

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA ALMEIDA FERREIRA CAMARGO

**TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DE
ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS, SIGNIFICADOS
E SENTIDOS DA ATIVIDADE DE ENSINAR**

**GOIÂNIA
2016**

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1 **1. Identificação do material bibliográfico:** **Dissertação** **Tese**

1 **2. Identificação da Tese ou Dissertação**

2

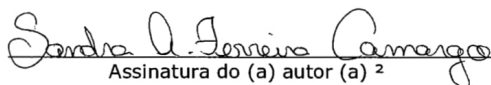
Nome completo do autor: Sandra Almeida Ferreira Camargo

Título do trabalho: Trabalho docente na escola pública de Ensino Fundamental: significados e sentidos da atividade de ensinar

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 20/10/2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA ALMEIDA FERREIRA CAMARGO

**TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DE
ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS
DA ATIVIDADE DE ENSINAR**

Dissertação apresentada para defesa e obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás, na Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa. Banca examinadora: Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC-GO), Profª. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (FE-UNB) e Profª. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

**GOIÂNIA
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Almeida Ferreira Camargo, Sandra
Trabalho docente na escola pública de Ensino Fundamental:
significados e sentidos da atividade de ensinar [manuscrito] / Sandra
Almeida Ferreira Camargo. - 2016.
CCVIII, 208 f.

Orientador: Prof. Dr. Sandra Valéria Limonta Rosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2016.

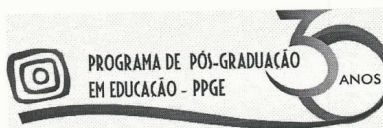
1. Trabalho docente. . 2. Vivência. . 3. Significados e sentidos. .
4. Atividade de ensino. . I. Valéria Limonta Rosa, Sandra, orient. II.
Título.

CDU 37

Faculdade
de Educação




UFV





PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - PPG

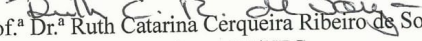
5 ANOS

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE SANDRA ALMEIDA FERREIRA CAMARGO - Aos sete dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezesseis (07/10/2016), às 14h reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em Educação pela UFG; Prof. Dr. **José Carlos Libâneo**, doutor em Educação pela PUC/SP; Prof.^a Dr.^a **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, doutora em Educação pela UFG e Prof.^a Dr.^a **Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza**, doutora em Psicologia pela Paul Valéry Montpellier III - França para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **“Trabalho docente na escola pública de Ensino Fundamental: significados e sentidos da atividade de ensinar”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Sandra Almeida Ferreira Camargo**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Presidente – FE/UFV


Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Membro – PUC/GO


Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Membro – UnB


Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
Membro – FE/UFV

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que nos momentos mais difíceis estiveram ao meu lado dando-me forças e incentivos, para prosseguir na caminhada. Não apenas com palavras, mas muitas vezes por gestos, que mesmo se apresentando como simples, tiveram a força de muitas águas para mim.

Aos meus pais; Francisco Alves Ferreira (em memória – o perdi durante o percurso dessa formação) e Joselina Maria de Almeida Ferreira, obrigada por desde o início de meu existir estarem sempre a meu lado guiando meus passos pelos caminhos mais certos e mais felizes. Serei eternamente grata.

Especialmente ao Lindomar, amigo, esposo-cúmplice, pela paciência, ajuda mútua, incentivos constantes, apoio incomparável a cada instante nesses dois anos de nossas vidas.

Às minhas estrelas Gabriel e Isabella, por existirem, por serem minhas dádivas, motivos de minha alegria; por tolerarem minha ausência e mesmo quando presente em muitos momentos, a pouca atenção.

Às minhas irmãs Adelice, Adenira, Adenirce, Geovania e Nilzilene, pelo cuidado, por me incentivarem, por não me negarem apoio em todos os sentidos e principalmente por me lembrarem de que a sabedoria caminha junto à humildade.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos, que me enchem de alegrias por suas escolhas, por seus caminhos.

Aos professores Marcilene Pelegrine Gomes e José das Virgens que me incentivaram e auxiliaram no processo e conclusão do Ensino Médio realizado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Centro de Educação de Jovens e Adultos-Arco Íris – CEJAAI. Todo meu respeito, admiração, carinho e eterna gratidão. Vocês me fizeram acreditar que eu poderia realizar o meu sonho de ingressar em uma universidade pública, e, assim como vocês, tornar-me uma excelente professora. Sigo tentando! Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à minha orientadora e eterna mestra, Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa, pela orientação ética, por sua paciência, dedicação e respeito. Obrigada por compartilhar comigo momentos inesquecíveis de aprendizagem e amizade. Por nossas vivências aprendemos que verdadeiras amigas e amigos são aqueles que conosco compartilham amizade sem esperar receber alguma forma de pagamento em troca, em valores ou favores futuros. Assim, tenho certeza da sua amizade sincera, pois sei que nada tenho a te oferecer, além do meu respeito, admiração e carinho. Sem sua delicadeza e meiguice, sua atenção e sabedoria, e todas as outras formas de auxílio imensuráveis que recebi de você, esse trabalho não seria concluído. Serei eternamente grata a você. Não há palavras em que se realize minha gratidão, admiração e amor. Ao concluir esse trabalho, finalizo mais um ciclo da minha vida e por sua contribuição me tornei uma pessoa melhor, em todos os sentidos. Obrigada.

Às Professoras e Professores da Secretaria Municipal de Educação, que gentilmente me concederam as entrevistas, a maioria abriu mão de seus horários de estudos na escola para contribuir com meu trabalho. Alguns abriram mão de momentos de privacidade para me receberem em suas casas. Obrigada a todas e todos, sem o apoio de vocês esse trabalho não seria possível. Esse trabalho também pertence a vocês.

Ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo, pela ética e o respeito que dispensa a mim. Por ter permitido que eu participasse de suas aulas e do seu grupo de estudos que muito contribuíram com minha apropriação de conhecimentos científicos e com meu desenvolvimento intelectual. Agradeço, também, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, que muito me fizeram pensar e corrigir os equívocos. Tens meu respeito, admiração e carinho.

À Prof. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, agradeço pelo respeito com que sempre me tratou, por sua atenção sempre delicada e pelos momentos de conversas aparentemente informais com as quais muito aprendi. Obrigada pela contribuição ao meu trabalho e a minha formação.

À Prof. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, que desde a graduação tem contribuído para que eu me tornasse uma professora. Nunca me esqueci da

disciplina de estágio, no primeiro dia no chão da escola, fiquei triste e me assustei com a realidade que vivenciei, e suas palavras me fortaleceram, me mostrando que ser professora não é um conto de fadas, não é sacerdócio ou dom, é antes de tudo, trabalho, atividade social que exige ética, rigor teórico e profissionalismo. Obrigada por continuar a contribuir com minha formação.

Ao Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli, pela paciência, pelo respeito, pela atenção e pela amizade. Sou grata por sua ética, serenidade, sinceridade e autenticidade. Agradeço pelas repreensões necessárias e pelas boas palavras nos momentos de temor. Sua leitura criteriosa deste trabalho na qualificação muito contribuiu e indicou caminhos mais seguros para a escrita. Serei sempre muito agradecida, por tudo.

À Prof.^a. Dra. Gisele Toassa, que me auxiliou na fundamentação deste trabalho por suas produções teóricas além de auxiliar-me na superação das dúvidas que surgiram ao trabalhar com o conceito de perejivânie-vivências na teoria de Vigotski. Obrigada pelo respeito, atenção e aprendizagens.

Ao Prof. Dr. Nivaldo Antonio David, pessoa íntegra em princípios e em ética que eu tive o imenso prazer em conhecer. Obrigada por me ensinar que muitas vezes o aparente ainda pode estar escondido em uma segunda camada de aparência. Por isso, a compreensão do objeto do conhecimento não se mostra por leituras artificiais e descuidadas, ao contrário, exige estudos rigorosos, profundos e cuidadosos para a apreensão da essência. Registro minha admiração e respeito.

Ao Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes, a quem por muitas vezes recorri nos momentos de dúvidas e que sempre me dedicou atenção e auxílio por suas respostas. Agradeço imensamente sua contribuição para que eu compreendesse termos e conceitos de início desconhecidos. Muito obrigada pelo respeito, pela atenção e carinho. Meus sentimentos são de gratidão e reciprocidade.

Às companheiras e companheiros que conheci nesse percurso e os que já conheciam, e com os quais tive o prazer de vivenciar momentos de aprendizagem. Em especial; Rodrigo Fideles, Lucélio Albuquerque, Juliano Henrique, Raifram Pereira, Lucélio Junior, Jhon Maykel, Raquel Salomão, Renato Ribeiro, Mara Cristina, Hugo Leonnardo, André Alcântara, Jackeline Império, Jussimária Almeida, Deise Rocha, Jane Darley, Ronés Paranhos, Neide Paiva. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender os sentidos que professores do Ensino Fundamental atribuem à atividade de ensino na escola pública. Compreendemos a atividade de ensino como núcleo do trabalho docente, princípio ontológico que constitui o ser social que é o professor, sua consciência e personalidade. Como objetivos específicos nos propomos a analisar criticamente o atual contexto do trabalho docente na escola pública e refletir sobre o processo de constituição da personalidade dos professores que estão em atividade, pois consideramos muito importante compreender o fato de que muitos professores, mesmo trabalhando em condições precarizadas e enfrentando processos de intensificação e desvalorização do magistério, permanecem na docência e constroem não só sua carreira, mas sua vida e sua personalidade. O referencial teórico-metodológico desta pesquisa é o materialismo histórico dialético e a teoria histórico-cultural. Como procedimento metodológico realizamos entrevistas com vinte professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e buscamos analisá-las a partir da metodologia de análise dos significados e sentidos proposta por Aguiar (2012) e Aguiar et. al. (2006, 2008, 2013 e 2015). A pesquisa apresenta uma contextualização histórica do trabalho docente na escola pública, onde realizamos uma reflexão sobre as condições de trabalho, considerando as dimensões da formação, profissionalização e proletarização. Apresentamos também uma síntese dos principais conceitos da teoria histórico-cultural que nos ajudam a compreender os sentidos que os professores atribuem à atividade de ensino na escola pública, buscando elucidar como se dá a constituição da personalidade do professor: vivência, atividade e personalidade. A pesquisa realizada nos permite compreender as relações e contradições entre o contexto de trabalho na escola pública, os significados sociais e os sentidos pessoais que os professores atribuem à atividade de ensino, o que no nosso entendimento é fundamental para a superação das atuais condições de formação e de trabalho na escola pública.

Palavras-chave: Trabalho docente. Vivência. Significados e sentidos. Atividade de ensino.

ABSTRACT

This research has the main objective understanding the teacher's elementary school senses about the teaching activity in public school. We understand the learning activity as the core of the teaching work, ontological principle that built the teacher being social, yours consciousness and personality. As specific objectives we propose to review the current context use of the teaching work in the public school and reflect about the constitution process of teachers' personality, because we consider very important to understand the fact that many teachers, even working on precarious conditions and facing intensifying processes of teaching, remain in the teaching and build not only his career but his life and personality. The theoretical framework of this research is the dialectical historical materialism and the historical-cultural theory. As methodological procedure we conducted interviews with twenty elementary public schools teachers and in Goiânia and seek analyzes them from the analysis methodology of meanings and senses proposal by Aguiar (2012) and Aguiar and others (2006, 2008, 2013 and 2015). The research presents a historical contextualization of the teaching work in public school, where we conducted a study of the work conditions, considering training, professionalism and proletarianization dimensions. Here also a synthesis of key concepts of cultural-historical theory that help us to understand the meanings that the teachers attribute to teaching activity in public school: experience, activity and personality. The research help us to understanding how relations and contradictions between the working environment in public schools, social meanings and personal senses that teachers attribute to teaching activity, fundamental to overcoming the current training and work conditions in the public schools.

Keywords: Teaching work. Experience. Meanings and senses. Teaching activity.

RESÚMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender los significados que los maestros de la escuela primaria se adhieren a la actividad docente en la escuela pública. Somos conscientes de que la actividad de enseñanza es el núcleo de lo trabajo de los maestros, el principio ontológico que es el ser social que es el maestro, su conciencia y personalidad. Los objetivos específicos que nos proponemos son la revisión del contexto actual de la enseñanza en la escuela pública y reflexionar sobre el proceso de constitución de la personalidad de los maestros que están activos, porque consideramos muy importante entender el hecho de que muchos profesores, incluso trabajando en condiciones precarias y frente a los procesos de intensificación y devaluación de la enseñanza, tem permanecido en la enseñanza y nesta solidificam no sólo su carrera, pero su vida y personalidad. El marco teórico-metodológico de esta investigación es el materialismo histórico dialéctico y la teoría histórico-cultural. Como procedimiento metodológico llevamos a cabo entrevistas con veinte profesores y maestros de la escuela primaria en la Red de Educación Municipal de Goiânia y los examinamos basados en la metodología de análisis de significados y sentidos propuestos por Aguiar (2012) y Aguiar y otros (2006, 2008, 2013 y 2015). La investigación presenta una contextualización histórica de la enseñanza en la escuela pública, donde se realizó un estudio de las condiciones de trabajo, teniendo en cuenta las dimensiones de la formación, la profesionalidad y la proletarización. También presentamos una visión general de los conceptos clave de la teoría histórico-cultural que nos ayudan a a dilucidar el proceso de constitución de la personalidad del maestro: la experiencia, la actividad y la personalidad. La investigación nos permite entender las relaciones y contradicciones entre el entorno de trabajo en las escuelas públicas, los significados sociales y sentidos personales que los maestros atribuyen a la actividad docente, e esto, en nuestra opinión, es esencial para superar las condiciones actuales de formación y trabajo en la escuela pública.

Palabras clave: Trabajo de los maestros. Experiencia. Significados y sentidos. Actividade de enseñanza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

- Caminho percorrido: Os significados sociais e os sentidos pessoais que fizeram com que essa pesquisa se concretizasse..... 11
- Objetivos da pesquisa.....16

CAPÍTULO I - O trabalho docente na sociedade

1. Historicidade, materialidade e contradições: significados e sentidos do trabalho na constituição sócio-histórica homem.....	23
1.1 O trabalho na constituição do homem.....	23
1.2 O trabalho como processo histórico.....	26
1.3 O trabalho no modo de produção capitalista.....	30
2. O trabalho docente na escola pública.....	43
2.1 A relação entre trabalho, educação e escola.....	43
2.2 O trabalho docente.....	53

CAPÍTULO II – Significados e sentidos da atividade de ensinar na escola pública: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural

1. Breve contextualização histórica da psicologia como ciência: fundamentos para a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural.....	64
2. A Teoria Histórico-Cultural no Brasil e suas contribuições para a educação escolar.....	84
3. A personalidade dos professores na teoria histórico-cultural: abrindo caminhos para a investigação dos significados e sentidos da atividade de ensinar.....	98

CAPÍTULO III – Significados e sentidos da atividade de ensinar para professoras e professores experientes

1. A construção e o desenvolvimento da experiência de trabalho na escola pública: vivência, experiência e desenvolvimento profissional docente.....	105
---	-----

2. Sentidos da atividade de ensinar: entre limites e esperanças, professoras e professores nos revelam o concreto vivido e pensado.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	198

INTRODUÇÃO

Caminho percorrido: Os significados sociais e os sentidos pessoais que fizeram com que essa pesquisa se concretizasse

O interesse em realizar este trabalho parte da totalidade histórica da constituição da minha personalidade enquanto ser social, mãe, mulher negra, professora da escola pública municipal e em contínuo processo de desenvolvimento da minha consciência e humanização.

Esse trabalho é também resultado da minha própria história de aquisição da leitura e escrita. Processo que se iniciou em minha própria casa, onde o espaço era uma “escolinha” construída no fundo de nosso quintal, minhas irmãs eram as professoras e as crianças da vizinhança, os alunos. Mesmo se tratando de um espaço familiar, porém informal, foi ali que me iniciei no mundo da leitura e escrita, de forma a apaixonar-me pelos livros e pela escrita ainda que, de forma bem primária. Foi em casa que fui alfabetizada, pelas minhas duas irmãs mais velhas, que dividiam as aulas ministradas. Não só eu fui alfabetizada, mas também outras crianças que ainda hoje são nossas vizinhas.

Pela obrigatoriedade de ser matriculada em uma instituição formal de ensino, mais tarde, já na idade escolar, meus pais assim o fizeram. Como já havia sido alfabetizada não tive muitas dificuldades com a fase inicial da escrita. Nos primeiros anos escolares me apaixonei pela leitura, sempre pegava livros literários emprestados na biblioteca da escola pública em que estudava e os lia em casa durante a tarde. Lembro-me que gostava de ler histórias de magia, pois enquanto lia me sentia dentro do mundo que a história me contava, assim podia me transformar no que desejasse e viver coisas que nunca viveria no mundo real.

Porém, após os primeiros anos de escola, comecei a vivenciar situações que para mim naquele momento se apresentaram como barreiras, e que, sem dúvida, interferiram na continuidade do desenvolvimento da minha aprendizagem, pois os fatos ocorridos aos poucos foram me silenciando na sala de aula. Refiro-me ao preconceito que se manifestava abertamente e às discriminações que passei a enfrentar.

Assim, os novos obstáculos que se apresentaram na escola foram fazendo com que eu perdesse o encanto que sentia pela leitura e escrita, pois eu sonhava em ser uma

princesa, assim como aquelas dos contos de fadas que eu tanto lia. Porém, isso começou a apresentar-se como impossível, pois logo ia compreendendo que todas as princesas eram brancas, com olhos azuis e longos cabelos lisos e loiros. Suas roupas eram fantásticas, lindas e bem desenhadas. Moravam em belos castelos, cercadas de muito luxo, onde jamais vivenciavam qualquer tipo de necessidade. A minha realidade era bem outra. E isto, os colegas da sala de aula faziam questão de destacar; “negra do cabelo enrolado, roupas simples e gastas, sempre o mesmo calçado, e moradora de favela”. Não existiam princesas negras nos contos de fada, ou seja, na literatura que era apresentada pela professora em sala de aula.

Lembro-me de que na terceira e quarta séries, a escrita de textos era uma atividade que era dada como castigo pela professora. Se conversássemos em sala de aula ou descumpríssemos suas ordens, éramos obrigados a fazer cópias de extensos textos. Tínhamos que sentar em uma cadeira na frente da sala virada para turma, que olhava e ria o tempo todo daquela situação de exposição e humilhação. Ou ainda, dependendo do “erro” cometido, a cópia do texto era feita de pé, atrás da porta. Mas o castigo variava de acordo com a professora que o aplicava. Outras vezes, a professora não permitia que saíssemos para o recreio e tínhamos que ficar na sala com a porta fechada, fazendo cópia de texto. Assim o texto e sua escrita passaram a ser compreendidos como sinônimos de repressão.

Aos poucos fui perdendo aquele grande desejo que tinha de estar na escola e de aprender. As piadinhas por parte dos colegas e, muitas vezes, até por parte das professoras, faziam com que eu me sentisse inferior e diminuísse o meu desejo de estar naquele espaço, e tudo o que dali fazia parte passou a ter uma representação negativa para mim. Assim, situações objetivas e subjetivas tentavam dizer que meu lugar não era nos bancos escolares e sim em qualquer outro lugar que reafirmasse minha “condição de inferioridade” pela cor da minha pele.

A disciplina de História que, entre as outras, seria uma das que mais poderiam ser utilizadas para desfazer essa visão hipócrita e distorcida que ainda hoje está presente no interior da escola, universidade e demais espaços sociais, sobre o negro, sua cultura e história, mesmo com o auxílio dos livros didáticos, apenas reforçava as piadas, brincadeiras e, por fim, a visão preconceituosa que se tem do negro.

No entanto, nos diferentes contextos da vida escolar, vivenciei diversificadas experiências no que diz respeito à minha própria formação como aluna da escola pública, vinda da classe trabalhadora. É indispensável enfatizar que após várias decepções, humilhações e constrangimentos, ao permanecer na escola, por pressão dos meus pais e imposição social, tive também o contentamento de encontrar boas educadoras que contribuíram para que eu interiorizasse o desejo de apropriar-me dos conhecimentos que poderiam me dar esperança de alcançar um objetivo diferente, de enxergar o mundo de outra forma, de vivenciar outras realidades que não fossem determinadas pelo meu pertencimento étnico-racial e de classe.

Compreendo que só agora é possível fazer essa reflexão sobre todo o processo educacional que vivenciei, pois hoje sei lidar com o preconceito racial e superar as discriminações, sem deixar que estas me impeçam de caminhar. Porém, é claro que quando vivenciava aqueles momentos repletos de preconceitos e discriminações e que sentia individualmente na pele todos os conflitos de uma sociedade racista e classista, eu não tinha maturidade ou autonomia que me permitisse pensar ou mesmo fazer esta análise. Mas, posso afirmar que muitas das questões que me despertam inquietações, no tocante à formação da personalidade dos alunos em nossas escolas públicas atuais, já estavam presentes naquela época e, infelizmente, ainda permanecem.

Entendo que todo o contexto discriminatório e preconceituoso tem se manifestado por séculos de forma a silenciar o negro na sala de aula e nos demais espaços de poder. A população negra é invisibilizada no contexto geral da sociedade com a finalidade de que permaneçam na condição de submissão, o que interfere significativamente no processo de formação de suas personalidades, e no desenvolvimento da consciência. Senti na pele, por ser negra, o impacto deste contexto educacional; vivenciei no espaço escolar todo um processo discriminatório, classificatório e competitivo, o mesmo que vivenciei anos depois na universidade. Compreendo que isso ocorre por estar imersa em um sistema que pré-define possibilidades e direitos de escolha por considerar e hierarquizar algumas categorias que vão desde o pertencimento de classe, a cor da pele e textura dos cabelos.

Quando cursava o primeiro ano do curso de contabilidade em um colégio público da rede estadual decidi me casar, tinha a idade de dezesseis anos. Assim, logo que deixei a casa de meus pais, deixei também de atender à pressão que eles faziam para

que eu concluísse a educação básica. Abandonei os estudos e me dediquei apenas ao meu casamento, a igreja evangélica que passei a frequentar e ao primeiro filho.

Alguns anos depois, percebi que sem ter no currículo a formação básica jamais conseguiria uma vaga no mercado de trabalho, competitivo e com exigências por competências que eu não tinha. Por necessidade, retornei aos estudos, novamente, voltei para o colégio público estadual e cursei o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante o segundo ano, surgiu um concurso pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, fui aprovada para o cargo administrativo e desenvolvia a função de merendeira em um Centro de Educação Infantil (CMEI).

Quando conclui o Ensino Médio cursado na EJA e também por causa das vivências na instituição de Educação Infantil, me reaproximei da educação e minhas memórias me trouxeram as boas lembranças do desenvolvimento da aprendizagem naquela escolinha informal do meu tempo de infância. Recordei-me do quanto me encantava pelo processo de ensino e aprendizagem, do respeito que tinha pelas minhas irmãs que eram professoras, percebi que vivenciava essa mesma admiração pelas professoras do CMEI em que trabalhava. Tendo acesso contínuo aos agrupamentos infantis, me encantava pelas atividades desenvolvidas com as crianças e decidi que também queria tornar-me professora.

Dediquei-me a estudar com o objetivo de ser aprovada na Universidade Federal de Goiás. Sendo funcionária administrativa da SME de Goiânia, naquele momento, desempenhando a função de limpeza, não teria condições financeiras para pagar uma faculdade privada. Passava noites inteiras estudando para alcançar meu objetivo. Aos poucos ia compreendendo melhor a importância fundamental de termos bons professores que orientassem o rigoroso processo de apropriação de conhecimentos científicos, pois o que naquele momento eu intuía e hoje compreendendo cientificamente, é que não aprendemos individualmente – aprender é sem dúvida um processo histórico, cultural e social. Recorri a um curso pré-vestibular, mas no terceiro mês, devido às condições financeiras, precisei desistir. Prossegui os estudos em casa, seguindo as orientações dos planos de ensino que os professores haviam apresentado nas primeiras aulas daquele cursinho.

Certo é que, por meu esforço pessoal e pela contribuição e incentivo de algumas professoras colegas de trabalho e outras pessoas que faziam parte das minhas vivências

sociais e também pelo incentivo de uma das minhas irmãs em especial (Adelice), fui aprovada no primeiro processo seletivo de vestibular que realizei na UFG, para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, no ano de 2004/2005. Minhas vivências no curso fizeram com que eu me encantasse a cada dia mais pelo conhecimento científico e pelo trabalho docente. Assim, no mesmo ano em que concluí o curso, realizei o concurso público da prefeitura de Goiânia e fui aprovada. No início do ano seguinte, em 2011, tornei-me professora da Rede Municipal de Educação.

Minhas primeiras vivências como professora foram em uma escola de tempo integral, num momento em que a experiência com o ensino integral na rede estava iniciando. Os professores e funcionários enfrentavam muitos problemas para conciliar os tempos e espaços, bem como o processo de ensino e aprendizagem nessa nova forma de organização escolar. Logo percebi que precisava me apropriar de novos conhecimentos para compreender e dar conta daquela realidade. Realizei uma seleção e fui aprovada para cursar a primeira (e infelizmente a única) turma do curso de especialização em Educação Integral e Integrada, curso implementado pelo Ministério da Educação e que na UFG foi realizado pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais.

Nos diferentes contextos do trabalho docente, vivenciei diversificadas experiências no que diz respeito à minha própria formação como professora e sujeito social. Após me deparar com as precárias condições materiais do trabalho na escola pública municipal e os muitos problemas no processo de ensino e aprendizagem, continuei sentindo a necessidade de me apropriar de outros conhecimentos que pudessem me auxiliar no processo de ensinar os conhecimentos científicos aos alunos. Vivenciar a realidade da escola pública nos faz compreender que a formação dos professores deve ser contínua e com qualidade formativa, pois isso contribui para que possamos superar alguns dos muitos obstáculos que se apresentam no contexto da sala de aula.

Foi diante de todas as contradições e determinações da realidade escolar, com suas limitações estruturais, materiais e teóricas, que me senti motivada a realizar o mestrado acadêmico em Educação. Ao desenvolver o trabalho na coordenação pedagógica, fui compreendendo que muitas das dúvidas e aflições apresentadas pelas professoras que me procuravam, e especificamente aquelas relacionadas à atividade de ensino, estavam todas intrinsecamente relacionadas aos significados sociais e aos

sentidos pessoais de ser professora. Isso intensificava as aflições apresentadas e por vezes lhes causava ansiedade, frustrações, decepções e por fim, o mal estar docente.

Por essa compreensão, constatei que precisava me apropriar de conhecimentos pedagógicos e didáticos que pudessem auxiliar as professoras no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na sala de aula, principalmente em relação aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades especiais. Também senti necessidade de apropriar-me de teorias do conhecimento mais sólidas, para melhor compreender os problemas concretos da atividade de ensino e que pudessem, de fato, contribuir com a formação do coletivo de professores no contexto escolar.

Objetivos da pesquisa

O tema desta pesquisa é o trabalho docente na escola pública de ensino fundamental e nosso objeto específico de investigação são os sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental atribuem à atividade de ensino. A educação escolar pública brasileira tem sido um campo de debates políticos e acadêmicos e inúmeras produções acadêmico-científicas que, em seu conjunto, buscam contribuir para com a melhoria da qualidade do ensino escolar em nosso país.

Para compreendermos o trabalho docente e a atividade de ensino em suas múltiplas determinações é preciso considerar de antemão que boa parte das políticas educacionais que têm sido implementadas no Brasil têm sido influenciadas (quando não ditadas) pelos diferentes organismos internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, dentre outros), que têm de certa forma determinado os rumos da educação pública nos países em processo de desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, compreendemos que o modo como está sendo organizado o trabalho do professor na escola pública não se distancia muito do modo de organização das outras esferas do mundo do trabalho. O trabalho do professor está sendo submetido a uma organização hierarquizada, parcelada e cada vez mais precarizada e intensificada, que objetiva desde a homogeneização dos sistemas até um maior controle das atividades de ensino e avaliação no interior da escola. O trabalho tem se intensificado diante da exigência por resultados que possam ser mensurados e aferidos por exames e provas institucionais, externas à atividade de ensino, que atendam às exigências de uma formação voltada para as demandas do mercado de trabalho e para o consumo, à serviço do capital (LIBANEO, 2012; FREITAS, 2014,).

As atividades a serem realizadas pelos professores na escola pública há muito já ultrapassaram o ensino dos conteúdos escolares em sala de aula, uma vez que a escola historicamente vai se tornando espaço de aprendizagens e cuidados para além dos conteúdos e essa ampliação das funções sociais da escola possui elementos positivos e contraditórios que serão melhor analisados no decorrer desta dissertação.

A ampliação das funções sociais da escola tem quase sempre acarretado em sobretrabalho para os professores, o que gera uma contradição importante, pois muitas vezes o excesso de trabalho docente leva ao não atendimento das mesmas funções sociais atribuídas à escola. Acabam por se tornar atividades de responsabilidade do professor determinadas tarefas e ações que este não tem condições intelectuais e materiais de realizar e muitas vezes, mesmo assumindo precariamente todas essas funções, “(...) o professor, em muitas ocasiões é encarado como o ‘vilão’ de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar” (FACCI, 2004, p. 21).

As condições materiais precarizadas de formação e de trabalho nas escolas, associadas ao processo de desvalorização científica e salarial advindas do contexto mais amplo que brevemente apresentamos acima, tem gerado o que as pesquisas denominam de “mal-estar-docente”, que muito tem interferido no trabalho e, conseqüentemente, na constituição da personalidade dos professores, que realizam um trabalho cujo significado social é permeado por contradições de toda ordem (MARTINS, 2007).

De acordo com Leontiev (1978), em uma sociedade de classes há uma ruptura entre o significado social e o sentido pessoal do trabalho. No caso do trabalho docente, essa ruptura faz com que o professor não se reconheça nas atividades que desenvolve, destacando aqui, que é o que nos interessa nesta pesquisa, que a atividade de ensino concorre com outras atividades que, muitas vezes escapam ao conhecimento e ao controle do professor, produzindo estranhamento e resultando em trabalho docente alienado. “(...) A cisão significado e sentido pessoal no trabalho docente compromete o produto do trabalho do educador e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado” (ASBAHR, 2005, p. 62).

Compreendemos que o trabalho docente possui uma natureza singular e específica, cuja atividade fundamental é promover o desenvolvimento cultural e intelectual de outras pessoas. Assim, podemos afirmar que o trabalho docente, ao mesmo tempo em que sofre as transformações do mundo do trabalho em geral, não é idêntico a nenhum outro trabalho. Transferir a cultura historicamente acumulada às novas gerações promovendo seu desenvolvimento (que não é só intelectual), não é

como transformar uma matéria prima em um objeto. Os processos de ensino e aprendizagem estão diretamente integrados à formação da consciência, e, por isso, envolvem ideias, sensações e sentimentos que não devem permanecer na esfera objetiva, mas devem transformar-se em funções subjetivas de cada sujeito. Em suma, “(...) o trabalho educativo é variável interveniente no desenvolvimento do psiquismo humano” (MARTINS, 2011, p.5).

Na pesquisa sobre o trabalho docente é importante considerar que o conhecimento a ser ensinado se produz e se reproduz na realidade concreta de trabalho dos professores no cotidiano das atividades de ensino na escola pública, na qual se dão as vivências e experiências de trabalho que constituem a personalidade docente.

A não compreensão da totalidade na qual se inserem a escola pública e o trabalho docente bem como o ocultamento das múltiplas determinações que os constituem aliados à contradição que existe entre a “sociedade do conhecimento” como discurso e a realidade concreta das condições de formação e de trabalho dos professores faz com que a ênfase do projeto educativo da sociedade do capital recaia sobre concepções aligeiradas, pragmáticas e tecnicistas de formação tanto dos professores quanto dos alunos da Educação Básica.

Ressaltamos que o trabalho docente não pode ser compreendido como uma ação isolada da realidade contraditória que vivenciamos no atual momento histórico. Antes, é preciso compreendê-lo inserido no movimento histórico do desenvolvimento social. Assim, não só o trabalho docente, mas também a formação de professores se dá num contexto de fragilidade e desvalorização diante dos desafios que atualmente são colocados para a educação: “(...) desafios que relacionam o setor educativo às estruturas mais amplas, dentre as quais se destacam as de origem político-culturais e socioeconômicas” (LIPOVETSKY, 2011).

A pesquisa que aqui apresentamos tem como objeto a análise dos significados e sentidos que os professores atribuem à atividade de ensino e buscamos não realizá-la dissociada do contexto histórico, político, cultural e econômico do qual fazemos parte, pois entendemos que há uma relação dialética entre sujeito e sociedade. Partimos do pressuposto de que a personalidade individual é também social e se constitui a partir dos significados e sentidos que vão sendo engendrados pela atividade de trabalho, uma vez que, de acordo com nosso referencial teórico-metodológico, os sentidos atribuídos ao trabalho formam a unidade fundamental da constituição da personalidade humana. Nesse sentido, o problema desta pesquisa pode ser sintetizado da seguinte forma: Quais

são os sentidos que professores do Ensino Fundamental atribuem à atividade de ensino na escola pública?

A partir da delimitação do tema, do objeto e da questão da pesquisa, o objetivo geral é identificar e analisar os sentidos que professores dão à atividade de ensino na escola pública de ensino fundamental. Como objetivos específicos nos propomos a compreender o atual contexto do trabalho docente na escola pública e refletir sobre o processo de constituição da personalidade do professor que está em atividade há dez anos ou mais, pois consideramos muito importante compreender o fato de que muitos professores, mesmo trabalhando em condições precarizadas e enfrentando os processos de intensificação e desvalorização do magistério, permanecem na docência e constroem não só sua carreira, mas sua vida e sua personalidade.

Fundamentando-nos no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, pretendemos compreender o processo histórico de desenvolvimento do trabalho docente na escola pública, entendendo o trabalho docente como princípio ontológico que constitui o ser social que é o professor, sua personalidade, sua identidade (MARTINS, 2007). Tal compreensão será fundamental para a análise dos sentidos que os professores dão à atividade de ensino na escola pública.

Para Marx (2013) o trabalho é a atividade criadora, produtora, é a ação consciente que o homem exerce sobre a natureza com a finalidade de modificá-la para atender às suas necessidades em meio às relações que estabelece com o mundo e com outros homens. Ao transformar a natureza, o homem modifica a realidade e a si mesmo, construindo dialeticamente sua própria história e a história humana.

A atividade de trabalho leva o homem ao desenvolvimento de suas potências intelectuais e práticas e ao controle destas forças humanamente constituídas, colocando-as sob seu domínio. Pela capacidade de dominar sua força de trabalho utilizando-a para atender a uma determinada finalidade, o homem propõe objetivos e planeja ações para concretizá-los e o faz fundamentando-se nos significados e sentidos constituídos socialmente, segundo Leontiev (1978a; 1978b).

A principal distinção entre o homem e o animal é o trabalho aqui entendido como práxis – ação transformadora consciente – uma vez que o homem, desde o início de sua atividade, já tem em mente o resultado que quer obter, agindo de forma consciente em busca do resultado que antes de concretizar-se já existe em seu pensamento.

Ao superar as barreiras naturais para suprir suas necessidades o homem transcende o natural e constrói a cultura, sua própria natureza. O ser social é resultado do trabalho, do que se produz e das formas como se produz. Também não é possível pensar a atividade humana individual e isolada, pois mesmo o trabalho individual é produto e processo de relações materiais e não materiais humanas anteriores, o que significa entender que o homem é um ser social mesmo em sua individualidade. Logo, a consciência é reflexo psíquico do real, no entanto, isso não significa que o psíquico é uma cópia passiva do mundo real, social, pois as significações não são apropriadas de forma imediata pelos homens “(...) essa apropriação depende do sentido pessoal atribuído às significações sociais” (ASBAHR, 2005b, p. 15).

Nesta pesquisa compreendemos a atividade de ensino como atividade humana em sua gênese e estrutura, nos fundamentando em autores que se inserem na tradição da teoria histórico-cultural soviética. A atividade humana é dialeticamente vinculada à formação da consciência, melhor dizendo, atividade e consciência formam uma unidade dialética, uma vez que a consciência é o produto subjetivo da atividade material concreta dos homens com os outros homens e com os instrumentos, signos e significados que constituem o mundo social (LEONTIEV 1978a, 1978b; KOZULIN, 2002; VIGOTSKI, 1999a, 1999b).

Segundo Martins (2007) a dinâmica entre significado social e sentido pessoal constituem a gênese e a estrutura da consciência e da personalidade individual, assim, a personalidade não é algo dado pela natureza biológica ou um sistema psicológico fechado que dirige a consciência dos indivíduos. A compreensão do homem como ser social e do desenvolvimento individual como síntese do desenvolvimento genérico é fundamental para compreendermos os sentidos pessoais que os homens dão à vida, “(...) assim, a personalidade do professor se constitui pelas relações objetivas, refletidas na consciência humana, entre o que motiva a atividade e os resultados da ação” (p. 42).

Analisaremos a atividade de ensino a partir do conceito de vivência em Vigotski e de atividade em Leontiev, entendendo que a cultura e a consciência são inseparáveis e se constituem reciprocamente através das vivências do homem em sua relação com o meio social no tempo histórico, que é tanto social quanto individual.

Os conceitos de vivência e de atividade nos levam ao entendimento de que os sentidos que os sujeitos darão à atividade de ensinar na escola pública, objeto desta pesquisa, é a manifestação da consciência dos mesmos sobre a realidade e que os sentidos se constituem na indissociabilidade entre sujeito e sociedade, objetividade e

subjetividade. A consciência individual é inseparável da vida social e se constitui por meio das vivências do sujeito em suas relações sociais.

De acordo com Delari Junior (2009), o conceito de *perejvanie* de Vigotski, que no Brasil foi traduzido como “vivência”, parte do problema da singularidade, intensidade e complexidade da experiência de vida dos homens. Para o autor, mais do que “experiência”, o termo “vivência” em português expressa melhor a unidade entre atividade social e consciência individual no desenrolar do tempo histórico cultural e individual, que o autor russo buscou construir em seu conceito de *perejvanie*.

Para Toassa e Souza (2010), a vivência seria uma forma de apreensão do real pelo sujeito que não é apenas a interpretação da realidade ou os sentimentos do sujeito em relação a esta, mas uma apreensão que integra vários aspectos tanto da realidade quanto da subjetividade. É a vivência de uma situação ou de várias situações em relação com o meio que determinará quais influências esse meio e essas situações vão exercer na formação da consciência e da personalidade dos sujeitos. Isso não significa que será um ou outro elemento tomado de forma independentemente pelo sujeito, mas sim como esse elemento será interpretado e sintetizado por cada indivíduo em sua vivência. Logo, entendemos que o sentido que os professores atribuem à atividade de ensino é a expressão, por meio de palavras, de sua vivência como professor.

Para a realização desta pesquisa os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de escolas públicas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia que esteja há dez anos ou mais no magistério.

No capítulo I apresentamos uma contextualização histórica do trabalho, para em seguida refletir sobre a condição atual do trabalho docente na escola pública, considerando as dimensões da formação, profissionalização e proletarização do trabalho do professor. Iniciamos a discussão sobre o trabalho em seu sentido ontológico, como aspecto central e condição para a humanização do homem e também apresentamos o processo de desenvolvimento histórico do trabalho, para em seguida discutirmos o trabalho no modo de produção capitalista sob a crise estrutural do capital. Ainda nesse capítulo, refletimos sobre o trabalho docente na escola pública, tratando especificamente sobre as determinações, contradições e desafios que se impõem na relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista, para por fim, discutir sobre o trabalho docente na escola pública de ensino fundamental.

No capítulo II apresentamos os principais conceitos da psicologia histórico-cultural que nos ajudarão a compreender os significados e sentidos que os professores atribuem à atividade de ensino na escola pública, buscando elucidar como se dá a constituição da personalidade do professor.

No capítulo III apresentamos a metodologia da pesquisa e a análise dos dados empíricos coletados por meio de entrevistas com professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

CAPÍTULO I

O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O objetivo deste primeiro capítulo é a apresentação de uma contextualização histórica do trabalho docente na escola pública, considerando as determinações da formação, profissionalização e proletarização. Iniciamos com uma discussão sobre o trabalho em seu sentido ontológico, como aspecto central e condição para a humanização do homem. O trabalho, atividade humanizadora, é também atividade alienada no modo de produção capitalista, contradição que aparece também no trabalho dos professores. Ainda neste capítulo, analisamos as determinações, contradições e desafios que se impõem na relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista para refletir, por fim, sobre o trabalho docente na escola pública de Ensino Fundamental.

1. Historicidade, materialidade e contradições: significados e sentidos do trabalho na constituição sócio-histórica do homem

O trabalho na constituição do homem

À luz da teoria marxista, compreendemos que o trabalho se constitui como o elemento essencial da humanização. Para Marx (1974, 2001) o trabalho é atividade criadora, produtora, é ação consciente que o homem exerce sobre a natureza com a finalidade de modificá-la para atender suas necessidades em meio às relações que estabelece com ela mesma e outros homens. Ao transformar a natureza, o homem modifica a realidade, e assim, transforma a si mesmo, construindo sua história.

O trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*NATUMARCHT*]. A fim de apropriar-se da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos (MARX, 2013, p. 326-327).

Nesse sentido, o homem desenvolve suas potências, e controla suas próprias forças colocando-as sob seu domínio. Pela capacidade de dominar sua força de trabalho utilizando-a para atender uma finalidade, o homem propõe objetivos e planeja ações para concretizá-los, e o faz fundado em valores. A principal distinção entre o homem e o

animal é o trabalho como – práxis – ação transformadora consciente – uma vez que o homem desde o início da sua tarefa já tem em mente o resultado que quer obter, agindo assim, de forma consciente em busca do resultado que antes de tornar-se material já existia no seu imaginário. O homem produz “seus meios de existência” transformando a realidade (MARX, 2001, p.10). Já os animais, diferentemente, buscam adaptar-se ao meio natural extraindo dele o que necessita para sobreviver, realizando sua tarefa de modo instintivo sem planejá-la conscientemente, garantindo assim sua existência naturalmente. Nas palavras de Marx (2013):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera (p. 327).

Ao superar as barreiras naturais e suprir suas necessidades o homem transcende o natural e constrói a cultura, sua própria natureza. Por isso a afirmação de que o homem é o sujeito da práxis e um ser eminentemente social. É o resultado do seu trabalho, do que produz e da forma como produz, sempre em relação com outros. Assim, não é possível pensar que o homem produz isoladamente, pois mesmo o trabalho que pode ser realizado de modo individual é resultado de construções das relações humanas anteriores, o que nos leva a compreender que o homem é um ser social mesmo em sua individualidade.

