente, cuja biografia foi analisada, configurando-se como uma das condições, ou, um dos elementos na estruturação da sua personalidade. Este aspecto torna-se importante para a análise da dimensão psicológica da alienação na sociedade de classes. Num contexto no qual se anuncia a desvalorização do ensino como trabalho socialmente útil, indaga-se: de que maneira será possível aos estudantes ou mesmo futuros docentes constituírem motivos suficientemente fortes para seguirem ocupando os espaços necessários para a instrumentalização das novas gerações? Sendo a personalidade resultante da atividade desde o nascimento e tendo a subjetividade como atributo que se constitui intersubjetivamente, como as novas gerações de educadores estão constituindo sua personalidade?

Na análise da biografia da professora, buscou-se evidenciar a constituição da personalidade como um fenômeno intersubjetivo e, de como as condições objetivas e subjetivas, explicitadas teórico-metodologicamente em movimento, encontram-se relacionadas com os fins últimos da sua prática social, o ensino. O processo em questão resultou na seguinte afirmação: Um educador cujos motivos geradores de sentido encontram-se vinculados à orientação da aprendizagem dos alunos, produz nos educandos sentidos para a atividade de estudo, em outras palavras, produz humanização.

Como dito na introdução deste trabalho, *por meio do entendimento acerca das relações entre a personalidade do professor e a natureza do trabalho docente, espera-se provocar, na esfera da educação escolarizada, práticas educativas que objetivem a promoção intencional da humanização do outro, tendo como viés a promoção da sua própria humanidade.*

Ademais, o reconhecimento de trabalhos educativos que guardam potencialmente as possibilidades para a humanização configura-se, para os profissionais preocupados com a formação humana, como motivos geradores de sentidos na luta contínua pela superação da condição na qual o ser humano encontra-se submetido, a alienação. Como o trabalho educativo se consubstancia pela categoria do trabalho, é possível pensá-lo, mesmo em condições alienantes, como potencial humano a ser desenvolvido, ou como zona de desenvolvimento iminente, cujo processo visaria o autorreconhecimento do indivíduo na realidade circundante.

Sob este prisma, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela possibilitaria o desenvolvimento de ações diferenciadas, isto é, de novas formas de agir, as quais, tendo por essência a categoria do trabalho, serão por sua vez objetos do pensar. Este movimento dialético proporcionaria progressivamente uma consciência de si, bem como das classes sociais como produtos históricos da sociedade. Assim, mediante uma escolha, o indivíduo teria efetivamente a condição de decidir entre: manter ou transformar a sociedade.

De acordo com estudos vigotskianos, a contra arma do poder ideológico do significado encontra-se na própria natureza do significado, na constituição de um sistema de juízos. Entre a palavra e a ação, deverá sempre existir o pensamento, e é justamente por meio da atividade social, como elucida Leontiev (1978d), que o homem pode vir a *tomar consciência* do quanto o ser humano encontra-se distanciado daquilo que deveria ser uma *atividade conjunta, organizada conscientemente*, e pela qual se conceitua a palavra sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. R., Abreu, C. B. M. & Rossler, J. H. (2011). Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, 16 (4), 551-560.
- Alves, G. L.(2006). *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Arce, A. & Martins, L. M. (2007). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar (2. ed.)*. Campinas, SP: Alínea.
- Barroco, S. M. S.(2007). *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá, PR: EDUEM.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, 19, 19-32.
- Biffi, F. C. M. (2008). *Concepções de criatividade no contexto contemporâneo: um enfoque Histórico-Cultural*. Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, SP, Brasil.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Cavazotti, M. A. (2010). *Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 101).
- Costa, G. M. (2012). Individualidade e o suposto subjetivismo da categoria alienação em Lukács. In E. Bertoldo; L. Moreira & S. Jimenez (Orgs.). *Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução* (pp. 127-142). São Paulo: Instituto Lukács.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_ (2002). A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, 20 (02), 279-301.
- \_\_\_\_\_ (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, 24 (62), 44-63.

\_\_\_\_\_ (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In L. M. Martins & D. Newton. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 33-50). São Paulo: Cultura Acadêmica.

\_\_\_\_\_ (2012). A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In D. Savini & N. Duarte (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (pp. 37-59). Campinas, SP: Autores Associados.

Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la peridización del desarrollo psíquico en la infância. In V. Davidov, & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 125-142, antología). Moscú: Progreso.

Emer, I. O. (1991). *Desenvolvimento do oeste do Paraná e a construção da escola*. Dissertação de mestrado, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (2006). Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil* (pp. 11-26). São Paulo: Xamã.

Fernandes, V. L. P. (2005). *A imitação no processo de ensino e aprendizagem em arte*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

Fusari, J. C.(2002). *O professor de 1º grau: trabalho e formação*. São Paulo: Loyola.

Gurevich, K. M. (1960). Los actos voluntários. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinsthein & B. M. Tieplov. *Psicologia* (pp. 433-438). México: Grijalbo.

Heller, A. (1982). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Kozulin, A.(2002). O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In H. Daniels (Org.). *Uma introdução a Vygotsky* (pp. 111-137). São Paulo: Loyola.

Leites, N. S. (1969). Las cualidades psíquicas de la personalidad. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev; S. L. Rubinsthein & B. M. Tieplov *Psicologia* (pp. 433-438). México: Grijalbo.

Leontiev, A. N. (1969a). Las necesidades y los motivos de la actividade”. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubisthein & B. M. Tieplov. *Psicologia* (pp. 341-352). México: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1969b). Las emociones y los sentimientos In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubisthein & B. M. Tieplov .*Psicologia* (pp. 355-374). México: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1978a). O homem e a cultura. In \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento do psiquismo* (pp. 261-284). Portugal: Horizonte.

\_\_\_\_\_ (1978b). O desenvolvimento do psiquismo animal. In \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento do psiquismo* (pp. 19-59). Portugal: Horizonte.

\_\_\_\_\_ (1978c). Aparecimento da consciência humana. In \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento do psiquismo* (pp. 69-81 ). Portugal: Horizonte.

\_\_\_\_\_ (1978d). *Actividad, conciencia e personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

\_\_\_\_\_ (1978e). O desenvolvimento do psiquismo na criança. In \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento do psiquismo* (pp. 285-315). Portugal: Horizonte.

\_\_\_\_\_ (1978f). Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento do psiquismo* (pp.89-113). Portugal: Horizonte.

\_\_\_\_\_ (1978g). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

\_\_\_\_\_ (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Haban, Cuba: Pueblo y educación.

\_\_\_\_\_ (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davidov& M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 57-70). Moscú: Progreso.

\_\_\_\_\_ (2005, July-August). A gênese da atividade. Tradução Laíssa Muniz da Silva. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43 (4), 58-71.

Lessa, S. (1992). Lukács: trabalho, objetivação, alienação. *Trans/Form/Ação*, 15, 39-51. Recuperado em 7 abril, 2014 de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010131731992000100002&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131731992000100002&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0101-31731992000100002

Lessa, S. & Tonet, I. (2008). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Lukács, G. (1966). *Estetica – la peculiaridad de lo estético* (vol.4). Barcelona: Grijalbo.

Lukács, G. (1978). As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, 4, 1-18.

\_\_\_\_\_ (1982). *Ontologia del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.

\_\_\_\_\_ (2003). *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes.

Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de doutorado, UNESP- Marília, SP.

\_\_\_\_\_ (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, 24, 82-99.

\_\_\_\_\_ (2005). Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In A. A. Abrantes, N. R. da Silva & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 118-138). Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_ (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de livre docência, UNESP- Bauru, SP.

\_\_\_\_\_ (2013, novembro). A categoria atividade em Aleksei Nikolaevich Leontiev. *Anais do Evento de Método e Metodologia em Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Histórico-Cultural*, Maringá, PR.

Martins, L. M.; Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, 15 (4), 675-683.

Marx, K. (1982). *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural.

\_\_\_\_\_ (1983). *O capital* (Vol. I). São Paulo: Abril Cultural.

\_\_\_\_\_ (1984). *O capital* (Vol. II). São Paulo: Abril Cultural.

\_\_\_\_\_ (1996). *O capital: crítica da economia política* (Tomo II, capítulos XIII a XXV). São Paulo: Nova Cultural Ltda.