Segundo Marx, o processo de trabalho é composto de três elementos: o objeto de trabalho, o instrumento de trabalho e a força de trabalho. Os meios de produção se constituem pelos dois primeiros elementos; objeto de trabalho e o instrumento de trabalho, que são as condições objetivas. Contudo, sem o terceiro elemento, a força de trabalho do homem, que dirige e controla sua atividade de produção, as denominadas condições subjetivas, o processo seria inviabilizado. O objeto do trabalho é tudo o que é separado da sua conexão com a terra naturalmente; “(...) o peixe pescado e separado da água, seu elemento vital, ou a madeira que se derruba da mata virgem”. Quando o objeto de trabalho já é o resultado de trabalho anterior, já sofreu uma modificação pelo trabalho, é chamado de matéria-prima, por exemplo, o minério retirado da mina. Assim, entende-se que “(...) toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto do trabalho é matéria-prima” (MARX, 2013, p.328).

Todo processo de trabalho necessita dos meios de trabalho, “(...) que é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho, e

que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto”. A terra oferece ao homem o necessário para sua subsistência, oferece também os meios de trabalho, além de ser ela mesma um meio de trabalho que propicia um alto grau de desenvolvimento da força de trabalho. Os animais domesticados também tiveram papel importante como meio de trabalho, auxiliando o homem em diferentes estágios da história humana. Desse modo, compreendemos que é característica específica do homem a construção de seus próprios meios de trabalho, e por isso ele é conhecido como “(...)‘a toolmaking animal’ um animal que faz ferramentas”. Nesse sentido, os diferentes meios de trabalho pensados pelo homem tornam-se extremamente importantes para que seja possível compreender as diferentes organizações socioeconômicas há muito extintas (MARX, 2013, p.329).

O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. Esses não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha (MARX, 2013, p. 330).

Nesse sentido, a atividade do homem no desenvolvimento do processo de trabalho com o auxílio dos meios de trabalho, realiza a transformação do objeto do trabalho que, como foi dito, desde o início possui uma finalidade definida. Assim, “o processo se extingue no produto”, que logo se torna um valor de uso, pois foi adaptado, teve sua forma modificada para atender as necessidades do homem. O trabalho também se incorpora ao objeto e torna-se objetivado. O que antes era objeto junto ao trabalhador, agora se torna produto, e considerando todo o processo com vistas do resultado, do produto, teremos o meio e o objeto como “meios de produção e o próprio trabalho aparece como meio produtivo” (MARX, 2013, p. 331).

Ao produzir os meios para satisfazer suas necessidades básicas, o homem produz uma realidade humanizada e nela humaniza-se. Assim, a transformação objetiva o leva a uma transformação subjetiva, pois uma vez que o homem se apropria de uma atividade humana já objetivada, esta se torna objeto de apropriação e essa nova apropriação cria no homem “(...) necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações a novas apropriações num processo sem fim” (DUARTE, 2006, p. 118).

O processo de inserção do homem na história se realiza por meio da objetivação, que é o processo de apropriação e internalização de objetivações já existentes, que são

resultado das atividades desenvolvidas por outros humanos e assim, a apropriação das objetivações das gerações passadas é essencial para o processo de formação do homem como ser humanizado e sócio-histórico.

Vygotsky (1991) nos ajuda a compreender que o processo de objetivação não ocorre de forma meramente mecânica, mas sim por meio de mediações entre os objetos materiais e não materiais e os outros homens. É na apreensão dos diferentes processos de mediação que se encontram os fundamentos explicativos da objetivação e apropriação dos elementos que constituem os traços caracteristicamente humanos. São esses processos que permitem compreender que “(...) um desenvolvimento não é a simples *continuação* direta de *outro*, mas ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-social” (VIGOTSKI, 2009, p. 149).

O trabalho como processo histórico

Compreendemos o homem como síntese histórica de suas relações sociais, portanto sua história deve ser estudada em relação à história do desenvolvimento do trabalho, da indústria e das trocas comerciais, como afirmam Marx e Engels (2001).

Assim, para que possamos compreender a formação histórica do trabalho docente é preciso, mesmo que brevemente, compreender a formação histórica, os significados e sentidos do trabalho em geral no atual modo de organização dos meios de produção e de divisão do trabalho. Tentaremos realizar uma análise dialética entre trabalho e trabalho docente considerando a totalidade histórica e as contradições que se constituíram na relação entre homem-trabalho e trabalho-homem-sociedade.

A produção da própria vida material é o primeiro fato histórico indispensável para que os homens pudessem desenvolver-se. “É uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida” (MARX e ENGELS, 2001, p. 21). O que muda são os significados e os sentidos da atividade humana enquanto trabalho, conforme a divisão que foi historicamente sendo estabelecida entre os homens a quem pertence os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho

O primeiro “fato histórico”, que se fez no reino das necessidades deu origem ao primeiro “ato histórico” que emerge do movimento de transformação da natureza com o objetivo de satisfação das necessidades, gerando um processo de desenvolvimento e ao mesmo tempo de surgimento de novas necessidades. Nesse contínuo processo de satisfazer as carências da vida humana, vão surgindo diferentes instrumentos utilizados

em cada nova situação de trabalho, e assim, se estabelecem outras relações de trabalho entre os homens, que são sujeitos do fazer e ao mesmo tempo resultado do seu próprio fazer.

Produzir a vida, tanto a sua própria vida pelo trabalho, quanto a dos outros pela procriação, nos aparece agora como uma dupla relação: por um lado como uma relação natural, por outro lado como relação social – no sentido em que se entende com isso a ação conjugada de vários indivíduos, seja quais forem suas condições, forma e objetivos. [...] decorre igualmente que a massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social (MARX e ENGELS, 2001, p. 23-24).

As relações entre os homens, tanto a natural como a social, por meio das relações de produção material para a sobrevivência, só se tornam possíveis através da cooperação, da existência de uma força produtiva que irá determinar o estado social de cada um, individualmente, e ao mesmo tempo de todos os homens. Há “(...) uma dependência material dos homens entre si, condicionado pelas necessidades e o modo de produção, e que é tão antiga quanto os próprios homens – dependência essa que assume constantemente novas formas e apresenta, portanto uma história” (MARX e ENGELS, 2001, p. 24). Do mesmo modo como o trabalho é responsável pela transformação do homem naturalmente animal para o homem socialmente humanizado, é também o trabalho que dá origem ao processo de constituição sócio-histórica da consciência.

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza da consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em graus diversos e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas (ENGELS, 1999, p. 12-13).

Leontiev (2004) aprofunda seus estudos sobre a formação da consciência, por meio de seus estudos sobre a constituição do psiquismo animal e humano. Nesse sentido, destaca o papel fundante da *atividade* na constituição e evolução do psiquismo humano. Assim como Engels (1999), Marx e Engels (2001) e Marx (2013), reafirma que a comunicação nos animais permanece limitada à atividade instintiva, ao contrário,

a consciência humana, o psiquismo humano, se distingue por propriedades funcionalmente distintas.

A transformação do macaco em homem para Engels (1999) ou a passagem da mente animal à consciência humana para Leontiev (2004), tem sua origem e se desenvolve pela atividade social do trabalho. Mas, não se trata apenas de se libertar de alguns traços comuns aos muitos estágios do psiquismo animal, apresentando traços qualitativamente novos, mas sim compreender que o psiquismo animal está submetido às leis da evolução biológica, e, diversamente, o psiquismo do homem submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

[...] a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, retratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente. [...] é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se nas sequências do desenvolvimento das suas relações econômicas. (LEONTIEV, 2004, p. 94)

As concepções de trabalho, linguagem e consciência de Leontiev fundamentam-se em Marx e Engels (2001) e, para esses autores, o trabalho e a linguagem se constituíram dialeticamente dada à necessidade de comunicação entre os homens, torando-se por sua vez os principais instrumentos de formação da consciência: “(...) a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo (...)” (p. 24). Para os autores Marx a consciência não permanece imutável, mas se desenvolve e se aperfeiçoa em decorrência do movimento do desenvolvimento da produção que transforma a realidade. As ideias e as representações, melhor dizendo, a consciência do homem, sempre estarão em constante desenvolvimento, pois estão diretamente ligadas à produção e reprodução da vida material da qual decorrem as relações sociais e culturais. Assim, o homem se faz consciente pelo trabalho, em suas relações naturais e sociais e pelo uso da linguagem na relação de intercâmbio com outros homens.

Vigotski (2009) se apropria da tese marxista acima apresentada ao afirmar que o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Se, como afirmam Marx e Engels (2001) a linguagem é tão antiga quanto a

consciência e é uma consciência prática que existe para as outras pessoas e para nós mesmos, a origem e o desenvolvimento da consciência e da linguagem encontram-se intrinsecamente vinculados.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

A consciência é sem dúvida um produto social, portanto, não é a consciência por que determina a vida do homem, mas ao contrário, são as formas de vida do homem, as condições materiais e não matérias de produção destas formas de vida, que constituem sua consciência. Logo, a atividade humana é o próprio processo de humanização e de constituição de sua consciência.

Ao analisar as primeiras formas de divisão do trabalho percebemos que em um primeiro momento a divisão aconteceu no ato sexual, no segundo momento a divisão era feita pela natureza ou por si só, mas, segundo Marx e Engels (2001), tornou-se efetivamente divisão do trabalho a partir do momento que acontece a divisão entre trabalho material e trabalho intelectual. É quando a “(...) consciência pode imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa algo sem representar algo real (...) teologia, filosofia, moral etc. e assim as relações sociais existentes entra em contradição com a força produtiva existente” (MARX e ENGELS, 2001, p. 26).

Esse modo de divisão do trabalho legitimou e possibilitou que “(...) a atividade intelectual – a atividade material; o gozo e o trabalho; a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes” (p. 27), pertencentes a classes diferentes. Ao longo da história constata-se que a classe que se apropriou do trabalho intelectual sempre foi a dominante, tornando-se responsável por produzir as ideias que regulamentam e dividi os meios de produção e as formas de trabalho, bem como dividirá também os poderes.

A compreensão do processo histórico nos mostra que a divisão do trabalho legitimou a divisão de classes e os conflitos entre os indivíduos que compõem essas diferentes classes, pois se à classe dominante pertencem os meios de produção a essa

mesma classe pertencerão os produtos materiais e não materiais resultantes desta produção, a formação da cultura e as formas de pensamento aí incluídas. “A classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante (...) também dispõe dos meios de produção intelectual” (MARXI e ENGELS, 2001, p. 48).

É preciso salientar que há uma clara distinção entre trabalho e trabalho alienado na teoria marxista: o primeiro enquanto categoria fundante se concretiza na interação entre homem e natureza por meio da ação/atividade transformadora exercida sobre a natureza pela qual o homem constrói a si mesmo e ao mesmo tempo a sociedade da qual faz parte. O trabalho alienado, por sua vez, se caracteriza pela redução da capacidade criadora e produtiva do homem, em que é vendida a sua força de trabalho por um salário “(...) corresponde à submissão do homem ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em “coisas” (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria (...)” (LESSA, 2012, p. 26).

Toda essa discussão sobre o trabalho na constituição do homem e em seu desenvolvimento histórico se faz necessária para apreendermos o contexto em que se encontra o trabalho docente na atualidade. Podemos, assim, analisar melhor os significados e sentidos do trabalho docente.

O trabalho no modo de produção capitalista

A concepção materialista histórico dialética em muito nos ajuda a compreender como a sociedade e os homens enquanto indivíduos vão se constituindo por meio do trabalho. Concordamos com Laski (2010), “(...) tal concepção tem nos últimos cem anos, servido para fornecer uma chave fundamental das causas de mudança social, mais do que qualquer outra hipótese aventada (...)” (p. 210). Ao percorrer a História da humanidade, é possível perceber que a luta de classes é o princípio central de seu desenvolvimento, por estar densamente vinculada às relações de produção de uma dada sociedade e sua competência para desenvolver as forças produtivas de uma determinada época.

Ao realizar a análise da economia política, nos manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2004) demonstra como o trabalho, elemento universal da socialização

humana, é substituído, “(...) na visão da economia política, pelo imperativo da atividade produtiva capitalista como uma lei absolutamente natural” (p. 12). Nessa concepção, o trabalho humano torna-se apenas mais um “(...) componente da atividade capitalista de produção – o trabalho humano é igualado a qualquer um dos outros elementos da produção de mercadorias,” (p.12) o trabalhador é percebido de forma isolada e está cada vez mais submetido às deliberações da economia capitalista.

Na sociedade capitalista o trabalho vital torna-se alienado “(...) no qual a atividade humana, realizada de fim a meio, de auto manifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem” (MANACORDA, 2007, p. 42). O trabalhador diante do produto de sua ação, e mesmo nas relações estabelecidas durante o ato de produção da sua vida material, se depara com o estranhamento apontado por Marx, uma vez que, não se reconhece naquilo que faz. Ainda segundo Manacorda (2007), “(...) ocorre uma situação de imoralidade, monstruosidade, helotismo dos operários e capitalistas, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro” (p. 42).

Nesse contexto, discutir os significados e sentidos do trabalho na sociedade capitalista exige que compreendamos um pouco melhor a relação homem-trabalho-sociedade. Manacorda (2007) nos chama a atenção para o sentido negativo do conceito de trabalho em Marx é um termo historicamente determinado, que na economia política torna-se “(...) a essência subjetiva da propriedade privada está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva, aparece como privação do operário” (p. 58).

A divisão do trabalho ao dividir o homem e a sociedade humana fez com que o trabalho deixasse de manifestar a subjetividade humana, constituindo o processo histórico de alienação em que os indivíduos estão subsumidos à “(...) uma determinada classe social, predestina-os, deste modo, de indivíduos a membros de uma classe” (p. 59). O trabalhador deixa de ser percebido como homem-genérico, inteiro, detentor de subjetividade, vontade consciente, e passa a ser classificado como membros pertencentes às diferentes e antagônicas classes sociais, é assim, coisificado; e torna-se o doutor ou o faxineiro – a executiva ou a manicure.

A divisão do trabalho também implica contradições entre o interesse do indivíduo isolado e o interesse do coletivo; o interesse particular e o interesse comum, e

enquanto essa forma de divisão social do trabalho existir, esse será mais um aspecto antagônico que fragmenta o trabalho, e que somado a forma involuntária de decisão do homem sobre a escolha do que fazer, qual atividade irá desenvolver enquanto trabalho a sua própria ação irá opor-se a ele e lhe causará opressão, e ao invés de desenvolver suas potencialidades, causará sua coisificação. Se antes o homem utilizava-se do trabalho com o sentido de transformar a natureza e a realidade para atender suas necessidades, nesta forma de organização social ocorre o contrário, é o homem que deve adaptar-se a nova realidade do mercado de trabalho submetendo às suas imposições, transformado seu modo de vida e muitas vezes as suas funções biológicas para atender ao tempo da sociedade capitalista.

Diz-nos o economista nacional que tudo é comprado com trabalho, e que o capital nada mais é do que trabalho acumulado. Mas ele nos diz simultaneamente, que o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem que vender a si próprio e a sua humanidade (MARX, 2004, p. 28).

Nessa relação alienada entre o capitalista e os trabalhadores, “(...) enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador” (MARX, 2004, p. 29) o levando à simples condição de máquina, deixando-o a cada dia mais dependente do capitalista, e exposto a miséria. É importante discutir a relação de trabalho entre o capitalista e o trabalhador para compreender a subjetividade que se manifesta em toda ação humana, pois é por meio da subjetividade que cada indivíduo atribui significado e sentido ao trabalho que realiza.

Sem dúvida, o significado e o sentido do trabalho são diferentes para o capitalista – dono dos meios de produção – e para o trabalhador – que apenas vende sua força de trabalho. Para o primeiro, o trabalho significa manter seu nível social e seu principal sentido, muitas vezes, é o enriquecimento, visa cada vez mais lucro. No caso do segundo, o trabalho significa o seu meio de subsistência, e o seu principal sentido está relacionado à sua sobrevivência, embora cada indivíduo possa também apresentar sentidos diferentes. Acreditamos que realizar a análise das condições objetivas da vida humana é essencial para compreendermos a constituição da subjetividade do trabalhador. Uma vez que, em uma sociedade dividida em classes, é reservado aos diferentes indivíduos “condições desiguais de humanização” (MARTINS, 2013, p. 272).

Para a apreensão de como os aspectos objetivos e subjetivos interferem nos significados e sentidos atribuídos ao trabalho, é necessário compreender o que é

capitalismo e capital. Muitas vezes o capital é entendido por muitos simplesmente como o poder de compra, é o que permite a seu possuidor, o capitalista, comprar e pagar pela força de trabalho investida na produção, pelos meios de produção, pela extração da matéria-prima ou o objeto que será transformado em uma mercadoria, que por sua vez irá satisfazer uma necessidade humana, seja ela qual for (MARX, 2013). Porém, ao analisarmos os processos políticos, econômicos e sociais que envolvem o capital e o capitalista, percebemos que a definição de capital não é algo tão simples.

Se é dito que o capital é o valor de troca que produz um lucro, ou que ao menos é utilizado com o propósito de produzir um lucro, o capital já está pressuposto em sua própria explicação, pois lucro é a relação determinada do capital consigo mesmo. O capital não é uma relação simples, mas um processo, nos diferentes momentos do qual é sempre capital (MARX, 2013, p. 317).

Embora haja semelhança entre as palavras *capital* e *capitalismo*, para Mészáros (2002) tratam-se de fenômenos que apresentam conceitos bem diferentes. De forma simplificada, podemos pensar a relação entre capital e capitalismo a partir de categorias mais horizontais e categorias mais verticais, entendendo o capital como um poderoso sistema de relações sociais com seu núcleo formado pelo tripé capital, trabalho e estado (no plano horizontal). O capitalismo é um modo de produção, uma forma vertical de materialização histórica concreta desse regime do capital. Nos estudos de Mészáros (2002) para esclarecer essa definição, ele demonstra que na União Soviética (URSS) e no Leste Europeu houve sistemas de capital pós-capitalistas, ou seja, não existia mais o modo de produção capitalista, mas ainda havia um regime de capital, o qual ele denomina de regime do capital pós-capitalista. Segundo o autor, mesmo nas sociedades pós-revolucionárias o capital se manteve.

A substância do capital, como poder determinante do processo sociometabólico, materialmente encastado, incorrigivelmente hierárquico e orientado-para-a-expansão, permanece o mesmo enquanto este sistema – tanto em suas formas capitalistas como nas pós-capitalistas – puder exercer com sucesso as funções controladoras do trabalho historicamente alienadas [...] Devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o

trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital. (MESZÁROS, 2002, p. 600).

Nesse sentido, Mészáros (2002) demonstra que o capital é anterior ao capitalismo e se mantém posterior a ele. Por isso, o autor afirma que o capital é um fenômeno social que está para além de uma simples relação de poder entre a burguesia e os trabalhadores, o capital é uma forma histórica de controle do metabolismo social.

No entanto, a riqueza da sociedade capitalista não se deve à quantidade elevada de mercadorias que esta sociedade produz. Uma vez que a mercadoria se caracteriza por seu valor de uso e valor de troca, “(...) o valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo (...) eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais [*stoffliche Träger*] do valor de troca (...)” (MARX, 2008, p. 158). Entretanto, compreendemos que a riqueza é gerada pelo trabalho, pela exploração da força de trabalho, pelo excedente de trabalho que é apropriado pelo capitalista, a mais-valia. O valor de uso e de troca e o consumo se subordinam ao valor pago pela força de trabalho, por isso o lucro está em pagar cada vez menos e ao mesmo tempo exigir que o trabalhador trabalhe cada vez mais.

Primeiramente, o motivo que impulsiona e a finalidade que determina o processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valor e, portanto, a máxima exploração possível da força de trabalho pelo capitalista. Conforme a massa dos trabalhadores simultaneamente ocupados aumenta, aumenta também sua resistência e, com ela, a pressão do capital para superá-la. O comando do capitalista não é apenas uma função específica, proveniente da natureza do processo social de trabalho e, portanto, peculiar a esse processo, mas, ao mesmo tempo, uma função de exploração de um processo social de trabalho, sendo, por isso, determinada pelo antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração (MARX, 2013, p. 503).

Similarmente às mercadorias, o trabalhador ao vender sua força de trabalho também se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias produz. Esse é o destino dos homens na sociedade capitalista. E em conformidade com as leis econômicas que organiza a produção mercantil, cada vez mais vão sendo engendradas formas de trabalho desumanizadas e precarizadas e em todos os aspectos sociais é possível perceber a supervalorização das coisas em detrimento do homem. Importa que o trabalhador produza um número cada vez maior de mercadorias, mesmo que esse trabalhador jamais tenha condições de possuir o que produziu pelo alto valor de troca que é cobrado por essa mercadoria no denominado livre mercado de consumo.

Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

Se o trabalhador não é o dono dos modos de produção, resta lhe vender o que tem, para garantir sua subsistência, a sua força de trabalho. O modo de produção capitalista transforma a força de trabalho em mercadoria, a mais importante, pois é a única que agrega valor a todas as outras mercadorias. O capitalista compra do trabalhador sua força de trabalho, que é uma mercadoria singular, especial – é fonte de valor, produz um valor muito superior àquele que é despendido em sua manutenção. A força de trabalho empregada pelo trabalhador durante uma pequena parte da sua jornada de trabalho é capaz de produzir uma quantidade de mercadorias que excede bastante ao valor que a ele é pago pelo capitalista, o que significa que apenas uma pequena parte da sua jornada de trabalho é remunerada.

Entendemos que, ao discutir a precarização do trabalho, não estamos refletindo apenas sobre a força de trabalho vendida como mercadoria, mas também estamos tratando da não humanização do homem como ser humano genérico. Entendemos que só a compreensão do trabalho nessa perspectiva ampla permite que identifiquemos e analisemos os significados e sentidos do trabalho para os professores.

A maior parte da força de trabalho dispendida pelo trabalhador não lhe é paga, é sobretrabalho e esse sobretrabalho se traduz em mais-valia. Por sua vez, o capitalista não tem perdas nessa relação, pois ao vender a mercadoria produzida, vende pelo valor real, vendendo a quantidade total do trabalho nela incorporada. Como pagou apenas uma pequena parte por essa quantidade de trabalho, obtém assim o lucro, que é “(...) o montante total de mais-valia extorquida pelo capitalista” (MARX, 1865, p.2).

Mesmo sendo responsável direto pela produção da riqueza, o trabalhador se vê separado do produto de seu trabalho, momento em que ocorre o estranhamento e a negação do homem a sua própria ação e ao resultado do seu trabalho. O produto do seu trabalho não lhe pertence, e esse produto passa a confrontar o trabalhador que lhe vê como algo exterior e estranho.

Esse estranhamento enfrentado pelo trabalhador nas atuais relações de trabalho lhe causa fadiga e desgaste, “(...) tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo

interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio” (MARX, 2004, p. 81). Marx não estava errado, e isso está cada dia mais evidente, independente da modalidade de trabalho, o trabalhador está cada dia mais refém desse modo de produção e exposto à exploração da mais-valia.

Para pensarmos a condição da classe trabalhadora na contemporaneidade e ter elementos concretos para refletir sobre o trabalho docente, uma vez que essa categoria também faz parte da classe-que-vive-do-trabalho, entendemos ser pertinente analisar as dimensões que o trabalho assume a partir da reestruturação produtiva do capital que surge como resposta à crise estrutural do capital (ANTUNES, 2001).

Não é nossa intenção realizar uma descrição histórica de todas as crises do capital, embora, concordamos com Mészáros (2002) é preciso ter a consciência de que, “(...) as crises do capital não são radicalmente superadas em nenhum sentido, mas meramente “*estendidas*”, tanto no sentido *temporal* como em sua localização *estrutural* na ordenação geral” (p. 697). Mas aqui é importante compreender que a crise estrutural do capital se intensificou nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 1970, o que gerou mutações no mundo do trabalho que alteraram as relações de produção e conseqüentemente as relações sociais e o modo de vida das pessoas.

A crise estrutural do capital é caracterizada por uma profunda crise no sistema social vigente, e diferente das outras crises, que puderam ser estendidas no tempo e localização estrutural, ainda nos limites do capital, dessa vez é diferente, pois o capital enfrenta seus próprios limites, dando ênfase ao antagonismo entre capital e trabalho. “Pela primeira vez na história, o capitalismo confronta-se globalmente com seus próprios problemas, que não podem ser adiados por muito mais tempo nem, tampouco, transferidos para o plano militar” (MÉSZÁROS, 2002, p. 1002).

Alves (2010) enfatiza a importância de compreendermos que a precarização do trabalho é resultado da crise estrutural do capital que em linhas gerais também pode ser entendida tanto como um processo crítico de formação de valor – crise de valorização do valor, quanto um processo crítico de (de) formação humano-social – crise do humano. Conforme o autor, essa é uma forma de entender o modo como o processo de reestruturação do capital busca novas formas “(...) para a exploração da força de trabalho assalariado; e a vigência da financeirização da riqueza capitalista com a presença hegemônica do capital especulativo-parasitário” (p. 3).

Portanto, é preciso compreender como a classe trabalhadora se constitui nessa atual fase do sistema capitalista em crise. De acordo a Antunes (2001) podemos dizer

que, aqueles que vivem do seu trabalho, por meio da venda de sua força de trabalho, formam a classe trabalhadora “(...) tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no capítulo VI, Inédito)” (p. 102).

Antunes (2001) ressalta ainda que, há outras formas de trabalho consideradas improdutivas (por não produzir mais-valia, ou valor de troca) que também compõem a classe trabalhadora - são as formas de trabalho utilizadas como serviços, tanto no âmbito dos serviços públicos como no espaço privado – são modos de trabalho consumidos como valor de uso. Esses trabalhadores improdutivos são também assalariados e vendem a sua força de trabalho ao setor de serviços atuando nas áreas de turismo, comércio, bancos e na prestação de diversos serviços públicos, muitas vezes também nas fábricas sem criar diretamente valor.

Considerando, portanto, que todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora, vista de modo ampliado, deve, em nosso entendimento, incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Isso não elide, repetirmos, o papel de centralidade do trabalhador produtivo, do trabalho social coletivo, criador de valores de troca, do proletariado industrial moderno no conjunto da classe-que-vive-do-trabalho, o que nos parece por demais evidente quando a referência é dada pela formulação de Marx (ANTUNES, 2001, p.102).

Em síntese, trabalho produtivo e trabalho improdutivo formam as duas dimensões essenciais da classe trabalhadora. Em nossa pesquisa assumimos essa concepção ampliada da classe trabalhadora, onde se incluem todos os que vendem sua força de trabalho nos diferentes setores, independente de serem classificados como produtivos ou improdutivos – o proletariado-industrial, os assalariados do setor de serviços e o proletariado rural (que também está submetido ao capital). Antunes (2001), alerta ainda que essa noção ampliada de classe trabalhadora também deve incorporar “(...) o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part-time*, o novo proletariado do McDonalds, os trabalhadores hifenizados (...)” (p. 103).

A reestruturação produtiva, necessária para amenizar a crise estrutural do capital, impulsionou a redução do proletariado industrial tradicional-manual-especializado, intensificando a exploração dos que permaneceram no mundo do trabalho e levando à expansão do desemprego estrutural, movimento que, contraditoriamente, aprofunda a crise que o capital tenta amenizar.

Os países capitalistas com estágios avançados tem vivenciado a expansão do denominado terceiro setor que vem ocupando empresas de perfil comunitário por formas de trabalho voluntário assumindo diversas atividades com ênfase em atividades assistencialistas que não visam lucros diretos “(...) o crescimento do terceiro setor decorre da retração do mercado de trabalho industrial e também da redução que começa a sentir o setor de serviços em decorrência do desemprego estrutural” (MÉSZÁROS, 2002, p. 112).

No processo de reestruturação produtiva que provoca a metamorfose do mercado de trabalho, uma consequência importante é a redução do trabalho vivo e o aumento relevante do trabalho morto. No entanto, como não é possível eliminar o trabalho vivo completamente, é imprescindível que existam os assalariados. Nas palavras de Antunes (2001) “(...) a articulação entre trabalho vivo e trabalho morto é condição pra que o sistema produtivo do capital se mantenha” (p. 120). Nesse sentido, há o aumento de um novo tipo de proletariado, ainda mais precarizado, terceirizado, flexibilizado e desumanizado no que se refere ao tempo, espaços de trabalho, salários e formação.

Alves (2010) considera a flexibilidade como um aspecto importante a ser observado, pontuando que esse conceito surge como resposta à crise estrutural do capital no contexto de reestruturação produtiva. A palavra flexibilidade se desenvolveu e assumiu inúmeras determinações para a adaptação do trabalhador no universo do processo de trabalho capitalista. “A flexibilidade torna-se, no sentido geral, um atributo da própria organização social da produção, assumindo uma série de particularizações concretas, com múltiplas (e ricas) determinações” (p. 4).

A flexibilidade da força de trabalho torna-se a principal estratégia para acumulação do capital. Falamos da flexibilidade que é diretamente vinculada à regulamentação social e sindical, e que incide na forma e volume de trabalho, no horário e local de realizá-lo e nos salários pagos aos trabalhadores. Com todas as mutações e *flexibilizações* que ocorreram no mundo do trabalho, fica evidente que o capital necessita de homens e mulheres também flexíveis, com competências que lhes tornará capazes de intervir na produção e melhorar os resultados (ALVES, 2010).

Nesse contexto, ao reconhecer o trabalho como vivência humana, devemos também refletir sobre as individualidades pessoais que se constituem nos processos de trabalho. Uma questão que perpassa o mundo do trabalho e constitui as subjetividades individuais é, por exemplo, o aumento da adoção da mão-de-obra feminina. No entanto,

o que poderia ser um fenômeno social que contribuísse para a emancipação das mulheres tem na realidade intensificado a exploração do trabalho e reproduzido a diferença de gênero, pois o que fica explícito é a contínua divisão sexual do trabalho e a submissão das mulheres aos homens no mercado de trabalho (ANTUNES, 2001).

As relações entre *gênero* e *classe* nos permitem constatar que no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma *construção social sexuada*, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, *diferentemente* qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho (ANTUNES, 2001, p. 109)

Com objetivo de pensarmos a divisão sexual do trabalho sob o olhar feminino, optamos por conhecer a pesquisa citada por Antunes (2001) e também as discussões atuais realizadas pela mesma autora. Ressaltamos, ainda, que essa opção é também uma forma de valorizar o trabalho feminino na área do conhecimento, e ao mesmo tempo, de resistir à imposição hierárquica do sexo masculino sobre o sexo feminino no campo de produção e circulação científica, considerando que sob o domínio capitalista, esse espaço também se constitui como lugar de poder, logo, de lutas pelo monopólio da autoridade científica.

Assim, verificamos que Hirata (2002) e Hirata e Kergoat (2007) nos apresenta relevante discussão para compreensão do contexto em que surge o uso do termo *divisão sexual do trabalho*. Conforme a autora, embora a divisão sexual do trabalho tenha sido objeto de discussões realizadas previamente em outros países, é na França na década de 1970 que surge diversos trabalhos apresentando elementos teóricos que sustenta o conceito desse termo. O uso do termo não surge pelo acaso, é resultado das reivindicações do movimento feminista que luta contra a opressão e exploração do trabalho feminino.

Como descrito por Antunes (2001), a pesquisa desenvolvida por Hirata (2002) constata que as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho são determinadas pela ocupação dos diferentes ofícios e profissões, assim, a autora chama a atenção para a atribuição de funções que passa por alterações contínuas relacionadas ao tempo e ao espaço em que as atividades vão sendo imputadas às mulheres e/ou aos homens. Aqui, podemos citar como exemplo o magistério que segundo Apple (1998) teve seu processo de trabalho alterado radicalmente; no século XIX era reconhecido

como um trabalho para homens e a partir do século XX torna-se uma ocupação feminina, com proporção maior no ensino primário, atualmente denominado ensino fundamental.

Segundo Hirata e Kergoat (2007) as desigualdades reforçadas na divisão sexual do trabalho além de sistemáticas são utilizadas pela sociedade para legitimar a hierarquização das atividades, elementos esses que vão constituindo numa série de fundamentos de sistematização da diferença e sobreposição de gênero. No entanto, para além de denunciar a desigualdade no mundo do trabalho, o movimento feminista intencionou defender “(...) a ideia de que o trabalho doméstico era um ‘trabalho’ e que, portanto, a definição deste devia obrigatoriamente incluir aquele (...)” (p. 596). Ao contrário de somar trabalho profissional ao trabalho doméstico, sobrecarregando ainda mais as mulheres, a luta se faz pelo reconhecimento no âmbito público e privado de que o trabalho familiar/doméstico é também trabalho.

Foi com a tomada de consciência de uma “opressão” específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno [...] “estamos cheias” (era a expressão consagrada) de fazer o que deveria ser chamado de “trabalho”, de deixar que tudo se passe como se sua atribuição às mulheres, e apenas a elas, fosse natural, e que o trabalho doméstico não seja visto, nem reconhecido (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 597).

A exploração intensiva e ao mesmo tempo a desvalorização da força de trabalho das mulheres tem se evidenciado cada vez mais, não somente pelas diferentes funções ocupadas por elas, como também, pelo salário inferior que recebem comparados aos salários pagos aos trabalhadores do sexo masculino, mesmo que ambos desenvolvam as mesmas atividades no trabalho. Por fim, a mulher é duas vezes mais explorada pelo capital, pois além do trabalho realiza seu trabalho em casa e “(...) o capital tem sabido também se apropriar intensificadamente da polivalência e multiatividade do trabalho feminino da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do trabalho produtivo” (ANTUNES, 2001, 110).

Como o processo de taylorização/destaylorização não ocorre da mesma forma nos países com níveis diferenciados de industrialização, do mesmo modo, as políticas

para a gestão da mão-de-obra também são diferenciadas e em vários países continua se submetendo, a classificação de gênero, nacionalidade e raça. Antunes (2001) salienta que a divisão sexual do trabalho operada pelo capital faz com que as atividades baseadas em capital intensivo e atividades de concepção e participação nas decisões, sejam destinadas ao sexo masculino, enquanto aquelas atividades menos qualificadas, com menor ou quase nenhum uso de tecnologias, as funções elementares que requerem trabalho intensificado “(...) são destinadas às mulheres (e, muito frequentemente também aos trabalhadores/as imigrantes e negros/as)” (p.106).

Há, sem dúvida, divisões no interior da classe-que-vive-do-trabalho, não apenas de gênero, mas também, divisões pautadas pela nacionalidade e o pertencimento étnico-racial do trabalhador. A discriminação étnico-racial é histórica, e especialmente no Brasil, se reproduz de um modo cordial e veementemente negado pela sociedade. Mas, a materialidade da divisão social do trabalho evidencia essa realidade desigual por meio dos postos de trabalho que são destinados e assumidos por homens e mulheres negros/as. Uma vez que, de maneira quase que *naturalizada*, a maioria da população negra ocupa cargos em que desenvolvem atividades ainda mais precarizadas com níveis mais elevados de exploração e expropriação de mais-valia (atividades domésticas e serviços braçais) e em muitas realidades recebem pelo dia trabalhado, destituídos de quaisquer direitos trabalhistas assegurados.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002 até 2013) têm confirmado que trabalhadores negros, mesmo quando contratados por uma mesma empresa e desenvolvem as mesmas atividades, ainda assim, recebem a metade do rendimento de brancos em todos os estados brasileiros, e nem mesmo o aumento do nível educacional dessa população tem sido satisfatório para suplantar a disparidade de rendimentos.

Alves (2010) nos auxilia a compreender como a atividade produtiva e reprodutiva da vida humana submete-se a lógica de reprodução do capital pela depreciação do salário. Para o autor, as mudanças e a precarização no mundo do trabalho, tem desconstruído a relação salarial que se constituiu no período pós-guerra do capitalismo, e essa forma de precarização salarial do trabalho, assume “(...) um sentido objetivo de perda da razão social do trabalho” (p. 1) uma vez que, implica na expropriação de direitos do trabalho.

Nesse caso, a precarização do trabalho seria entendida como o desmonte de formas reguladas de exploração da força de trabalho

como mercadoria. A vigência do novo capitalismo flexível, com o surgimento de novas modalidades de contratação salarial, desregulação da jornada de trabalho e instauração de novos modos da remuneração flexível, seriam consideradas formas de precarização da força de trabalho (ALVES, 2010, p. 2).

A precarização do trabalho possui duas dimensões que são complementares: a precarização salarial e a precarização das condições de trabalho, juntas essas dimensões resulta na precarização contínua do homem que trabalha. Isso demonstra que o novo metabolismo social do trabalho trás em si modos que causam a desefetivação do homem como ser genérico e histórico-social. As novas formas de contratação e a oscilação da remuneração paga pela força de trabalho, despendida pelo trabalhador, afeta a dimensão da sociabilidade dos homens - na troca metabólica que se realiza entre o homem e outros homens e afeta a dimensão da auto-referência pessoal entre o homem e ele próprio. Em síntese, essas variações causam “(...) a precarização do trabalho e a precarização do homem que trabalha e implica a abertura de uma tríplice crise da subjetividade humana: a crise da vida pessoal, a crise da sociabilidade e a crise da auto-referência pessoal” (ALVES, 2010, p. 3).

Em linhas gerais, essa tríplice crise da subjetividade humana, segundo Alves (2010) deve-se aos vários elementos que condicionam a subsunção do homem e da mulher que trabalha às novas relações flexíveis do trabalho, uma vez que, essas relações criam novas determinações de condição salarial e de precarização dos trabalhadores. O autor cita dois elementos principais que resultam nessa crise tríplice. O primeiro diz respeito à alteração da cotidianidade laboral dos trabalhadores, que pela flexibilização da jornada de trabalho (estratégias criadas pelos empresários pelo condicionamento ao banco de horas) veem se inteiramente presos às horas-atividades, e assumem como obrigação estar à disposição da empresa, limita-se o tempo livre, e têm assim, a vida colonizada pelo trabalho. O segundo elemento se efetiva pelo processo de adoção da remuneração flexível, no qual a remuneração do trabalhador é condicionada ao seu desempenho e ao da empresa. Nesse sentido, o trabalhador vê o seu tempo de vida subsumido ao tempo de trabalho e ainda sofre intensa pressão para o cumprimento de metas que lhe garantirá a remuneração e a permanência no emprego. Assegura-se o salário e garante a subsistência, ao mesmo tempo em que perde a posse de sua subjetividade e de sua vida.

Há ainda os trabalhadores desempregados, que se encontram à margem da sociedade, e, portanto, de uma vida constituída de sentidos. A esses, a alienação torna-se

ainda mais brutal, se configura na negação do homem enquanto ser genérico-social, e encontra-se “(...) nos estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho, o estranhamento e o fetichismo capitalista são diretamente mais desumanizadores e bárbaros em suas formas de vigência” (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 348).

A educação escolar não foge a lógica do capital e à submissão às leis neoliberais que regem o mercado de trabalho. Nesse sentido, por todas as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a educação também sofre mutações e antagonicamente tende a torna-se mais um elemento de produção e reprodução do capital. Logo, a escola tem sua organização submetida aos interesses de classe, bem como o currículo, o trabalho docente e os processos de ensino e aprendizagem. Assim, discutir o trabalho docente exige ter conhecimento das relações de produção que geram as relações sociais apresentadas até aqui, pois estas relações também são não apenas transferidas para a escola, mas muitas vezes são à educação escolar impostas.

2. O trabalho docente na escola pública

As relações e contradições entre trabalho, educação e escola

Nos fundamentamos nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético e compreendemos o trabalho como princípio ontológico, portanto, também como princípio educativo. Nesse trabalho compreendemos a educação como ação humana e humanizadora que objetiva a reprodução subjetiva das objetivações existentes e que, ao realizar-se, promove o desenvolvimento de capacidades mentais individuais que por sua vez incidirão nas atividades sociais, num movimento dialético.

Nesse sentido, tanto no processo de desenvolvimento histórico do gênero quanto do indivíduo, trabalho e educação constituem dialeticamente tais processos. É necessário, portanto, compreendermos as relações e contradições entre trabalho e educação para que possamos entender a atual forma história da educação escolar.

Uma das relações mais importantes entre trabalho e educação que mais incide na educação escolar é o atendimento às demandas de formação de mão-de-obra adequada à reestruturação produtiva, demandas que são ideológica e concretamente fundamentadas no desenvolvimento técnico e tecnológico dos meios e modos de produção. Queremos dizer com isso que as mudanças no mundo do trabalho levam às mudanças na educação

escolar, pois alteram a forma como a sociedade compreende e elabora as finalidades educativas da escola.

As interferências das demandas do trabalho produtivo e do mercado nos sistemas escolares direcionam para a formação de trabalhadores que devem desenvolver capacidades intelectuais diversificadas para que consigam articular ações cognitivas aos conhecimentos científicos e técnicos que os habilite a solucionar questões que surjam em seu trabalho, de modo dinâmico e competente. O trabalho docente ganha novos significados sociais quando recaem sobre os professores as demandas sociais para que a escola responda de maneira rápida e eficiente às sempre renovadas exigências do mundo do trabalho. No nosso entendimento, essa submissão da educação escolar ao mundo do trabalho mais compromete do que possibilita o desenvolvimento pleno das capacidades mentais e práticas das pessoas, o que entra em contradição com o “projeto educativo” da contemporaneidade.

Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à educação a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la (PUENTES e LONGAREZI, 2013, p. 251).

“A relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”, afirma Saviani (2007a, p. 154). O homem não nasce sabendo exatamente o que deve fazer, e como deve agir para ser homem. Para isso, precisa aprender como ser homem, terá que aprender a produzir a sua existência na relação com a natureza, com os animais e com outros homens. “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” (p.154).

Desde as primeiras formas de organização social, no início da história humana, a educação se realiza através dos fazeres dos meios de produção da existência, onde coletivamente ao desenvolver as diferentes atividades de trabalho os homens se educavam e nesse processo educavam também as novas gerações. Conforme Saviani (2007a), educação e trabalho se constituíam em uma relação dialética como ocorria no

modo de produção comunal, onde não havia a divisão de classes, tudo era realizado em comum, coletivamente, e era assim que se educavam e trabalhavam garantindo sua subsistência. “A expressão ‘educação é vida’, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática” (p.155).

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007a, p.155).

Com a contribuição da teoria marxista e histórico-cultural, compreendemos que “(...) a existência mesma do homem como ser social, dotado de uma psique humana, tem uma origem e uma mediação social e histórica” (PUENTES e LONGAREZI, 2013, p. 251). Sendo assim, conforme os autores, entendemos que é por meio da educação, “(...) entendida em sua mais ampla acepção como a transmissão da cultura de uma a outra geração, que o indivíduo entra em contato com a experiência humana e dela se apropria” (p. 251).

O desenvolvimento do modo de produção resultou na divisão do trabalho e do mesmo modo a apropriação do trabalho excedente criou a propriedade privada, inicialmente pela posse da terra, desfazendo a organização das comunidades primitivas e o contínuo processo de desenvolvimento dos meios de produção “(...) gerou a divisão dos homens em duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e dos não-proprietários” (SAVIANI, 2007a, p. 155).

Tal divisão dos homens em classes antagônicas provoca também uma divisão “de classe” na educação escolar: há uma cisão na unidade que deveria haver entre trabalho e educação, que se origina no escravismo antigo, momento histórico em que passa a existir “(...) duas modalidades distintas de educação: uma para classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não-proprietária, identificada como educação dos escravos e serviçais” (p. 155).

A modalidade de educação direcionada aos homens livres deu origem à escola, palavra derivada do grego que significa lugar do ócio, do tempo livre, espaço para que fossem desenvolvidas atividades intelectuais por meio da arte da palavra e atividades físicas por meio de exercícios de caráter lúdico ou militar. Já a educação dos escravos e

serviçais era o próprio processo de trabalho. É a primeira forma de educação, a dos homens livres, que é identificada como a educação propriamente dita, legitimando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007a).

Conforme o modo de produção vai se desenvolvendo, a complexificação cada vez maior da divisão social do trabalho vai também provocando mudanças nos significados da educação, bem como no papel social da escola e de seus processos de ensino. O desenvolvimento tecnológico e científico do qual depende a expansão e manutenção do capital, na atualidade constitui uma determinação de primeira ordem na organização da educação escolar, pois reproduzir esse desenvolvimento demanda certo tipo de conhecimento que deve ser adquirido pela massa de trabalhadores.

Trata-se de entender a formação humana no contexto da reestruturação produtiva e globalização excludente, da dramática crise estrutural do trabalho assalariado que produz esterilização de vidas numa “existência provisória sem prazo” (Frankel, 1945) e, portanto, das novas formas de alienação do trabalho. Por outro lado, de entendê-la também, dentro dos limites ambientais e políticos do desenvolvimento industrial do tipo fordista e pós-fordista e das relações assimétricas de poder existentes hoje a nível global. (FRIGOTTO, 1998, p. 25-26).

Podemos localizar a gênese desse movimento em Saviani (2007), quando o autor aponta que a crise da sociedade capitalista teve seu ápice na década de 1970, sendo responsável pela “(...) reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo” (p. 427). O fordismo operava com tecnologias pesadas com base fixa nas instalações das grandes fábricas, possibilitava o emprego estável por meio da produção em série de “(...) objetos padronizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa” (p. 427).

O toyotismo, contrário ao modelo anterior, trabalha com tecnologia leve, de base microeletrônica flexível e por sua vez, necessita de “trabalhadores polivalentes” para atuar na produção de “(...) objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o Just in time que dispensam a formação de estoque” (SAVIANI, 2007, p. 427). Sem estabilidade, os trabalhadores precisam disputar e garantir sua posição na empresa, por meio da competitividade, aumentando sua produtividade.

A importância da educação escolar ganha ênfase no cenário produtivo, uma vez que, à escola é atribuída a responsabilidade pela formação flexível e o preparo polivalente dos novos trabalhadores. Essa formação não precisa ser aprofundada nem tampouco clássica, pelo contrário, dever apoiar-se na aquisição de conceitos lógicos, precisos, que sirvam para a adequação das pessoas à nova ordem produtiva baseada na tecnologia, o que demanda conhecimentos “(...) abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo” (SAVIANI, 2008, p. 427).

De acordo com Libâneo (2011), as políticas de expansão e universalidade da escola básica, planejadas durante o regime militar entre as décadas de 1970 e 1980, apontaram problemas relacionados à quantidade de alunos matriculados nas escolas e a qualidade do ensino ofertado. Para o autor, expandir o número de vagas no ensino fundamental “(...) implicava em aumento de salas de aula e de professores, mais cursos de licenciatura, mais investimentos financeiros no ensino de modo que a expansão quantitativa levasse junto à expansão qualitativa” (p. 77). No entanto, como se observa nas palavras do próprio autor, tais investimentos não aconteceram:

(...) já naquela época, o modelo econômico, sustentado em capitais externos, postulava, sim, a expansão do atendimento escolar, mas com um modelo de ensino mitigado, ou seja, à escola caberia apenas suprir certas habilidades mínimas para atender às necessidades de expansão do capital. O raciocínio era muito simples: se a escola para o grosso da população pode ter qualidade inferior, também os prédios escolares, os livros, os professores, podem ser qualidade inferior.

No entanto, a deterioração da escola pública não foi aceita passivamente por todos os educadores brasileiros. Segundo Libâneo (2011), num momento peculiar que coincidiu com a retração do regime militar, um segmento de trabalhadores da educação defendeu uma educação de melhor qualidade que deveria ser efetivada na escola pública. Fundada em 1979, a Associação Nacional de Educação (ANDE) liderada por Dermeval Saviani, realizou um movimento que “(...) conseguiu durante ao menos 10 anos, mobilizar o campo educacional no Brasil a favor da escola pública” (p. 76).

Durante as décadas de 1980 e 1990, ocorreu um período de transformações econômicas e políticas que caracterizou, no campo da educação escolar, segundo Saviani (2008) uma era de reformas. Para o autor, a América Latina se submeteu a um

rigoroso equilíbrio fiscal que deveria acontecer por meio das reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias com intenso corte de gastos públicos. No contexto educacional intensifica-se o discurso do fracasso e da decadência da escola pública, sustentando-se a ideia de que o Estado não tem capacidade para administrá-la, o que dá ensejo a movimentos em defesa de um maior controle e até mesmo da privatização da educação escolar pública. Emerge um pensamento educacional hegemônico, sustentado pela força de uma política econômica de nível mundial.

Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (Fiori, 1998, p.116). Ainda segundo Fiori, a reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa (SAVIANI, 2008, p. 428).

O mercado de trabalho passa a exigir um novo perfil de profissional, “(...) valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas” (FACCI, 2004, p.20) e o discurso da competência e da eficácia ganha destaque bem como o princípio educativo do “aprender a aprender”. Assim, a competitividade, a responsabilização das pessoas pelo próprio sucesso ou fracasso em suas atuações laborais e da qualidade de seus vencimentos pelos trabalhos que conseguem realizar, são situações enfrentadas por diversos trabalhadores, inclusive os professores, que também vivenciam o processo de alienação e do trabalho.

Passou-se de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao estado, às instancias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 81).

O processo de “internacionalização” das políticas voltadas à educação nos países da América Latina intensificou-se ainda mais em meados da década de 1990. Agências internacionais passam a fornecer orientações no que se refere às políticas para a

educação dos países emergentes. Disseminam-se, assim, os ideais neoliberais que vêm fazendo pressão pela descentralização do ensino, com o falso discurso de que essa medida irá garantir a “qualidade do ensino” por meio de resultados imediatos, enfatizando a defesa da total privatização dos setores públicos como forma de dinamizar e alcançar com maior eficiência os objetivos de formação competente e qualificada dos trabalhadores (SHIROMA, 2003; FREITAS, 2011; LIBÂNEO, 2012).

De acordo com os estudos de Shiroma (2003) as reformas educativas ocorridas a partir da década de 1990, além de documentos oficiais como leis, decretos e diretrizes, trouxeram também um vocábulo com conceitos que contemplam os interesses do novo mercado de trabalho, de “(...) teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito e produtividade” (p. 1). A lógica das políticas neoliberais direcionadas a educação fundamenta-se por meio dos princípios da Gerência da Qualidade Total inspirada por argumentos utilitaristas que defende “(...) o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula estabelecendo a primazia da prática” (SHIROMA, 2003, p. 2).

O impacto das políticas neoliberais oriundas das orientações dos organismos internacionais no campo das políticas públicas educacionais é bastante evidente e tem sido analisado por um grande número de pesquisadores em nosso país. Todas essas mudanças convergem na reforma do Estado que adota o discurso de participação mínima na economia do país, o que na verdade, com base na teoria do materialismo histórico dialético, se configura como uma manobra ideológica e político-econômica que visa a atender de forma satisfatória as políticas internacionais que sustentam o projeto do capitalismo. Nesses termos, a desresponsabilização do Estado, que a cada dia diminui ainda mais os investimentos nos vários setores sociais, dentre eles o da educação, implica na qualidade do ensino e do trabalho docente.

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicações de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais (por exemplo: (Gall & Guedes, s/d). A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comando em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa fé, outros nem tanto (FREITAS, 2011, p. 9).

No mês de maio do corrente ano foi divulgado que o Brasil ocupa o sexagésimo lugar no *ranking mundial de qualidade de educação* pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O ranking foi definido pelos resultados de testes realizados em setenta e seis países, onde avaliaram os conhecimentos dos estudantes nas áreas de leitura, matemática e ciências, o que constitui o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o exame intitulado TIMSS realizado nos Estados Unidos e também o TERCE utilizado para avaliar o desempenho da aprendizagem em países de toda a América Latina, tendo como participantes os estudantes que concluíram a educação básica obrigatória (WELLE, 2015).

De acordo com Freitas (2011) o objetivo desses testes é apenas medir habilidades e competências que atendam o que a OCDE considera como fundamental para o desempenho satisfatório da formação dos estudantes, ou seja, a intenção da entidade é clara, trata-se do emparelhamento da educação a partir dos interesses corporativos e empresariais. “O objetivo dessas avaliações atende a interesses distintos; para as corporações interessa o recurso à fixação de ‘standards’ como forma de triar a força de trabalho e monitorar os fluxos de qualificação de mão de obra, além do óbvio controle ideológico da educação” (p. 10).

Para Libâneo (2012) as influências dos organismos internacionais na política educacional brasileira podem ser percebidas nos níveis federal, estadual e municipal, “(...) afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.” (p. 15). Ainda segundo o autor, a apropriação dessas políticas tem provocado um efeito negativo no nível das decisões que caberiam às unidades escolares, como o currículo e a organização dos processos de ensino e aprendizagem e também influenciam as políticas de formação inicial e continuada dos professores.

Esse quadro sombrio em que se encontra a escola pública, conforme Libâneo (2012) sustenta-se por meio dos resultados de análise e pesquisas externas que através dos dados estatísticos, e os resultados dos citados rankings, demonstram a deterioração e ineficácia da escola no que se refere aos objetivos planejados e o desenvolvimento funcional dessas instituições. Por sua vez, as pesquisas internas revelam que a escola enfrenta uma crise em seu papel de socialização por enfrentar uma concorrência desleal com outros espaços como as redes sociais e as diferentes mídias que diariamente

engendam no imaginário social determinado mercado cultural incitando um espírito extremamente consumista. Para Freitas (2011, p. 12), “(...) a definição dos objetivos educacionais, portanto, está sendo feita de fora para dentro, por cima das especificidades culturais locais e acima de um projeto nacional para a sua juventude”.

Compreendemos que todas essas mudanças resultam da reestruturação produtiva que vivenciamos desde o final da década de 1970, mas que se intensificaram durante a década de 1990 e que se consolidam nos dias atuais – avanços tecnológicos e adoção do neoliberalismo – engendrando transformações na relação entre trabalho e educação e na função social da escola.

Os anos de 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), que é praticamente uma reprodução da declaração de Jomtien. (LIBÂNEO, 2012, p.21)

Com essas mudanças há a exclusão de algumas formas de desenvolver a atividade de ensino e inserção de outras que se tornam rotinas, independente do êxito ou não êxito cotejado pelos professores. Assim, a função social da escola se transforma conforme vão se transformando e se desenvolvendo as forças produtivas. A corrida para ascender no ranking competitivo dos resultados educacionais comparados entre os países envolvidos nas tramas do capital faz com que aumente a pressão sobre os professores para que seu trabalho alcance as metas esperadas e determinadas por órgãos internacionais como o Banco Mundial, OCDE, o FMI e outros.

Percebemos também contradições entre quantidade e qualidade e no que diz respeito ao direito à escola, nos aspectos pedagógicos e socioculturais: “(...) entre uma visão de escola assentada no conhecimento, e outra em sua missão social” (LIBÂNEO, 2012, p. 15). É também necessário considerar em que perspectiva a qualidade do ensino está sendo analisada, se sob o viés econômico, político, social ou pedagógico. Certo é que no meio educacional percorre muitas propostas de escola, entre elas, há os que defendem o retorno da escola tradicional e os que insistem no modelo de escola para sociabilidade e assistencialismo.

De acordo com Libâneo (2012), o dualismo da escola brasileira se caracteriza por tendências polarizadas, estando num extremo à *escola assentada no conhecimento* e

no outro a *escola do acolhimento social*. A primeira se dedica ao conhecimento, às tecnologias e aos processos sistematizados para aprendizagem; já a segunda se caracteriza de forma antagônica, preocupa-se com o aluno pobre tendo como principal objetivo o seu acolhimento social, voltando-se para ações assistencialistas no âmbito escolar, buscando dar apoio às crianças em situações de pobreza e deixando de preocupar-se com a formação e o desenvolvimento intelectual por meio do ensino dos conhecimentos científicos.

Compreendemos, portanto, que as transformações ocorridas no modo de produção afetaram diretamente a função social da escola e conseqüentemente o trabalho docente. Libâneo (2012) afirma que “(...) da mesma forma que, para os alunos, ofereceu-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD)” (p. 20). A concepção de formação de professores adotada pelo Banco Mundial se efetiva por meio de uma formação aligeirada, sem a preocupação com uma sólida formação intelectual. Para o modelo de sociedade neoliberal, torna-se mais vantajoso e prático ter um professor tarefeiro, pois sua formação terá um custo mais baixo e não haverá exigências por salários mais dignos ou reivindicações por formações continuadas/em trabalho. Limonta (2011), em pesquisa sobre a formação de professores no curso de Pedagogia, constata e analisa o processo histórico de esvaziamento do conteúdo científico e político dos cursos de licenciatura.

Para Libâneo (2012), a escola vai perdendo seu sentido formativo, no que se refere à preocupação com o ensino dos conhecimentos científicos e com a apropriação deste conhecimento pelos estudantes, e vai assumindo as políticas sociais pensadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, elaboradas para a partir de políticas econômicas que visam introjetar valores capitalistas nos espaços de produção e socialização da cultura. Ainda de acordo com o autor, é possível ver claramente alguns destes traços na política educacional do Banco Mundial:

- a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica;
- b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento;
- c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala;
- d) flexibilização no planejamento e na execução

para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Verifica-se assim que a preocupação central dessas políticas sociais pensadas pelos organismos internacionais compreende os estudantes como um importante recurso necessário ao mercado, não apenas de trabalho, mas também de consumo, e por isso devem ser moldados de maneira que possua as competências necessárias, e assim é reproduzido o conceito de aprendizagem como uma necessidade básica “(...) como incorporação de competências mínimas para sobrevivência social, torna-se pré-requisito para o desenvolvimento humano e social” (LIBÂNEO, 2012, p. 20) afirmação presente no discurso ideológico dos reformadores da educação nos países pobres.

Todas as considerações sobre o trabalho no atual momento do modo de produção capitalista e as relações entre trabalho e educação apresentadas até aqui nos ajudam a situar o trabalho docente e contribuem para que possamos compreendê-lo em sua complexidade, universalidade e particularidades, bem como a analisar as contradições que o constituem, na busca pela compreensão da dialética entre os significados e os sentidos do trabalho docente na escola pública.

O trabalho docente

As questões mais amplas sobre a relação entre trabalho e educação levantadas até aqui e que incidem sobre a educação escolar, também afetam o trabalho docente, que se encontra submetido, no nosso entendimento, às mesmas condições do trabalho em geral no atual momento do modo de produção capitalista.

Pensar o trabalho docente pressupõe compreendê-lo como trabalho humano que se objetiva em atividades concretas que visam à formação e ao desenvolvimento de outras subjetividades. Compreendemos que o trabalho docente não se efetiva dissociado do ser social do professor, de sua posição política epistemológica. Assim, não há neutralidade no trabalho docente, este se realiza por meio de um posicionamento político e pedagógico intencional, por meio de mediações de várias ordens entre a singularidade, a particularidade e a universalidade (MARTINS, 2011).

O trabalho docente é uma atividade complexa desenvolvida por um sujeito que deve possuir determinados conhecimentos que lhe tornem capaz de realizar ações de

ensino, de modo a prover elementos que promovam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a formação de outros sujeitos, por meio do processo de ensino e aprendizagem da cultura em geral e mais particularmente dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade.

A complexidade do trabalho docente não está apenas na atividade de ensinar algo a alguém, mas também por se constituir como uma profissão mediada por relações historicamente humanas e isso exige para além de competências técnico-científicas uma sólida formação teórico-conceitual, política, cultural e ética, que possibilite um claro posicionamento político, articulado às finalidades educativas (SILVA, 2007).

Apple (1998), ao discutir o processo histórico de feminização do magistério afirma que o trabalho docente, por longos anos, foi reconhecido como uma função predominantemente masculina e de elevado prestígio social. O autor revela que é na virada do século XIX para o século XX que essa atividade torna-se uma ocupação predominantemente feminina e concomitantemente à feminização, a desvalorização da atividade docente tem seu início. Segundo o autor, essa “dupla viragem” está inteiramente ligada às “(...) relações patriarcais e as pressões econômicas, sob a dominância da ideologia da domesticidade feminina, operando sobre o magistério” (p. 14).

Para Tambara (1998) a abertura ideológica que permite à mulher assumir a função do magistério, embora signifique a possibilidade de acesso das mulheres ao mercado de trabalho, tem como gênese o objetivo de atender às demandas do processo de produção capitalista e continua a reproduzir a ideia de que a função de educadora está vinculada à natureza feminina, tanto social quanto psíquica. A autora argumenta que ideologicamente expandiram-se as atividades que a mulher já desempenhava dentro de casa para o espaço escolar, no que diz respeito à educação das crianças.

Mesmo quando o magistério é compreendido como vocação, a questão do gênero feminino seria a origem de tal inclinação e esse também é um elemento ideológico que nos ajuda a compreender as contradições do atual momento histórico, em que se valoriza a instituição escolar, mas se desvaloriza o profissional do magistério. Ainda para Tambara (1998) a feminização do magistério se deu pela fetichização da atividade docente “(...) fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher, e, portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista” (p. 36).

Apple (1998) compreende que a questão de gênero na atividade docente apresenta-se como um dos elementos-chave que pode explicar os motivos da intensificação de tentativas de controle sobre o currículo escolar e as práticas docentes. Controle, que segundo o autor, é imposto por burocratas estatais, empresários de diversos setores ligados à educação, assim como, dos setores acadêmicos formado amplamente pelo sexo masculino. Para o autor, “(...) o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionado às divisões sexual e de classe” (p. 15).

Alves (2012), em seus estudos sobre o perfil e o desenvolvimento profissional docente na Educação Básica em Goiás, reafirma o posicionamento de outros pesquisadores de que no passado o magistério foi uma profissão masculina e que nos dias de hoje é uma profissão feminina. A autora afirma que “(...) é incontestável a maioria de mulheres nos vários níveis de ensino, atingindo 81,94% das funções docentes na Educação Básica no Brasil. No estado de Goiás, 87% dos sujeitos docentes são mulheres” (p. 78).

Ainda conforme a autora, embora seja recente a utilização da raça como uma das categorias de análise nos estudos sobre o trabalho docente, é possível afirmar que “(...) a participação de negros na profissão é reduzida, e muitas vezes os professores negros estão submetidos a piores condições de formação e de trabalho” (p. 80).

A história de segregação racial e a construção de preconceitos e estereótipos potencializam a perversa lógica de exclusão sócio-político-econômica e cultural, afetando mais os negros e pardos dentre os diversos grupos populacionais, numa pirâmide social que impede o acesso a quase todos os direitos sociais. Importante considerar que a exclusão e marginalização apresentam uma sofisticada combinação entre classe social, gênero, idade, raça, dentre outros, intensificando-se em alguns grupos sociais. Assim, a exclusão afeta mais intensamente pobres, crianças e mulheres negras do que ricos, adultos e homens brancos (ALVES, 2012, p. 81).

Essa breve digressão sobre a questão da feminização e a questão étnico-racial no trabalho docente nos revela o quão complexa é a discussão sobre o trabalho docente, diante das múltiplas determinações que o constituem. Classe, gênero, raça, etnia, formação e precarização são apenas alguns dos muitos elementos que podemos tomar como objetos de reflexão sobre o trabalho docente.

Para Kuenzer (2010, p. 7), “(...) o primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente é que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” e,

mesmo sendo um trabalho não material, na sociedade capitalista o trabalho docente também apresenta dupla face ao produzir valor de uso e também valor de troca. A autora afirma que a compreensão das possibilidades e limites da atividade docente está em se apropriar da relação dialética que sustenta essa dupla do trabalho dos professores.

Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor, pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma cidadãos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento que para o qual a escola contribui, pela sua contribuição à produção de ciência e tecnologia, diretamente ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (KUENZER, 2010, p. 8).

Ao discutir sobre as especificidades do trabalho docente, Basso (1998, p. 2) afirma a necessidade de compreendê-lo como unidade na totalidade, entendendo que “(...) a totalidade não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela natureza, produção e desenvolvimento”. Para a autora, toda análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre condições subjetivas e condições objetivas: “(...) as condições subjetivas são próprias ao trabalho humano, pois esse constitui-se numa atividade consciente” (p. 2).

Como condições objetivas são compreendidas as condições efetivas em que se realiza o trabalho docente e que, ainda de acordo com Basso (1998), “(...) envolvem desde a organização da prática, participação no planejamento escolar, preparação da aula etc., até as políticas educacionais e remuneração dos professores” (p. 2). Ao desenvolver uma ação, o homem o faz de forma consciente, e para a autora, o grau de objetivação do processo de trabalho que está desenvolvendo é o que determina maior ou menor autonomia.

Enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuo do trabalho, orientando modificações,

aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata (BASSO, 1998, p. 2).

Para Libâneo (2011) o objetivo do trabalho docente é “(...) modificar no ser humano aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas” (p. 136). Nessa concepção, o aluno é compreendido como um ser ativo no processo de aquisição do conhecimento. Deve ser reconhecido como um ser social, histórico, concreto, homem-genérico em contínuo processo de formação coletiva. O professor, por sua vez, deve ser capaz de assumir a atividade docente também como prática social global e, ainda segundo o autor, “(...) adquirir um conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos” (p. 137).

Embora o trabalho realizado pelos professores possa ser considerado não material, ou seja, um trabalho que “(...) não se objetiva em um produto, mas apenas presta um serviço” (KUENZER e CALDAS, 2009, p. 28), ainda assim, é trabalho e não fica à margem da reestruturação produtiva que vai engendrando novas relações entre trabalho e educação, como vimos anteriormente.

Para Cardoso (2011), o processo de reestruturação produtiva também tem sido vivenciado pelos docentes e intensificou-se na década inicial do século XXI, momento em que ocorrem as reformas educativas neoliberais e o Estado brasileiro passa a adotar “(...) ações de caráter gerencialista no que diz respeito às políticas educacionais nas áreas de formação de professores, nos modelos de organização do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar” (p. 187). O autor entende que tudo isso contribuiu “(...) para transformações identitárias dos docentes, fazendo surgir a docência de resultados” (p. 187), uma vez que o sistema educacional passa a se orientar por metas a serem alcançadas nas avaliações realizadas por instituições externas à escola, cujo foco está no desempenho dos alunos.

A fragmentação e a intensificação do trabalho do professor nesse atual modo de organização social, resultado das políticas neoliberais, é um dos fatores preocupantes no processo de constituição de sua identidade docente como sujeito histórico, social, cultural e, sem dúvida, político. Shiroma e Evangelista (2003) afirmam que os mecanismos de controle do trabalho docente, propostos por essas reformas, “(...) permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de

profissionalização, tendem à proletarização e à desintelectualização do professor” (p. 6). As autoras dizem ainda que esses elementos, dentre outros, submetem o professor a um processo de desqualificação o que leva sua prática pedagógica à “(...) progressiva burocratização e relativa perda de vantagens em salário, status e privilégio” (p. 68-69).

Os professores vivenciam um contexto em que supostamente são interpretados como profissionais de suma importância no desenvolvimento da sociedade do conhecimento, e, no entanto, têm assumido demandas para além do ensino de componentes curriculares, ou seja, orientações relacionadas com a não drogadição, cuidados com a sexualidade, prevenção de violência e outros temas complexos. As exigências sobre o trabalho docente têm aumentado junto com as responsabilidades do papel profissional que a sociedade anseia/impõe para o professor. Assim, “(...) novas funções colocam-se para ser assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais” (FACCI, 2004, p. 21).

O professor não é só interpretado como profissional que tem a função de ensinar a ler e escrever, a escola passou a ser espaço de aprendizagens e cuidados para além dos componentes curriculares, o que de certo modo sobrecarrega o trabalho docente, pois às vezes cabe ao professor incluir em seu papel obrigações que caberia a outras instâncias sociais, ou seja, o professor na atual organização social, responsabilizar-se por todas as questões que estejam presentes no espaço escolar. No entanto, mesmo assumindo todas essas funções,

(...) o professor, em muitas ocasiões é encarado como o “vilão” de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos de ensino formalmente estipulados e a “tarefa” realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo de violência na escola; dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas (FACCI, 2004, p. 21).

As precárias condições materiais de formação e de trabalho dos professores, a crescente desvalorização do trabalho pedagógico no interior da escola ao mesmo tempo em que se culpabiliza o professor pelo fracasso escolar, formam um conjunto de fatores que têm colaborado não só para o agravamento dos problemas escolares, mas também no que diz respeito ao comprometimento da saúde física e mental individual dos professores e uma dessas formas de adoecimento é conhecida como “(...) mal-estar-

docente, que gera a crise de identidade nos professores e os conduz a diferentes reações” (MARTINS, 2011, p.15).

Apropriando-se do conceito de mal-estar-docente apresentado por Esteve (1991), Martins (2011) nos mostra em que sentido isso afeta a personalidade dos professores: “(...) sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino; pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas; desenvolvimento de esquemas de inibição, stress, depressão, desejo de abandonar a docência” (p. 16).

Facci (2004) também discute a questão do adoecimento docente demonstrando que a falta de apoio aos professores por parte da sociedade, tanto no que se refere aos objetivos do ensino como às condições materiais e o não reconhecimento de seu trabalho, também são fatores que causam o mal-estar-docente. As condições sociais e políticas dos professores têm resultado em sobrecarga de trabalho, desvalorização e precarização, interferindo cada vez mais no âmbito pessoal e no desempenho de sua principal atividade – a atividade de ensino.

Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento esse que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização (FACCI, 2004, p. 33-34).

De acordo à Martins (2011) o conceito de *burnout*, bastante difundido no Brasil como uma definição para o conjunto de elementos que caracterizam o mal-estar-docente, foi desenvolvido por Farber, que o compreende como “(...) uma síndrome do trabalho, que se origina da discrepância da percepção individual entre esforço e consequência” (p. 17). Essa percepção se constitui sob a influência dos fatores individuais, organizacionais e sociais que fazem o individuo assumir de forma individualizada fatores resultantes da ordem social.

Essa questão nos revela o quanto é imprescindível compreender o trabalho docente considerando as contradições que o envolvem. Embora todas as formas de trabalho sob a perversidade da exploração dos meios de produção capitalista possam desumanizar e oprimir os trabalhadores, a docência possui especificidades únicas e nos

arriscamos a considerar que tais especificidades tornam o trabalho docente mais complexo. A função do professor não é lidar com a transformação da matéria-prima ou outro objeto qualquer, mas sim promover a formação humana, atividade que demanda o dispêndio constante de força física e psíquica, além da intencionalidade educativa, fundamentada teoricamente.

As complexas relações entre educação e sociedade – que cada vez mais tem colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores – diluem-se em análises que colocam a escola e o professor como vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada (MARTINS, 2011, p. 23).

O não questionamento e não reconhecimento das especificidades do trabalho docente intensifica o processo de alienação e a falta do seu reconhecimento social faz com que a ênfase e o importante na sociedade do capital continue sendo as coisas ao invés de ser a formação dos indivíduos, o humano. Pelas discussões já realizadas, apreendemos que o trabalho docente não pode ser considerado apenas como uma técnica, uma prática em si mesma, esvaziada de sentidos. O conhecimento não se constitui apenas do empírico, é um processo de trabalho teórico, político e ideológico.

Considerando a perspectiva teórica com a qual nós trabalhamos, assumimos a atividade de ensino como a essência do trabalho docente, que em síntese podemos definir como a capacidade de ensinar os conteúdos escolares e ajudar os alunos no processo de apropriação da cultura sistematizada objetivando a formação do pensamento teórico.

Para Kuenzer e Caldas (2009) a intensificação e a precarização do trabalho docente são vivenciadas de formas diferentes pelos professores que trabalham em instituições públicas e privadas de ensino. Enquanto que nas instituições privadas o trabalho docente encontra-se cada vez mais conformado às leis do mercado, nas instituições públicas têm-se a falsa ideia de que os professores podem trabalhar com mais liberdade, autonomia, valorização e satisfação.

Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de qualidade – e não pela realização da lógica da mercadoria. Mas nem isso é possível nos Estados de tipo liberal que, ao materializar a lógica

das políticas mínimas, por um lado, empurram parte de suas responsabilidades para o setor privado, na perspectiva do público não estatal, e, por outro, reduzem a política de direitos a ações de filantropia. Essa mesma lógica submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis dos mercados (KUENZER e CALDAS, 2009, p. 26-27).

Compreendemos que as relações de dominação e subordinação do trabalho docente precisam ser continuamente reconstruídas e reafirmadas, e conforme Apple (1998) há a possibilidade de negação e resistência por parte dos professores. Assim, torna-se fundamental compreender a peculiaridade que há no trabalho docente, que, por se tratar de trabalho não material, sua subsunção ao capital apresenta limites que podem ser levar à ampliação das formas de resistência por parte dos professores. Aqui estamos diante da contradição existente entre a natureza do trabalho docente e as condições objetivas para sua realização (KUENZER e CALDAS, 2009).

Nesse sentido, consideramos que o trabalho docente não pode ser compreendido como a mobilização de um conjunto de saberes e técnicas esvaziados de teoria, significados e sentidos. O conhecimento necessário ao trabalho docente não se constitui apenas nas experiências cotidianas de trabalho, mas é um processo de trabalho teórico-conceitual, político e filosófico, que se realiza na prática da atividade de ensinar, considerando-se os elementos e os meios de produção do ensino com o objetivo de ajudar os alunos a aprenderem, internalizarem conceitos e formar o pensamento teórico. O trabalho docente é para nós a relação dialética entre formação e ensino, teoria e prática.

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. (Duarte 1993) e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno (BASSO, 1998, p. 5).

As considerações que fizemos sobre o trabalho docente neste capítulo são indispensáveis para a compressão dos significados e sentidos que os professores

atribuem à atividade de ensino na escola pública, como veremos adiante. O ser social do professor – sua consciência – não é um fenômeno individual, mas sim social, cuja origem está no trabalho como princípio ontológico, daí a importância de compreendermos as vicissitudes e contradições do trabalho docente no atual momento histórico em que vivemos.

CAPÍTULO II

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ATIVIDADE DE ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O objetivo deste segundo capítulo é apresentar os principais conceitos da psicologia histórico-cultural que nos ajudarão a compreender os significados e sentidos que os professores atribuem à atividade de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica na escola pública. Como vimos no capítulo anterior, a construção do conhecimento científico sempre esteve a serviço de um determinado fim, nas diferentes realidades sociais e no decorrer do tempo histórico. Por entendermos que o trabalho docente se realiza num determinado contexto histórico e social, para a compreensão de um fenômeno particular da realidade é preciso conhecer a totalidade em que essa particularidade está inserida. Do mesmo modo, compreendemos que o fazer e o pensar do homem constituem uma unidade dialética que por sua vez constitui o próprio homem, sua personalidade.

A Psicologia nos ajudará a compreender os significados e sentidos do trabalho docente na escola pública, e esta ciência, por sua vez, surge da atividade prática dos homens, de suas vivências e lutas travadas “(...) na produção material de sua existência social...” (TULESKI, 2002, pág. 39). Para compreendermos os significados e sentidos, portanto, vamos recorrer ao longo de todo o trabalho à Psicologia como ciência produzida pelos homens, que busca compreender o próprio homem.

No entanto, para compreender a Psicologia e os conceitos que trazemos desta ciência para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, é preciso conhecer, ainda que brevemente, o desenvolvimento histórico desta ciência, como foi sendo elaborada e reelaborada sob a forma de diferentes perspectivas teóricas que foram se constituindo no processo mesmo de desenvolvimento histórico. Abordamos também neste capítulo como a teoria histórico-cultural chega ao Brasil e as contribuições desta teoria para a educação escolar em nosso país, conduzindo a discussão para a questão do desenvolvimento da personalidade dos professores na perspectiva desta teoria, fundamental para a análise dos significados e sentidos da atividade de ensinar.

1. Breve contextualização histórica da Psicologia como ciência: fundamentos para a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural

De acordo com Cambaúva e Silva (2009), é pelo conhecimento do desenvolvimento histórico da Psicologia que se torna possível compreendê-la como produção humana, assim faremos uma breve contextualização sobre as diferentes teorias psicológicas e seus métodos científicos, que foram se constituindo no decorrer do tempo histórico.

A reflexão sobre o pensamento humano, a mente ou psique, tem seu início histórico a partir dos filósofos da Grécia clássica, por volta de 200 anos A.C, mas passaram-se muitos milênios para que se efetivasse a análise da subjetividade humana tal como a entendemos hoje. O estudo da natureza singular do homem manteve-se como responsabilidade dos filósofos durante toda a segunda parte do século XIX, e foi assim que “(...) os seguidores de John Locke, na Inglaterra, desenvolveram sua concepção empiricista da mente, que enfatizava a origem das idéias a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental” (VYGOTSKY, 1991, p.7). Na Europa os “(...) seguidores de Immanuel Kant afirmavam que ideias de espaço e tempo e conceitos de quantidade, qualidade e relação originavam-se na mente humana e não poderiam ser decompostas em elementos mais simples” (Idem).

Ambos os grupos mantinham-se irredutíveis em suas posições. Ambas as tradições filosóficas desenvolviam-se tendo como pressuposto, originado a partir dos trabalhos de René Descartes, que o estudo científico do homem deveria restringir-se ao seu corpo físico. À filosofia estava designado o estudo de sua alma (VIGOTSKY, 1991, p. 7).

Mais tarde, em 1860, três livros influenciaram e modificaram os termos da discussão apresentada pelos dois grupos acima citados: os seguidores de John Locke e os seguidores de Immanuel Kant. O mais disseminado e conhecido dos três livros foi *A Origem das Espécies* de Charles Darwin, que defendia como essencial a compreensão da estreita relação entre a origem e evolução da espécie humana em relação à origem e evolução dos animais. Gustav Fechner foi autor do segundo livro *Die Psychophysik* em que defendeu ideias matemáticas, apresentando a relação entre eventos físicos e respostas psíquicas verbalmente expressas, numa espécie de “(...) descrição quantitativa do conteúdo da mente humana (...)” (VIGOTSKY, 1991, p. 7). O terceiro livro foi escrito por um médico cujo nome é I. M. Sechenov, que estudou

com grandes fisiologistas da Europa e utilizando técnicas neuromusculares auxiliou na compreensão dos reflexos sensoriomotores.

Esses três livros, de Darwin, Fechner e Sechenov, podem ser vistos como constituintes essenciais do pensamento psicológico do final do século XIX. Darwin uniu animais e seres humanos num sistema conceitual único regulado por leis naturais; Fechner forneceu um exemplo do que seria uma lei natural que descrevesse as relações entre eventos físicos e o funcionamento da mente humana; Sechenov, extrapolando observações feitas em preparações neuromusculares isoladas de rãs, propôs uma teoria fisiológica do funcionamento de tais processos mentais em seres humanos normais (VIGOTSKY, 1991, p. 8).

Nenhum dos três estudiosos era psicólogo, mas foram os responsáveis pela introdução de questões que seriam de fundamental importância para os estudos da psicologia, uma vez que, os autores questionavam sobre as relações existentes entre os processos fisiológicos e psicológicos; os eventos ambientais e os mentais, e o comportamento animal e humano (VIGOTSKY, 1991).

As primeiras produções sobre a subjetividade humana resultaram de outras ciências, em sua maioria da biologia e reflexologia. Por décadas se discutiu o caráter científico da psicologia, apresentando-se modelos que se afirmavam enquanto ciência psicológica a partir da proposição de diferentes teorias, métodos e sistemas de análise na busca do reconhecimento científico.

Nesse contexto, surgiram várias escolas psicológicas que formularam críticas às teorias apresentadas por Darwin, Fechner e Sechenov e das críticas foram surgindo respostas parciais, diante da limitação dessas teorias, bem como novos movimentos teóricos. Barreto e Morato (2008) apresentam alguns desses movimentos que tiveram maior destaque na história da psicologia: “(...) o Estruturalismo, o Funcionalismo, o Condutivismo ou Behaviorismo, a Gestalt ou Psicologia da Forma (...)” (p. 149) até chegarmos a *Psicologia Histórico-Cultural*, teoria com que trabalhamos nessa pesquisa.

Ainda conforme Barreto e Morato (2008), o fundador da *Psicologia Estrutural* foi Edward Bradford Titchener, que defendeu a análise da consciência por seus elementos com a finalidade de determinar sua estrutura. As experiências complexas deveriam ser decompostas em elementos mais simples para que sua natureza pudesse ser definida. Ao serem classificados, os elementos dariam origem às leis associativas que expressaria a relação entre eles, e por fim, essa relação explicaria as conexões

existentes entre os processos da consciência e os processos do sistema nervoso. Por essa concepção, todas as experiências humanas estariam condicionadas ao sistema nervoso, e desse modo, todos os processos mentais, dos mais simples aos mais complexos, poderiam ser estudados em laboratório.

Posteriormente, Jhon Dewey opõe-se ao atomismo de Titchener e inicia o movimento da *Psicologia Funcionalista*, em que a ênfase dos estudos estava na *Psicologia das Funções Mentais*, apresentadas por James R. Angell. Entretanto, os funcionalistas continuaram a repetir os métodos tão criticados do estruturalismo, ligados às ciências naturais, à biologia e à teoria evolucionista de Darwin.

Precursor desse projeto, William James desenvolveu o preceito básico do funcionalismo americano: “o objetivo da Psicologia não é a descoberta dos elementos da experiência, mas o estudo das pessoas vivas em sua adaptação ao ambiente” (Schultz e Schultz, 1981, p.152). Tal definição evidencia tanto sua orientação naturalista como a importância que concedia ao estudo da consciência no seu ambiente natural (BARRETO E MORATO, 2008, p. 151).

Ao perceber os rumos tomados pelo funcionalismo, Dewey aponta as limitações da psicologia científica oficial, e afirma sua impossibilidade de resolver os problemas da vida, e assim, passa a defender a ideia de que o comportamento é o que deve ser estudado, o que o aproxima da *Psicologia Aplicada* que se manteve preocupada com funções e processos que garantissem resultados práticos e atividades adaptativas desenvolvendo-se favoravelmente na perspectiva funcionalista (BARRETO e MORATO, 2008, p.151).

Da mesma forma, sob influência da teoria evolutiva de Darwin, surge o *Condutivismo*, mais conhecido no Brasil como *Behaviorismo*, com John Watson, que se associa “(...) a teoria objetiva e mecanicista da aprendizagem de Edward Lee Thorndike e pelas técnicas de condicionamento (reflexos condicionados) de Ivan Petrovich Pavlov” (BARRETO e MORATO, 2008, p. 153). Segundo as autoras, logo, outro estudioso se destaca, Burrhus Frederik Skinner, e dá continuidade aos estudos behavioristas, dando ênfase a concepção de que o homem poderia ser controlado como as máquinas, uma vez que, ao serem submetidos a determinadas condições de estímulos responderiam com o comportamento previsto.

Nesse contexto, é que Skinner construiu sua proposta teórica: um construtivismo descritivo, baseado na análise experimental das

condutas observáveis. A tecnologia dela decorrente, apesar de repercussões significativas para a aprendizagem e para a clínica, sofreu as mesmas críticas endereçadas a seus antecessores. Essa proposta enfatizava como pressuposto básico a natureza maquinal do ser humano, o que possibilitaria a construção de um mundo perfeito mediante o controle experimentalmente previsível do comportamento humano (BARRETO e MORATO, 2008, p. 153).

Enquanto esses movimentos, seus métodos e metodologias foram se legitimando enquanto tecnologia e ciência nos Estados Unidos, uma vertente diferente surgia na Europa, especificamente na Alemanha. A *Psicologia da Gestalt* ou *Psicologia da Forma*, que teve como fundadores; Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Köhler, esses estudiosos discordavam da ideia de que a consciência deveria ser decomposta em elementos para facilitar a análise, assim como, não aceitavam que a percepção dos objetos se resumia a acumulação ou a somatória dos elementos em grupos.

Husserl (1982) recorreu à noção fundamental de intencionalidade, evitando enredar-se nas malhas do psicologismo e das especulações metafísicas. Pelo princípio da intencionalidade, expôs a ideia de que a consciência é sempre “consciência de alguma coisa”; apresenta-se sempre dirigida a um objeto (sentido de intencio), que só pode ser definido pela relação com a consciência, sendo, desse modo, sempre objeto-para-um sujeito. As essências não estariam na consciência; só teriam existência no ato de consciência que visa a elas e no modo de dar-lhes um sentido. Dessa forma, a relação que se estabelece entre consciência e objeto é de correlação, de maneira co-original; cabe à fenomenologia elucidar a essência dessa correlação, através da qual seria possível a compreensão do mundo (BARRETO e MORATO, 2008, p. 155).

Não poderíamos deixar de citar uma das teorias psicológicas que provavelmente foi a de maior influência sobre o processo de ensino e aprendizagem no Brasil, a epistemologia genética de Jean Piaget, que em nosso país é um dos pilares do denominado “construtivismo”, conforme Duarte (2006). Para esse Piaget, o homem é um ser abstrato que se constitui na interação entre o biológico e o social, no entanto, o biológico se sobrepõe ao social, há a compreensão de que a aprendizagem só é possível após a maturação biológica, ou seja, a aprendizagem só acontece depois que certo ciclo de desenvolvimento do corpo humano se completa.

No entanto, conforme Vigotski (2009) não se pode negar a revolução que Piaget realizou no pensamento psicológico de uma época, pois por meio de seus estudos e pesquisas, abriram-se novos caminhos e perspectivas para que outros pesquisadores

desenvolvessem estudos sobre o pensamento e a linguagem da criança, principalmente, como destaca o próprio Vigotski (2009), a compreensão do desenvolvimento humano como um processo e o método clínico de investigação psicológica desenvolvido por Piaget e sua equipe do Instituto de Psicologia da Universidade de Genebra.

As pesquisas de Piaget acabaram por realizar modificações importantes na psicologia tradicional do início do século XX, muito embora Piaget não tenha conseguido superá-la, particularmente no que diz respeito às correntes que estudavam apenas quantitativamente o pensamento infantil e o caracterizavam negativamente, demonstrando apenas as deficiências e lacunas do pensamento infantil, ao identificar o que a criança era ou não era capaz de realizar ou saber. Segundo Vigotski (2009), “Piaget foi o primeiro a estudar sistematicamente, com uma ousadia incomum, profundidade e amplitude de abrangência, as peculiaridades da lógica infantil em um corte inteiramente novo” (p. 19). Ainda nas palavras do autor:

Essa nova abordagem do pensamento infantil como problema qualitativo levou Piaget a uma atitude que se poderia chamar de oposta à tendência antes dominante: a uma caracterização positiva do pensamento infantil (...) antes o interesse se concentrava *no que a criança não tem*, o que lhe falta em comparação com o adulto, e determinavam-se as peculiaridades do pensamento infantil pela incapacidade da criança para produzir pensamento abstrato, formar conceitos, estabelecer vínculos entre os juízos, tirar conclusões, etc., etc. (VIGOTSKY, 2009, p. 21).