\_\_\_\_\_ (2003). *A contribuição à crítica da economia política* (3. ed.) São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (2008). *O capital: crítica da economia política* (Vol. I. Trad. Reginaldo Sant'anna). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K. & Engels, F. (1995). Do socialismo utópico ao socialismo científico. In *Obras Escolhidas* (Vol. 2). São Paulo, SP: Alfa-Omega.

- Marx, K. ; Engels, F. (2010). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Claret Ltda.
- Mello, G. N. de (1982). *Magistério de 1º grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Minayo, M. C. S. (1999). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovicht Vigotski no Brasil*. São Paulo, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea).
- Ragazzini, D. (2005). *Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci* (Tradução de Maria de Lourdes Menon). Campinas, SP: Autores Associados.
- Rossler, J. H. (2004). O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cad. Cedes*, 24, 110-116. Recuperado em 7 abril, de 2014 <http://www.cedes.unicamp.br>
- Rubinshtein, S. L. (1969). Objeto, problemas y métodos de la psicología. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubisthein, & B. M. Tieplov *Psicologia* (pp. 13-37). México: Grijalbo.
- Santos, S. L. S. A. (2003). *Relembrando a trajetória de vida: uma forma de alcançar a articulação entre autoconceito, autoestima e desempenho docente?* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Sartório, L. A. V. (2008). Uma reflexão histórica sobre a formação de professores e os fins da educação. *Revista HISTEDBR* (On-line), Campinas, SP, 29, 244-262.
- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- Saviani, D. (1991). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8. ed.) Campinas, SP, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_ (2004a). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (2004b). Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. In N. Duarte (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 21-46). Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (343), 152-180.

\_\_\_\_\_ (2007, out.). O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. *Educ. Soc. – Especial, Campinas*, 28 (100) 1231-1255. Recuperado em 20 janeiro, 2013, de <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_ (2008). *Educação brasileira: estrutura e sistema* (10. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (2012a). Marxismo, Educação e Pedagogia. In D. Saviani & N. Duarte (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (pp. 59-81). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_ (2012b). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In D. Saviani & N. Duarte (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (pp. 13-30). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_ (2012). *Pedagogia histórico-crítica* (11. ed.) Campinas, SP, Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea)

Saviani, D. & Duarte, N. (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (pp. 13-30). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Shemiakin, F. N. (1960). El pensamiento. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubisthein & B. M. Tieplov *Psicologia* (pp. 232-275). México: Grijalbo.

Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: Entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de Doutorado Educação – Psicologia da Educação, PUC/SP, São Paulo.

Silveira, P. (1989). Da alienação ao fetichismo: formas de subjetivação e de objetivação. In P. Silveira & B. Doray (Orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade* (pp. 41-76). São Paulo:Revista dos Tribunais.

Smith, A. (1983). *A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).

Sousa, C.P. (1998). A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In B. O. Bueno & S. P. Sousa (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores:*

*formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração* (pp. 51-69). São Paulo: Escrituras.

Toassa, G. (2004, setembro). Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, DF, 24 (3). Recuperado em 30 maio, 2013, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1414\\_98932004000300002&Ing=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1414_98932004000300002&Ing=pt&nrm=iso)

Tonet, I. (2013, novembro). Luckács : Trabalho e ser social. *Anais do Evento de Método e Metodologia em Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Histórico- Cultural*, Maringá, PR.

Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Rio de Janeiro*, Versão Eletrônica, 20(5), 383-386.

Vigotski, L. S. (1991). A formação dos conceitos científicos na infância. In \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem* (pp. 241-394). São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1995). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In \_\_\_\_\_. *Historia del desarrollo de los funciones psíquicas superiores. Obras escogidas* (tomo III, pp. 01-261, 2. ed.) Madrid: Visor.

\_\_\_\_\_ (1995). Dominio de la propia conducta. In \_\_\_\_\_. *Historia del desarrollo de los funciones psíquicas superiores. Obras escogidas* (tomo III, pp. 199-212, 2. ed.). Madrid: Visor.

\_\_\_\_\_ (2000). Psicologia concreta do homem. *Educação e Sociedade*, 71, 23-43.