A psicanálise, criada por Sigmund Freud é também uma importante teoria que influenciou mundialmente a Psicologia e o estudo do pensamento da criança, assim como a epistemologia genética e o behaviorismo. De acordo com Dunker (2006), após a primeira guerra mundial e seus horrores, foi preciso pensar no papel do *eu* e da consciência individual no processo civilizatório, posto em questão pela grande guerra e seus desdobramentos. Assim, “(...) a psicanálise surge nos anos 1920 como uma disciplina capaz de contribuir para a reflexão sobre os destinos da civilização” (p. 3). A partir da década de 1920 irão se consolidar tradições psicanalíticas que passam a refletir sobre e a responder questões sobre a produção de um novo conhecimento teórico e novos métodos de tratamento psicológico diferentes do método experimental fundamental da Psicologia da época. Barreto e Morato (2008) afirmam que ao

reconhecer o inconsciente a psicanálise derrubou a ideia do *eu consciente* como epicentro da subjetividade humana. Ainda nas palavras dos autores:

Apesar do reconhecimento do lugar que a psicanálise exerceu sobre a constituição do espaço psicológico, algumas críticas foram construídas pela Psicologia dominante na época, tanto com relação à forma como Freud coletou seus dados – considerada incompleta e imprecisa – quanto com relação às inferências e generalizações a partir destes, porquanto os conceitos que elaborou não podiam ser corroborados pelo método experimental. Apesar das críticas, o método clínico foi configurando diferenças com relação ao método experimental, abrindo outra possibilidade de compreensão da Psicologia e da ação clínica como forma de conhecer o humano do homem (p. 157).

As ideias psicológicas, no contexto mundial, foram surgindo e trazendo em si as marcas culturais e políticas dos diferentes países em que se originavam, tanto da Europa quanto dos Estados Unidos. Assim, os diversos pesquisadores apresentaram seus estudos e psicologias na busca do status científico, conforme os padrões teórico-metodológicos da época. No entanto, não havia respostas sobre os fenômenos e processos do desenvolvimento do homem em direção à sua humanização. Cabe ainda enfatizar que “(...) ao longo de sua história os sistemas de pensamento foram surgindo quase ao mesmo tempo, configurando propostas diversas com diferentes concepções do que é o mundo e o homem, como também do que é o objeto da Psicologia e de como abordá-lo” (BARRETO e MORATO, 2008, p. 149).

A priori, devemos considerar vários fatores, quando falamos da riqueza teórica produzida pelos cientistas russos nos campos da psicologia e da educação. Não é possível desconsiderar a história e o contexto em que as ciências e o pensamento teórico daqueles cientistas se desenvolveram. Eles faziam parte de uma Rússia que desde o Império dos Czares até a Revolução de 1917 e a promulgação da constituição da União Soviética, trouxe em si as marcas das muitas desigualdades, fome, epidemias, que geravam inúmeros conflitos políticos e sociais e que resultaram em repressões violentas, perseguições e até massacres internos de povos não russos, que eram culpabilizados pelos problemas sociais da época. A história da Rússia constituiu o pensamento dos seus cientistas e influenciou o direcionamento dos estudos sobre a historicidade da consciência humana (REIS FILHO, 2003).

A Rússia do final do século XIX se explica pelo anacronismo de suas instituições e classes sociais. O grito de ordem da Internacional Comunista, unir o proletariado em um movimento comum, não deixou

de ser ouvido pelo incipiente e pouco organizado movimento operário russo dos centros marcadamente industriais. No entanto, a necessidade de se buscar melhores condições de existência era sentida com muita intensidade pela população camponesa que, liberta dos laços servis, era expropriada, de forma violenta, pelos latifundiários. Esta combinação de descontentamentos acabou por conduzir à Revolução de 1917, sob a liderança do proletariado enquanto classe politicamente organizada (TULESKI, 2009, p. 36).

A Revolução Russa de 1917 ocorreu em meio a interesses divergentes, o que levou Lênin a afirmar que ocorreria uma revolução mais burguesa do que proletária. De um lado estava o campesinato lutando pela posse de pequenas propriedades, pois haviam sido expropriados de tudo, portanto, de certa forma, desejavam a propriedade privada. O proletariado, por sua vez, exigia a socialização imediata dos meios de produção e o fim da propriedade privada. Indubitavelmente, com o agravamento da crise gerada pela Primeira Guerra Mundial, que muito afetou a Rússia deixando em uma situação de penúria, camponeses e proletários se uniram e lutaram juntos “(...) tanto contra os resquícios do regime feudal, representado pelo czarismo, quanto contra o capitalismo imperialista” (TULESKI, 2009, p. 38).

No que se refere às mudanças ocorridas no campo das produções científicas, ressalta Leontiev (2004b, p. 427), que “(...) a profunda e decisiva mudança introduzida pela revolução na ciência psicológica não se reproduz de repente”. Embora se fizessem presentes tendências revolucionárias e democráticas na Rússia, por muito tempo a ciência psicológica desenvolvida na universidade e colégios eram instituídas pelo espírito idealista. Seus métodos de estudo e pesquisa caminhavam conforme os modelos presentes nos países mencionados anteriormente: Alemanha, França e Estados Unidos. Para esse autor, a elaboração de uma nova psicologia foi determinada pelo conjunto de processos históricos vivenciados pelos cientistas da época, ou seja, por todo o contexto político-social que impulsionou a *Revolução Socialista de Outubro* e seus desdobramentos.

A revolução introduziu mudanças radicais na ciência psicológica. A psicologia precisava de uma completa transformação em todos os sentidos: basicamente tratava-se de desenvolver no prazo mais curto possível uma nova ciência que substituísse a velha psicologia [...] mas, para os psicólogos, a tarefa daqueles anos consistia em elaborar uma nova teoria no lugar da psicologia introspectiva da consciência individual baseada no idealismo filosófico que já era cultivada no período que precedeu a revolução. A nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, tinha que se converter em uma psicologia marxista (LEONTIEV, 2004b, p. 428).

Nesse sentido, a ciência psicológica na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), formada em 1922, teve um alcance bem mais amplo do que foi divulgado por autores do próprio país e por outros tantos cientistas de diferentes países que se dedicaram a conhecer, estudar e fazer críticas à psicologia soviética. É possível dizer que a tentativa de invisibilizar a produção científica da Rússia está relacionada à luta de classes também no mundo das ideias. O povo russo teve que enfrentar seus inimigos internos e externos para conseguir o desenvolvimento e reconhecimento também na área das ciências, e impedir que a população permanecesse condenada à miséria material e intelectual (TULESKI, 2009).

A subestimação da psicologia soviética deveu-se tanto a motivos “inerentes” à ciência (como aqueles referentes ao *status* dentro da academia, financiamento ou mesmo hegemonia de uma preposição teórico-prática) ou “exteriores” a ela, como política nacional e científica e disputas entre Estados, como a Guerra Fria no pós-II Guerra Mundial (BARRETO e MORATO, 2008, p.126).

Conforme Almeida (2008), nesse contexto de disputas políticas e teórico-acadêmica, quatro escolas se destacaram no interior da psicologia soviética. *A primeira escola* foi criada em Leningrado (atual São Petersburgo) e Moscou por Sergei L. Rubinstein e seus colaboradores, cujo principal objeto de investigação era o desenvolvimento da consciência, além de desenvolverem muitas pesquisas sobre processos psicológicos e estudos com soldados que sofreram lesões durante a guerra.

Coordenada por Dimitri N. Uznadze e seus colaboradores, *a segunda escola* foi criada em Tbilisi, capital da República Federativa Soviética da Geórgia. Nessa escola, os estudiosos analisavam a atitude (*ustanovka*) como principal categoria de estudo, estabelecendo sua relação com o consciente, inconsciente e o desenvolvimento da personalidade, compreendendo-os como processos psicológicos.

Ainda de acordo com Almeida (2008) *a terceira escola* que teve um papel importante na história da psicologia soviética foi a Escola de Pavlov na cidade de Koltushi depois chamada de Pavlovo, conhecida também como cidade do Silêncio ou da Ciência. Essa escola teve como principais representantes Ivan S. Beritashvili na Geórgia, onde, com seus colaboradores “(...) desenvolveu importantes estudos sobre “a fisiologia da atividade nervosa superior a partir das preposições de Ivan P. Pavlov (p. 2)”“.

Embora estas três escolas se destacassem em seus estudos e pesquisas, havia o consenso entre os estudiosos da época, de que a psicologia não estava conseguindo se constituir como uma ciência. Eles entendiam que as explicações dos fenômenos eram antagônicas e parciais, assim como as escolas. Logo, difundiu-se entre os cientistas as afirmativas sobre a crise da psicologia, tornando-se ainda mais evidente em 1923, quando K. N. Kornilov faz duras críticas à G. I. Chelpanov, que havia publicado em 1917 o livro *A Mente Humana, uma crítica às teorias materialistas da mente*, e naquele ano estava na 6ª edição, onde Chelpanov afirmava a limitação do marxismo para os estudos da psicologia. “Kornilov (...) criticou Chelpanov pelas bases idealistas da sua teoria psicológica e pelo restrito papel por ele atribuído ao marxismo na psicologia” (Vigotsky, 1991, p. 9).

As críticas que Kornilov fez à teoria de Chelpanov resultaram em sua contratação para a direção do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, em substituição a Chelpanov que fora demitido. Desde então, Kornilov reuniu jovens cientistas com a finalidade de submeter todas as áreas da psicologia a uma estrutura marxista, e afirmava que “(...) a psicologia deveria ser reconstruída sobre as bases do marxismo como concepção filosófica de mundo, estritamente científica (...)” (SHUARE, 1990, p. 52).

Nesse contexto, ainda conforme Shuare (1990) foi no segundo Congresso de Psiconeurologia da Rússia realizado em Petrogrado no início de janeiro do ano de 1924, que Lev Semiónovich Vigotsky realizou sua primeira aparição pública em um grande evento científico e despertou a atenção dos demais cientistas ao proferir a conferência intitulada “Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos”. Nas palavras da autora:

Para comprender el sentido de la intervención de Vigotski es necesario decir que el segundo Congreso de psiconeurología mostro que el objeto de la psicología se definía preponderantemente como el comportamiento de los seres vivos (incluyendo el hombre). Aunque, a diferencia del conductismo norteamericano, se intentaba fundamentar esta definición en el materialismo dialectico e se reconocía el papel activo del hombre, ya se hacía evidente, por aquel entonces, que las tendencias “objetivas” llevaban a la biologización del comportamiento y a la psicologización de la sociología (SHUARE, 1990, p. 54).

Segundo Lazcano (2005), ao proferir a palestra, Vigotski afirmava ser necessário utilizar novos princípios que permitissem compreender o homem em sua amplitude, pois para ele, os métodos da psicologia da época eram fragmentados e resultava na

redução e limitação da compreensão do desenvolvimento humano. As concepções idealistas e mecanicistas eram reducionistas e não conseguiam explicar os fenômenos psicológicos humanos, havia assim uma crise metodológica que só seria resolvida se ao invés de utilizar métodos frágeis, fossem adotados métodos científicos fundamentados na totalidade histórica, o que resultaria em uma psicologia geral do desenvolvimento do homem.

Vigotski, de acordo com Shuare (1990), conquistou a admiração dos estudiosos presentes no congresso, inclusive de Kornilov, que o convidou para fazer parte de sua equipe de pesquisadores. Vigotski aceitou o convite e passou a fazer parte da equipe de pesquisadores do Instituto de Psicologia de Moscou. Dois anos depois, em 1926, a brilhante palestra de Vigotski foi publicada com o título “Problemas da psicologia contemporânea” sob a supervisão de Kornilov, abrindo a edição de seis tomos de sua obra. E é essa equipe de estudiosos que constitui *a quarta escola de psicologia*, mais tarde conhecida como *escola de Vigotski*.

Para Shuare (1990), somente Vigotski com sua extraordinária cultura epistemológica foi capaz de descobrir o erro que as psicologias anteriores estavam cometendo, erro que a autora denominou como “pecado original”, uma vez que eles tentavam construir uma psicologia marxista partindo apenas dos métodos, sem se preocuparem em reestruturar os fundamentos da psicologia. Na análise da autora, foi nas intervenções realizadas nos congressos e posteriormente na escrita das obras *A consciência como problema da psicologia do comportamento* de 1925 e *O sentido histórico da crise psicológica* de 1927, que Vigotsky, ao desenvolver suas ideias, conseguiu constituir o ponto central de suas reflexões metodológicas.

Vigotski desarrolló una idea, que con variantes y precisiones ulteriores, constituyó uno de los motivos centrales de sus reflexiones metodológicas. Vigotski dice: “sobre esta cuestión (qué es la psiquis – M.S.) la reflexología ocupa una posición de idealismo y dualismo puro, que podría llamarse correctamente idealismo del revés. Para Pavlov son fenómenos inespaciales y sin causa; para Békterev no tiene ninguna existencia objetiva, por cuanto pueden ser estudiados sólo en uno mismo. Pero tanto Békterev como Pávlov saben que estos fenómenos dirigen nuestra vida. Ellos ven en estos fenómenos, en la psiquis, algo diferente de los reflejos que debe estudiarse en forma separada e independiente de aquello con respecto a lo cual debe estudiarse los reflejos. Esto, claro, es materialismo auténtico: separa la psiquis y su estudio del sistema general del comportamiento del hombre”. Y un poco más adelante señala irónicamente: “No es difícil ser materialista en fisiología: prueben Uds. a ser lo en psicología y, si no lo logran, seguirán siendo idealistas” (SHUARE, 1990, p.55).

Vigotski (2004) fez crítica a todas as escolas e suas interpretações sobre o desenvolvimento do psiquismo e da consciência. Em sua concepção “(...) embora a psicologia tivesse definido a si mesma como a ciência da consciência, seu conhecimento era quase nulo” (p. 171). E ao criticar os equívocos de compreensão apresentado pela ‘velha psicologia’ ele afirmava que o diagnóstico que mais se aproximava da realidade era o realizado por K. N. Kornilov, que conseguia identificar a luta entre as duas correntes: a saber, a cultuada reflexologia e a psicologia empírica, que tinham como síntese a psicologia marxista.

Contudo, as críticas de Vigotski (2004) não foram apenas à psicologia ocidental e às suas escolas, que faziam diferentes interpretações de uma psicologia que tinha como base os princípios da realidade burguesa. Com efeito, ele também criticou a psicologia marxista que estava em seu processo de estruturação, pois acreditava que estavam tentando construir uma psicologia marxista por meio de citações fragmentadas de autores marxistas, o que era um equívoco, pois era exatamente o que vinha fazendo a psicologia burguesa. Decerto, em nada essa suposta “nova psicologia marxista” estava se diferenciando das demais já existentes e em crise.

O terceiro sistema que procura se situar na terceira via é o da psicologia marxista, que hoje está se formando diante de nossos olhos. A análise dela é difícil, porque não dispõe ainda de sua metodologia e procura encontrá-la já terminada buscando-a em expressões casuais dos fundadores do marxismo. Mas querer encontrar em obras alheias uma fórmula terminada da psique passaria a significar exigir “a ciência antes da própria ciência”. Podemos dizer sobre essas tentativas que a heterogeneidade do material, sua incoerência, a variação que sofre o significado da frase fora do contexto, o caráter polemico da maioria das opiniões – exatas somente na negação dos pensamentos falsos, mas vazias e genéricas no sentido da definição positiva das tarefas – não permitem de modo algum esperar desses trabalhos outra coisa além de um monte de citações mais ou menos casuais e sua interpretação escolástica (VIGOTSKI, 2004, p. 358).

Sem dúvida, a necessidade de criar uma nova psicologia não estava relacionada apenas aos interesses acadêmicos ou aos desejos individuais dos cientistas. Ao contrário, estava diretamente associada às questões objetivas vivenciadas pela Rússia naquele momento. A revolução socialista exigia que também se efetivassem transformações no mundo das ciências e essas transformações deveriam superar o antagonismo entre idealismo e materialismo. Bem como, o capitalismo deveria ser

superado pelo comunismo “(...) como ainda permanecia a luta de classes no interior da sociedade russa, permanecia a luta pela superação da velha psicologia que assumia um caráter cada vez mais agressivo no mundo das ideias (...)” (TULESKI, 2009, p. 44).

Para Vigotski, a natureza determina que o homem tenha necessidades, e a História, por sua vez, determina quais serão elas. Decorre, portanto, que o conhecimento científico é o conhecimento da natureza, mas são as relações sociais engendradas pelos homens, em um determinado período, que determinam a forma de relação do homem com a natureza. Conseqüentemente, a organização real dos homens determinará, em última instância, quais ideias terão predominância e de que forma predominarão (TULESKI, 2009, p. 44).

Ainda segundo a autora, foram os problemas que surgiram na sociedade russa após a revolução de 1917 que possibilitaram o surgimento histórico da teoria de Vigotski, tão fortemente as pesquisas realizadas por ele e seus colaboradores e as teses que derivaram destas pesquisas estavam sustentadas numa concepção social e histórica do desenvolvimento humano.

A autora defende que quando Vigotski propõe uma nova psicologia, ao mesmo tempo expressa a luta pós-revolucionária que visa superar antigas relações capitalistas de produção e suas influências sobre a maneira de pensar o homem, seu desenvolvimento e suas necessidades, tendo em vista que em uma nova sociedade com princípios socialistas, o homem deverá ser visto em sua totalidade. Além disso, tal forma de se compreender o homem deveria estar presente na vida prática, afinal, esse era o projeto comunista pensado para se efetivar na Rússia, que permanecia dividida.

A entrada dos camponeses expropriados e dos produtores rurais, a fim de buscar o término da guerra e da partilha das terras, foi o que possibilitou o início de uma nova etapa da Revolução Russa, significando a ruptura da aliança entre campesinato e burguesia, a qual tinha sido permitida na formação do governo provisório. Assim, o campesinato, a partir do verão de 1917, rompe com a burguesia ao iniciar as tomadas de posse das terras, principalmente da Igreja e dos grandes proprietários rurais. Embora tais iniciativas agredissem diretamente a questão da propriedade, ideológica e politicamente, a luta revolucionária camponesa permanecia nos limites da exploração capitalista, pois visava à repartição das terras para a exploração privada do solo (TULESKI, 2009, p. 38).

Todas essas contradições no contexto político, ideológico e social, segundo Tuleski (2009), serviram de “(...) fio condutor para a análise da psicologia vigotskiana” (p. 39).

A partir desse contexto Vigotski (2009) desejou constituir uma psicologia una, que superasse o que ele denominava de *crise da psicologia*, que se apresentava no antagonismo das diferentes psicologias da época, nas quais havia dicotomia entre uma abordagem espiritualista-idealista e uma materialista-mecanicista para os problemas da psique.

Desde o início, na verdade, tratava-se de uma crise na raiz de seus fundamentos filosóficos e metodológicos. Ele afirmava que embora houvesse muitas psicologias não existia uma psicologia que compreendesse o homem em sua totalidade histórica e social. A saída que por ele proposta foi o desenvolvimento de uma psicologia geral, com um sistema científico que abrangesse e unificasse todo o conhecimento da psicologia, uma *dialética da psicologia* que possibilitaria pensar o homem integral e que considerasse a historicidade e a realidade em que os homens estavam inseridos na constituição e no desenvolvimento do homem. “Para ele, é na objetividade, nas necessidades que a realidade impõe, de acordo com a organização dos homens, que é possível se entend. er as ideias, suas limitações e contradições” (TULESKI, 2009, p. 41).

Leontiev (1978), assim como Vigotski, enfatiza a crise metodológica que a psicologia enfrentava após ser dividida entre humanitária e natural, em descritiva e explicativa e dizia que a psicologia *adotada como a científica* na época, seguia apresentando brechas e falhas em seus estudos e pesquisas psicológicas, e isso fazia com que a psicologia perdesse o seu próprio objeto. Embora houvesse uma grande quantidade de materiais práticos em laboratórios bem equipados para testes, a fundamentação teórica e metodologia era bastante empobrecida. A psicologia norte americana não apresentava uma teoria geral do psiquismo o que resultava em vários obstáculos para a investigação dos problemas psicológicos fundamentais.

Cuando nació el “behaviorismo” se empezó a hablar de el como de un fósforo arrimado a um barril de pólvora; luego comenzó a creerse que no era el behaviorismo, sino la psicología de la “Gestalt” la que había descubierto el principio general, capaz de sacar a la ciencia psicológica del atolladero al que llevó el análisis elemental. “atomístico”; por fin, muchísimos se ofuscaron com el freudismo, que supuestamente había encontrado em el inconsciente el punto de apoyo que permite poner a la psicología sobre SUS pies e insuflarle verdadera vida. Otras tendencias psicológicas fueron quizá menos ambiciosas, pero lês cupo La misma uerte; todas ellas confluyeron em la mescolanza ecléctica que hoy sostiene - cada cual a su manera – lós

psicólogos que buscam ser reputados de “mentes amplias” (LEONTIEV, 1978, p. 8).

Leontiev (2004) compreende que Vigotski foi o primeiro dentre eles, em 1927, a defender a ideia de que a démarche histórica deveria ser o princípio de edificação dos estudos da psicologia humana. Vigotski, ao fazer críticas teoricamente fundamentadas às concepções naturalistas e biologizantes, apresentou uma teoria do desenvolvimento histórico e cultural do homem e, ainda segundo Leontiev (2004), “(...) introduziu nas investigações psicológicas a historicidade da natureza do psiquismo humano e a reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (p. 163).

Vigotski (2004) realizou um estudo minucioso sobre as técnicas e os métodos de investigação das várias psicologias da época e a estas fez muitas críticas. Considerou que a crise da psicologia não se dava apenas na Rússia, ao contrário, era mesmo uma crise universal: “(...) é necessário e urgente elaborar uma metodologia científica objetiva” (p. 26), defendendo, assim, que a psicologia científica deveria adotar os princípios investigativos do materialismo histórico-dialético. As críticas eram feitas a todas as psicologias: empírica, subjetivista, experimental, comportamental, psicanálise. Criticou também a forma como cada uma das psicologias compreendiam a psique e seu desenvolvimento, desde o inconsciente até a consciência. Nas palavras do autor: “Na nova psicologia as coisas não andarão bem até que nos coloquemos audaz e claramente o problema da psique e da consciência” (p. 27).

Para Lazcano (2005) não há dúvidas de que foi Vigotski o fundador da psicologia que situa o ser humano em sua precisa dimensão histórica, atualmente denominada como psicologia histórico-cultural. Conforme o autor, quando Vigotski apresenta as funções psicológicas e seus métodos de estudos na conhecida obra “Pensamento e Linguagem”, publicada em 1934, até aquele momento a organização da estrutura da consciência como uma totalidade havia permanecido fora do campo de investigação de todas as psicologias anteriores.

Segundo Leontiev (2004b) a ideia proposta por Vigotski, dos fundamentos de onde se erigiria e se estruturaria a nova psicologia, era compreensível e muito clara. Para se constituir uma psicologia marxista não bastava partir somente e especificamente dos estudos metodológicos, como outros estudiosos fizeram, era preciso elaborar análises psicológicas a partir da atividade prática dos homens, pois é

a partir das atividades laborais dos homens que encontramos as leis básicas e primeiras unidades da vida psíquica e a partir delas podemos estudar seu desenvolvimento para que possamos compreender como ocorre o desenvolvimento da mente humana.

Segundo Davydov e Zinchenko (1994), a visão de mundo de Vygotski desenvolveu-se nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas a compreensão das forças essenciais do homem, das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista, pensamento que se manifestou plenamente na filosofia materialista dialética que conhecia a fundo e na qual baseou toda a sua teoria (TULESKI, 2002, p. 15 e 16).

Ainda segundo a autora, uma das teses mais originais de Vigotski é a relação entre signo e pensamento, sendo os signos instrumentos auxiliares para a construção e transformação da realidade psíquica, do mesmo modo que Marx e Engels compreenderam a relação que os homens desenvolveram com os instrumentos criados e utilizados para agir sobre a natureza e realizar a atividade de trabalho, considerando-se também que a criação e o uso de instrumentos de trabalho exercem papel fundamental no desenvolvimento da consciência.

Na teoria histórico-cultural, a consciência é compreendida como uma totalidade psíquica individual que se constitui a partir do processo social e histórico de internalização das atividades externas e os objetos da cultura mediados por signos, que, internalizados, formam a estrutura mental interna que denominamos de psique, esta, compreendida como um sistema cuja base é formada por unidades que refletem em si mesmas as peculiaridades do todo (ESBRANA, 2012; FREITAS e LIMONTA, 2012).

Libâneo e Freitas (2015) ressaltam que Vygotski, ao desenvolver suas pesquisas em 1920, não o fez solitário, contou com a equipe formada por Kornilov, quando este assume a direção do Instituto de Psicologia em Moscou. A equipe era formada por psicólogos e pedagogos que em pouco tempo se tornaram uma elite de pesquisadores na antiga URSS. Nesse grupo de pesquisadores junto ao nome de Vygotski dois estudiosos se destacam; A. N. Leontiev e A. R. Luria. As pesquisas desenvolvidas por esses três estudiosos formaram a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural e houve um período de intensa produção, de 1924 até 1934, ainda que em alguns momentos essa produção tivesse sido prejudicada pela vigilância stalinista, como veremos adiante.

Suas pesquisas versaram sobre a atividade, a linguagem, as emoções, a aprendizagem, a constituição dos processos intelectuais, e o desenvolvimento do psiquismo e da consciência. Como o social é fundamental na psicologia defendida pelo autor, cabe considerar que “(...) a obra de Vygotsky não foi a expressão de um gênio isolado, mas um momento genial de um sistema teórico em desenvolvimento, do qual esse pensamento é inseparável” (GONZALEZ REY, 2007, p. 156).

Após a morte de Lenin em 1924, Stalin assume o poder e paulatinamente será instaurado na União Soviética um período de grande ortodoxia ideológica que redundou em autoritarismo político e também científico, que acabou por levar à perseguição de muitos intelectuais e cientistas. Em alguns anos foram demitidos seiscentos e cinquenta e nove cientistas da Universidade Estatal de Moscou e proibidas as obras que eram consideradas como ameaça ao governo. Entre as obras proibidas encontrar-se-iam as de Vigotski, que foram totalmente proibidas em 1934, ano de sua morte. Vigotski teve uma morte precoce, aos 38 anos de idade foi vencido pela tuberculose, doença que o acompanhou durante toda a vida e que vinha se agravando nos últimos anos. Essa fatalidade impediu que o ainda jovem cientista visse muitas de suas obras publicadas e divulgadas. De acordo com Prestes (2012), durante a era stalinista, entre os anos de 1936 e 1956, Vigotski não era sequer citado como um dentre os muitos pesquisadores que haviam contribuído para a edificação da psicologia soviética.

As críticas e retaliações sofridas por Vygotski na década de 30, época em que se instala o dirigismo ideológico, que culminaram com a proibição de suas obras, a partir de 1936, pelo governo de Stálin, ajudam a entender sua defesa por uma “verdadeira” psicologia marxista, em oposição àquela que vinha se evidenciando (TULESKI, 2002, p. 15).

Só dezenove anos após a morte de Vigotski, com a morte de Stalin em 1953 e “(...) com o degelo vagaroso e inseguro, A. N. Leontiev e A. R. Luria [...] conseguiram que alguns textos de Vigotski fossem publicados nos EUA em 1955. Um ano depois, os mesmos textos foram publicados na URSS” (PRESTES, 2012, p. 50-51). Esse contexto de influências sociais e políticas sobre a psicologia histórico-cultural deixou questões em aberto que precisam ser ainda compreendidas. Problemas de tradução e, na maioria das vezes, vieses ideológicos que objetivavam “limpar” o marxismo da obra vigotskiana levaram à disseminação de interpretações que se afastaram muito dos pressupostos teóricos do autor e dos conceitos científicos por ele elaborados.

Retirar de seus textos as referências a Marx, Lênin ou Trotsky é suprimir referenciais importantes para a compreensão de sua teoria. Ignorar sua formação marxista e seu envolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas idéias das lutas vividas por ele e o que são significadas. No entanto, grande parte do material escrito sobre Vygotski relega a segundo plano seu envolvimento com o comunismo e sua formação marxista, aparecendo brevemente em alguns resumos bilgráficos poucas citações sobre os locais em que trabalhou e autores em que se baseou, sem estabelecer relação com seus postulados teóricos (TULESKI, 2002, p. 23).

Todos esses problemas ainda persistem e não ficaram no passado, mas não foram e não são suficientes para impedir que a teoria de Vygotski e as metodologias elaboradas por ele e seus colaboradores se tornassem clássicos fundamentais dos estudos psicológicos. Suas obras não apenas fizeram parte da história, pelo contrário, suas ideias criaram profundas raízes na psicologia científica mundial e assim pertencem ao acervo comum dos estudos psicológicos (LEONTIEV, 2004b). No entanto, na compreensão de Tuleski (2002) os estudos de Vygotski e seus colaboradores ainda devem enfrentar e superar dois problemas que se apresentam hoje; “(...) romper com a censura burguesa, referente à sua formação marxista [...] e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operada a partir da década de 30 pelo stalinismo” (TULESKI, 2002, p. 16).

De acordo com Prestes (2012) embora o cenário político e social da Rússia continuasse bastante complexo, mesmo após a revolução, com muita pobreza e devastação, “(...) os meios acadêmicos na Rússia começaram a responder às exigências do novo tempo, buscando instaurar uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido” (p. 11). Iniciou-se um processo em que os cientistas deveriam investir vários esforços para elaborar teorias que de fato se orientassem por princípios socialistas voltados à formação de todos os homens, mulheres, adolescentes e crianças que, no regime de domínio anterior, permaneceram sem acesso à educação e cultura.

A propósito, noventa por cento da população russa era analfabeta na época em que eclodiu a revolução naquele momento histórico. Esse fato é uma das muitas questões que levaram à exigência histórica de pensar e elaborar novas teorias para formar e educar a todos, homens, mulheres, adolescentes e crianças, uma verdadeira necessidade histórica para os psicólogos e educadores pós-revolucionários.

Durante os primeiros anos da Revolução, foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação como o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade (PRESTES, 2012, p. 11-12).

Tudo estava em processo de transformação, havia muitos desafios sociais, políticos, culturais e econômicos. Ademais, naquele momento “(...) a prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução” (PRESTES, 2012, p. 10 e 11).

À intelectualidade da década de 1920 coube a tarefa de encontrar meios para cumprir tudo o que havia sido proposto pela Revolução. Por isso, mais do que nunca, era preciso pensar em uma nova escola que possibilitasse a formação de um novo homem. Para isso “(...) o ‘mundo pensante’ gozava de liberdade e autonomia; os debates eram travados à ‘luz do dia’ da realidade cruel na qual o país estava mergulhado” (PRESTES, 2012, p.14). Isso demonstrava que, entre outras questões, o processo de desenvolvimento da consciência dos homens, sua personalidade e a formação de seu comportamento era urgente e inadiável. Para isso era preciso uma ciência que pensasse o desenvolvimento humano tendo como princípios fundantes o social, a historicidade e a cultura.

Assim, Vigotski e seus colaboradores criaram a *nova psicologia* que, ao unir teoria e prática, resultou numa metodologia única, que por estar ligada às necessidades da vida prática não correria o risco de tornar-se apenas ideológica ou somente materialista como as psicologias anteriores. “É nessa vinculação da Psicologia com a prática humana que Vigotski encontra o significado da verdadeira ciência” (TULESKI, 2009, p. 49).

Logo, denominaram a *nova psicologia* como Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, devido à amplitude dos conceitos e às várias vertentes de estudos e pesquisas que a psicologia vigotskiana nos permite para pensar o homem nas diferentes áreas do conhecimento – o homem inteiro em sua vida social, conforme nos aponta Tuleski (2009) – nesta pesquisa optamos por utilizar a denominação *Teoria Histórico-Cultural*:

(...) cujos fundamentos estão no Materialismo Histórico-Dialético, propõe a relação de reciprocidade entre a subjetividade e a objetividade, isto é, para a compreensão do mundo interno, há que se compreender o mundo externo, as mediações sociais que expressão a constituição do que é particular. Tal relação permite a compreensão do homem em sua totalidade, em um processo de constante transformação externa, produtor da história que se manifesta na criação e aperfeiçoamento de instrumentos, e interna, na ‘impressão’ desta história coletiva em cada indivíduo particular, na apropriação dos signos culturais que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (CAMBAÚVA e SILVA, 2009, p. 32).

Por tudo o que buscamos apresentar nessa contextualização histórica da teoria histórico-cultural, entendemos ser relevante finalizar essa contextualização apresentando uma breve discussão sobre nossa compreensão da teoria histórico-cultural e seu objeto (ou objetos) de estudo. Keiler (2012) nos apresenta uma profícua discussão sobre a denominação “Teoria Histórico-Cultural”, a qual ele chama de rótulo para esclarecer que o mesmo não se trata de uma autêntica designação para os conceitos e concepções elaborados por Vigotski, Luria e Leontiev. Do mesmo modo, para o autor a denominação “Escola Histórico-Cultural” também não reflete os conceitos genuínos dos três autores.

A denominação “teoria histórico-cultural [*kul’turnogo-istoricheskaiia teoriia*]”, sendo linguisticamente considerada um *barbarismo* (i.e. uma transmogrificação ou transmutação da forma correta “teoria do desenvolvimento histórico-cultural”), foi introduzida em meados dos anos 1930 por adversários de Vygotsky (Razmyslov 1934; “G.F.” 1936) com objetivos difamatórios, para imputar ao “grupo-Vygotsky-Luria” (por “G.F.” então declarada “escola histórico-cultural”) uma afinidade a representantes do “*Kulturpsychologie*” Alemão (não identificados por seus nomes), incriminando a abordagem “histórico-cultural”, em um só lance, com as mais assustadoras aberrações político-ideológicas. Em 1956, o ano do XXº Congresso do partido do CPUSSR e ao mesmo tempo do 60º Aniversário de Vygotsky este rótulo foi então declarado quase-sacrossanto por Leont’ev e Luria, os quais na sua introdução às Investigações psicológicas selecionadas de Vygotsky [*Izbrannye psikhologicheskie issledovaniia*] (a publicação que daria origem à “redescoberta” oficial de Vygotsky), buscando defesa no ataque, fez a falsa, mas momentosa asserção de que o próprio Vygotsky tinha “originalmente designada sua concepção psicológica como teoria histórico-cultural da psiche [*pervonachal’no nazyval svoiu psikhologicheskuiu kontseptsiiu kul’turno-istoricheskoi teoriei psikhiki*]” (cf. Leont’ev & Luria 1956, p.7) (KEILER, 2012, p. 55).

Ao realizar análises em fontes originais em russo, Keiler (2012), afirma que o próprio Vigotski utilizou algumas denominações, entre elas, “*Psicologia Cultural*” em cartas que o próprio Vigotski escreveu para Leontiev nos dias 15 de abril e 23 de julho

no ano de 1929. No livro de Leontiev “Desenvolvimento da memória” publicado no ano de 1930, o prefácio escrito por Vigotski apresenta a denominação “*teoria histórica das funções psicológicas superiores*”.

No livro “Pedologia do adolescente”, de 1931/1932, os estudos dos autores são denominados de “*teoria do desenvolvimento histórico (ou histórico-cultural) em psicologia*”, ou ainda “*teoria das funções psicológicas superiores*”. Já em 1934, um pouco antes de sua morte, em artigo intitulado “Psicologia e ensino sobre localização” preparado para ser apresentado no I Congresso Omni-Ucraniano dos Neuropatologistas e Psiquiatras, Vigotski denomina seus estudos de “*teoria histórica das funções psicológicas superiores*”.

Para Yasnistky (2010), é também problemático o uso da denominação *escola*, pois pode parecer que não há como saber quem na verdade fez parte desse grupo de estudiosos e quem não fez. O autor afirma que havia uma grande rede de trabalho formada aproximadamente por 33 pesquisadores entre mulheres e homens e, mesmo havendo diversos estudos acontecendo ao mesmo tempo nessa rede, Vigotski, sem dúvida, encontrava-se no centro dela.

Por um lado idolatrando os “líderes” e por outro lado degradando os “ordinários” como meros figurantes (frequentemente banidos ao anonimato), o facilmente usado rótulo “escola” está sistematicamente nivelando as diferenças entre os vários cientistas que colaboraram com Vygotsky em épocas distintas, em lugares diferentes, no contexto de instituições diversas, com diferentes intensidades e intimidades, e, para não esquecer, com diferentes afinidades com suas ideias – diferenças que, conseqüentemente, levaram a “agendas de pesquisa que competiam em diferentes grupos na mais ampla rede de trabalho de “scholars de Vygotsky” (Yasnitsky *ibid.* – para mais pormenores veja Yasnistky 2011). Assim, uma mistificação de maneira nenhuma poderia ser evitada simplesmente deixando para trás o rótulo a “escola histórico-cultural” e usando em vez disso o rótulo “escola-Vygotsky-Leontiev-Luria” ou a contra-variante “escola-Vygotsky-Luria-Leontiev” (KEILER, 2012, p. 57).

As divergências sobre o uso do termo mais adequado para denominar os estudos de Vigotski e seus seguidores não impediram a teoria histórico-cultural ou a escola de Vigotski de se tornar conhecida mundialmente. De acordo com Libâneo e Freitas (2007) a teoria histórico-cultural tem três importantes momentos: o primeiro se compreende como a *formação da base teórica* através das pesquisas desenvolvidas por Vigotski, Leontiev e Luria e compreende a década que vai de 1924 até 1934; os estudos sobre a

atividade humana posteriormente desenvolvidos por Leontiev é compreendido pelos autores como o segundo momento e a expansão da teoria histórico-cultural para Europa, Estados Unidos e América Latina se configura como o terceiro momento.

Em síntese, é possível afirmar que em cada momento do desenvolvimento da teoria histórico-cultural, como mencionam Libâneo e Freitas (2007), os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores soviéticos muito têm contribuído para a compreensão da formação da consciência no processo de desenvolvimento humano. Segundo Martins (2012), ao criarem a Teoria Histórico-Cultural Vigotski, Luria e Leontiev deram nova direção aos estudos psicológicos, pois, ao elaborarem essa teoria superaram diversas linhas psicológicas que, para a autora:

a) desgarram o desenvolvimento psíquico de suas bases concretas, isto é, sociais e históricas; b) pressupõem a formação das estruturas psíquicas complexas como consequência natural do desenvolvimento de estruturas simples; c) preterem a existência dos fenômenos psicológicos em suas intervinculações e interdependências priorizando análises por decomposição; d) identificam o desenvolvimento psíquico com a maturação de suas bases orgânicas (MARTINS, 2012, p.1).

No próximo item deste capítulo vamos discutir em que contexto a Teoria Histórico-Cultural chega ao Brasil e sua influência no campo educacional, bem como os problemas de interpretação e compreensão da obra de Vigotski, Leontiev e Luria, por problemas de interpretação correta dos conceitos no momento da tradução da língua russa e também, em sua maioria, pela amputação de partes importantes das escritas dos autores para a compreensão dos conceitos por eles desenvolvidos, particularmente de seus fundamentos marxistas.

2. A teoria histórico-cultural no Brasil e suas contribuições para a educação escolar

A teoria histórico-cultural chega ao Brasil na década de 1980, a partir de duas obras traduzidas e organizadas por pesquisadores norteamericanos. Os textos foram traduzidos do russo para o inglês e do inglês para o português, sendo os livros *A formação social da mente*, publicado em 1984 e *Pensamento e linguagem*, publicado em 1987, ambos pela editora Martins Fontes, as primeiras obras em língua portuguesa conhecidas em nosso país (PRESTES, 2012; LIBÂNEO E FREITAS, 2007). A coletânea de textos de Vigotski, Luria e Leontiev intitulada *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, publicada em 1988 pela editora Ícone, também

traduzida do inglês para o português, não teve tanta repercussão à época de seu lançamento, como as duas obras de Martins Fontes citadas anteriormente.

O livro *Michlenie i retch*, traduzido como *Pensamento e Linguagem*, foi a última obra de Vigotski, tendo sido publicada pela primeira vez em 1934, ano da morte do autor. No entanto, o livro original passou por revisões e cortes que comprometeram a obra e conseqüentemente sua compreensão no Brasil, desde a publicação na União Soviética de uma edição revisada por Luria e Leontiev em 1956 até a tradução para o português de 1987, que, como já mencionamos, alcançou grande público em nosso país. “Ou seja, além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os primeiros textos de Vigotski no Brasil sofreram cortes lastimáveis, via Estados Unidos da América” (PRESTES, 2012, p. 7).

No campo da educação, a obra de Vigotski teve grande impacto entre pesquisadores e professores brasileiros. No entanto, é preciso dar maior atenção à forma como a obra de Vigotski e outros autores da teoria histórico-cultural está sendo apresentada aos educadores brasileiros. Duarte (1996) chama a atenção para o fato de que algumas traduções da obra de Vigotski tentam tirar o marxismo do autor, fazem o corte de suas reflexões marxistas e de suas críticas ao capitalismo sem avaliar o prejuízo que essa exclusão causa à obra.

Segundo o autor, há um reducionismo e um enorme desrespeito para com a teoria histórico-cultural de Vigotski, que não se resume às duas obras anteriormente mencionadas. Do livro “Pensamento e linguagem” de 1987 são retirados, segundo Duarte (1996), cerca de dois terços do texto original. O mesmo ocorreu com o livro “A formação social da mente” de 1984. “Por incrível que pareça Vigotski vem tornando-se muito famoso no Brasil antes mesmo de ser conhecido ‘pessoalmente’, através de seus próprios escritos, sem tradutores que procurem ‘aprimorar’ seu estilo de escrita” (p. 20).

Os autores da teoria histórico-cultural – Vigotski, Leontiev e Luria num primeiro momento e os pesquisadores que os seguiram, como Galperin, Elkonin, Zinchenko, Talízina, Zankhov e Davidov, dentre muitos outros – que constituem esta escola, sempre deixaram bem clara sua fundamentação teórico-metodológica no materialismo histórico dialético, bem como se preocuparam em mostrar em que a psicologia que defendiam se diferenciava das outras psicologias, ou seja, nunca ocultaram sua abordagem histórico-social, cuja origem é a obra de Vigotski, em seus estudos e pesquisas sobre o psiquismo humano. Nesse sentido, não é possível afirmar que a teoria de Vigotski possa ser chamada de “sócio-construtivismo”, “sóciointeracionismo” e “sócio-interacionismo-

construtivista”, muito menos de “construtivismo pós-piagetiano” como foi considerada equivocadamente no Brasil.

Sejamos ainda mais claros: o divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da Psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano. Ora, para eles somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico (DUARTE, 1996, p. 27).

Cabe ressaltar também que a teoria histórico-cultural nada tem em comum com a perspectiva pedagógica escolanovista. Por isso é insustentável a ideia de fazer uma leitura escolanovista da obra de Vigotski. A “escola nova”, melhor dizendo, o movimento escolanovista que chega ao Brasil na década de 1930, traz concepções e conceitos básicos que objetivavam diferenciá-la epistemologicamente e pedagogicamente da “escola velha”, ou seja, da escola tradicional.

Uma das concepções mais importantes do escolanovismo diz respeito à organização e transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade, uma vez que para essa perspectiva, esse saber sistematizado não estaria mais em primeiro lugar no ensino escolar, devendo-se valorizar e incentivar na escola a aprendizagem pelas experiências práticas e cotidianas dos próprios alunos. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, ou melhor, dos conhecimentos científicos, passa a ser desprezado no escolanovismo, sendo que na teoria histórico-cultural a formação de conceitos científicos pela criança em idade escolar é uma atividade fundamental do desenvolvimento do psiquismo humano.

Outro ponto de total divergência entre a teoria histórico-cultural e o escolanovismo se refere ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Para os escolanovistas o aluno deve desenvolver o mais autonomamente possível seu processo individual de aprendizagem, ocupado o professor um papel secundarizado, de organizador e orientador dos processos de aprendizagem.

É muito comum no discurso pedagógico brasileiro a valorização positiva daquilo que o indivíduo constrói por si só, de forma criativa, no que se refere aos seus conhecimentos, enquanto que são valorados como menos enriquecedores aqueles conhecimentos que são adquiridos pela transmissão de outras pessoas. Ora, justamente uma das características que distingue o ser humano dos animais, isto é, que o faz superior a todos os demais seres vivos, é sua capacidade de

acumular e transmitir experiência! Por que então depreciar essa característica fundamental do ser humano? Por que tornou-se um tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes? Por que o verbo ensinar passou a ter um sinal negativo, sendo preferíveis expressões como “favorecer a aprendizagem”, “propiciar condições para a aprendizagem” etc.? A resposta a essas perguntas está, ao nosso ver, na força que o ideário escolanovista tem até hoje no senso comum pedagógico (DUARTE, 1996, p. 34).

Na Teoria Histórico-Cultural, a relação entre ensino escolar e desenvolvimento psíquico ocupa lugar central no processo geral de desenvolvimento. Vigotski (2010) deixa muito claro o papel da educação escolar e do ensino no desenvolvimento, mas alerta que “(...) o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 114). Ou seja, nem todas as aprendizagens da criança na escola promovem o desenvolvimento. “No que tange à educação escolar, a promoção da referida humanização identifica-se com o universo simbólico – com os conteúdos disponibilizados às apropriações pelos indivíduos e com as formas pelas quais ocorre” (MARTINS, 2014, 92). Nesse sentido, a escola tem um papel preponderante no desenvolvimento do psiquismo e na constituição da consciência, e, conseqüentemente, podemos também compreender a importância da atividade de ensinar do professor.

Concordamos com Libâneo e Freitas (2007), quando afirmam que Vigotski dedicou-se a constituir uma teoria fundamentada na filosofia marxista com o objetivo de explicar como ocorre o desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano. Para o psicólogo russo, esse desenvolvimento se efetiva por meio do processo de apropriação das experiências humanas culturalmente acumuladas, transferidas às novas gerações por meio da linguagem como principal instrumento da comunicação entre as pessoas. A escola enquanto instituição historicamente construída para esse fim e o papel social dos professores cuja atividade principal é levar as crianças e jovens a se apropriarem da cultura, ganham centralidade na teoria histórico-cultural e tal compreensão nos leva a nos fundamentarmos nesta teoria para investigar e compreender a atividade de ensinar.

Ao realçar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, essa concepção afirma o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dimensão individual da aprendizagem pelo qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sócio-cultural. Os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sendo que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem como formas universais e

necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos (LIBÂNEO e FREITAS, 2007, p. 3).

Ainda segundo os autores, os estudos desenvolvidos por Leontiev levaram ao desenvolvimento de um dos conceitos da teoria histórico-cultural de maior relevância: o conceito de atividade e a elaboração da teoria da atividade, que se desenvolveu por meio de estudos e pesquisas realizadas posteriormente não só por Leontiev, mas também por muitos outros pesquisadores. O conceito de atividade na teoria histórico-cultural, desenvolvido por Leontiev em sua teoria da atividade, é o fundamento epistemológico e psicológico do conceito de “atividade de ensinar” que elaboramos ao longo do processo de investigação aqui apresentado.

O conceito de atividade é fundamental para a psicologia soviética e, conforme Davidov (1988, p. 6) “Vigotski foi um dos primeiros cientistas soviéticos que introduziu este conceito na teoria psicológica. Muitos psicólogos soviéticos analisaram e desenvolveram, posteriormente, o conteúdo deste conceito em suas pesquisas de psicologia geral”; destacando-se entre eles os autores Sergei L. Rubinstein e Aleksei N. Leontiev, que apresentaram significativas contribuições para pensarmos essa categoria.

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa - uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa, etc.). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão invariavelmente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto que tem forma ideal (sob a forma ideal) (DAVIDOV, 1988, p.5).

Conforme Leontiev (1978, p. 60), embora haja várias categorias importantíssimas na base da psicologia soviética “(...) entre estas categorías la de mayor significación es la de actividad”. O autor observa que, nas teses sobre Feuerbach, Marx afirma que o principal erro do materialismo metafísico foi compreender a sensorialidade apenas como uma forma de contemplação, ao contrário de compreendê-la como uma atividade humana – como práxis.

A atividade do homem foi compreendida pelos idealistas de forma abstrata e não como verdadeira atividade sensória do homem e essa é a forma como as várias correntes materialistas, espiritualistas e naturalistas compreendem a atividade subjetiva humana. Ainda de acordo com Leontiev (1978), apesar da diversidade dessas correntes de pensamento, estas têm em comum o uso dos mesmos métodos investigativos, que partem de um esquema de análise daquilo que existe no mundo objetivo e que influencia nos sistemas receptores do sujeito, uma espécie de fenômeno de respostas objetivas e subjetivas provocadas pela influência não só dos objetos da realidade, mas dos próprios métodos de investigação psicológica.

La insuficiencia de este esquema consiste en que excluye del campo visual de la investigación esse rico proceso em el cual se hacen realidad los vínculos del sujeto con el mundo objetivo, su actividad objetivada (en alemán Tatigkeit, a diferencia de Aktivitat). Semejante abstracción de la actividad del sujeto solo se justifica dentro de los estrechos limites del experimento de laboratorio, que tiene como finalidad revelar mecanismos psicofisiológicos elementales. No obstante, es suficiente salir de esos estrechos limites para que em seguida se manifieste su inconsistencia. Fue esto lo que obligó a los anteriores investigadores a admitir, en la explicación de los hechos psicológicos, la ingeencia de fuerzas especiales tales como la apercpción activa, la intensidad interior, etc. es decir, apelar de todos modos a la actividad del sujeto, pero solo em la forma mistificada por el idealismo (LEONTIEV, 1978, P.62).

De acordo com Leontiev (1978), a introdução da categoria atividade na Psicologia promove a reestruturação conceitual de toda a construção conceitual do conhecimento psicológico. Uma vez que a atividade não é uma categoria simples, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas de desenvolvimento. Conclui-se que para entendê-la no universo do desenvolvimento do psiquismo humano é necessário compreendermos a categoria atividade em sua amplitude, considerando suas determinações e dependências fundamentais em seus diversos tipos e formas. “La psicología del hombre está vinculada com la actividad de los individuos concretos, que transcurre em condiciones de una colectividad abierta, entre los hombres que lo rodean (...)” (p. 67). Em síntese, não é possível pensar a subjetividade dissociada da atividade, cujo fundamento é o trabalho e as relações sociais dele derivadas.

Isso nos leva a outro pressuposto fundamental, que é a compreensão de que a atividade de cada homem está relacionada ao seu lugar na sociedade, diz respeito às suas condições de existência e às circunstâncias individuais que são únicas no

desenvolvimento de cada pessoa. Isso não significa que a sociedade é um meio externo ao qual o homem deve se adaptar para sobreviver, como fazem os outros animais. O homem encontra na sociedade não apenas condições externas para desenvolver sua atividade, mas são essas mesmas condições sociais que criam os motivos, os procedimentos, os meios e os fins de sua atividade “(...) em un palabra, la sociedad produce la actividad de los individuos que la forman” (LEONTIEV, 1978, p. 68).

No entanto, é preciso ter a clareza de que a atividade individual não personifica em si mesma todas as relações que se estabelecem entre sociedade, cultura e sujeito, pois há complexas mediações aí envolvidas, não é possível compreender a origem social do psiquismo humano sem realizar uma análise que considere as transformações que o homem realiza na realidade objetiva no tempo histórico, ou seja, sem que se compreenda a atividade dos homens (LEONTIEV, 1978).

El hecho de que la forma genéticamente primaria y básica de la actividad humana es la actividad exterior, práctico-sensorial, tiene para la psicología un sentido especial, dado que ésta há estudiado siempre, por cierto, la actividad, por ejemplo la actividad del pensar, de la imaginación, la memoria y otras. Sólo tal actividad interior, que cabe em la categoría cartesiana cogito, es la que se consideraba actividad psíquica, y la única que entraba en el campo visual del psicólogo. De este modo, la psicología se apartaba del estudio de la actividad práctica, sensorial (LEONTIEV, 1978. p. 72).

É por meio da atividade externa que o homem entra em contato com os objetos e os modifica, e ao transformar sua realidade externa impulsiona a abertura do círculo dos processos psíquicos internos, transforma-se a si mesmo. Dito de outro modo é por meio da atividade externa que o homem se situa na realidade objetiva e a transforma em realidade subjetiva (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, Delari Junior (2013) compreende a subjetividade como “(...) a experiência interior própria ao sujeito [...] um movimento reflexivo no qual o indivíduo pode atingir o universal a partir de sua própria experiência [...] aspecto da própria existência de cada sujeito” (p. 36). De acordo com Cambaúva e Silva (2009, p. 24) a subjetividade “(...) é o mundo construído internamente pelo sujeito, a partir de suas relações sociais, de suas vivências no mundo e de sua contribuição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais”.

Para Davidov (1988) é ao participar da realização da atividade socialmente organizada de forma objetual externa que o sujeito individual reproduz em si mesmo as

formas histórico-sociais da atividade e “graças ao processo de interiorização a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma particularidade importante da atividade humana externa e interna” (p. 6).

Na teoria da atividade de Leontiev encontramos, portanto, uma explicitação clara de como se dá o processo de interiorização da realidade objetiva por meio da atividade, num movimento dinâmico e dialético que é também o processo de constituição da subjetividade e da consciência: “(...) el proceso de interiorización consiste no en que la actividad exterior se desplaza a um ‘plan de conciencia’ interno preexistente; se trata de um proceso en el cual este plano interno se va formando” (LEONTIEV, 1978, p.78).

Dessa forma, entendemos que em Leontiev (1978) não há, de forma alguma, uma ideia simplista ou mecânica da formação da subjetividade pelo processo de interiorização. Acreditamos que o autor manteve, ao longo de seu trabalho, aproximação estreita com as ideias de Vigotski, não tendo ignorado em seus trabalhos a complexidade dos processos de desenvolvimento da subjetividade e do psiquismo humanos. Temos a compreensão de que o autor o tempo todo considera em suas investigações as complexas mediações que permeiam o processo de constituição da consciência. Certamente, Leontiev compreendia o conceito de mediação como interposição capaz de provocar transformações e promover o desenvolvimento.

O conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas. Daí que, para Vigotski, a interiorização de signos – ou emprego de ‘ferramentas’ psíquicas – se revele matricial na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano, uma vez que a referida interiorização sintetiza, ‘condensa’, a sociedade que comporta os signos, o ser social que o porta por interiorização e a decorrente transformação que ela provoca nas ações sociais do indivíduo (MARTINS, 2012, p.3).

Martins (2013), nos ajuda a compreender melhor a concepção da subjetividade de Leontiev (1978) e Davidov (1988), afirmando que é por meio da atividade material interiorizada pelos homens que ocorre a transformação do ser orgânico em ser social. Em outras palavras, os fenômenos objetivos preexistem à consciência, logo, o desenvolvimento da imagem psíquica ocorre pela complexificação das estruturas dos organismos o que só é possível por meio da atividade externa que ao ser interiorizada transforma-se em atividade interna, ou seja, os fenômenos objetivos tornam-se subjetivos.

Vigotski chamou-nos a atenção para a dialética desse fenômeno, no qual processos psicológicos em níveis diferentes operam com propriedades cada vez mais complexas em razão das etapas do desenvolvimento. Isso significa que é ao longo do desenvolvimento que a atividade mental se desprende da atividade objetiva externa, o que ocorre como resultado de sua interiorização. O autor evidenciou a indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos signos, que são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento do psíquico (MARTINS, 2013, p.30).

Leontiev (1978) esclarece que, depois do primeiro ciclo de trabalhos sobre o papel dos meios externos e sua interiorização, Vigotski dedicou-se à investigação sobre a consciência. Com essa intenção, fez o que Leontiev denomina de movimento inverso, uma vez que Vigotski inicia os estudos pela formação e estrutura dos signos e seus significados verbais e posteriormente dedicou-se à pesquisa sobre a formação da consciência. Não se trata de uma crítica a Vigotski, mas sim revela a compreensão do movimento próprio da teoria histórico-cultural: do externo, do social, para o interno, para o individual. Leontiev (1978) afirma que Vigotski manteve-se com a certeza de que a primeira tese está correta, ou seja, não é a consciência que cria a realidade, mas a realidade objetiva, que resulta da atividade prática dos homens, que constitui a consciência. Ainda sobre a relação entre atividade e consciência, que não se dá de forma mecânica e direta, mas por um complexo processo de interiorização que constitui a subjetividade e desenvolve as funções psíquicas, nos afirma o autor:

De tal modo, la conciencia del hombre, como su actividad misma, no es aditiva. No es un plano, ni siquiera es un volumen repleto de imágenes y procesos. Tampoco es un nexo de algunas “unidades” suyas, sino un movimiento interno de sus efectores, incluido em el movimiento general de la actividad que realiza la vida real del individuo em la sociedad. La actividad del hombre es lo que constituye la sustancia de sua conciencia (LEONTIEV, 1978, p. 123).

Até aqui apresentamos o conceito geral de atividade, fundamental, como já afirmamos, para a compreensão e análise dos significados e sentidos dos professores sobre a atividade de ensinar. Neste momento, é necessário avançar na compreensão das particularidades da atividade humana, que se constituem a partir de determinadas necessidades e motivos do indivíduo e de seu grupo social e dessas necessidades e

motivos dependerá a natureza da atividade particular. As atividades podem diferenciar-se entre si por sua forma, pelo modo de sua realização, por sua tensão emocional, por suas características relacionadas ao tempo e ao espaço e também pelos mecanismos fisiológicos. Segundo Leontiev (1978) a atividade se distingue das demais pela diferença de seus objetos, uma vez que é o objeto que lhe confere a orientação e é também seu motivo, e esse, por sua vez, pode ser tanto ideal como material.

Por conseguinte, el concepto de actividad está necesariamente unido ao concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad “no motivada” no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva e objetivamente oculto (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Para o autor não há atividade sem motivo, sendo assim, é o motivo que direciona e regula a atividade dos homens, é a gênese da atividade. A atividade é estruturada em ações e operações, sendo a ação um processo subordinado a um fim consciente. “Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona com el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona com el concepto de acción” (LEONTIEV, 1978, p. 82). As ações, que possuem caráter intencional, possuem também caráter operacional e este é submetido às condições para o alcance dos objetivos da atividade.

Leontiev (1978) afirma que há dois tipos de motivos da atividade: os que geram sentidos e que conferem sentido pessoal à atividade sendo, portanto, relacionados às ações que são conscientes das finalidades destas e dos motivos da atividade. Por outro lado, há os motivos que criam estímulos, mas não geram sentido algum, ações e operações são fatores que impulsionam a atividade, mas não se tem consciência nem das finalidades das ações que estão sendo realizadas e muito menos consciência dos motivos da atividade. É importante enfatizar que “(...) na análise da hierarquia de atividades do sujeito, o exame da correlação de motivos tem papel central, pois as atividades movidas por motivos geradores de sentido têm um lugar hierárquico superior” (ASBAHR, 2005, p.49).

Segundo Asbahr (2013) “Ao analisarmos a atividade do sujeito, é necessário encontrar qual é o seu motivo central, qual é o motivo gerador de sentido pessoal” (p. 49). Todavia, uma atividade pode corresponder simultaneamente a vários motivos. Temos como exemplo a atividade laboral, que pode apresentar ao mesmo tempo a motivação social pela produção de objetos ou prestação de serviços essenciais, ou ainda,

a remuneração material para suprir outras tantas necessidades criadas pela sociedade capitalista. Em outras palavras, podemos dizer que a atividade humana se desprende das necessidades puramente biológicas, e tende a passar a atender outras necessidades, cada vez mais complexas.

Assim, regendo-se por motivos humanos, construídos na atividade que possibilita o “encontro” entre dado estado carencial (necessidade) e o objeto apto a atendê-lo, determina, continuamente, a aquisição de novos conhecimentos mediadores não apenas da satisfação e do atendimento aos motivos existentes, mas, sobretudo, na criação de novas fontes motivadoras ou necessidades socialmente edificadas (MARTINS, 2013, p. 39).

A atividade é um processo em contínuo desenvolvimento e transformação, assim, o sujeito pode perder o motivo que lhe deu origem e quando isso ocorre, a atividade transforma-se numa ação. Da mesma forma, uma ação pode transformar-se em atividade quando o sujeito toma consciência dos motivos pelos quais realiza uma ação particular. Pode também transformar-se numa operação, num meio para a realização de uma ação determinada, que novamente se transformará em ação e novamente em atividade. (ASBAHR, 2005). Certo é que “(...) o desenvolvimento da atividade laboral pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico e complexo de desenvolvimento e consolidação da atividade consciente” (MARTINS, 2013, p. 39).

De acordo com Leontiev (1978), num segundo momento das pesquisas e estudos desenvolvidas por Vigotski e seus colaboradores, depois de provada a tese de que é por meio da interiorização da atividade prática dos homens que se forma a subjetividade – pela captação da imagem psíquica da realidade objetiva, num processo dialético em que a atividade externa transforma-se em atividade interna, tornando o ser orgânico ser social, segundo Martins (2013) – foram realizados estudos e investigações sobre o desenvolvimento da consciência por meio do uso dos signos e dos significados da palavra mediatizados pela linguagem, por sua vez associada à atividade de trabalho dos homens.

A partir desta concepção de desenvolvimento da consciência, ainda restava à Vigotski identificar o meio pelo qual os fenômenos objetivos (interpsíquicos) se convertiam em subjetivos (intrapíquicos). Assim, por meio de novos estudos Vigotski

(1995, 2000, 2001, 2009) desvendou que é pela internalização dos signos que ocorre tal transmutação (MARTINS, 2012).

O signo se apresenta na qualidade de mediação simbólica, que por meio da palavra se institui como *instrumento* psíquico. É a palavra e sua significação que exige do psiquismo o salto qualitativo que se dá por meio da abstração e da generalização. A transformação de significações imediatas em conceitos gerais abstratos é condição para melhor elaboração da linguagem e do pensamento, “(...) uma vez que o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento na captação do real” (MARTINS, 2014, p. 104).

Vigostki (2009), na busca por desvelar a relação interior entre o pensamento e a palavra, desenvolveu pesquisas e estudos nos níveis primários do desenvolvimento fonético e ontogenético, assim, perpassou desde a psicologia da linguagem e da linguística até o estudo dos conceitos por meio da elaboração de uma teoria psicológica da educação.

A compreensão de que o estudo do pensamento e da linguagem abrange muitos outros campos de conhecimento científico, levou Vigotski a afirmar que não há, de início, uma relação de dependência entre a palavra e as raízes genéticas do pensamento. As relações entre pensamento e palavra não surgem naturalmente, não são anteriores ao processo de desenvolvimento genético, ao contrário, “(...) surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (p.395).

Nesse contexto, ao refletirmos sobre o desenvolvimento da consciência humana, precisamos compreender como se constituem os processos de desenvolvimento do psiquismo dos homens. Como já apresentamos no capítulo I, para Marx e Engels a consciência do homem se constitui e se desenvolve por meio da atividade de trabalho. A produção da vida por meio do trabalho, leva à necessidade histórica de criação e uso da linguagem para a comunicação entre os homens. Assim, os estudos de Vigotski são fundamentais para entender a relação dialética que há entre o pensamento e a linguagem e como esses dois processos se constituem e se desenvolvem na relação indissociável entre pensamento, palavra, significados e sentidos.

De acordo com Vigotski (2009) podemos compreender o *significado* da palavra como um traço, uma característica que a constitui. Todavia, o significado não é apenas um traço ou uma característica, mas sim a unidade entre pensamento e a linguagem,

unidade constituída de muitas palavras em complexa interação – uma generalização ou um conceito. Logo, o significado é imprescindível e não pode separar-se nem da linguagem nem do pensamento, tampouco podemos afirmar que é fenômeno apenas de um dos dois processos. No campo dos estudos psicológicos o significado é compreendido como generalização ou conceito, desse modo, pode-se considerar que o *significado* da palavra é sua *generalização*. “Como toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). Para o autor, o significado da palavra é sem dúvida um fenômeno de pensamento. Além disso, é preciso ressaltar que o significado da palavra é ao mesmo tempo intelectual e discursivo, o que não significa que a sua conexão seja apenas externa.

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa; é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Na “velha psicologia”, segundo Vigotski (2009), o significado das palavras era compreendido como uma simples ligação associativa da palavra, que não poderia mudar sua natureza psicológica interior sem deixar de ser o que era *uma associação*. O autor afirma que o resultado mais importante de suas investigações, a essência de toda a pesquisa realizada sobre o pensamento e a linguagem, foi a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem e se modificam e isso supera em definitivo “(...) o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem” (p. 399).

A crença de que o significado da palavra era imutável e estático fez com que muitos psicólogos cometessem o equívoco de separar a palavra do pensamento. Algumas teorias fundiram o pensamento e a linguagem e isso impediu que desenvolvessem estudos que abordassem a relação entre os dois processos. A escola de Wurzburg, por exemplo, considerou a linguagem como pura expressão do pensamento, libertou o pensamento de todo aspecto sensorial, até mesmo da palavra, e isso os levou ao equívoco de compreenderem a relação entre o pensamento e a palavra apenas em seu aspecto externo. Todas essas teorias, na tentativa de analisar o pensamento como uma propriedade “pura” e dissociada da linguagem (e do mesmo modo, analisar a linguagem independente do pensamento) os fizeram compreender o

vínculo entre pensamento e linguagem como algo mecânico e os impediu de enxergar a relação interna e essencial que há entre o pensamento e a palavra (VIGOTSKI, 2009).

Os mesmos erros metodológicos foram cometidos pela psicologia associativa e a psicologia estrutural. Afirma Vigotski (2009, p. 405): “(...) todos os gatos acabam pardos no escuro da estruturalidade universal, como antes todos acabavam pardos no escuro do associacionismo universal”.

O pensamento, além de ser externamente mediado pelos signos é também internamente mediado pelos significados. Essa constatação deixa claro que a comunicação imediata *entre consciências* não ocorre, não se realiza psicologicamente e nem fisicamente. A comunicação só pode se efetivar por meio de mediações internas do pensamento e por palavras e significados que são externalizados na linguagem, atentando-se para o fato de que o pensamento jamais será exatamente igual ao significado direto das palavras. “O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, inteiramente mediatizado” (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

O uso da palavra está ligado às estruturas dos significados produzidos na linguagem, o que nos aproxima da reflexão sobre os sentidos e o desenvolvimento da personalidade individual, que não deixa de ser uma construção social. Ao discutir a linguagem interior, Vigotski (2009) demonstra que em seu aspecto semântico há três peculiaridades que são interiormente interligadas, sendo a principal delas o domínio do sentido da palavra sobre o seu significado. “Paulham prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado da palavra¹. Mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

O sentido é aqui compreendido como uma formação complexa e dinâmica, que constituído de uma complexa rede de significados que se desenvolvem e se transformam diariamente na atividade, na comunicação com os outros. Logo, o sentido é uma das zonas de significado assumida e “capturada” pela palavra num discurso em meio a um determinado contexto. O significado é, portanto uma dimensão do pensamento mais uniforme, o sentido é mais flexível e aberto, pois está diretamente vinculado à atividade

¹ A linguagem interior é específica, emerge da diferenciação entre a linguagem egocêntrica e a linguagem social e se encontra entre os dois pólos: a palavra e o pensamento. De acordo com Vigotsky (2009, p. 474), “(...) é o momento dinâmico, instável, fluido, que se insinua entre os pólos extremos melhor enformados e estáveis do nosso estudo do pensamento verbal: entre a palavra e o pensamento”.

contextualizada. As palavras podem assumir diferentes sentidos de acordo com o contexto em que é empregada. Se uma palavra é tomada isoladamente assume certo significado, se colocada em uma frase adicionada a outras tantas palavras pode ter um significado diferente. “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (VIGOTSKI, 2009, p.466). Essa afirmação do autor nos leva à compreensão do sentido enquanto fenômeno do pensamento humano e não apenas como fenômeno da linguagem.

Para Leontiev (2004) o pensamento é “(...) em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata” (p. 90).

O pensamento humano se constitui por meio da atividade, composta de diversas ações e operações socialmente orientadas para um determinado fim, mediadas pela linguagem. Atividade e linguagem são constituintes do processo de desenvolvimento do psiquismo, melhor dizendo, da consciência do homem.

3. A personalidade dos professores na Teoria Histórico-Cultural: abrindo caminhos para a investigação dos significados e sentidos da atividade de ensinar

A personalidade é uma das categorias centrais da Teoria Histórico-Cultural, pois ela está intrinsicamente associada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e ao desenvolvimento da consciência que é a expressão ideal (relativo às ideias) do psiquismo (MARTINS, 2011, 2012, e 2013). Com efeito, ao buscar compreender os sentidos que os professores atribuem à atividade de ensino, não podemos ignorar a existência da consciência individual – *da personalidade*. Assim, ressaltamos que a personalidade é constituída no movimento da história de cada indivíduo por meio de suas várias vivências, no caso da personalidade do professor, esta se constitui, também, por meio das atividades de ensino que desenvolvem na escola. Um dos princípios fundamentais da constituição da personalidade humana na teoria histórico-cultural é que, embora a personalidade seja individual, é ao mesmo tempo social, dela fazem parte os processos históricos do desenvolvimento coletivo dos homens na sociedade.

Em nossa pesquisa entendemos que a constituição da personalidade do professor tem na atividade de ensino o núcleo central do trabalho docente, pois é por meio desta que o trabalho docente se objetiva. Sendo assim, compreendemos os sentidos que os professores atribuem à atividade de ensino como unidades fundamentais na constituição

de sua personalidade. “A atividade é estruturante da consciência e da personalidade humana, ao mesmo tempo em que é estruturada por essas dimensões” (ASBAHR, 2005, p. 43).

Assim, de acordo Leontiev (1978), é essencial compreendermos o conceito de *sujeito da atividade*, uma vez que, o sujeito parece estar à margem da investigação antes de serem explicados os momentos que compõem o processo da atividade. Faz parecer que o sujeito é somente condição e pré-requisito da atividade, por isso, enfatiza o autor:

Pero el análisis posterior del movimiento de la actividad y de las formas del reflejo psíquico que ella engendra have necesario incorporar el concepto de sujeto concreto, de la personalidad como momento interno de la actividad. La categoría de actividad se despliega ahora em su auténtica plenitud, como abarcadora de ambos polos: el polo del objeto y el polo del sujeto (LEONTIEV, 1978, p. 125).

Ainda de acordo com o autor, ao realizar estudos sobre os processos vitais de um sujeito isolado, ou ainda, se a intenção é enfatizar suas diferenças em relação a outros sujeitos da espécie, ao invés de utilizar o termo *sujeito* a psicologia científica adota o uso do termo *indivíduo*. Nessa perspectiva, o conceito de *indivíduo* expressa “(...) la indivisibilidad, integridad y particularidad de un sujeto concreto, las cuales surgen ya en los primeros peldanos del desarrollo de la vida” (p. 136).

Deste modo, reconhecer o indivíduo como integridade (indivíduo integral) requer considerá-lo como produto da evolução biológica (que ocorre não apenas pelo processo de modificação dos órgãos e suas funções, mas, também, pela integração e ajuste recíproco das ligações produzidas entre as reações congênitas e as adquiridas) que se complexifica e promove a diferenciação dos organismos. Quanto mais se eleva a escala da evolução biológica mais complexas são as manifestações vitais dos indivíduos, suas diferenças e particularidades se evidenciam e ainda mais os indivíduos vão se individualizando entre si.

Nesse contexto, compreender o conceito de indivíduo é importante para entender o conceito de sujeito da atividade. Enfim, o indivíduo “(...) no es en absoluto un mero “calco” de esas condiciones; es justamente un producto del desarrollo de la vida, de la interacción com el médio y no del médio tomado en si mesmo (LEONTIEV, 1978, p. 137). Dessa forma, o indivíduo é o sujeito da atividade que realiza ao mesmo tempo que

é também constituído por ela. Os conceitos de indivíduo e de personalidade tem em comum o fato de ambos expressarem a integridade do sujeito. Porém, a personalidade não pode ser reduzida a partes fragmentadas, pois se trata de um processo particular que não está diretamente associado ao processo de mudanças das propriedades inatas do indivíduo nem se reduz a um processo de adaptação ao meio externo.

La personalidad es una formación humana especial que no puede ser inferida de su actividad adaptativa como tampoco pueden ser inferidas de la personalidad la consciencia o las necesidades humanas [...] también la personalidad del hombre “es producida”, o sea, es creada por las relaciones sociales que entabla el individuo em su actividad. El hecho de que, al mismo tiempo, se vayan transformando y cambiando también algunas de sus peculiaridades como individuo no constituye la causa, sino la consecuencia de la formación de su personalidad (LEONTIEV, 1978, p. 138).

Compreender a personalidade do professor como processo que é constituído e ao mesmo tempo constitui a atividade de ensino não é uma tarefa fácil de investigação. Nesse sentido, Martins (2011) chamou-nos a atenção para o fato de que utilizar o termo personalidade sem considerar aspectos teórico-metodológicos é uma abstração que contribuirá apenas para a *psicologização do espaço escolar*.

O estudo da personalidade é um dos aspectos mais complexos da compreensão do desenvolvimento humano, assim, não é apenas a Psicologia que se interessa pelo seu estudo. É possível dizer que entre os vários autores que estudam a personalidade há apenas duas teses gerais sobre as quais existe um consenso, com algumas ressalvas; a *primeira* se refere à compreensão da personalidade como uma unidade que não se repete; a *segunda* consiste no reconhecimento de que o papel de integração superior das funções psíquicas é assumido pela personalidade, dito de outra forma, a ela cabe dirigir os processos psíquicos (LEONTIEV, 1978).

De acordo com Toassa (2010), embora o principal objetivo da psicologia vigotskiana tenha sido a consciência e os aspectos complexos e específicos da conduta humana, é possível afirmar que o conceito de personalidade apresentado por Vigotski por vezes se sobrepôs ao conceito de consciência. Para essa estudiosa da obra de Vigotski, tal afirmação é possível ser ratificada através de estudos dos textos pedológicos escritos pelo bielorrusso, em particular o texto intitulado *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* em que Vigotski e seus colaboradores apresentam de forma condensada vários resultados experimentais sobre a conduta

voluntária. Entretanto, a autora ressalta que o próprio Vigotski admitia que os conceitos por ele apresentados estavam em constante mutação.

Como poderemos constatar na análise dos textos pedológicos, p.190ss, o uso do termo “personalidade” passa a ocorrer no interior de um campo semântico mais próximo de seu sentido comum: o de individualidade, ganhando força como a estruturação do sistema psicológico da consciência. Nova sobreposição em alguns trechos: desta feita, entre personalidade e consciência. A ideia de personalidade relaciona-se, nos textos pedológicos, a forma pessoal como uma função psicológica pode desempenhar um papel primário ou secundário na consciência/personalidade [...] Vigotski trata, aí, da personalidade em seus planos genético e diferencial. A personalidade constituir-se-ia na própria formação de novos vínculos interfuncionais, mais do que no desenvolvimento de uma função específica (TOASSA, 2011, p. 187 e 188).

Leontiev (1978), assim como Vigotski, compreende a personalidade como uma nova formação psicológica que se forma meio as relações vitais do indivíduo, como o resultado da transformação da sua atividade. Em outras palavras, a personalidade é o produto da ação conjunta de diferentes forças, uma vez que, não há nenhuma forma de desenvolvimento que se constitui em si mesma, ao contrário, uma perspectiva marxista dialética compreende que o desenvolvimento deve ser investigado em um processo de automovimento. Nessa perspectiva o autor nos diz que “(...) la personalidad es un producto relativamente avanzado del desarrollo histórico-social y ontogenético del hombre (p. 138).

O indivíduo não nasce com sua personalidade formada ela é produzida meio as relações sociais, como resultado da sua atividade, ou seja, a personalidade é engendrada pela atividade (LEONTIEV, 1978). Podemos afirmar que a produção da personalidade é um processo contínuo que se desenvolve em vários estágios que vão sendo substituídos, bem como, o nível de qualidade de cada um dos estágios esta diretamente relacionado às condições concretas em que cada um deles se constitui.

De acuerdo com las circunstancias que tocan en suerte al hombre, esos motivos vitales pueden adquirir muy diverso contenido y diversa significación objetiva, pero sólo ellos son capaces de crear la justificación psicológica interior de la existencia del hombre que constituy el sentido y la felicidad de la vida. La cumbre a la que lleva este camino es el hombre convertido – según las palabras de Gorki – en hombre de la humanidad (LEONTIEV, 1978, p. 172).

Diante do exposto, é possível compreender o papel fundante da educação no processo de desenvolvimento da personalidade, considerando ainda que compete à educação escolar disponibilizar e converter o universo simbólico elaborado historicamente e *supraindividualmente* em universo simbólico individual. Entendemos ser essa a condição basilar para que o indivíduo se efetive como um ser histórico e social. Não obstante, essa constatação não impossibilita que o indivíduo particular possa ser referência básica para se criar um novo conhecimento, todavia, é preciso atentar para o fato de que é pela análise da relação entre indivíduo particular e a totalidade social que se torna possível obter um fidedigno conhecimento sobre ambos (MARTINS, 2011 e 2014).

Conforme Asbahr (2005a), a teoria vigotskiana nos apresenta o movimento em que a atividade mediada pelo uso de instrumentos artificiais transformam as funções humanas; linguagem, memória, percepção, atenção etc., em *funções psicológicas superiores* que tem suas bases na ordem social. Nesse processo de transformação “(...) as relações sociais são interiorizadas e convertidas em funções da personalidade”. Logo, a escola é o espaço social em que há uma sistematização e uma intencionalidade assumida pelos professores como sujeitos da atividade de ensino para que as transformações dessas funções humanas se efetivem em cada estudante.

Tendo em vista essas especificidades, estamos de acordo também com Martins (2011), quando essa autora diz que no contexto das determinações políticas e econômicas sobre a estrutura social criou a necessidade continua de cada vez mais produzir mercadorias, universalizando seu valor de troca resultando em uma sociedade que é ao mesmo tempo tanto alienada quanto alienante. Em suma, “(...) a personalidade do professor tem sido reconhecida no cenário educacional como merecedora de atenção e análise, entretanto, o destaque a ela conferido parece proporcional à ausência de uma sólida compreensão sobre ela” (MARTINS, 2011, P.35).

Para Libâneo (2015), os processos de ensino e aprendizagem só se efetivam por meio do pensamento teórico dos professores, o que leva os estudantes a internalizarem conhecimentos e habilidades associadas a esse pensamento. Para o autor, não basta ter apenas o domínio dos resultados da ciência. Os estudantes precisam se apropriar das capacidades que foram elaboradas ao longo da história para desenvolver sua *consciência e pensamento teórico*. Nessa perspectiva, o autor acrescenta que a atividade

de ensino deve ter especial atenção no “(...) processo mental do conhecimento, ou seja, na formação e desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos estudantes” (p. 643).

Sendo assim, é necessário que as capacidades intelectuais dos professores também sejam consideradas como unidades fundamentais da constituição de sua personalidade e do êxito da atividade de ensino. Nesse sentido, podemos dizer seguramente que o *mal-estar-docente* estudado por alguns autores (CODO, 1999 e ESTEVE, 1991 e FACCI, 2004) é resultado do processo de alienação da consciência do professor. Se o professor tem sua personalidade aprisionada e alienada no contexto em que desenvolve sua atividade, possivelmente ele não poderá contribuir para que seus alunos desenvolvam uma personalidade livre e em seus níveis mais elevados (DELARI JUNIOR, 2013).

Outro fator preponderante sobre a personalidade dos professores está relacionado ao rompimento que ocorre entre o significado social e o sentido pessoal que o professor atribui à atividade de ensino. A avaliação da sociedade sobre o trabalho dos professores, sem o reconhecimento dos outros fatores que colaboram para que a escola tenha tantos problemas a serem superados, acaba agindo como uma desmotivação pessoal. Os professores sentem que seu trabalho não condiz com as determinações e exigências da sociedade e assim, há a atrofia no processo de desenvolvimento de sua personalidade, e, por conseguinte há o prejuízo no processo de desenvolvimento da personalidade estudantes (BASSO, 1994; FREITAS, 2011 e 2014).

Desse modo observa-se que o desânimo e o descontentamento com a profissão está muito presentes no corpo docente da atualidade. As condições de vida em que se encontra o professor, tanto em relação ao nível pessoal e profissional, como também a estrutura de organização da sociedade capitalista, acaba levando ao sentimento de desvalorização e incapacidade para ensinar (CHIODI e FACCI, 2011, p. 2).

De acordo com Leontiev (1978) o indivíduo pode atribuir mais de um sentido a atividade que desenvolve, da mesma forma que, a motivação para a realização da atividade também pode se modificar. Assim, concordamos com as autoras que a apropriação dos conhecimentos pelos alunos deve ser um sentido pessoal para o professor, entretanto, um dos sentidos. Entendemos que os significados sociais engendram os motivos da atividade de ensino, que por sua vez vão constituindo os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho.

Entendemos que a atividade de ensino é nuclear na constituição e no desenvolvimento da personalidade dos professores. Muito embora a discussão sobre a personalidade do professor não se esgota no que foi exposto até aqui, temos o entendimento de que para compreender a constituição da personalidade do professor, em nossa pesquisa buscamos identificar e compreender o que nos parece ser a essência desta personalidade: os sentidos que os professores atribuem à atividade de ensino. No próximo capítulo apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com os *sujeitos da atividade de ensino*, com a finalidade de identificar os *significados e sentidos* que as professoras e professores atribuem ao que aqui estamos compreendendo como a essência do trabalho docente na escola pública.

CAPÍTULO III

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ATIVIDADE DE ENSINAR PARA PROFESSORAS E PROFESSORES EXPERIENTES

O objetivo deste último capítulo é apresentar algumas das falas dos sujeitos da pesquisa a fim de realizarmos reflexões dialéticas entre o referencial teórico deste trabalho e os dados obtidos na pesquisa empírica. Assim, aqui transcreveremos a síntese do discurso concreto dos professores quando respondem algumas das questões que lhes foram feitas durante a entrevista. Nessa parte do trabalho, optamos por dar voz aos professores que, entre os encantos e desencantos, relatam o concreto vivido e pensado ao buscar em suas memórias momentos de suas trajetórias de formação inicial e continuada, e ao nos relata o processo de desenvolvimento de sua atividade de ensino no chão da escola pública municipal.

1. A construção e o desenvolvimento da experiência de trabalho na escola pública: vivência, experiência e desenvolvimento profissional docente

Há muitos estudos recentes (MARCELO, 2010; PAPI e MARTINS, 2010; BROSTOLIN e OLIVEIRA, 2013; HOBOLD e GIORDAN, 2014; VAILLANT e GARCIA, 2015) que nos apresentam análises importantes sobre o trabalho dos professores em início de carreira, como os professores iniciantes vão se incorporando às atividades da escola, quais são suas dificuldades iniciais, enfrentamentos e também as relações e contradições entre resistência e desistência no início da carreira docente. Tais estudos são muito importantes e abrem perspectivas para que os sistemas de ensino e as unidades escolares realizem um trabalho de apoio, incentivo e ajuda para que os professores iniciantes consigam superar as dificuldades iniciais e realizem um bom trabalho.

A pesquisa aqui apresentada direciona a reflexão para o trabalho de professores que estão num momento de consolidação da carreira, professores que estão em atividade docente há dez anos ou mais, pois nosso principal objetivo é compreender os sentidos que professores experientes atribuem à atividade de ensino na escola pública. Acreditamos que é muito importante compreender como e porque, mesmo em condições de precarização e intensificação do trabalho, como demonstramos no primeiro capítulo

desta dissertação, muitos professores constituem sua vida exercendo a atividade de ensino, enfrentando as condições concretas de trabalho por vários anos e realizando um bom trabalho. Nosso interesse em identificar e analisar os sentidos que estes professores conferem às atividade de ensinar nos ajudará a identificar e compreender os motivos que fazem com que estes professores permaneçam no exercício da atividade de ensino, uma vez que, possivelmente, enfrentaram muitas situações adversas ao longo da de sua trajetória profissional.

Por se tratar de uma pesquisa que objetiva conhecer a essência do trabalho docente – os sentidos da atividade de ensinar – de professores que estão na carreira há um tempo considerável (dez anos ou mais), estamos denominando o grupo de sujeitos da nossa pesquisa de “professores experientes”, explicitando de antemão que em nossa investigação compreendemos que a categoria “experiência” como o conjunto de vivências desses professores, vivência constituída no decorrer do tempo (ao longo dos anos) em que estes realizaram a atividade de ensino no contexto escolar.

Neste sentido, o conceito de vivência (*pereživânie*) em Vigotski é o fundamento da categoria “experiência” nesta pesquisa. Na teoria histórico-cultural, a vivência é o movimento dinâmico do desenvolvimento do ser social, ou seja, a personalidade é constituída nas e pelas vivências do sujeito, nas diversas atividades que este realiza ao longo de sua vida, nas diferentes esferas da vida social que constituem a realidade concreta. É na dinâmica das vivências da atividade de ensino, portanto, que para nós se desenvolve a personalidade dos professores, num processo dialético de apropriação e objetivação da realidade concreta da educação escolar.

(...) as relações dos professores com o ensinar são múltiplas, determinadas por uma pluralidade de fatores interdependentes, inscritos na temporalidade da ação. Configura-se como uma rede de significados de cunho pessoal, institucional, sócio-cultural e didático, que se diferencia segundo a experiência profissional do docente (BITTENCOURT e SANT’ANA, 2010, p. 3).