\_\_\_\_\_ (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (Trad. P. Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (2004). *Teoria e método em psicologia* (3. ed. Trad. Cláudia Beliner). São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (2004). O significado histórico da crise da psicologia. In \_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia* (pp. 203-430, 3. ed. Trad. Cláudia Beliner) São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2004). O problema da consciência. In \_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia* (pp. 171-190, 3. ed. Trad. Cláudia Beliner). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (Tradução Lolio Loureço de Oliveira). Porto Alegre: Artes Médicas.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### Dados de Identificação

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

Estado Civil:

Composição familiar:

Formação acadêmica (Graduação e Pós-Graduação):

Tempo de serviço:

#### Eixo I- Processo de Escolarização

1. Como foi sua entrada na escola (ano, idade, localidade...)?
2. Em que período se deu a sua apropriação da leitura e da escrita e quais as lembranças relacionadas a isso?
3. Como foram os primeiros anos escolares e quais lembranças tem da postura e do trabalho pedagógico dos professores das séries iniciais?
4. Em relação ao Ensino Fundamental – educação básica segundo segmento – , como foi a sua formação, que episódios marcaram essa época, e como foi o seu desempenho acadêmico?
5. Em relação ao segundo grau (ensino médio), como se deu a sua formação, bem como o desempenho acadêmico nesse nível de escolarização?
6. Você cursou o ensino superior, regular ou ensino à distância/ semi-presencial? Como avalia o seu desempenho acadêmico nessa esfera acadêmica?
7. Você realizou pós-graduação, em que tipo de modalidade e área de concentração?
8. Como a família se relacionou com o processo de escolarização, em cada etapa da formação, do participante (educação básica – primeiro e segundo segmento; ensino médio e ensino superior).

#### Eixo II- Formação Profissional

1. Em que época fez a opção pela carreira docente e por que optou por essa carreira?

2. Como foi a sua formação profissional, realizou alguma formação em serviço e qual o período?
3. Você considera satisfatória a sua formação profissional como um todo ou destaca algum período marcante (positivo ou negativo)?
4. Quais as contribuições que a sua formação profissional trouxe para prática pedagógica do participante, destacando os pontos positivos e negativos?
5. Como está se dando a formação continuada após a graduação?
6. Como família do participante (nuclear ou constituída) se relacionou com o seu processo de formação profissional?

### **Eixo III- Prática Pedagógica**

1. Como se deu o início da carreira até o momento atual - tempo de trabalho como professor (a)?
2. Em quantas instituições e modalidades de ensino já atuou ou atua e quais os impasses e recompensas vivenciados ou vividos enquanto professor?
3. Qual sua compreensão em relação a não aprendizagem das crianças, bem como as intervenções realizadas para contornar esse processo?
4. Qual o seu entendimento sobre a função da escola e quais os conteúdos as crianças devem aprender?
5. Quais os parâmetros utiliza na seleção dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula?

### **Eixo IV – Condições da prática pedagógica**

1. Você tem outra ocupação além da docência para complementar sua renda? Em caso positivo, qual o seu período de trabalho?
2. Em relação às condições de trabalho, como você avalia os equipamentos, materiais didático-pedagógicos, sala de aula, infra-estrutura da escola, bem como organização dos tempos pedagógicos (pontos considerados positivos e negativos)?
3. Você já elaborou ou participou (participa) de algum projeto desenvolvido na escola em que trabalha? Quais?

4. Em relação ao relacionamento interpessoal no âmbito escolar, como você considera as relações estabelecidas com a direção, docentes, demais funcionários, alunos e pais/responsáveis?
5. Quais sentimentos são suscitados em relação ao seu trabalho e a que são atribuídos esses sentimentos?

## **APÊNDICE B**

### **RELATO AUTOBIOGRÁFICO ESCRITO<sup>33</sup>**

#### **A HISTÓRIA DE SEU PERCURSO ATÉ A PROFISSÃO DOCENTE:**

Faça uma narrativa sobre sua história de vida, com destaque para os elementos que julgar importante para escola e a constituição do professor que você é hoje.

---

<sup>33</sup> Extraído parcialmente do Anexo 5 da tese de dissertação de doutorado intitulado “O professor e a educação: Entre o prazer, o sofrimento e o adocimento”, SILVA, F.G., 2007.