A experiência de trabalho acumulada no decorrer do tempo de vida pelos professores e que os torna, portanto, “professores experientes”, é aqui compreendida, ressaltamos mais uma vez, a partir dos conceitos de atividade em Leontiev e de vivência em Vigotski. Acreditamos que o conceito de atividade que sustenta nossa investigação e nossas análises foi explicitado no capítulo dois, ainda assim, convém reafirmar que a atividade congrega a síntese da atitude vital do homem em relação ao meio que o cerca

em termos físicos, psíquicos e cognitivos, segundo Martins, 2011. Cabe agora, portanto, explicitar o conceito de vivência em Vigotski.

Ao nos apropriarmos do conceito de vivência em Vigotski, é preciso esclarecer que o conceito de *pereživânie*, traduzido para o português como vivência, é pouco familiar aos pesquisadores e leitores brasileiros da teoria histórico-cultural, problema atribuído em parte à pouca difusão dos textos pedológicos e de crítica de arte de Vigotski segundo Toassa e Souza (2010).

O sentido geral de *pereživânie*, explorado por Vigotski em vários textos, coaduna-se parcialmente com aquele apontado pelas tradutoras Prout e Bytsenko, indicando um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica (TOASSA e SOUZA, 2010, p. 759).

É a vivência de uma situação, ou de várias situações, numa dada atividade e num determinado meio, que determinará quais influências esse meio e essas situações vão exercer na formação da consciência e da personalidade dos diferentes sujeitos. Isso não significa que será um ou outro elemento tomado de forma independente pelo sujeito, mas sim como esse elemento será interpretado por cada indivíduo em sua vivência, nas relações com os outros e com os elementos materiais e não materiais que constituem a atividade. Assim, as autoras ressaltam que “(...) nos textos pedológicos dos anos 1930, e mesmo em ‘Pensamento e Linguagem’, as vivências são unidades da relação entre a personalidade/consciência e o meio” (TOASSA e SOUZA, 2010, p. 769).

De acordo com Delari Junior e Passos (2009), o conceito de *pereživânie*, embora esteja ainda em processo de apropriação e compreensão pelos pesquisadores e estudiosos brasileiros, entre os pesquisadores russos que deram continuidade às pesquisas na tradição da teoria histórico-cultural, é uma categoria fundamental que ocupa lugar de destaque nas mais significativas concepções filosóficas, pedagógicas e psicológicas, pois seu conceito tem significados amplos e profundos. Ainda segundo o autor, “(...) a palavra ‘*pereživânie*’ denota ‘situação espiritual’, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos e impressões (p. 8)”.

Assim, seja denotando algo positivo ou negativo, prazeroso ou doloroso, “*pereživânie*” e “*perejivat*” não parecem indicar qualquer vivência e/ou experiência – em seu sentido comum em português – mas algo especialmente intenso, o que nos textos de Vigotski em parte

se apresenta, em parte se dilui. Nessa direção, um significado ainda não mencionado é o de “perejivânie” como processo psíquico de superação interior de situações vitais adversas – algo bastante explorado por Vasiliuk (1984/1992, 1984/2009) (DELARI JUNIOR e PASSOS, 2009, p. 10).

Toassa (2011), ao discutir o conceito de perijivânie, aponta que, embora pouco associado à teoria histórico-cultural, o termo russo é bastante empregado por Vigotski e surgiu em um dos primeiros trabalhos escritos pelo autor, quando este tinha apenas 19 anos de idade. Trata-se da obra *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, originalmente escrita em 1916 e que conferiu a Vigotski o título de doutor, mas que só foi publicada 52 anos após sua morte. Segundo a autora, a palavra perejivânie é considerada um termo de difícil tradução entre tradutores e estudiosos da linguística russa, salientando-se ainda que o próprio Vigotski atribuiu um caráter singular à esta palavra, que passou por algumas mutações em textos que vão desde 1916 até 1934.

Em Biéli (2005, p. 552) a tradutora Bytsenko cita, em nota, o dicionário de Ojegov (russo-russo) que define perijivânie como “um estado espiritual suscitado por impressões e sensações fortes”, tratava-se de uma experiência acompanhada por sentimentos e emoções vívidos (TOASSA, 2011, p. 31).

A melhor tradução desse vocábulo para português seria a expressão de um poderoso sentimento; uma impressão experimentada; um estado de espírito. Por essa compreensão inicial do termo perejivânie em português, assumimos o entendimento de vivência como experiência humana, não quantificada apenas pelo tempo, mas também por se tratar de uma experiência plena de impressões, sensações e sentimentos, que se originam e se desenvolvem no processo de realização de uma atividade, no caso da nossa pesquisa, da atividade de ensinar desenvolvida pelos professores ao longo de seu tempo de vida.

É interessante perceber que a vivência/experiência também se constitui de sentimentos e que estes são unidades importante que integram a personalidade dos indivíduos, sua consciência, segundo Toassa (2011) e Martins (2013). Ainda segundo Toassa (2011), Paulo Bezerra, importante tradutor das obras de Vigotski no Brasil, oferece uma boa compreensão do termo perejivânie, como um estado psicológico

vivenciado pelo indivíduo, em que estão presentes as sensações e os sentimentos experimentados – ato de experimentar sentimentos e sensações.

Pino (2010), também nos ajuda a melhor compreender o conceito de vivência em Vigotski, enfatizando que a ideia de vivência na obra do autor russo não se reduz à mera presença da realidade experimentada na consciência, mas envolve trabalho mental consciente ou mesmo inconsciente por parte do indivíduo, por meio de atribuição de significados aos elementos do meio que constituem a experiência. Nas palavras do autor: “(...) pode-se dizer que a ‘vivência’ de uma experiência envolve, de alguma forma, elaborar o significado do que ela acarreta”. (PINO, 2010, p. 751).

Toassa (2011) afirma que as mudanças historicamente ocorridas na constituição da Teoria Histórico-Cultural também provocaram mudanças no conceito da palavra russa *pereživânie*, que aos poucos se distanciou dos significados atribuídos por dicionários de língua e arte e passou a assumir vínculos estreitos cada vez mais estreitos com a Psicologia e com as emoções. Essa estudiosa da obra de Vigotski ressalta que em *Hamlet*, Vigotski fez questão de mostrar que o personagem vivencia situações intensas, jogos de sentimentos contraditórios que se produzem meio da vivência da tragédia.

E o que se vivencia? Qual é o sujeito das vivências nesse momento da obra do bielorrusso? Em Vigotski (1999f), a vivência designa tanto a experiência do mundo externo pelo sujeito, quanto seu mundo interno, passíveis de simbolização e tomada de consciência (o crítico da arte, o leitor, as personagens). Vigotski entende que todo o conteúdo vivenciado implica uma tonalidade afetiva, e a vivencia demanda a suspensão de qualquer julgamento imediato (TOASSA, 2011, p. 228).

Ainda conforme a autora, tanto nos últimos quanto nos primeiros textos do autor, vivência se caracteriza como campo de conflitos, linguagem do meio externo do indivíduo e de suas reações à isso. Em *Psicologia da Arte*, torna-se *unidade dinâmica da vida consciente*, nos textos psicológicos é entendida como *unidade personalidade-meio*, composta por “(...) dois núcleos básicos de reflexos, marcados pelos objetos externos x próprio corpo/processos mentais” (TOASSA, 2011, p. 233).

Pino (2010) também nos aponta que Vigotski defende a ideia de que a vivência é uma unidade indivisível entre o meio e aquilo que se vivencia – externo a pessoa – e como o indivíduo vivencia, internamente, a realidade. Logo, todas as particularidades da

personalidade e do meio estão presentes na vivência e são as diversificadas vivências que compõem a experiência e a historicidade de cada indivíduo.

Partindo do entendimento de experiência com fundamento no conceito de atividade e vivência e para melhor caracterizar os sujeitos desta pesquisa como professores experientes, consideramos também as pesquisas desenvolvidas por Huberman (1989) e o conceito de *ciclo de vida profissional dos professores* elaborado pelo autor. De acordo com o autor, suas pesquisas buscam compreender como se dá o processo de início e o desenvolvimento da carreira docente, se há e quais são fases e estágios, se os professores passam pelas mesmas fases, quais são os momentos de crise, qual imagem os professores têm de si mesmos, como enfrentam as diferentes situações em sala de aula e se com o passar dos anos a competência no trabalho vai se ampliando.

Para Huberman (1989), há diversas formas e estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, alguns autores trabalham com sequências e outros com “maxiciclos”, mas o autor optou por analisar a questão partindo de uma perspectiva que considera “clássica” – a *carreira*, por acreditar que esta perspectiva ajuda os pesquisadores a não caírem em falsos determinismos que não dão conta da realidade e, nesse sentido, concordamos com o autor, por isso complementamos a categoria “professores experientes” com a ideia de ciclo de vida profissional.

O autor expõe como exemplo as “fases de exploração e de estabilização” adotadas também por Super, que supõe que a fase de exploração acontece no início da carreira, fase em que ocorre o ato de experimentar os papéis dentro da profissão por meio de opções provisórias. Se essa fase é positiva, a próxima será a de estabilização, momento em que as pessoas se dedicam e se comprometem com trabalho na intenção de assumir papéis e responsabilidades de prestígio ou maior lucratividade. Algumas pessoas se estabilizariam cedo, outras mais tarde e há também as que não se estabilizam.

As sequências da vida seriam assim predeterminadas e invariáveis; todas a gente passaria pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, no período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual. Num tal modelo ontogênico, só a idade cronológica determina o estado actual ou a progressão de um estágio a outro (HUBERMAN, 1989, p. 52).

Ao refletir sobre tais fases no que diz respeito à carreira docente Huberman (1989) conclui que o fato de existir *seqüências-tipo* para todos os tipos de trabalho isso não significa que todas as pessoas as sigam regularmente, ao contrário, pode acontecer de muitas pessoas continuarem praticando a exploração e jamais se estabilizarem por diferentes fatores. Ou ainda, pode ocorrer de uma pessoa se desestabilizar por razões psicológicas, como a mudança de interesses ou tomada de consciência, ou ainda por razões exteriores como acidentes, crises econômicas, alterações políticas, etc.

Huberman (1989) também acredita que, no caso da atividade docente, pensar a organização da carreira em fases ou estádios de acordo com a idade cronológica, também não seria adequado. Como exemplo, traz os estudos de Phillips (1985), que apresenta porcentagens de pessoas com idades diferentes em determinada fase de exploração ou de estabilização em suas carreiras. Não é difícil constatar que nessas pesquisas os mais jovens, com até 21 anos, compunham a amostra de 80% das pessoas que se encontravam numa fase de exploração, pela idade percebe-se que são pessoas no início da carreira, seria, portanto evidente que estariam na fase de exploração.

Ora, é evidente que tal modelo não é válido. Por um lado, a idade é uma variável “vazia”, um índice do tempo cronológico, uma dimensão na qual se pode estudar a estabilidade e as modificações humanas. A idade não determina condutas psicológicas ou sociais; não é um fator “de casualidade” (HUBERMAN, 1989, p. 52).

Assim, Huberman (1989) compreende a *carreira* como um processo que se desenvolve, e não como uma série de acontecimento sobrepostos “(...) para alguns, este processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (p. 38). O conceito de carreira elaborado por esse autor apresenta uma perspectiva de análise que consideramos válida para nosso objeto de investigação, pois considera o tempo psicológico e o tempo sociológico, ao contrário de adotar etapas estanques ou simplesmente a idade cronológica dos sujeitos. Outro elemento importante que constitui o conceito de *ciclo de vida profissional dos professores* é que o autor nos convida a investigar o percurso da carreira dos professores partindo do princípio de que sua personalidade influencia a organização geral do trabalho nas escolas e, ao mesmo, a organização do trabalho influencia os professores.

O autor defende ainda que o estudo dos ciclos de vida profissional docente deve basear-se nos anos de experiência em efetivo exercício da atividade de ensino, o que

vem ao encontro da nossa compreensão da atividade de ensino como “núcleo” do trabalho docente e, portanto, essência da personalidade do professor. Deve-se considerar ainda que investigar a carreira de um indivíduo requer conhecer o percurso deste sujeito, não apenas o momento em que este se encontra. Assim, a carreira dos professores é marcada por vários acontecimentos importantes que promovem mudanças em suas trajetórias de vida, “(...) trata-se, portanto, essencialmente, de uma carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas [...] viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores” (HUBERMAN, 1989, p. 38).

Para o autor, há seis fases na carreira docente que são importantes para investigarmos o ciclo de vida profissional dos professores, considerando que tais fases são determinantes, lineares ou estáticas. A primeira fase é *a entrada na carreira* (2-3 anos de ensino), fase caracterizada pelo tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de *estabilização* (8 a 10 anos de ensino), etapa de constituição da identidade profissional e emancipação; a fase de *diversificação* (10 a 16 anos de ensino), tomada de consciência e novas experimentações; a fase de *pôr-se em questão* (entre 15 e 25 anos de ensino), momentos de desencantos pelos fracassos subsequentes das experiências ou das reformas estruturais, sentimento de crise; a fase da *serenidade e distanciamento afetivo* (professores com mais de 25 anos de magistério), os professores parecem mais serenos, menos sensíveis e menos vulneráveis à opinião de colegas ou superiores e aos problemas políticos e estruturais; a fase do *conservantismo e lamentações* cuja principal característica é o desinvestimento e a consciência do fim da carreira.

2. Sentidos da atividade de ensinar: entre limites e esperanças, professoras e professores nos revelam o concreto vivido e pensado

Breve contextualização da Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: uma reflexão sobre os ciclos de formação e desenvolvimento humano

A proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano foi implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no ano de 1998. Tal concepção de organização escolar está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, particularmente no artigo 23, que autoriza a organização da

Educação Básica em períodos de estudos, períodos semestrais, grupos não seriados e ciclos com base na idade ou nas aprendizagens, dentre outras formas de organização e de acordo com o direcionamento que se pretende dar ao processo de ensino e aprendizagem (SME-GOIÂNIA, 2012).

Ao adotar os ciclos de formação como modelo de organização escolar, a SME Goiânia buscou romper com o tradicional modelo de seriação que estava presente nas escolas municipais desde 1961. Alguns estudiosos da educação consideram a seriação como ineficaz, classificatória e excludente. Nesse contexto, a proposta de ciclos surge como “uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaço, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano” (ARROYO, 1999, p. 159). O atual modelo de organização escolar apresenta uma concepção de ensino e aprendizagem que busca considerar o tempo de desenvolvimento de cada indivíduo nos diversificados processos de ensino e aprendizagem.

Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, em Goiânia, preveem a organização dos educandos da seguinte forma: Ciclo I - Ciclo da Infância (6 a 8 anos), Ciclo II - Ciclo da Pré-adolescência (9 a 11 anos) e o Ciclo III - Ciclo da Adolescência (12 a 14 anos). Nessa organização, a matrícula é feita tendo-se como referência as idades dos educandos que comporão os agrupamentos “de origem” (SME-GOIÂNIA, 2012, p. 196).

Diferente da tradicional organização seriada do espaço escolar, que reprovava os educandos em qualquer série quando não atingissem os objetivos esperados para aquele ano de ensino, a proposta de organização escolar com base nos ciclos de formação e desenvolvimento humano, ao fazer a defesa pelo respeito às diferenças de cada educando e seu tempo de aprendizagem, compreende que a reprovação dos alunos no Ensino Fundamental se contrapõe à defesa do desenvolvimento integral considerando o processo de desenvolvimento de cada um.

Desta forma, a proposta pedagógica elaborada pela SME Goiânia faz a defesa pela mobilidade dos educandos, inicialmente dentro de seu ciclo de origem e de acordo com avaliações diagnósticas que atestem sua possibilidade de desenvolver as atividades de outro agrupamento.

Realizar a mobilidade de um educando significa encaminhá-lo a outro agrupamento do mesmo ciclo, em que irá participar de todas as atividades desenvolvidas naquele agrupamento/turma, inclusive receber os atendimentos e intervenções pedagógicas necessárias. O educando deve ali permanecer por um tempo específico com objetivos claros, descrito em um plano de ação elaborado pelo coletivo docente. Os registros devem ser atualizados e socializados com todos os docentes do ciclo e o educando acompanhado nesse percurso. A mobilidade fundamenta-se nos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural, ético e estético (SME-GOIÂNIA, 2012, p. 196).

Enfatizamos que além dos agrupamentos que compõem os ciclos de formação, temos também a Educação Infantil que passa a se constituir como a primeira etapa da Educação Básica, e, de acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 202/2011, instituiu-se a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade na Educação Básica. A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica tem despertado muitos debates que se contrapõem no que se refere a compreensão do tempo de infância e os riscos da escolarização prematura e desnecessária das crianças nessa fase de desenvolvimento.

No que se refere à organização interna, cada ciclo é composto por três agrupamentos, o Ciclo I é constituído pelos agrupamentos A, B e C; o Ciclo II é constituído pelos agrupamentos D, E e F. Do mesmo modo, respectivamente o Ciclo III é composto pelos agrupamentos G, H e I. As turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA – são multisseriadas e correspondem às turmas de primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto ano, o conteúdo ensinado em cada etapa dessa modalidade de ensino deve atender o currículo e as diretrizes adotados pela SME de Goiânia.

Caracterização geral dos sujeitos da pesquisa:

Alguns dos professores entrevistados possuem dois concursos efetivos, assim, atuam em um período no Ciclo I e no outro período atuam no Ciclo II, em alguns casos alguns atuam no Ciclo II e também na coordenação de turno do Ciclo III, entre outras especificidades que constituem as vivências de cada sujeito no contexto escolar e que procuramos apresentar ao fazer a descrição dos sujeitos que participaram desta pesquisa. Salientamos que os professores serão aqui identificados por nomes fictícios para preservação de suas identidades.

Mesmo que paralelamente desenvolvam outras atividades no contexto do trabalho docente, um dos critérios adotados por essa pesquisa foi que as professoras e professores entrevistados estivessem desenvolvendo a atividade de ensino na sala de aula nos últimos 10 anos, nos diferentes agrupamentos que compõem os três ciclos de formação humana, nas turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e nas turmas de Ensino Fundamental I e II da EJA.

Sujeitos individuais, sociais e históricos.***Professora Gabriela***

Gabriela tem 62 anos de idade, vivia em Santa Catarina com uma tia, veio morar com a família em Goiânia no ano de 1973, mesmo ano em que concluiu o curso de magistério naquele estado, sendo habilitada para ser professora da primeiro ao sexto ano do primeiro grau de ensino. Era professora desde a época que morava em Santa Catarina. Ao chegar em Goiânia foi professora de escolas privadas e no ano de 1976 foi aprovada no vestibular da Universidade Federal de Goiás, onde cursou Pedagogia na Faculdade de Educação, curso que devido a necessidade de trancá-lo e só o concluiu no ano de 1982. O primeiro concurso que assumiu como professora foi na Secretaria Estadual de Educação e, seis anos depois, assumiu o concurso na prefeitura de Goiânia, tornando-se também professora da SME de Goiânia. Cursou uma especialização em Metodologia e Técnicas de Ensino. É professora há vinte e sete anos. Durante esses anos de trabalho docente, Gabriela já assumiu direção e coordenação pedagógica. Nos últimos dezesseis anos desenvolve a atividade de ensino na sala de aula e atualmente está lotada no Ciclo I agrupamento B.

Professor George

George tem 53 anos de idade nasceu e sempre viveu em Goiânia. Coursou o magistério e conclui no ano de 1974 na modalidade quatro anos que o habilitou a exercer o magistério da primeira série até o sexto ano do antigo primeiro grau de ensino. Tornou-se professor de escolas particulares e por contratos na SME. No ano de 1992 foi aprovado no concurso da Secretaria Estadual de Educação e meses depois no mesmo ano foi aprovado no concurso da Secretaria Municipal de Educação e tornou-se professor efetivo nas duas redes de ensino. Em 2001 iniciou o curso de Letras na Universidade Católica de Goiás, atualmente PUC-GO. Em 2002 ao ser aprovado no processo seletivo para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, optou por desistir do curso em Letras da PUC-GO e dedicou-se ao curso de Pedagogia que concluiu no ano de 2006. Coursou Docência Universitária na Universidade Estadual de Goiás no ano de 2006 na modalidade *latu-senso*. É professor da SME há 25 anos. Atualmente está lotado no Ciclo I agrupamento C.

Professora Joana

A professora Joana tem 42 anos de idade. Morava no interior da Bahia e se mudou para Goiânia com seus pais no ano de 1986. No ano de 1990 iniciou o curso de Magistério no Instituto de Educação de Goiás e concluiu no ano de 1993 sendo habilitada a ser professora do primeiro ao sexto ano do primeiro grau. Trabalhou como professora de escolas particulares antes de tornar-se professora efetiva. Participou do processo de vestibular da Universidade Federal de Goiás e foi aprovada para cursar Pedagogia na Faculdade de Educação no ano de 1997 e concluiu o curso superior no ano de 2000. Coursou três especializações; Métodos e Técnicas de Ensino na Faculdade UNIVERSO; Políticas Públicas na Faculdade de Ciências Sociais (UFG); Educação Infantil na Faculdade de Educação (UFG) e esse ano é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação (UFG). É professora há vinte anos, quinze deles e até o presente momento na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Atualmente lotada no Ciclo I agrupamento A.

Professora Marissol

Marissol tem 64 anos de idade. Nasceu no interior de Goiás em Carmo do Rio Verde. Passou por várias cidades até vir para Goiânia. É professora há quarenta e cinco anos, começou a ministrar aulas com 19 anos de idade, assim que concluiu o Magistério na Escola Normal Professor Faustino em 1971. Além de trabalhar em escolas particulares foi proprietária de um colégio por oito anos. Coursou Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás na cidade de Anápolis e concluiu o curso no ano de

1999. Depois, cursou Letras na Faculdade Salgado de Oliveira e concluiu no ano de 2005. Possui duas especializações; uma em Literatura Infantil e outra em Literatura Brasileira cursadas na Faculdade Universo. É professora aposentada da rede particular e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Trabalhou como alfabetizadora por vinte anos. Atualmente está lotada na Secretaria Municipal de Educação, onde é professora há 18 anos. Deve aposentar-se no início do próximo ano. Atua no agrupamento D do ciclo II.

Professora Samara

Samara tem 46 anos de idade. Nasceu no interior de Minas Gerais, e é professora desde o término do curso de Magistério no ano de 1988, cursado no Instituto de Educação de Minas Gerais. Cursou Pedagogia no Centro Educacional de Juiz de Fora sendo habilitada como Especialista em Supervisão Escolar no ano de 1996. Mudou-se com o esposo e filhos para Goiânia em 2000 e trabalhou em instituições privadas como professora. Foi aprovada no concurso para professora da SME de Goiânia no ano de 2002. Em seguida cursou duas especializações na PUC-GO; Psicopedagogia Institucional (2002) e Psicologia Clínica (2003). É professora há vinte e um anos, quatorze deles na SME. Atualmente trabalha na rede privada de ensino e no município atua no agrupamento C.

Professora Adélia

Adélia tem 45 anos de idade, nasceu no interior de Tocantins, mas mudou-se para Goiânia quando criança. Não tinha intenção de tornar-se professora. Iniciou o curso de Biomedicina na Universidade Católica Goiás em 1990, mas abandonou por não ter condições de pagar a mensalidade. No ano seguinte foi aprovada novamente na mesma universidade, dessa vez, para cursar Direito, mas também não conseguiu manter as despesas. No ano de 1993 foi aprovada no vestibular da Universidade Federal de Goiás e iniciou o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, o concluiu em 1996. É especialista em Inclusão na Educação pelo Colégio Clarentiano, cursou Planejamento Educacional na Faculdade Universo, e também se tornou especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UFG. Adélia é professora efetiva da SME de Goiânia há 15 anos. Atualmente desenvolve a atividade de ensino no agrupamento da Educação Infantil no período da manhã e no Ciclo II pela tarde no agrupamento E.

Professora Betina

Betina tem 52 anos de idade, nasceu e cresceu em Goiânia. É professora há 30 anos, aposentou-se na Secretaria Estadual de Educação nesse ano corrente. É professora

da Secretaria Municipal de Educação há 21 anos. Formou-se no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFG no ano de 1988. É especialista em Administração Educacional e Educação Inclusiva pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura, e é também especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. Trabalha como professora do Ciclo I há 11 anos consecutivos, atualmente desenvolve a atividade de ensino no agrupamento B.

Professora Gertrudes

Gertrudes tem 53 anos de idade, nasceu e viveu no interior de Goiás. Coursou Pedagogia na Universidade Católica que atualmente é PUC-GO, na cidade de Ceres. Concluiu o curso de Pedagogia em 1988 com habilitação para atuar como coordenadora pedagógica, uma das especializações que eram oferecidas nos cursos de Pedagogia da época. No ano de conclusão mudou-se para Goiânia, onde em 1996 graduou-se no curso de Direito também pela Universidade Católica de Goiás nessa mesma cidade. Coursou uma especialização em Planejamento Familiar pelo Colégio Emanuel, atualmente denominada como Faculdade Estácio de Sá. É professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia há 26 anos, e atualmente desenvolve a atividade de ensino no agrupamento C que compõe o Ciclo I.

Professor Roger

Roger tem 46 anos de idade, nasceu e cresceu em Goiânia. No ano de 1993 concluiu o primeiro curso superior tornando-se bacharel em Artes Plásticas com Habilitação em Pintura, pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás, atualmente denominado de Faculdade de Artes Visuais. Na mesma instituição concluiu licenciatura em Artes Visuais no ano de 1997. É especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira. É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação há 18 anos. Atualmente atua no Ciclo II no período da tarde desenvolvendo a atividade de ensino na turma F e no período da noite atua em outra escola municipal em duas turmas de EJA multisseriadas correspondentes ao terceiro e quarto ano e ao quinto e sexto.

Professora Matilde

Matilde tem 43 anos de idade, nasceu no interior do estado de Goiás e mudou-se para Goiânia para dar continuidade aos estudos. É graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da UFG. É professora há 23 anos, foi professora de escolas privadas no início da carreira docente, é professora da SME de Goiânia há 16 anos. É especialista em Inclusão na Educação pelo Colégio Clarentiano e também especialista

em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira. Desenvolve a atividade de ensino em uma escola municipal nos Ciclos I e II, atende os agrupamentos A, B, C, D, E e F.

Professora Ariele

Arielle tem 38 anos de idade, nasceu em Goiânia, graduou-se no curso de Educação Física na Faculdade de Educação Física da UFG no ano de 2001. É especialista em Educação Escolar que cursou na mesma instituição de ensino. Possui mestrado em Educação cursado na Faculdade de Educação da UFG. Arielle tem uma filha e é a única responsável por sua educação e sustento, as duas vivem sozinhas. Trabalhou em academia assim que se graduou, também atuou como educadora social desenvolvendo trabalho educativo com crianças em situação de rua. É professora da SME de Goiânia há 14 anos. Já atuou como coordenadora de turno e ministrou aulas no Ciclo III e na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal. Atualmente desenvolve a atividade de ensino em todos os agrupamentos que compõem os Ciclos I e II, desde o agrupamento A até o agrupamento F.

Professor Michel

Michel tem 47 anos de idade, casado e ainda não tem filhos. Nasceu e sempre viveu em Goiânia. Graduou-se em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UFG no ano de 1997. Iniciou uma especialização em Educação Infantil oferecida pela Faculdade de Educação da UFG em 2000, mas não concluiu, precisou abandonar o curso por problemas de saúde. É mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFG, conclui o curso em 2014. É professor desde o ano de 1992, dava aula de esporte mesmo antes de entrar na universidade. É professor efetivo da SME há 18 anos. Já foi coordenador pedagógico e recebeu proposta de ser diretor, mas afirma não ter o perfil para gestão. Atualmente desenvolve a atividade de ensino na Educação Infantil e nos Ciclos I e II, em todos os agrupamentos desde o A até ao F.

Professor Augusto

Augusto tem 34 anos de idade, nasceu e sempre viveu em Goiânia. É divorciado e tem uma filha de seis anos de idade. Mora com a mãe. É graduado em História pela PUC-GO. É especialista em História Cultural pela Faculdade de História da UFG. Cursou três especializações na modalidade a distância na área pedagógica pelo Centro Tecnológico de Educação de Brasília – CETES; Educação Infantil, Psicologia da Educação e Educação Especial. Possui mestrado em História pela Faculdade de História

da UFG. Atualmente está cursando o doutorado nessa mesma instituição de ensino. É professor das secretarias municipais de educação de Senador Canedo e de Goiânia. É professor há 15 anos, trabalhou na SME de Goiânia como contrato por dois anos e é efetivo nessa secretaria há 9 anos, onde atua no período noturno nas turmas de Educação de Adultos ministrando aulas em salas multisseriadas uma turma que trabalha com o primeiro e o segundo ano e outra que atende alunos no segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Professor Rafael

Rafael tem 48 anos de idade, nasceu e vive em Goiânia, é casado e tem dois filhos, e sua esposa também é professora graduada em Pedagogia. Rafael é bacharel e licenciado no curso de História pela Faculdade de História da UFG, conclui em 1999. É especialista em Neuropedagogia e em Orientação Educacional pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC. É professor há 23 anos e atua nas redes municipais de Aparecida de Goiânia e em Goiânia há 17 anos. Atualmente na SME desenvolve a atividade de ensino nos agrupamentos D, E e F do Ciclo II.

Professor Fábio

Fábio tem 26 anos de idade, nasceu e cresceu em Goiânia. Casou-se recentemente, sua esposa também é professora efetiva da rede municipal de ensino. É graduado em Letras e fez a opção por Português e Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás em 2008. É especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC. Conclui seu mestrado em Linguística no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás no início de 2016. É estudante do doutorado no mesmo programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFG. Desenvolve o trabalho docente há 10 anos e há 8 anos é professor efetivo do quadro de profissionais da SME de Goiânia. Já atuou como coordenador do Programa Mais Educação em uma escola da rede municipal, e atualmente desenvolve sua atividade de ensino na Educação de Jovens e Adultos em turmas de quinto, sexto, sétimo e oitavo anos do ensino fundamental.

Professora Ketully

Ketully tem 31 anos de idade, nasceu em Goiânia, é formada em Letras pela Faculdade Letras da Universidade Federal de Goiás e concluiu o curso em 2007. É especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC. Cursa, atualmente, uma segunda especialização em Linguagem, Cultura e Ensino, oferecida pela Universidade Estadual de Goiás, Campus-Inhumas. professor da

SME de Goiânia. Sempre gostou muito de ler e escrever. Desde criança foi constantemente elogiada pela beleza da escrita. Também gosta de desenvolver sua habilidade artística de canto, atividade que pratica em alguns momentos na sala de aula, com os alunos. É professora há 11 anos desde escolas privadas, sendo 9 anos na SME de Goiânia. Atualmente desenvolve a atividade de ensino nos agrupamentos D, E e F do Ciclo II e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA.

Professora Angla

Angla tem 46 anos de idade, sempre morou em Goiânia. É formada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás em 1998. É Especialista em Leitura e Produção de Textos na UFG, e também cursou uma especialização em Docência Universitária na UEG. É professora há 18 anos, já trabalhou na rede privada de ensino e é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia há 14. Nunca assumiu outra função no espaço escolar, desde que iniciou a carreira docente atua na atividade de ensino da Língua Portuguesa nos agrupamentos D, E e F, trabalha com a disciplina de Inglês.

Professor Gláucio

Gláucio tem 38 anos de idade, sempre morou em Goiânia, desde que nasceu, casou-se há seis meses com uma professora da rede municipal de ensino graduada em Pedagogia. Possui bacharelado e licenciatura no curso de Matemática pela Faculdade de Matemática da PUC-GO e concluiu no ano de 2002. Dois anos depois cursou uma Complementação Pedagógica com duração de quinze meses na modalidade a distancia pela Fundação Antares de Ensino Superior – FAESPE. É especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira e concluiu no ano de 2005. É professor há 16 anos e da SME de Goiânia nesse ano completou-se 10 anos. Atuou como coordenador pedagógico e coordenador de turno. Atualmente exerce a função de coordenador de turno no período matutino no Ciclo III, e no período vespertino desenvolve a atividade de ensino no Ciclo II nos agrupamentos D, E e F.

Professor Reinaldo

Reinaldo tem 38 anos de idade, nasceu e viveu até a adolescência no estado da Bahia, depois se mudou para Goiânia. É graduado em Matemática pela Universidade Salgado de Oliveira. Possui Complementação Pedagógica cursada na FAESPE na modalidade a distancia com duração de quinze meses assim como o Professor Gláucio. Realizou pós-graduação *latu-sensu* e tornou-se especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela UNIVERSO. É professor efetivo da SME de Goiânia por 10 anos e já atua

como professor da rede particular de ensino há 16 anos. É natural de Goiânia onde mora com a esposa e dois filhos. Já foi coordenador pedagógico e atualmente desenvolve a atividade de ensino no Ciclo I, atuando como pedagogo no agrupamento C.

Professor Germânio

Germânio tem 36 anos de idade e é formado em História pela Faculdade de História da UFG, concluiu o curso no ano de 2007. Atualmente está iniciando um processo de divórcio, tem um casal de filhos na pré-adolescência. Não cursou nenhuma especialização *latu-sensu*. É mestre em História pela Faculdade de História da UFG, conclui o curso no ano de 2011. É coordenador de turno responsável pelo Ciclo II no período matutino, e no Ciclo III desenvolve a atividade de ensino nos agrupamentos que o compõe. Também já ministrou aulas na rede municipal de educação para modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo as turmas de primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do ensino fundamental. É professor da SME há nove anos.

Durante a realização das entrevistas, no período de transcrição destas e no presente momento, em que estamos dando início à análise do material, foram emergindo certas categorias (palavras-conceito) que serão analisadas como núcleos de significação, de acordo com a metodologia de análise de significados e sentidos proposta por Aguiar (2012); Aguiar e Soares (2008); Aguiar e Ozella (2006 e 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).

A proposta metodológica desenvolvida pelos autores, de investigação e análise dos significados e sentidos, é composta por três etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Ainda na etapa de identificação dos pré-indicadores, em nossa pesquisa notamos que as entrevistas realizadas com os professores experientes reafirmam a tese defendida por Vigotski (2001), de que ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se transforma.

A maior parte das professoras e professores, ao responderem às perguntas, mostraram-se surpresos e afirmaram que nunca haviam pensado sobre o ensino de tal forma. Também relatam que ao buscar responder o que lhes foi questionado, foram de certa forma forçados a pensar sobre diversos elementos relacionados à carreira docente e ao modo como têm desenvolvido a atividade de ensino com o passar dos anos.

É nessa primeira etapa que se realiza a identificação de palavras que nos revelam indícios da forma de pensar do sujeito da pesquisa, uma vez que, “(...) os significados de uma palavra não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p.61). Os

autores enfatizam que não se referem a qualquer palavra, e sim à *palavra com significado*, conforme a teoria vigotskiana.

Nesse sentido, concordamos com Aguiar e Soares (2008) quando afirmam que a relação entre pensamento e linguagem, tão bem apresentada por Vigotski (2001), não se reduz à dimensão simbólica e nem mesmo cognitiva. Com efeito, o pensamento é constituído por sentidos e, portanto, sempre estará associado às significações e emoções que compõem a personalidade do indivíduo.

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62) “(...) concluída a primeira etapa da proposta, passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo é embasado nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição”. Logo, quando os professores se comunicam com o entrevistador por meio de palavras, não é simplesmente a expressão do pensamento, mas *a realização do pensamento*, ou seja, é por meio das palavras que ocorre o processo de realização do pensamento, conforme Vigotski (2001). Dito de outra forma, a palavra é um sistema complexo de significados e por isso, ponto de partida para analisar e compreender as significações da vida social e os sentidos pessoais.

Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 63).

Para entendermos a relação entre o homem e o mundo, do professor com sua atividade de ensino, é preciso compreender a relação que há entre pensamento e linguagem, assim como a relação entre os significados sociais e os sentidos pessoais. São os significados que transformam fatos anteriormente naturais em fatos culturais e é esse movimento que torna possível a transformação dos fatos sociais em sentidos pessoais. Sendo assim, “(...) é a partir do conhecimento da dinâmica das significações que se pode compreender a mobilidade do pensamento, isto é, os sentidos que o constituem” (AGUIAR e SOARES, 2008, p. 224).

Por isso mesmo, quando se investiga os sentidos sobre algum fenômeno de um determinado grupo de indivíduos, no caso desta pesquisa, os sentidos que professores e

professoras que estão há dez anos ou mais no ensino atribuem à atividade de ensino, não se pode fazê-lo sem considerar a dimensão afetiva. De acordo com Aguiar e Soares (2008), o humano não é constituído somente pelo cognitivo ou unicamente pelo pensamento e a linguagem. Sentimentos e emoções são fundamentais para a humanização dos sujeitos e, portanto, constituem também os sentidos que estes dão a si mesmos e ao mundo.

Sem considerar a relação dinâmica e dialética entre pensamento e afeto não será possível compreender o próprio pensamento, uma vez que seu entendimento passa pela manifestação dos motivos, necessidades e interesses que direcionam seu movimento. Logo, não podemos compreender uma pessoa legitimando apenas o que ela nos apresenta em seu discurso, separado dos motivos e necessidades (dos sentimentos e emoções) que constituem a personalidade.

As necessidades se configuram, portanto, a partir do modo pelo qual se amplia o processo de participação do sujeito nos espaços sociais que o constituem. Dessa forma, elas estão relacionadas ao modo pelo qual o sujeito pensa, sente e age ante à complexidade de novos espaços, mesmo que esse processo de atuação (pensar, sentir e agir) ocorra de modo não consciente e não intencional (AGUIAR, e SOARES, 2008, p. 226).

É importante salientar que os motivos tem sua constituição a partir dos sentidos que são criados nos diferentes espaços sociais em que o sujeito realiza suas atividades e vice-versa, ou seja, os sentidos também interferem nos motivos. Assim, “(...) os motivos estão associados aos sentidos, os quais se constituem a partir da unidade entre a dimensão simbólica e a dimensão afetiva na constituição do sujeito” (AGUIAR, e SOARES, 2008, p. 227). Por isso, conhecer os motivos que levaram as professoras e professores a escolher a carreira docente e identificar os motivos e necessidades que os fizeram permanecer no exercício da atividade de ensino, é já identificar os sentidos que estamos buscando.

Na terceira etapa, o que se pretende é a sistematização dos núcleos de significação, resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada. Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p.62).

Os autores também nos alertam para o fato que, embora a sistematização dos núcleos de significação se realize pelas etapas apresentadas, não se trata de um processo linear, mas sim de um movimento dialético entre a totalidade social e a particularidade da atividade, o que exige do pesquisador o reconhecimento da totalidade social que constitui as significações que por sua vez constituirão os sentidos, daí a importância de compreendermos criticamente o contexto de trabalho dos professores na escola pública, como apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação.

Núcleos de significação

A. Motivos da escolha em tornar-se professora/professor:

Nossa análise dos motivos da escolha da carreira docente parte da compreensão da relação dinâmica e dialética que há entre as categorias atividade, pensamento, linguagem, significados, motivos, necessidades e sentidos, conforme procuramos desenvolver nos capítulos I e II. Outras categorias surgiram no processo de transcrição e análise das entrevistas, mas foram intermediárias ou mediadoras dos núcleos de significação que elegemos para fazer as sínteses.

Motivos, significados e sentidos são categorias de análise centrais na nossa construção de análise do real. Tais categorias dão visibilidade e materialidade às contradições aos destacá-las e revelá-las. Significados e sentidos formam uma unidade fundamental no processo de constituição da consciência dos sujeitos. Desse modo, jamais poderão ser apreendidas ou compreendidas de forma dicotômica. Para apreendê-las usamos a linguagem como mediação, ou seja, a fala dos professores sobre suas trajetórias formativas e suas vivências no desenvolvimento da atividade de ensino.

A linguagem é mediação para internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa (BOCK, 2001, p. 23).

Como vimos nos capítulos anteriores, “(...) os significados são produções históricas e sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a

comunicação entre os homens” (AGUIAR et. al., 2009, p. 61). Os sentidos são gerados pelas necessidades e os motivos que levam os professores a desenvolver essa atividade. Assim, devemos compreender que não há sentidos puros, abstratos e homogêneos, cada professor irá atribuir um sentido a sua atividade e nem sempre esse sentido corresponderá ao significado que a sociedade atribui ao seu trabalho. Portanto, nas entrevistas é possível constatar as contradições que surgem entre os sentidos da atividade de ensino e as condições objetivas que os professores encontram para a realização do seu trabalho (ASBAHR, 2005a).

As entrevistas com os professores foram realizadas individualmente e gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Buscamos estabelecer um diálogo com as professoras e professores a partir de um roteiro semi-estruturado, de forma que foi possível fazer outras perguntas e intervenções que levassem os entrevistados a desenvolver suas respostas ou mesmo revelar o que por vezes pareciam querer ocultar. O roteiro estrutura-se sobre três questões: o que os motivou a tornarem-se professores; que significados e/ou sentidos atribuem à atividade de ensino na escola pública e o que os motiva a continuar trabalhando como professores na escola pública.

À pergunta inicial, sobre o que os motivou a tornarem-se professores, obtivemos respostas como: *opção própria desejo de ensinar, vontade de contribuir com uma sociedade melhor, influência de familiares, bons professores que marcaram suas trajetórias escolares* e ainda, que se tornaram professores por não conseguir aprovação em outros cursos superiores mais concorridos ou por não ter condições financeiras para pagar outro curso em uma instituição privada, restando-lhes como opção o trabalho docente, por ser uma área que oferece maior quantidade postos de trabalho.

Conforme ressaltamos acima, os motivos são diversos e só são percebidos se analisados nas relações que estabelecem com a atividade que se desenvolve. Logo, os motivos devem ser compreendidos como uma série de fenômenos distintos que compreendem desde os impulsos não totalmente conscientes até às vivências, emoções, desejos e interesses que têm sua origem em necessidades que se satisfazem na e pela atividade. Quando falamos em necessidades é preciso compreender que as necessidades podem ser sociais ou e até mesmo biológicas. “As necessidades têm como conteúdo objetual os motivos. Desta forma, quando discutimos sobre o movimento qualitativo das necessidades, inevitavelmente esse debate nos conduz à análise dos motivos” (CEDRO, 2008, p. 34).

O professor George, pedagogo, 24 anos de trabalho docente, ao ser interrogado sobre o que teria o motivado a tornar-se professor, respondeu que foi uma opção pessoal cursar o magistério, pelo seu interesse em ensinar. Segundo ele, muitas pessoas tentaram fazer com que ele mudasse de ideia, diziam que outras profissões eram mais lucrativas e menos estressantes e exaustivas. Porém para ele, seu desejo de tornar-se professor caracteriza-se como principal motivo de sua escolha. Ele ressalta que sua decisão foi contrária à decisão de seus familiares, pois ele poderia escolher qualquer outro curso por ter estudado em um dos mais conhecidos e melhores colégios de Goiás. No entanto, era a atividade de ensinar que lhe interessava. Após cursar o magistério, cursou também pedagogia. Ele compreende que o fato de ter se tornado professor por escolha lhe garante desenvolver um bom trabalho. E em seguida recitou:

*Sou o que sou, sou professor.
Fiz o que fiz, e não o que queriam que eu fizesse.
Fiz e levei a sério, fiz magistério.
Eu mesmo segui meu caminho
Segui a minha vocação
Por isso digo que é fácil
Ser digno, respeitar e amar a minha profissão.*

Pela declamação em versos rimados, já decorado, o professor George afirma que sua principal motivação para tornar-se professor foi sua escolha pessoal. Em outras palavras, sua satisfação pessoal foi sua principal motivação, e em sua compreensão, é isso que o permite desenvolver sua atividade de ensino com mais leveza, tranquilidade e sem arrependimentos, embora se depare com muitas dificuldades no cotidiano da escola pública.

A esse respeito, de acordo com Aguiar et. al. (2009), os motivos que são fatos sociais, situações ou mesmo objetos, serão sempre depositários de afetos, crenças, valores do sujeito, da forma como esse sujeito vê e sente. Logo, os motivos não são tão simples ou explícitos, eles geram sentidos, mas também pode camuflá-los, é por meio da análise desses motivos que direcionam a ação dos sujeitos que se torna possível nos aproximarmos das zonas dos sentidos que nos permitirá compreender quem é o sujeito.

A professora Marissol, com seus 45 anos de trabalho docente, declara com muita emoção que o motivo de tornar-se professora foi seu contínuo desejo de ensinar as pessoas, sempre quis contribuir de alguma forma com a aprendizagem das outras

pessoas desde criança, independente do que pudesse ensinar, afirma de forma convicta que seu desejo é na verdade uma vocação.

Ser professora é um desejo que me acompanha desde criança. Desde bem pequena eu brincava que era professora. Sempre gostei de ensinar alguém. Ai quando eu cresci a primeira coisa que me veio a mente foi fazer Pedagogia e Letras. Eu sempre soube que tinha a vocação de ensinar. Eu gosto muito de ensinar, sempre gostei e nunca deixei de gostar (Professora Marissol).

De acordo com a teoria histórico-cultural ao tomar como próprios os significados e sentidos da atividade que realiza, o sujeito desenvolve seu processo de construção da subjetividade. Ao analisar a fala da professora Marissol, sua emoção e entusiasmo ao comentar os motivos que fez dela uma professora, concordamos também com Leontiev (1978) quando afirma que a personalidade de cada sujeito se constitui e se desenvolve na relação de subordinação que ela mantém com as atividades que realiza no curso de seu desenvolvimento histórico. Por isso, Marissol, em sua fala, não faz separação de quem ela é e a atividade que ela desenvolve enquanto uma professora que ensina, e acredita que seu desejo de ensinar é um dom natural, é uma vocação com que já nasceu.

Diante do exposto, ainda que pessoais e singulares, compreendemos que os motivos e sentidos são construções sociais. Assim, consideramos importante o envolvimento emocional do sujeito com a atividade que desenvolve e vemos como louvável a paixão que a professora Marissol afirma ter pela atividade de ensino, também pela compreensão de que não há separação entre corpo e mente, razão e emoção, pois o sujeito é um todo complexo. Entretanto, discordamos que o trabalho docente seja uma vocação, um instinto natural. Ao contrário, é uma atividade construída historicamente e que sofre interferências diretas das contínuas transformações sociais que a cada novo contexto torna o trabalho docente mais complexo e contraditório em seu sentido e sua significação.

Como já vimos em Tambara (1998) e Apple (1998), o ofício de ensinar em sua origem histórica era função estritamente masculina. Só os homens ensinavam do mesmo modo que só meninos aprendiam. Após transformações sociais no mundo do trabalho, foi permitido às mulheres terem acesso à educação e também puderam exercer uma atividade fora do âmbito familiar que se assemelhasse ao que elas já faziam em seu lar como mães. Educar parecia ser uma atividade de trabalho ideal para as mulheres que já

se ocupavam dessa função de forma natural ao educar os filhos. Desse modo houve a fetichização do magistério e a disseminação da sua compreensão como um dom ou vocação associado a feminilidade.

Entretanto, o histórico processo de feminização do magistério ainda não se rompeu. Trabalhos recentes como de Britto e Wantenberg (2014), nos apresenta resultados de algumas pesquisas que demonstram que a feminização do magistério ainda permanece. Mesmo com um número maior de homens passando a desempenhar essa atividade de trabalho nas escolas de ensino básico.

Do ponto de vista das características pessoais, a feminização da ocupação docente é evidente: 67% em 2009, contra 36% a 58% nas demais ocupações. Observa-se ainda que, ao contrário do que ocorreu na carreira docente, que apresentou leve redução no período analisado, as mulheres vêm aumentando sua participação relativa no mercado de trabalho entre 2006 e 2009 nas demais ocupações (BRITTO e WANTENBERG, 2014, p. 30).

Contudo, independente da análise fundamentada na categoria de gênero, concordamos com Roldão (2007) quando ao discutir a especificidade da profissão docente, a autora defende a ação de ensinar como uma ação inteligente que deve estar rigorosamente fundamentada no domínio seguro do saber. Na concepção da autora, para além dos conteúdos ensinados, a ação de ensinar também se torna um saber didático e profissional. Conforme ela, o saber profissional docente se constitui quando o professor consegue recriar um processo mobilizador e transformativo em cada um dos atos pedagógicos que realiza na prática singular dos diferentes contextos do ensino.

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham, não é uma técnica, embora requer uma excelente operacionalização técnico-estratégica, **não é uma vocação, embora alguns a possam sentir**. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2007, p.102, grifos da autora).

A professora Joana afirma que sua principal motivação para tornar-se professora foi pela influência de sua mãe, que era uma professora de interior que lecionava em sua própria casa. Seguindo a orientação da mãe, cursou o magistério e iniciou a atividade de ensino em escolas particulares da capital. Depois de trabalhar por um tempo como

professora tendo só o magistério, ela tomou gosto pelo trabalho e decidiu cursar Pedagogia na UFG, entendendo a Pedagogia como uma extensão do magistério.

Do mesmo modo a professora Benita diz que o que a motivou a tornar-se professora foi a influencia da família. Ela cresceu e conviveu desde cedo com parentes próximos atuando no trabalho docente, e também componentes do próprio núcleo familiar, sua mãe e irmãos. Todas e todos são licenciadas e licenciados em diferentes áreas do conhecimento, e atuam ou atuaram como professores da educação básica. No entanto, alguns com o tempo, pela desvalorização e precarização do trabalho docente acabaram desistindo de atuar como professores e abandonaram a carreira docente, outros permanecem na educação como ela, e uma irmã atualmente desenvolve a atividade de ensino na educação superior.

O que me motivou a ser professora foi minha família. Minha mãe é professora e algumas das minhas tias. Minha irmã Andreia é formada em Geografia, a outra irmã mais nova, Claudete, é professora da área de física e atualmente é professora na Universidade Federal de Aracaju. Tenho outra irmã mais velha que é formada em História, essa desistiu da educação e atualmente trabalha na polícia civil. Meus dois irmãos se formaram no curso de Educação Física, quase na mesma época que eu me formei em Pedagogia. Um deles ainda atua como professor da educação básica, mas o outro desistiu da educação e trabalha em academias como personal-trainer. Esse, não quer nem ouvir falar de escola (Professora Betina).

Toassa e Souza (2010) ao estudarem o conceito de vivência em Vigotski afirmam que para o autor russo, as vivências apresentam importantes elementos que orientam as ações humanas e estão diretamente relacionadas ao meio. Para Vigotski, segundo as autoras, as vivências são “como unidades sistêmicas da consciência/personalidade; unidades da relação interna consciência-meio (p. 764). Logo, quando as duas professoras, Joana e Betina, nos dizem que a motivação para que se tornassem professoras foi a influência familiar, percebemos que o conceito de vivência de Vigotski esclarece esse processo que constituiu os motivos que orientaram suas escolhas para tornarem-se professoras. Desde crianças as duas vivenciaram relações com sujeitos que desenvolviam o trabalho docente e nesse processo elas se apropriaram de elementos da realidade objetiva vivenciada e ao internalizá-los, estes se tornaram partes constitutivas de suas personalidades, orientando assim seus desejos e escolhas.

Gláucio, professor de Matemática, resume os motivadores que o fez optar por se tornar professor em três frases curtas no que se refere a quantidade de palavras, porém, profundas em significados e sentidos, foram eles, “o apreço pela mudança, muitos questionamentos, a luta pelo que acho justo”. Ele compreende que o trabalho docente é uma importante forma de luta pela transformação da realidade social, e acredita que o professor tem uma contribuição fundamental nesse processo.

Duarte e Saviani (2010), ao refletirem sobre o sentido da educação e a formação humana, iniciam o texto retomando uma produção anterior de Saviani onde esse autor pensa as possibilidades da educação dos homens de forma semelhante à análise que Kant realizou sobre a questão do conhecimento. Conforme os autores, a educação seria uma prática social impossível se o homem fosse considerado apenas em seu aspecto empírico, como um ser determinado pelas condições do meio natural e cultural.

Todavia, se o homem for analisado em seu aspecto pessoal, considerando a sua liberdade de escolha e sua capacidade de intervenção no mundo, é possível afirmar que ele pode transformar a realidade não apenas sua, mas também de outros homens no e pelo processo educativo.

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender as situações, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal, entretanto em comunicações com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres, em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem (DUARTE e SAVIANI, 2010, p. 423).

Por essa compreensão da possibilidade de transformação por meio da educação que deve ser transferida às novas gerações, podemos afirmar que o professor Gláucio, quando fez a escolha por ser professor, tinha consciência do papel social que a educação pode desenvolver na formação dos homens e transformação da realidade. Comprendemos ainda que é por meio da apropriação do conhecimento que podemos encontrar as respostas aos questionamentos que emergem acerca da realidade que vivenciamos.

O professor Roger, bacharel e licenciado em Artes, sorriu quando perguntou-se à ele qual foi sua motivação para tornar-se professor. Respirou fundo, desviou o olhar, e

como alguém que não está com pressa em responder algo sem pensar, fez um movimento com a cabeça, se mexeu na poltrona, elevou o olhar, e só então respondeu que sua motivação para tornar-se professor foi sua crença em poder contribuir com a formação de outras pessoas que pudessem fazer um mundo melhor.

Hoje sei o quanto é complexa a resposta dessa pergunta. Mas, basicamente eu acreditava que seria interessante formar pessoas para um futuro melhor. E eu já tinha cursado artes plásticas com habilitação em pintura, e imaginei que se trabalhasse com a formação das crianças, poderíamos ter um futuro onde as pessoas vissem as artes e a vida com outros olhos (Professor Roger).

Ao afirmar a complexidade de seu pensamento ao acreditar na possibilidade de educar outras pessoas, e assim, intervir na realidade desses sujeitos modificando seu modo de ver e agir no mundo, o professor Roger demonstra pela expressão do seu corpo que sua motivação inicial se deparou com inúmeras contradições no percurso de desenvolvimento da sua atividade docente. Os obstáculos que surgiram no exercício da atividade ao longo dos anos, o leva, no momento da entrevista, a um estado de busca por palavras em sua imaginação, palavras nas quais possa se realizar o seu pensamento. “A imaginação é, antes de tudo, *processo corporal e passivo* – forma de conhecimento inerente à condição humana, forma de conhecimento própria de nosso estado de natureza (TOASSA, 2013, p.135)”.

Ao refletir sobre as teses de Espinosa sobre afetos, vontades e desejos, Toassa (2013), afirma que o homem, em atendimento de seus afetos, pode subjugar-se às interferências das causas externas, mas isso só se mostra a partir das definições de ação e paixão. Assim, os motivos que levaram Gláucio e Roger a tornarem-se professores, revelam que seus afetos de certa forma constituiu suas escolhas. No decorrer das entrevistas ambos afirmam que ainda hoje, mesmo diante de tantas causas externas que por vezes os levam a pensar em desistir do magistério, continuam movidos pelos afetos que os levaram a escolher a carreira e que foram se ampliando no decorrer do tempo de trabalho.

Ainda sobre a questão dos afetos e como estes constituem os motivos e sentidos, Bueno e Lapo (2003), ao realizarem uma pesquisa que buscou identificar as principais causas que levam os professores a abandonarem o magistério, afirmam em sua análises que o abandono ocorre, na maioria das vezes, por causas externas que com o tempo acabam por influenciar e transformar os sentidos internos dos indivíduos, seus afetos.

As muitas vivências conflituosas no contexto escolar podem fazer com que as professoras e professores deixem de atribuir sentidos positivos à atividade de ensino.

A perda de atribuição de sentidos positivos à atividade de ensino pode ser percebida na fala da professora Gertrudes, pedagoga há 25 anos na SME Goiânia, quando esta afirma, sem apresentar qualquer sinal de incerteza em sua fala, que nunca quis tornar-se professora. Seu desejo era tornar-se juíza de direito e o único motivo de ter cursado Pedagogia foi o fato de morar em uma cidade do interior do estado onde não havia instituição de ensino superior, portanto, não teve a possibilidade de cursar a graduação que desejava. Sem opções, ela se viu realizando o curso de Pedagogia e afirma que não percebia em si mesma motivação alguma para ser professora, a licenciatura em Pedagogia era naquele momento um meio para alcançar algum tipo de realização futura.

Eu nunca quis ser professora. Tanto é que fiz contabilidade, não quis fazer magistério. Na verdade minha vontade era ser juíza. Mas, no interior não tinha o curso de Direito então eu fiz Pedagogia e, quando já estava morando e trabalhando como coordenadora pedagógica aqui em Goiânia, na primeira oportunidade que tive entrei como portadora de diploma no curso de Direito na PUC-GO. Então, continuei como coordenadora pedagógica, não queria sala de aula, mas alguns anos depois com as mudanças no plano de carreira, tive que sair da coordenação e atuar como professora. Mas o concurso que eu fiz naquela época não era para ser professora e sim coordenadora. Atualmente trabalho um período como professora e no outro trabalho na área que gosto, sou concursada como analista de gestão administrativa e atuo na área jurídica. Continuei sendo professora apenas pela estabilidade. Espero conseguir me aposentar no início do ano que vem (Professora Gertrudes).

A professora Adélia, pedagoga há 15 anos, assim como a professora Gertrudes, diz que não teve motivação alguma para tornar-se professora, não foi uma escolha, um desejo. Seus afetos eram direcionados a qualquer outro curso, menos às licenciaturas. Porém, assim como Gertrudes, a falta de condições materiais para pagar a mensalidade dos dois cursos que lhe interessavam e para os quais foi aprovada em uma instituição privada, fez com que ela optasse pelo curso de Pedagogia numa instituição pública.

É preciso ressaltar que quando as professoras Adélia e Gertrudes afirmam que não tiveram motivação alguma para se tornarem professoras, elas estão compreendendo os motivos apenas como desejos, vontades (motivos-estímulos) totalmente dissociados da necessidade, que na verdade, é o que dá origem aos “motivos geradores de sentido”. Deste modo, ignoram que o fato de terem decidido cursar Pedagogia, mesmo como

meio para outro fim, se configurou como uma necessidade posta diante delas pelas condições sociais externas que constituíam suas vivências naquele momento. Por essa compreensão, fica evidente a relação entre atividade e necessidade na sociedade capitalista, que é bastante enfatizado na teoria marxista.

A atividade humana responde simultaneamente há vários motivos distintos. Por exemplo, o trabalho é uma atividade socialmente motivada, porém ele também é motivado pela remuneração material, o salário. Já os motivos sociais vinculados ao trabalho constituem um possível estímulo à realização das ações. Eles existem, impulsionam a atividade, mas estão privados da sua função principal, que é a de conferir sentido (CEDRO, 2008, p. 34).

Entre os diversos motivos que os entrevistados apresentaram para terem se tornado professores, o professor Augusto, com formação em História, assim como, o professor Fábio, graduado em Letras, disseram que não havia, inicialmente, um projeto para se tornarem professores. O primeiro se lembra de que desde a sétima série havia se interessado pelo curso de história, pela influencia de um ótimo professor que teve nessa disciplina, mas, não imaginou que necessariamente desenvolveria a atividade docente. O segundo, disse que quando percebeu já estava cursando licenciatura em Letras, no entanto, acredita que uma das motivações que o fez participar do processo seletivo para essa graduação foram os colegas do Ensino Médio, uma vez que, todos optaram por licenciaturas nas diferentes áreas das humanidades.

Na verdade não houve um projeto direcionado, bem elaborado para eu me tornar um professor. Acredito que foi o curso de graduação em história que fez com que eu seguisse esse caminho. Muito embora, eu recordo que desde a sétima serie queria fazer historia por influência de um bom professor que eu tive. Ai na época do vestibular minha família queria que eu fizesse direito. Mas acabou que eu tentei aprovação em Direito na UFG e para Historia na PUC-GO. Ai eu passei para Direito na primeira fase da UFG e não passei na segunda fase. Ai eu fui cursando história. No ano seguinte, tentei novamente Direito na UFG, e mais uma vez passei na primeira fase, mas não passei na segunda. Então, continuei no curso de Historia, até concluir a graduação. Inclusive, no inicio, eu detestava as matérias pedagógicas, achava que era uma encherão de linguiça, eu ia obrigado para fazer decorebas sem sentido, e dizia para meus amigos que não tinha motivo nenhum para existir aquelas matérias, aquelas disciplinas pedagógicas no curso, que era uma perda de tempo (Professor Augusto).

O fato de meus amigos do terceiro ano, os colegas de sala com os quais eu tinha uma relação mais próxima, todos eles tornaram-se

professores. Foram fazer história ou letras. E eu acabei indo por ai. Mas muito mais do que a motivação dos colegas do terceiro ano, eu acho que tem algo maior. Desde pequeno eu sempre fui ensinado a falar em público devido ao meu pai ser pastor de uma igreja. O desejo da minha mãe era que eu me tornasse médico. Meu pai nunca manifestou o que ele queria que eu fizesse. Eu fui fazer letras com a ideia de que ia estudar as humanidades, mas depois percebi que eu seria um professor. Agora, falando contigo, eu não consigo encontrar nenhuma fonte específica que tenha me motivado a ser um professor. Acredito que as coisas foram acontecendo, embora eu sempre gostei de falar com as pessoas, de estar em posições de frente e de destaque (Professor Fábio).

Em 2009 a Fundação Carlos Chagas realizou uma pesquisa qualitativa com 1.501 estudantes que cursavam o último ano do Ensino Médio das redes públicas e privadas de ensino. Um dos objetivos da pesquisa foi identificar os motivos que fazem esses estudantes escolherem a carreira docente. Entre os principais motivos citados pelos estudantes, três deles destacaram-se: o desejo de ensinar e contribuir com a formação de outras pessoas, o histórico positivo em suas experiências educacionais e a possibilidade de trabalhar na formação e desenvolvimento das crianças pequenas.

Outros fatores também foram identificados nas falas dos professores em nossa pesquisa, compreendemos que não há a necessidade de transcrever todas as falas em nosso trabalho. No entanto, não podemos ignorar outros aspectos que surgiram e que também foram identificados pela pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas que mencionamos acima.

Diferentes aspectos podem influenciar a escolha da carreira docente versus outras ocupações, entre os quais: flexibilidade de horário, estabilidade no emprego, baixas exigências para exercício da docência, ou mesmo personalidade e características pessoais” (BRITTO e WANTENBERG, 2014, p.7).

A professora Ketully disse que nunca foi como os outros jovens, que desde o Ensino Médio já têm mais ou menos definida a carreira que pretende seguir, embora sempre considerasse a escola como um importante espaço de formação para sua vida. Gostava muito de estudar, recebia muitos elogios das professoras na época do Ensino Médio, era uma estudante de destaque, sempre com ótimas notas. Quando chegou o momento de optar por um curso na universidade, ficou em dúvida entre Pedagogia e Letras, mas cursou letras, pois todos afirmavam que ela escrevia muito bem. A

professora relata que se lembra de ter iniciado o curso sem nem mesmo compreender o que era uma licenciatura, muito menos o que era ser professora de língua portuguesa. Por isso, ela mesma afirma que não consegue dizer em poucas palavras o que a motivou a tornar-se professora.

Penso que foi uma escolha de certa forma inconsciente. Mas, hoje eu vejo que foi a escola mais acertada que eu podia ter feito. Para mim, a atividade de ensino é muito prazerosa. Lembro que quando ia iniciar o estágio eu tive muito medo. Me perguntava, será que eu vou dar conta de ser professora? E foi durante o estágio que eu me encontrei, que eu me senti uma professora. Desde o estágio eu passei a ter certeza do que eu queria. Logo que concluí o curso fui aprovada no concurso público e me tornei professora efetiva da rede municipal. Hoje eu posso garantir que não me vejo fazendo outra coisa (Professora Ketully).

É interessante quando a professora Ketully diz que sempre foi uma aluna exemplar e que sempre foi elogiada por obter boas notas. Esse aspecto importante também foi constatado por uma pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio no país da Dinamarca, que adotou como um dos indicadores de características da personalidade dos estudantes os fatores que influenciavam suas escolhas ocupacionais. Nesse contexto, os pesquisadores constataram que os estudantes que tinham maiores notas em disciplinas relacionadas a características de “fatores sociais” comumente apresentavam “(...) maior propensão a optar por carreiras cujo enfoque estivesse diretamente relacionado a trabalhar com pessoas, como a educação” (BRITTO e WANTENBERG, 2014, p. 11).

Esse aspecto apresentado na singularidade da professora Ketully, de ter sido uma excelente aluna com altas notas, nos leva a refletir sobre quais motivações os estudantes brasileiros têm para se tornarem professores, principalmente aquelas e aqueles que apresentam bom desempenho na educação básica e que se destacam no Ensino Médio. Em países onde a educação é considerada de excelência, como nos revelam Britto e Wantenberg (2014), é possível constatar que a carreira docente é muito mais atrativa, os professores são mais valorizados e seus salários são superiores aos salários de outras categorias de trabalho com elevado prestígio social, quando não equivalentes.

Ainda segundo os autores, pesquisas realizadas em países em que a educação é considerada de alto nível, como Finlândia e Coreia “(...) têm professores com as melhores remunerações ao longo de toda a carreira docente e em todos os níveis de

ensino da educação básica” (p. 7). Diante desses dados, os autores compreendem que a valorização salarial nesses países é um importante indicador, além de ser um dos motivos pelos quais os professores da Educação Básica, nesses países, sejam recrutados entre os melhores estudantes do Ensino Médio.

O diferencial de remuneração é um fator preponderante quando o indivíduo considera docência versus outras carreiras (Podgursk, 2010). Salários mais altos tenderiam: (i) possivelmente, a aumentar a motivação dos professores no exercício de suas funções, (ii) provavelmente, a contribuir para reter (bons) docentes na profissão e (iii) certamente, atrair indivíduos bem preparados para a carreira. Sendo muito baixos os salários oferecidos aos professores, comparativamente ao que se paga em outras profissões, *ceteris paribus*, a qualidade dos novos entrantes seria menor que em outras ocupações e os docentes mais bem preparados estariam mais propensos a buscar oportunidades em carreiras alternativas, ou a permanecer onde estão, porém desmotivados, visto o baixo prestígio da profissão (BRITTO e WANTENBERG, 2014, p. 7 e 8).

Nesse sentido, o Brasil se contrapõe às realidades vivenciadas em outros países, temos um plano de carreira totalmente desvalorizado, precarizado e cada vez menos respeitado pelo estado e sociedade. Aqui a carreira docente não é atraente. O salário é um dos mais baixos do mundo, o que fez com que os professores se organizassem e lutassem para que minimamente fosse aprovada uma lei nacional que estabelecesse e regulasse o piso salarial dos professores – Lei 11. 738, promulgada em 2008 – o objetivo dessa conquista era evitar a contínua desvalorização e inferiorização dessa categoria trabalhadores.

Ainda assim, no contexto nacional, continuarmos distante da real regulação dos salários pagos aos professores brasileiros, uma vez que, em muitos estados e cidades a lei nacional do piso do magistério não é cumprida. As condições de trabalho reforçam a ideia de que a atividade docente deve ser desenvolvida por estudantes de baixo desenvolvimento intelectual que não conseguiram aprovação nos cursos mais concorridos no mundo acadêmico, os que são considerados como superiores no mercado de trabalho.

Além disso, ainda há a reprodução do discurso ideológico de que qualquer um pode ser professor sem haver a necessidade de formação de qualidade e específica para o desempenho da função. Essa é a realidade da *sociedade da informação* que quer se intitular como *sociedade do conhecimento*. Confunde-se o livre acesso às diversas

informações com a apropriação do conhecimento por meio da formação de conceitos que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, há a negação da compreensão que temos de que professor não é apenas aquele que sabe alguma coisa, e que por isso pode ensiná-la, mas sim aquele que além de saber e dominar o conhecimento também domina a didática de ensino, e, portanto sabe ensinar.

Como podemos perceber nas análises que fizemos dos motivos da escolha pela carreira docente, alguns professores em suas falas disseram que estavam motivados a seguir outras carreiras e/ou queriam realizar outros cursos de graduação, o que não foi possível pelas condições materiais que vivenciavam quando concluíram a formação de nível médio. Apenas alguns disseram que ser professora e professor foi a primeira opção de trabalho que fizeram. Os que deram essa resposta, poderemos observar que em outros momentos de análise das entrevistas, acabam deixando emergir diferentes motivos vindos da real necessidade que sustentou suas escolhas.

Algumas características da formação dos professores e os sentidos atribuídos a esse processo

Todos os professores entrevistados são graduados em suas respectivas áreas de atuação. Realizaram seus cursos em faculdades privadas ou universidades públicas na modalidade presencial. Alguns dos entrevistados possuem duas graduações, e dois professores realizaram complementação pedagógica. Outra característica comum aos professores é o fato de todos serem especialistas, só uma professora possui apenas uma especialização, os demais, possuem duas ou mais especializações na área da educação. Seis professores são mestres e dois deles iniciaram o curso de doutorado esse ano nos Programas de Pós-Graduação da UFG. Além das formações realizadas em faculdades e universidades todos os professores entrevistados já participaram de cursos de formação oferecidos pelo Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Foram feitas aos entrevistados algumas perguntas que os permitiam avaliar seus cursos de graduação, considerado como a formação inicial. Assim, foi solicitado que descrevessem como foi o percurso da formação, desde as disciplinas, professores e estágios. A intenção era identificar elementos importantes que ao longo do tempo

constituíram suas personalidades, desde o processo de formação, por meio de suas vivências acadêmicas, até suas primeiras experiências no trabalho docente e especificamente no contexto da atividade de ensino. A fala dos professores nos permitiu conhecer um pouco de suas histórias, e dos encantos e desencantos que têm vivenciado no contexto escolar. Acreditamos que ao relembrares seus percursos formativos, bem como, o processo inicial do desenvolvimento da sua atividade de ensino, permitiu também aos professores avaliarem o trabalho docente e ao mesmo tempo se reconhecerem na atividade de ensino que desenvolvem. Desse modo, foram aos poucos evidenciando os sentidos e significados que atribuem a formação inicial e continuada e sua relação com o trabalho que realizam no contexto da escola pública.

Para a professora Samara, formada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, a formação é fundamental para o bom desempenho do trabalho docente, e é indispensável para o atendimento das especificidades da atividade de ensino desenvolvida na sala de aula. Por isso, ela considera que toda sua formação, desde a educação básica, é um aspecto importante para que hoje ela olhe no espelho e se reconheça como professora. Ela diz lamentar o fato de ter sido obrigada a cursar Pedagogia em uma instituição particular de ensino, pois compreende que a educação é responsabilidade do estado e nunca teve a intenção de contribuir ou mesmo fortalecer o discurso da privatização da educação. Afirma que tem uma dívida com a escola pública.

Minha formação fundamental e básica foi toda em escola pública. Eu sou do interior de Minas Gerais, e lá eu tive escolas públicas de qualidade. É por isso que meu trabalho na escola pública tem que ser um trabalho de qualidade. Eu me emociono só em falar. Já minha formação superior foi em instituição particular, porque na época a Federal de Juiz de Fora não oferecia curso noturno e eu precisava trabalhar durante o dia para me manter, e também estudar, e eu já havia passado no concurso da prefeitura do interior que eu morava, pois já tinha cursado o magistério, e precisava muito trabalhar (minha cidade não é Juiz de Fora, é uma cidade muito pequena). Então, eu precisei estudar em instituição particular, pois tinha muito desejo de ser professora com formação no ensino superior (Professora Samara).

Ao avaliar o curso em que se formou, Samara diz que o fato de ter cursado um magistério de muita qualidade em uma escola pública, fez com que seu desejo de cursar Pedagogia fosse pela sede de conhecimento, por buscar acrescentar mais conhecimentos

que lhe auxiliaria a ser uma boa professora. Nesse sentido, ela afirma que o curso de Pedagogia infelizmente lhe acrescentou muito pouco. As professoras que ela teve no curso magistério eram professoras muito sérias e comprometidas, na época, eram chamadas de Inspetoras de Ensino, eram rigorosas ao ensinar e se preocupavam em fazer com que as futuras professoras aprendessem. Então, as disciplinas de didática, metodologias de ensino, psicologia da infância e outras disciplinas que teve no curso de pedagogia não conseguiram avançar para além dos conhecimentos que ela já havia apreendido no magistério.

Eu sou da época que a pedagogia formava os especialistas, por exemplo, eu sou Especialista em Supervisão Escolar. Dai a pouco a pedagogia deixou de formar os especialistas e passou a formar o amplo, e eu acho que perdeu muito mais com essa mudança no currículo, pois hoje, a gente ver os professores chegar na escola sem o rebolado da sala de aula, a bagagem da sala de aula. As vezes eles têm até muito conhecimento, mas eu brinco que eles não tem o pé na sala de aula. O estágio durante o curso não garante isso a eles. O interessante é que o estágio do magistério proporcionava isso para a gente. Você ia para dentro da sala de aula, tinha que observar o professor tantas horas e tinha que dar aulas tantas horas. Como eu já tinha a experiência de sala de aula, quis me especializar em supervisão escolar, então, meu estágio foi muito dentro da coordenação junto com o supervisor que existia na época. O curso de magistério tinha o seu valor (Professora Samara).

Betina, formada em Pedagogia pela FE-UFG, diz que o curso de graduação foi muito eficiente para sua formação. Os professores eram excelentes. Foi lá que ela aprendeu o que era realmente estudar, ler, compreender a teoria. Porém, enfatiza que havia muita teoria, o que a fez considerar que o curso estava fora da realidade quando iniciou a carreira docente nas escolas públicas. Segundo ela, ao se deparar com a realidade da sala de aula houve um choque. Sentiu que não sabia de nada. Em suas palavras:

O curso foi muito bom, estudei muito, li muito, aprendi muito. Eu só acho que no curso tem muita teoria. Aí, quando chega na sala de aula parece que a gente não sabe nada. Leva um choque. O estágio não é o mesmo que a realidade da sala de aula das escolas públicas. No estágio estamos sendo acompanhados pela professor que orienta e ao mesmo tempo pela professora da sala de aula. Não é o mesmo que chegar na sala de aula da escola municipal ou estadual e assumir a sala sozinha (Professora Betina).

Como eu estudei na UFG tive professores muito capacitados e muito bons. Aprendi muitas teorias importantes para ensinar a língua portuguesa na escola. Não gostei do estágio, foi no colégio aplicação da UFG, e os alunos eram muito agressivos. Não gostei! Mesmo assim, passei pelos dois estágios e sobrevivi. Mas, eu acho que a gente aprende mesmo é na prática. Tem muita coisa ali na teoria que não usei e não uso, não tem muita a ver com a sala de aula na prática (Professora Angla).

Devido a crescente incorporação de políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, tem sido cada vez mais comum a reprodução e disseminação de discursos carregados de ideias pragmáticas, que emergem de tendências de origem neotecnistas e acabam por criar um *novo pensamento pedagógico*. Essa supervalorização das técnicas e formação de competências em detrimento da teoria e exercício da razão faz com que os próprios professores se apropriem desse discurso e incorporem a ideia de que a formação acadêmica tem se pautado no ensino de muita teoria e possibilitado pouca formação no contexto da prática. Esse pensamento faz com que as professoras Angla, Betina e Samara compreendam ser possível dissociação entre teoria e prática.

Em oposição, portanto, à confiança na razão que caracterizou a modernidade, essa nova fase é marcada pela desconfiança na razão. Daí, a percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais. Já que foi posta de lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos

permitiriam compreender como mundo está constituído, entende-se a dificuldade de se caracterizar o tipo de pensamento pedagógico próprio da época que estamos atravessando (SAVIANI, 2007, p.21). (verificar se a ou b).

Nas falas das professoras Samara, Betina e Angla, observamos que embora no primeiro momento elas demonstraram compreender como fundamental o processo de formação teórica, para a apropriação de conhecimentos que orientam o trabalho docente, já no segundo momento de suas falas ambas acabam por reproduzir o discurso de que, a falta de contato imediato com a prática docente durante o curso de formação torna-se um dificultador para que os professores consigam ter domínio da atividade de ensino, ou nas palavras da professora Samara, impede que os professores tenham o que ela denomina como “o rebolado da sala de aula”.

Fundamentando-nos na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a formação de professores deve acontecer pelo processo de apropriação teórica-conceitual dos conhecimentos gerais e específicos que são imprescindíveis ao trabalho docente. No entanto, para que a atividade de ensino desenvolvida no contexto escolar seja de qualidade, e alcance os objetivos esperados, é necessário que os professores desenvolvam sua capacidade de abstração, elemento construtivo da atividade mental generalizadora do sujeito, que lhes permitirá a partir do geral e sua confrontação com o particular, separar os elementos que poderão mediar sua práxis na sala de aula (ROSA et al, 2010).

Nesse sentido, assinalamos a necessidade de compreender o sentido lógico e teórico dos processos e das formas principais do pensamento: a generalização, a abstração e o conceito. A compreensão desses processos é imprescindível para entendermos as particularidades psicológicas do desenvolvimento do pensamento dos estudantes (ROSA et al, 2010, p.68).

Ao retomarmos o pensamento que as professoras Betina, Angla e Samara apresentam sobre o processo de formação que vivenciaram, podemos compreender a força que certas ideologias impõe ao imaginário pedagógico, de modo que acabam por

fazer os próprios professores *desconfiarem da razão* e defender um modelo de formação de professores praticista e pragmatista. Entretanto, para além da relação imediatista entre professores e alunos na sala de aula, e do domínio do conteúdo da sua área de atuação, é preciso que os professores se apropriem das teorias do conhecimento que possam auxiliá-los a compreender o processo de ensino e aprendizagem, como se desenvolve o pensamento dos estudantes e como se deve ensinar. E podemos afirmar que esses conhecimentos não são apreendidos no imediatismo da sala de aula. Portanto, quando os professores da educação básica compartilham esse pensamento, contribuem para que se legitime o recuo da teoria.

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p.10).

Por mais que discordamos da *desconfiança da razão* e da sua principal consequência que é o *recuo da teoria*, a fala das professoras não nos surpreende. Infelizmente, a crença de que no trabalho docente a teoria e a prática podem acontecer de forma dissociada, ou ainda, que são completamente distintas, tem se tornado cada vez mais presente no *pensamento pedagógico brasileiro*. Conforme Saviani (2007), esse novo pensamento segue linhas orientadas por três categorias que, em sua concepção, estão em posição centralizada em seu interior.

Nas palavras do autor:

São elas: a) neoprodutivismo, que subverte as bases sócio-econômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b) neo-escolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica.

De acordo com Gabriela, falar da sua formação como professora lhe dá muito prazer. Falar do seu trabalho docente é o mesmo que pedir que ela conte os melhores momentos da sua vida, e ao mesmo tempo, solicitar que ela narre as muitas mudanças que atualmente têm lhe causado tantas tristezas. Diante das contradições que constituem nossas vivências e personalidades, a professora Gabriela com seus 62 anos de idade e 27 anos de atividade de ensino, vai narrando de forma entusiasmada momentos que considera como essenciais para que seja possível compreender sua forma de ser professora. Assim, ela inicia dizendo que naquela época a educação era muito diferente, muitas coisas melhoraram demais no que se refere aos materiais didáticos enviados para escola, o valor das verbas, a oportunidade de acesso a escola e até mesmo o acesso ao conhecimento.

Gabriela diz que antes de falar sobre o curso de graduação em Pedagogia, realizado em Goiânia, é importante entender como ela se tornou professora, pois antes de cursar a graduação ela já era uma professora. Em suma, ela explica que a organização do ensino era muito diferente naquela época, as pessoas mais pobres não podiam fazer o curso que queriam. A formação de cada pessoa era de acordo com seu poder econômico. Logo, quando terminava o ginásio os estudantes tinham a falsa ideia de que podiam escolher entre o ensino técnico, o clássico e o científico. Mas na verdade, de acordo com Gabriela, os estudantes que pertenciam às classes com rendas mais baixas sempre permaneciam nos cursos técnicos; contabilidade, enfermagem ou magistério, pois não tinham formação necessária para passar nas seleções.

Aquela época depois do ginásio ou ginasial como falávamos, tinha o científico e o clássico, e eu não tinha base para nenhum dos dois, então eu fiz o magistério. No discurso podia escolher entre as três áreas, mas na verdade o clássico e o científico eram reservados para quem tinha mais dinheiro, e não para os pobres. E mesmo assim, me lembro bem que as vagas eram muito concorridas para estudar no Instituto Estadual de Santa Catarina. Aquela época a escola pública era muito valorizada tinha muita concorrência no processo de seleção. Eu fui uma das que consegui fazer o magistério. Isso era uma honra, era mais valorizado. Acho que já fui direcionada pela formação para ser professora e quando comecei a dar aulas eu gostei. Concluí o normal de magistério lá em Santa Catarina no ano de 1973, 43 anos já se passaram (Professora Gabriela).

Como nos relata a professora Gabriela, a história da educação brasileira sempre foi marcada por desigualdades em oportunidades de acesso, em permanência e em níveis de qualidade do ensino. Como nos conta Saviani (2008) a fragmentação das políticas educacionais e a ausência de investimentos não permitiram que fosse criado um sistema de ensino no Brasil. A realidade narrada pela professora não é uma constatação possível apenas há 43 anos, é antes de tudo, uma história que se arrasta desde 1548, quando foi editado o primeiro documento educacional no Brasil, um ano depois inicia as obras educativas fundadas na catequese sob a orientação dos jesuítas. E embora concordamos com Gabriela no que se refere a melhoria no acesso, na qualidade do material didático e no aumento do valor das verbas destinadas às escolas públicas, ainda assim, consideramos que temos muito a avançar.

Quanto a avaliação que faz da formação no magistério e na graduação em Pedagogia, Gabriela estabelece relação entre as disciplinas, os professores e o estágio. Assim como a professora Samara que cursou magistério no Instituto de Educação de Juiz de Fora, a professora Gabriela também diz que o curso realizado no Instituto de Educação de Santa Catarina foi de boa qualidade. Ela avalia que além da seriedade com que os professores do magistério ensinavam as teorias, o que destacava também era o tempo de duração do estágio, que no curso de magistério, acontecia junto com o ensino das disciplinas por três anos.

Quanto ao curso de Pedagogia realizado na Faculdade de Educação da UFG, Gabriela relata com muita emoção que foi um curso muito bom. E mesmo o estágio acontecendo em carga horária mais reduzida, do que no magistério, ela achou que foi bastante formativo, e havia a opção de realizá-lo no CEPAE da UFG ou no Instituto de Educação de Goiás, dois espaços muito diferentes, o que possibilitava diversas aprendizagens. Ao avaliar os professores, ela diz que teve a sorte de iniciar a graduação no ano de 1976, e por isso, teve a honra de ter como professores àqueles que desde a época tinham o mais alto nível de conhecimento, e o melhor de tudo é que naquela época estavam todos juntos ao mesmo tempo na FE-UFG. Gabriela diz com orgulho, e volta a emocionar-se, que naquela época eles eram apenas bons professores, e que alguns não eram tão famosos como agora são. Como exemplo, ela citou o nome do Profs. José Carlos Libanêo, com quem afirma ter aprendido muito do que ainda hoje pratica na sala de aula.

Meu curso de graduação foi muito bom! O estágio foi no IEG, tinha também como opção o Colégio de Aplicação na UFG, mas acho que o povo corria de lá porque os alunos tinham um nível muito elevado. Então, minha professora arrumou estágio no IEG e fui fazer lá. Gostei demais das disciplinas e dos professores. Lembro-me muito bem dos professores, foram todos ótimos, na época não eram tão conhecidos e reconhecidos como são hoje. Eu tive muita sorte de ter sido aluna deles [...] Prof. José Carlos Libâneo, nós nem imaginávamos que ele ia escrever tantos livros e ser tão famoso como é agora. Prof. Ildeu Coelho, Prof^{ra}. Valdez, Prof^{ra}. Guilhermina, Prof^{ra}. Maria Tereza Pádua (Tete Pádua), a Prof^{ra}. Mindé... sinto alegria e orgulho em dizer que todos eles foram meus professores ... Só professores do mais alto nível de conhecimento. Gostei demais! E eu sempre fui uma boa aluna, se não tivesse me encantado tanto com a educação básica, poderia ter feito mestrado e doutorado também. Tive colegas de sala de aula que hoje também são conhecidas na educação. Sandra Mara Matias por exemplo, era minha colega de sala de aula na época, Joana Peixoto também, e outras que publicam muitos artigos e livros. Mas, acredito que também tenho tentado ser uma boa professora (Professora Gabriela).

A professora Arielle, formada em Educação Física pela UFG, avalia que sua formação durante o curso de graduação foi fundamental para desconstruir os equívocos de compreensão que ela trazia da sua experiência como estudante do ensino médio. Ela imaginava que o professor de educação física deveria se comportar como um técnico que se dedicava apenas ao treino dos estudantes nas práticas de esporte possíveis de se realizar no contexto escolar. Conforme relata, ela fazia ideia de que os professores dessa área do conhecimento teriam também o papel contribuir com a formação intelectual e cultural dos seus alunos. Enfim, desconhecia que os professores de educação física também deveriam passar por uma sólida formação teórica para embasar sua atividade de ensino.

Minha formação na universidade foi fantástica. Primeiro ela desmontou a perspectiva que eu tinha sobre a educação física. Eu fui totalmente desconstruída durante a minha formação. Eu pensava que professor de educação física só precisava ser técnico, que tinha que ser técnico, porque meus professores no ensino médio eram técnicos de seleções, eram essas experiências que eu trazia. Na universidade eu descobri que a educação física era outra coisa, que o professor de educação física era uma outra coisa, ia além da prática de esportes, tratava também de inserção social. Mas foi na universidade que eu aprendi tudo isso e muito mais. Tive a oportunidade de viajar muito e conhecer outras perspectivas sobre a formação do professor de

educação física. Acredito que minha formação foi excelente e os professores progressistas que eu tive são minhas referências e até hoje eu os saúdo com muita reverência. (Professora Ariele).

Ariele relata que foi na graduação em contato com a teoria que percebeu que o professor de educação física tem um papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos estudantes. Principalmente quando atuam em escolas públicas. Ela diz que só por meio da formação que recebeu durante a graduação, pode compreender a importância da teoria para o desenvolvimento da atividade de ensino dos professores de educação física. E enfatiza que é necessário desenvolver um trabalho formativo de qualidade, uma vez que, as crianças das escolas municipais não têm condições de ter acesso às diversas práticas de esporte em outros espaços sociais. Assim, a escola acaba sendo o único lugar em que os alunos terão contato com diferentes práticas esportivas e com a teoria que pensa o desenvolvimento do corpo e suas possibilidades. Ariele lamenta essa realidade, por acreditar que os conhecimentos sobre a cultura corporal e as práticas de atletismo, assim como as diversas modalidades esportivas, poderiam mudar a vida de muitos estudantes das classes trabalhadoras.

No entanto, como vivemos em uma sociedade que se afirma por suas muitas contradições, Ariele fez questão de enfatizar que, assim como na escola pública, nem todos os professores que ela teve durante o curso foram realmente bons professores. Para ela, o que faz com que o aluno tenha interesse em aprender determinado conhecimento também passa pela didática de ensino que o professor utiliza na sala de aula. Se o professor não tem domínio do conteúdo que vai ensinar, ou se não domina os conhecimentos sobre os métodos de ensino, ele dificilmente conseguirá fazer com que os alunos aprendam algo. De acordo com Ariele, quando o professor não domina sua atividade de ensino ele acaba por fazer com que os estudantes modifiquem suas concepções não de forma positiva, mas sim de modo negativo. Ela se lembra de um professor do qual jamais se esqueceu pelo fato de não querer ser como ele na sala de aula.

Eu tive três professores durante a graduação que não eram bons. Um em especial, foi péssimo, ele conseguiu me fazer perder o amor que tinha pelo voleibol, que era minha prática esportiva preferida na escola técnica, foi desmoralizado meu desejo de jogar, porque o professor dessa área era horrível. Esse professor tinha uma base de formação na perspectiva técnica, nada crítico, e não conseguia desgrudar disso. Ele não conseguia romper com algumas visões e

tentava a todo custo realizar práticas totalmente desconexas da teoria que ele queria intencionar para essa prática. E ficava fazendo umas coisas muito sem sentido. Não tinha leitura crítica do mundo, dizia coisas que pareciam acontecer num passe de mágica, e nós sabemos que a realidade não é assim. As coisas que ele dizia não se fundamentava na realidade da educação pública. Acredito que para ser um bom professor é preciso mergulhar na teoria, não há receita pronta, se você não compreende a teoria jamais vai conseguir aplicar isso na prática. Foi o pior professor que eu tive na minha vida. Eu tive outros dois que eram técnicos, mas eu os respeitava, porque dentro do método deles, eles eram coerentes, mesmo que eu não me identificando, eu os respeitava.

Quando a professora Ariele faz o relato sobre o professor que não conseguia ensinar o conteúdo da disciplina que ministrava na graduação, isso nos leva afirmar que independente do nível de ensino, como já comentamos anteriormente, é preciso que o professor consiga realizar abstração e separar os elementos do conhecimento a serem ensinados no contexto real do processo de ensino e aprendizagem, de modo que o aluno consiga aprender o que se pretende ensinar. Por isso, mas uma vez recorremos à Roldão (2007) para voltar a dizer que a atividade de ensino deve ocorrer por meio de um “(...) processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação” (p. 102).

Para o professor Roger, bacharel e licenciado no curso de artes Pela Faculdade de Artes da UFG, a formação vivenciada na graduação foi fundamental, mas, ele afirma que o principal problema que identificou está relacionado a forma que aconteceu o estágio. De acordo com sua avaliação, o fato de o estágio ter ocorrido no CEPAE da UFG, antigo Colégio de Aplicação, não tornou possível que minimamente os futuros professores tivessem uma noção sobre a realidade das escolas públicas. E principalmente sobre as condições de trabalho disponibilizadas para os professores que trabalham com essa área do conhecimento.

As poucas aulas que nós tivemos em cumprimento do estágio durante a graduação, aconteceram no CEPAE – Colégio de Aplicação da UFG, e lá a realidade é completamente diferente da realidade das escolas públicas municipais e estaduais. Dar aulas lá não nos dá a mínima base para dar aulas nas escolas públicas. No CEPAE existe um Ateliê de Artes disponível para ensinar os conhecimentos da nossa área de ensino. A estrutura oferecida aos professores de Artes do CEPAE é

parecida com o modelo oferecido por escolas europeias. Estrutura assim, só é possível encontrar em poucas escolas particulares aqui no Brasil. Sem falar que a professora que era responsável pelo estágio nem mesmo apareceu na escola para nos acompanhar. A nossa impressão na época, enquanto graduandos era de que a professora não tinha didática alguma para trabalhar com o estágio na licenciatura. Na verdade, ela era uma artista plástica, sem dúvidas que sim, mas não era uma professora formadora de professores para educação básica (Professor Roger).

Do mesmo modo que a professora Ariele, o professor Roger também faz questão de apresentar uma contradição evidenciada por ele durante a graduação. A mesma professora do relato acima, que havia sido responsável pela disciplina de estágio, no último ano do curso de Artes, coordenou um projeto de pesquisa em teatro com financiamento público. O projeto deveria ser desenvolvido em duas escolas da rede municipal de ensino, e permitia a participação de quatro estudantes, assim, Roger foi um dos convidados para integrar o projeto como bolsista. A partir da participação nesse projeto, o professor pode conhecer a realidade da escola pública municipal, que apresenta condições de trabalho totalmente diversa das oferecidas pelo CEPAE-UFG. E mais uma vez, voltou a afirmar que ao coordenar projetos pesquisas atuando diretamente com a prática do teatro e com a pintura de telas, a professora se saía muito bem. Mas, não tinha didática para ensinar a teoria. Isso o leva a dizer que ser professor não é apenas conhecer o conteúdo, é preciso saber ensinar esse conteúdo teórico, e precisa gostar de ensinar, e não apenas de encenar, no caso dos professores de Arte.

Há uma contradição interessante, que não me permite dizer que aquela professora da faculdade não sabia o que devia nos ensinar sobre Artes. Descobri no último ano do curso que ela era formada em Artes com Habilitação em Teatro, e estava desenvolvendo um projeto de pesquisa financiado na época, e podia escolher quatro alunos para trabalhar com ela nessa pesquisa que aconteceria em duas escolas municipais de Goiânia, e um dos alunos escolhidos fui eu. A professora nos organizou em duas duplas, e fomos dar aulas de teatro em uma escola municipal bem barra pesada. Era uma turma do vespertino, muito cheia. Foi aí que eu pude ter uma visão do que era uma escola pública, principalmente municipal. Por que o CEPAE da UFG não nos permite sequer imaginar o que é uma escola pública. Se ficássemos só com essa visão do CEPAE ao chegar na escola estaríamos totalmente perdidos, íamos surtar. Tanto é que minha colega que fazia dupla comigo, na primeira vez que fomos à escola

decidimos dar uma aula teórica para explicar como seriam as aulas práticas de teatro. Essa primeira aula foi um apocalipse! Imagine uma sala de aula super cheia, naquela época não era ciclos, era uma turma de sexta série. Estava um calor muito forte, e nós tentando passar uma teoria no quadro, um calor insuportável e os alunos agitados, pensa. A colega que fazia dupla comigo desistiu naquele dia, não voltou para a mesma escola. Mas a experiência foi muito interessante. Eu fiquei sozinho com a turma, e a outra dupla de colegas foram para outra escola, optaram por uma escola com crianças menores. Mas foi bem bacana o processo, no final tivemos condições de fazer uma encenação. A proposta era desenvolver as habilidades dos alunos ajuda-los a superar a timidez e a gente pode perceber o desenvolvimento dos alunos. Foi muito legal! (Professor Roger).

Gláucio, formado em matemática pela PUC-GO, diz que sua formação lhe proporcionou inúmeros conhecimentos. Ele avalia que o quadro de professores era formado por excelentes profissionais. Todos foram coerentes com a teoria e a prática de ensino desenvolvida em cada disciplina. Gláucio discorda de opiniões que apontam fragilidades nos cursos de graduação oferecidos por universidades privadas. Ele reconhece que muitas instituições particulares não contratam professores com nível mais elevado de conhecimento, não têm boa estrutura física, não têm bibliotecas e não oferecem possibilidades de pesquisa e extensão. Mas, no caso específico da PUC, afirma que há uma preocupação com a qualidade formativa de seus estudantes.

Sobre a disciplina de estágio, o professor Gláucio diz que teve uma professora muito competente, segundo relata, a professora Maria de Jesus era muito atuante e sempre assistia às aulas ministradas pelos graduandos e fazia registros que usava para apresentar a eles suas observações e avaliações. Nesse sentido, destaca que, embora critiquem comumente os professores das áreas exatas, por não se preocuparem com as características humanas na formação, ele pode constatar mais essa contradição durante suas vivências no curso, pois teve o prazer de ter vários professores preocupados não apenas com a formação científica, mas também com a formação humana.

Apesar de ser bacharel e licenciado, talvez a única crítica que eu tenha a fazer seja o fato de ter percebido que o currículo do curso privou mais pela licenciatura. Mas, acredito que o mais interessante do curso foi ter conhecido grandes doutores que, muito mais que o alto nível de intelectualismo se mostraram, éticos e humanos (Professor Gláucio).

Falar do meu percurso formativo me trouxe muitas memórias. Quando eu fazia a quinta-série do Ensino Fundamental, reprovei em Matemática, na Escola Polivalente Roberto Santos, em Campo Formoso-Bahia. Depois dessa reprovação decidi que queria ser professor de Matemática. Fiz o curso de Matemática na Universo-GO. O curso de matemática na Universo é específico para licenciatura, não tem bacharelado, o quadro de professores é muito bom, mestres e doutores, o currículo também entendo como excelente, a estrutura física era muito boa. Recordo-me que a principal dificuldade durante o curso, eram percebidas durante as aulas das diferentes disciplinas, a maioria dos alunos do curso apresentavam muitas dificuldades e dúvidas em conteúdos básicos. Os professores passam muito tempo tentando ensinar coisas da matemática básica. A falta de um colégio de Aplicação na instituição também dificultou um pouco a realização do nosso estágio supervisionado, ficando restrito à poucas visitas em escolas da rede municipal e estadual. Não pudemos ter um estágio com visitas frequentes. Depois, quando já estava trabalhando nas duas redes de ensino municipais, Goiânia e Aparecida, senti a necessidade de fazer a complementação pedagogia. Fiz a complementação no CEAP-GO, com 24 meses de duração, mas não gostei muito, no entanto aprendi algumas coisas. Penso que alguns professores da complementação não planejavam adequadamente as aulas (Professor Reinaldo).

Fábio, professor de Língua Portuguesa formado pela UFG, avalia que de modo geral recebeu uma boa formação durante o curso. Mas, faz algumas observações que acredita ser pertinente, diz que entende a necessidade de apropriar-se da didática de ensino, porém, acha que no último ano do curso houve uma perda muito grande do ensino teórico-científico da linguística e da literatura, por ter havido um enfoque muito intenso nas práticas voltadas a sala de aula. Na compreensão de Fábio, a intensificação de discussões voltadas às estratégias de práticas de ensino, eram desnecessárias, pois já havia dois anos de estágios, momentos que os estudantes atuavam na sala de aula de escolas públicas. Assim, ele não via necessidade de pensar e discutir tantas estratégias de ensino durante o curso, em prejuízo da teoria, que de fato é o que deve fundamentar a formação dos professores.

Nos primeiros dois anos a gente estuda as questões pertinentes a linguística e a literatura, que de fato tem haver com o estudo sério da língua e literatura. Uma das críticas que faço sobre o curso, é que a partir do terceiro ano a gente fica muito voltado às técnicas de ensino. Não que eu ache que as didáticas sejam desnecessárias, também precisamos aprendê-las para o ensino. Mas eu acho que isso já fazíamos durante os estágios um, dois, três e quatro. Penso que a

total preparação do professor para a sala de aula se realizará quando o professor estiver atuando na sala de aula. O problema é que no meu modo de ver, o curso teve apenas uma metade voltada a formação teórico-científica e a outra metade era só de estratégias de atuação na sala de aula. E eu acho que isso empobrece bastante a prática docente. Eu já ouvi muitas pessoas dizer que há professores que são ruins porque não dominam as práticas de ensino, mas eu não concordo com isso. O professor é ruim se não tiver domínio do conhecimento que deve ensinar. Eu acho que é preciso encontrar um meio termo na formação. O que torna um professor eficiente em sua atividade de ensino é ter uma sólida formação teórica. Se ele tem essa formação científica saberá ensinar. Enfim, eu acredito que o como trabalhar, como fazer e como ensinar, sem o aprofundamento teórico científico, torna-se um abstrato. O modo como o professor vai atuar em sala de aula depende mais da sua formação teórica científica do que do seu treinamento em práticas. Criar estratégias fictícias para o professor aplicar em sala de aula para mim e teatro. Não corresponde ao fazer docente (Professor Fábio).

A análise feita pelo professor Fábio nos leva a refletir sobre diferentes concepções e abordagem do conhecimento. Concordamos com ele quando diz que é essencial que o professor tenha domínio teórico-conceitual do conteúdo que pretende ensinar. Isso é evidente. Sem que o professor tenha domínio do conceito científico do conteúdo que pretende ensinar aos alunos, o processo de ensino e aprendizagem não poderá acontecer. Mas, também é verdade que o professor precisa dominar a didática, metodologias e técnicas de ensino, para que de fato consiga ensinar determinado conteúdo a alguém. E Fábio demonstra que também tem essa compreensão. Contudo, podemos observar que em alguns momentos de sua fala, ele deixa emergir o entendimento de que, se o professor tem o domínio teórico-científico do conteúdo, certamente conseguirá ensinar, e como não existe a possibilidade do ensino sem que exista alguém que aprenda, fará com que o conteúdo ensinado seja também apreendido por alguém.

Em nossa compreensão conteúdo e forma não se dissociam. São duas partes do todo dialético e por vezes contraditório, e ainda assim, complementares. Para explicar melhor nossa afirmação, nos reportaremos aos estudos de Libâneo (2015) que nos possibilitará refletir sobre a contradição, dualidade ou ainda a superposição, que nos é apresentada na fala do professor Fábio quando nos expõe sua compreensão a respeito da relação que deve haver entre o domínio do conteúdo e a didática de ensino.

De acordo com Libâneo (2015) o domínio do conteúdo e o domínio dos saberes e habilidades para ensinar o conteúdo tem se materializado como um dos nós da formação profissional dos professores. Nesse sentido, a maioria dos professores têm apresentado dificuldades em incorporar e articular esses dois requisitos essenciais aos exercícios da profissão docente, tanto os professores formados no curso de Pedagogia quanto os professores formados nas outras licenciaturas dos conteúdos específicos. “(...) Nos dois formatos curriculares verifica-se a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores” (p. 631) os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos imprescindíveis ao ensino dos conteúdos. Essa dissociação apresenta características diversas quando avaliamos a licenciatura em pedagogia e as demais licenciaturas nas áreas específicas do conhecimento, como a licenciatura em letras, curso em que Fábio se formou.

Trata-se de considerar, na concepção formativa, no formato curricular e nas práticas de ensino, a perspectiva epistemológica e a perspectiva metodológica, articulando na formação do professor a epistemologia da disciplina científica com a didática dessa disciplina, bem como a interconexão entre do conteúdo e com as ações mentais que lhes correspondem. Conforme escreve Meirieu (1998, p. 119), “[...] nenhum conteúdo existe fora do ato que permite pensá-lo, da mesma forma que nenhuma operação mental pode funcionar no vazio”. Para isso, o professor necessita ter uma concepção epistemológica da ciência que ensina, dos métodos lógicos e investigativos dessa ciência e das condições históricas e sociais do contexto de produção e aplicação dos conteúdos dessa ciência (LIBÂNEO, 2015, p. 645).

Michel, formado em Educação Física pela FEF-UFG, inicia a avaliação do seu processo formativo durante a graduação fazendo as mesmas críticas que, anteriormente, foram feitas pelo professor Roger, no que se refere ao estágio realizado no CEPAE-UFG. Para ele, mesmo tendo formação em área do conhecimento diferente das Artes, a estrutura física do CEPAE impressiona, e é muito específica e superior à estrutura das escolas públicas, tanto dos municípios como do estado. Porém, ele afirma que compreende que o mais importante no curso de formação dos professores não é o estágio, e sim o currículo de formação. Do mesmo modo, atribui importante valor à participação dos alunos de graduação em movimentos estudantis e sociais, congressos, seminários e demais eventos que possam apresentar trabalhos e também conhecer outros trabalhos como relatos de experiência apresentados por professores já atuantes nas escolas.

Eu iniciei a graduação tardiamente, já tinha 26 anos, tinha muitos problemas familiares e econômicos, então eu sempre tive que optar por trabalhar, e estudar sempre ficava para depois. Na período da graduação, eu entrei em uma empresa que propiciava o horário para eu estudar pela manhã. Ai eu prestei vestibular na ESEFEGO e UFG. Passei nas duas instituições e optei pela Federal. Foi uma época de muito aprendizagem. Mesmo compreendendo o estágio como importante, acredito que o currículo tem um peso muito maior [...] considero também como muito importante a formação política durante o curso, e eu tive uma boa formação política, fui militante do movimento estudantil, participei de todos os congressos e eventos possíveis. Cheguei a abandonar o trabalho nos últimos dois anos de graduação para viajar para eventos e me dedicar mais aos meus estudos. Voltando ao currículo, eu acho que o curso de graduação deve ser generalista mesmo. Não dá para aprendermos tudo no curso de graduação, mas precisamos aprender o máximo. Ainda assim, em minhas primeiras experiências como professor da escola municipal eu tive muito medo de não conseguir ser um bom professor. Por isso, eu penso que depois que a gente sai da Faculdade e entra na escola pública, deveríamos receber um aporte, uma espécie de apoio e supervisão formativa, para todos os professores das diversas áreas do conhecimento, para sabemos em que direção irá a nossa atividade e carreira (Professor Michel).

Nesse sentido, Michel relata uma de suas primeiras vivências como professor, para ressaltar e justificar a defesa que faz sobre a necessidade de ser oferecido um apoio, uma espécie de formação continuada, que deveria ser oferecida pela universidade aos professores das diversas áreas do conhecimento que iniciam a carreira docente nas redes municipais e estaduais de ensino. Ele conta que quando foi aprovado em concurso para atuar na rede municipal, sua primeira lotação não foi em uma escola como esperava, ele foi direcionado para trabalhar na FUNDEC, *só alguns anos depois foi* removido para uma escola. Michel diz que não sentiu respaldo para a nova prática de trabalho dentro da escola. E diz que o Centro de Formação de Professores da SME de Goiânia não consegue dar esse apoio e formação aos professores.

Eu não acho que esse papel deve ser do CEFEP da rede municipal. Eu penso que nós professores deveríamos voltar para a universidade em um tempo menor, precisamos dar continuidade em nossa formação, e acho que o local ideal para a formação é na universidade. Tem as especializações, mas elas não são acessíveis à todos os professores, e nem sempre são de qualidade. Eu acho que a gente deveria ir para escola, definir nossa trajetória e depois de optar em que modalidade queremos atuar, deveríamos ter um direcionamento da SME para a universidade, seria como um

fedeeek, para nós voltarmos a universidade e termos uma formação mais direcionada para nossa modalidade de atuação. As especializações, além de a maioria ser pagas, são muito soltas, você faz se puder pagar, ou se quiser, e não há uma obrigatoriedade para que o professor dê continuidade a sua formação. No início da carreira, por exemplo, além das condições econômicas as condições de trabalho também nos impede de dar continuidade a formação e aos estudos (Professor Michel).

Ao fazer a defesa pela formação continuada dos professores das escolas públicas, o professor Michel compreende ser importante esse acompanhamento acontecer pela universidade, por entender que as especificidades da educação básica precisam ser pensadas, o que não é possível durante a graduação, devido ao fato do curso adotar um currículo de formação geral a partir dos conhecimentos científicos pertencentes às diferentes áreas de formação. Embora ele compreenda e acha correto a formação inicial ser orientada pelos conhecimentos gerais, pensa ser importante serem pensadas algumas das especificidades das fases do ensino básico, relacionadas a natureza do ensino na Educação Infantil, Alfabetização, e os diferentes agrupamentos que compõem os Ciclos I, II e III, bem como, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Limonta e Silva (2012), ao desenvolver pesquisas e estudos pelos quais pensam a formação e o trabalho dos professores da educação básica, fazem críticas às concepções que dão origem a modelos de formação que pensam o papel da pesquisa e a prática dos professores sob a perspectiva da epistemologia conhecida como “professor-reflexivo e/ou professor-pesquisador”. Na compreensão das duas estudosas, a concepção de pesquisa e de formação de professores fundadas nessa epistemologia apresentam fragilidades e “(...) não rompe com a dissociação entre teoria e prática, pelo contrário, aumenta a distância entre a formação e o trabalho dos professores, entre o que se passa na escola e a produção de conhecimentos científicos sobre a educação” (p.745).

Nesse sentido, concordamos com a fala do professor Michel, e entendemos que a formação continuada é essencialmente necessária, mas, assim como Limonta e Silva (2012), não concordamos com concepções de formação de professores que, por suas fragilidades teórico-conceituais, reforçam a ideia de que é na prática pela reflexão da própria prática que os profissionais do magistério darão conta das especificidades da atividade de ensino que desenvolvem, ou ainda, que ao pesquisarem sua própria ação cotidiana os fará dar conta do universo de complexidade que os envolve no contexto do

trabalho escolar. A formação continuada dos professores não depende mais de conhecer a realidade que vivenciam todos os dias, ou de fazer com que pensem e repense sua atividade, presos a realidade em que ela acontece, ao contrário, precisamos que os professores se apropriem de outras teorias do conhecimento que possam auxiliá-los a se apropriarem de novos conceitos científicos, pensar criticamente outras realidades, e assim, ter a possibilidade de elaborar diferentes didáticas de ensino.

O professor, no cotidiano, não está fundamentalmente preocupado com a cientificidade de sua postura investigativa, mas com a sua efetiva capacidade de aprimorar a prática. No nosso entendimento, no entanto, adotar essa perspectiva de pesquisa na formação e no trabalho docente significa a impossibilidade de compreender teoricamente a realidade e pensar caminhos para transformá-la, levando o professor a reproduzir ideias já prontas e comprometendo a qualidade do seu trabalho e a possibilidade de autonomia e emancipação (LIMONTA e SILVA, 2012, p. 754).

De acordo com Limonta e Silva (2012), na compreensão dos próprios professores, a pesquisa *como atitude reflexiva* é considerada como uma pesquisa que busca informações e respostas mais rápidas relacionadas à prática dos professores, como novas estratégias pedagógicas, que visam responder apenas as demandas mais imediatas da sala de aula. Já a pesquisa acadêmica é considerada como aquela que tem base teórica, para além do cotidiano da prática de sala de aula, e que segue um determinado rigor metodológico.

O movimento do professor/reflexivo/pesquisador compreende que é papel da academia dizer se a pesquisa desenvolvida pelo professor, que examina e reflete sobre sua prática permanentemente no contexto escolar, é ou não é uma ciência. Ainda de acordo com as autoras: “(...) não se deve comparar a pesquisa do professor com a pesquisa acadêmica, mas ambas são pesquisas e não poderiam ser classificadas no sentido de “melhor/pior”, “mais científica/menos científica” (p.754).

No que diz respeito ao professor ser ou não ser um pesquisador ao desenvolver sua atividade de ensino no contexto da sala de aula, pela compreensão que temos de que o professor se apropria do conhecimento e no objetivo de fazer com que o aluno o aprenda ele acaba por transformá-lo e reconstruí-lo ao desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, concordamos mais uma vez com Limonta e Silva (2012), quando

afirmam que compreendem “(...) o professor como aquele que realiza um trabalho intelectual e técnico, pois a natureza do trabalho docente traz a necessidade de produção e não apenas de reprodução de conhecimentos” (p. 754). Logo, acreditamos que o professor também é um produtor de ciência, com natureza diferente, diríamos que são produtores de uma ciência didático-pedagógica.

O professor Michel compreende que os professores são também produtores de conhecimentos, mas afirma que esses conhecimentos não são valorizados e acabam se perdendo. Isso ocorre devido a desvalorização do trabalho docente que, submetido a rotinas desgastantes e a exigência por resultados que atinjam os índices esperados pelas provas externas à escola, acaba por fazer com que os professores não tenham condições para sistematizar e demonstrar os muitos conhecimentos que são produzidos e desenvolvidos por eles junto aos alunos no interior da sala de aula.

Como acontece em todo trabalho intelectual, nós também somos produtores de conhecimento, mas apesar de produzi-lo, nós não somos pagos como tal e uma gama muito grande de conhecimento que nós produzimos todos os dias no espaço escolar, acaba sendo ignorado, não é reconhecido e acaba sendo perdido. Não é que não somos pagos, é que o nosso tempo não nos permite produzir determinado nível de conhecimento apesar de produzi-lo (Professor Michel).

Compreendemos nesta pesquisa que a essência do trabalho docente é a atividade de ensino, que exige constante elaboração e reelaboração teórico-prática. Para que os professores possam desenvolver a atividade de ensino com qualidade e produzir novos conhecimentos a partir dela, defendemos que a formação continuada deve acontecer nas universidades, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação. Para nós, essa parceria irá beneficiar não apenas os professores que estão em sala de aula, mas todos os docentes que atuam nas diferentes funções no contexto escolar; coordenação pedagógica, coordenação de turno e também poderá trazer desenvolvimento para a instituição de ensino superior, levando a universidade a desenvolver pesquisas relacionadas à educação, não só na área de formação de professores, mas também sobre os processo de ensino e aprendizagem e a gestão escolar, em articulação com a gestão das secretarias municipais e estaduais de educação.

Pensar a formação continuada de professores é pensar em um sistema de ensino que realmente garanta a qualidade da educação pública em nosso país. Enfim, um bom professor depende da consistência da formação teórica que ele deverá dominar na prática por meio da didática apropriada para o ensino de determinado conteúdo científico.

Em nossa pesquisa também buscamos compreender como os professores têm se organizado para darem continuidade ao processo de formação concomitante à atuação profissional, realidade da escola pública municipal neste momento histórico. Como todos os entrevistados disseram ter duas ou mais especializações, além de seis deles já serem mestres e dois atualmente estarem cursando o doutorado, solicitamos, durante as entrevistas, que falassem dessas formações realizadas fora do contexto escolar. A resposta da maioria dos professores foi para nós uma constatação, pois desvelou mais uma vez as reais condições materiais do trabalho dos professores e a desvalorização salarial que vivenciam, além de mostrar a baixa qualidade de muitos cursos de especialização oferecidos pelas instituições particulares e oferecidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação da SME de Goiânia.

As professoras Gabriela, Adélia, Angla, Betina, Gertrudes, Matilde, Ketully e os professores Reinaldo e Roger, afirmaram que só realizaram os cursos de especializações com a finalidade de conseguirem a progressão salarial no valor de 30 % que a SME de Goiânia oferece para os professores que comprovem ter realizado cursos de especializações em instituições autorizadas pelo MEC. Cada especialização de 360 h garante o aumento de 10 % no salário dos professores.

Cursei Metodologia e Técnicas de Ensino na UNIVERSO. O meu único interesse na época, eu confesso, era o aumento de 20 %, pois o curso era de 720 h. Mas eu não consegui aproveitar nada. O curso era muito ruim, professores sem interesse algum, o pessoal também não tinha interesse em aprender, o único interesse era o aumento no salário. Também estava todo mundo muito cansado trabalhava o dia todo, ai, acho que os professores também não tinham interesse vendo o desinteresse da turma. No final do curso o professor que corrigiu a monografia não foi o mesmo que tinha ensinado no primeiro módulo, então ele disse que os trabalhos não estavam bom, e que só não ia reprovar porque não foi ele que deu os outros módulos, e que não sabia quem tinha nos ensinado como fazer a monografia. Também tinha a dificuldade de nos encontrarmos para fazer a monografia, fazíamos em três pessoas, todo mundo trabalhando não tinha tempo. Mas, a gente também não tinha orientadora (...)(Professora Gabriela).

Fiz três especializações, Planejamento Educacional na Universo 1998, Administração Educacional em 2001 e Educação Inclusiva em 2010, as duas na FABEC. Meu único interesse foi a gratificação. É um aumento de trinta por cento no salário, que é pequeno, mas faz muita diferença. Essas especializações foram muito fracas. Não tem muita qualidade. Mas nós também não queríamos muita dureza. Já trabalhávamos o dia todo e íamos para especialização já bastante cansada. Não teve muito proveito o que aprendemos nesses cursos (Professora Betina).

Eu fiz duas especializações, uma em Leitura e Produção de Textos na UFG, e outra em Docência Universitária na UEG. A da UFG foi maravilhosa, já a da UEG pouco me serviu. A primeira, na UFG, foi para melhorar o meu trabalho e me serviu muito. Já a segunda foi apenas para conseguir a mudança de letra, progressão para aumentar um pouco o salário, queria a titularidade apenas (Professora Angla).

Eu fiz metodologia do ensino superior na Federal. Fiz uma Pós-graduação em Inclusão no Colégio Clarentiano, e também fiz Planejamento Educacional na UNIVERSO. Não vou me lembrar os anos que fiz essas especializações. Mas, a última já faz uns cinco anos que terminei. A primeira eu fiz porque gostava muito de estudar e também porque precisava aumentar o meu salário um pouco. As outras duas foi só pelo salário mesmo (Professora Adélia).

Quando eu fiz especialização a motivação foi meramente econômica, foi para obter a titularidade e ter um pequeno aumento salarial. Foi uma especialização que todos os professores fizeram na Faculdade Salgado, apenas para aumentar um pouco o salário, para progressão, você deve conhecer o nome dela era “Métodos e Técnicas de Ensino”. Na época eram duas turmas, depois se tornaram cinco turmas... Foi um bum (risos) todo mundo só queria a progressão. Eu não indico essa pós-graduação para ninguém. É um diploma que eu não mostro para ninguém e não tenho orgulho de ter feito. Na verdade a formação que eles deram não acrescentou nada. De todas as turmas acho que o único que fez uma monografia de verdade fui eu. É que mono significa um né? E lá eles faziam de trio e de dupla. Ficou bom o meu trabalho, até pensei em transformar em um projeto para o mestrado, mas depois com a falta de tempo trabalhando dois turnos eu acabei desistindo (Professor Roger).

O professor Gláucio afirma que fez a especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, oferecida pela Universo, na busca de aprimoramento didático, também por

compreender que estar no meio acadêmico faz florescer novas ideias e cria novas expectativas para desenvolver a atividade de ensino na sala de aula. Porém, o curso não ofereceu a formação teórica e técnica que ele esperava, ele avalia o curso como de baixa qualidade. Do mesmo modo o professor Rafael disse que cursou duas especializações na FABEC, uma em Orientação Educacional, para ter uma perspectiva do trabalho na gestão escolar, e a segunda em Neuropedagogia que escolheu pela preocupação de trabalhar com as crianças da inclusão. Mas, Rafael avalia que as especializações também não oferecem formação de qualidade, duraram apenas seis meses, tempo que ele considera curto, e durante o tempo do curso aconteceu mais uma indicação de leitura do que uma formação teórica como deveria ser.

Ao ouvir dos professores quais foram suas motivações para cursarem as especializações, percebemos que as professoras e os professores que disseram que a motivação para dar continuidade aos estudos foi para além da questão salarial o desejo e interesse que tinham de dar continuidade a sua formação teórica, foram exatamente os professores que não pararam de estudar, e que atualmente são mestras, mestres (Joana, Ariele, Augusto, Michel, Fábio, Germânio) e dois deles já cursam o doutorado (Augusto e Fábio). Os professores George, Samara e Marissol, continuam com o interesse de dar continuidade aos estudos, mesmo após a aposentadoria, como são os planos da professora Marissol.

Realmente, é uma necessidade dar continuidade aos estudos quando se é professora. Vivenciamos as transformações na escola e as crianças apresentam cada vez mais necessidade da sua atenção, do seu olhar diferenciado, aí começa a te dar sede, você começa a perceber a necessidade de buscar novos conhecimentos para melhorar ainda mais o seu trabalho, ajudar um pouco mais as crianças. A Psicopedagogia me deu essa base, ela mudou o meu olhar, não que eu fique dentro da sala de aula fazendo diagnóstico. É lógico que não. Não é essa minha função. Mas essa especialização me possibilitou novas compreensões, abriu novos horizontes de conhecimentos. Então quando percebo algum sinal manifestado por uma criança eu fico mais atenta aos sinais. E assim, consigo otimizar um pouco mais o seu trabalho, comunico à coordenação e ela aciona o pessoal do Centro Municipal de Apoio à Inclusão – CMAI a serviço da SME de Goiânia, para os profissionais especialistas auxiliarem as crianças. Eu nunca encaminhei uma criança que não tivesse algum problema. Infelizmente, eles demoram muito para vir até a escola, e muitas vezes quando vêm a criança já até saiu da escola (Professora Samara).

Eu fiz “Método e Técnicas de Ensino” na UNIVERSO, “Políticas Públicas na UFG”, e fiz “Educação Infantil na FE-UFG”. Eu queria muito o mestrado, sempre foi um sonho que eu tinha há muito tempo, e cursar as especializações era uma forma de eu continuar estudando e eu estava sempre fazendo a seleção do mestrado. Eu já estava cansada de estudar tentar e não passar na seleção de mestrado da FE-UFG. Reprovei 5 vezes, 3 vezes fiquei na entrevista. Até que enfim eu consegui passar. Depois na sexta tentativa eu ia desistir. A primeira especialização “Métodos e Técnicas de Ensino” eu só fiz para aumentar o salário, e combinamos de fazer eu e um grupo de professores lá da escola. Eu tinha acabado de sair aqui da UFG e senti um impacto muito grande. O ensino lá é muito esvaziado de conteúdo teórico, e eu tinha dificuldade de ouvir aquelas coisas lá assim, sem sentido. É uma diferença muito grande. Agora as políticas públicas na UFG foi muito boa. Mas, eu não consegui concluir a monografia e acabei não concluindo o curso. Ai, depois decidi fazer Educação Infantil. Fiz a inscrição e passei, mas como havia reprovado novamente no mestrado eu estava muito triste, decidi desistir da especialização, mas a Fernanda não me deixou cancelar a disciplina, eu disse que não tinha quem olhar meu filho e ela disse que eu poderia trazê-lo que ela o olhava para mim. Ai não tive como desistir. Depois eu adorei a especialização e nela conheci o professor Renato Barros que me incentivou a fazer novamente a seleção do mestrado. Ai foi a última vez que eu fiz, não tinha muitas esperanças, fiz a prova muito tranquila e nem esperava que passaria dessa vez. E eu dizia para mim mesma, se dessa vez eu não passar não vou tentar mais. Mas aí fui aprovada (Professora Joana).

Fiz uma especialização em “História Cultural” na Universidade Federal de Goiás, essa foi muito boa, excelentes professores. Embora eu tenha uma critica muito grande quanto à metodologia adotada pela maioria dos professores, eu acho que eles se preocupam muito pouco com a didática, ainda estão usando um método muito tradicional de aulas, até mesmo um meio escolástico de dar aulas. Mas foi muito interessante, os debates foram interessantes, teve disciplinas pedagógicas na especialização, mas todas voltadas a didática do ensino superior, mas eu digo que foi bem interessante. E também fiz 3 especializações à distancia na área pedagógica, CETEB-Brasília; “Educação Infantil” e “Psicologia da Educação”, não me lembro o nome da terceira agora, foi na área da inclusão. As que eu cursei no CETEB, também foram muito ricas. Acabei tendo proveito e pude ver as potencialidades do ensino à distância. Embora a progressão também me interessava, o que me motivou foi o gosto pelos estudos. Eu passei a gostar de estudar as áreas da pedagogia, antes, por cursar história, eu pensava que a pedagogia era desnecessária, quando me tornei professor, percebi a falta que as

disciplinas pedagógicas fazem, então corri atrás do prejuízo, e também já tinha a ideia de fazer mestrado e doutorado. (Professor Augusto).

Como já mencionamos anteriormente, a atividade humana corresponde há vários e diversos motivos, “outro exemplo é a atividade de estudo que é socialmente motivada, porém é também regulada por outros motivos, como por exemplo, tirar boas notas nas avaliações (...)” (CEDRO, 2008, p. 34). Nesse sentido, quando os professores afirmam que a escolha das especializações se deve ao gosto pelos estudos, há também a motivação em serem aprovados nos processos seletivos de mestrado e doutorado. E ambos, tanto a professora Joana quanto o professor Augusto, mesmo que em suas falas colocam em segundo lugar, há a motivação também da progressão salarial.

Devemos considerar que, mesmo quando os professores afirmam que sua única motivação foi a progressão salarial, na verdade, outras motivações podem ser lidas nas entrelinhas de suas falas. Há a constante busca de identificação com a atividade que desenvolvem, e o desejo pelo reconhecimento do trabalho docente que também perpassa pela valorização salarial na sociedade capitalista. O movimento contínuo de busca por formação também nos níveis de mestrado e doutorado, do mesmo modo, demonstram a busca dos professores por valorização, reconhecimento e prestígio social.

Assim como todos os demais professores entrevistados, a professora Ariele relata que os cursos de formação continuada oferecidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE, da SME de Goiânia, não têm qualidade formativa. São cursos de curta duração ministrado em sua maioria fora do horário de trabalho, normalmente são muito técnicos direcionados à prática sem o necessário embasamento teórico, o que faz com que sejam cursos cansativos e com pouca contribuição para a atividade de ensino.

São cursos muito fracos em conceitos. Chega a ser ridículo! É o mesmo que assistir um programa televisivo totalmente desprovido de conhecimento. E todos os colegas da rede dizem a mesma coisa, os cursos não têm qualidade alguma. Mas é preciso pensar que a equipe de professores formadores do CEFPE não são preparados para dar esses cursos. O pessoal de lá trabalham 60 hs todos os dias durante a semana. Que momento eles tem para serem intelectuais formadores? Eles não dão conta. Não tem preparação intelectual e não conseguem oferecer formação. Como podem trabalhar 60 horas e investir em sua formação intelectual? É impossível! Nos que trabalhamos na escola

dois turnos 60 h sabemos que não conseguirmos ser intelectuais como deveríamos ser. Então, esse é o erro do CEFPE, os professores lotados lá não têm formação para nos formar. Os cursos que oferecem pouco contribuem com nossa formação e menos ainda com nossa atividade (Professora Ariele).

As falas das professoras sobre a baixa qualidade das especializações oferecidas pelas instituições privadas de ensino, e dos cursos de formação continuada oferecidos pelo CEFPE da SME-Goiânia, deixa evidente a necessidade de revermos os modelos de cursos de formação tanto inicial quanto continuada para professores. Não é possível exigir professores bem formados ou defender formação continuada quando os formadores não têm competência intelectual para contribuir com a formação dos professores. Notamos que as secretarias de educação não tem tido essa preocupação com a formação dos docentes. Exigir que os professores tenham um desempenho satisfatório ao desenvolver sua atividade de ensino e não oferecer condições materiais de trabalho e de formação adequadas, inviabiliza o alcance de qualquer objetivo no que se refere a qualidade da educação pública.

A formação continuada dos professores deve acontecer com a mesma qualidade que se espera no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Se não considerarmos a necessidade contínua que tem os professores de estar se apropriando de novos conhecimentos teóricos que irão lhes auxiliar no desenvolvimento da atividade de ensino em sala de aula, também não será possível cobrar que eles acompanhem as mudanças da sociedade no que refere a utilização de novas didáticas que consigam fazer com que os alunos aprendam os conteúdos das diferentes áreas do ensino.

Não é possível cobrar alto nível de desenvolvimento intelectual dos alunos se não e proporcionado também um alto nível de conhecimento aos professores, que são os responsáveis por promoverem a apropriação dos conteúdos científicos por parte dos alunos.

Significados e sentidos de ser professora e professor no atual contexto da escola pública brasileira

O professor George nos diz que ser professor da escola pública é para ele uma honra, mesmo diante de tantos obstáculos. Ele defende que a educação é responsabilidade do estado, e por isso, acredita que é na escola pública que de fato há a

possibilidade de acontecer uma educação que não submeta a formação humana integralmente aos interesses capitalistas, mercantilistas. George compreende que os alunos da escola pública vivenciam todos os tipos de problemas econômicos e sociais que interferem diretamente em suas aprendizagens, e reconhece que essa realidade exige muito mais dos professores que estão lidando com essas crianças e adolescentes todos os dias. E é exatamente por isso que ele sente que seu trabalho é mais necessário na escola pública. É nesse espaço que ele pode fazer a diferença. Nas escolas particulares há a seleção de alunos, se algo é cobrado dos pais, logo é atendido, lá os alunos têm o apoio da família e um respaldo institucional maior em todos os sentidos.

Para mim é uma honra ser professor na escola pública. Eu já recebi muitos convites para deixar a escola pública e ir para a escola particular, mas eu nunca aceitei. Mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos aqui. A escola particular seleciona alunos para entrarem e se você solicita o apoio dos pais aos filhos que estão com dificuldades, logo os pais contratam um professor particular para dar o reforço. Lá na escola particular todos os alunos tem aparato em casa, tem apoio. Na escola pública é totalmente diferente. As crianças da escola pública vivenciam todos os tipos de problemas que afetam a aprendizagem. As crianças da escola pública precisa de todos os tipos de auxílios. Não selecionamos as crianças para entrar aqui. Isso é o correto. A educação é um direito de todos. E isso faz com que a escola pública seja muito especial. Não é possível comparar escola pública com escola particular. Quando vejo professores fazendo isso, fico muito indignado. As crianças da escola pública não são selecionadas para entrar aqui. É claro que os problemas serão diversos e maiores e mais sérios. E eu me sinto privilegiado por poder trabalhar com essas crianças, que tem todos os tipos de problemas além dos sociais. A educação é um direito de todos e dever da família e do estado e isto está na constituição em seu artigo 205, isso é muito claro lá. Imagine se escola pública pudesse excluir alunos como nas particulares, ela estaria fazendo de tudo menos trabalhando com a educação (Professor George).

O professor George diz que, mesmo diante de todos os problemas que são notórios na escola pública, como a estrutura física deficitária, a falta de materiais pedagógicos, e principalmente os diversos problemas apresentado no processo de ensino e aprendizagem pelas dificuldades dos estudantes, o que o motiva a continuar sendo professor a sua consciência individual. Ele afirma que optou por ser professor por escolha própria, não foi obrigado a fazer essa opção. Nesse sentido, acredita que faz o que escolheu fazer, e isso o ajuda a lidar com os problemas do cotidiano. Ele

compreende que tudo se torna mais difícil, se não impossível, quando a pessoa quis fazer outra coisa e não conseguiu e derrepente se vê professor.

Aí sim deve ser difícil lidar com os problemas da sala de aula, provavelmente ficará estressado por não está fazendo o que gosta. Eu sempre digo que quando eu me aposentar, e não puder mais trabalhar na escola pública, aí sim eu irei para rede particular dar aulas, pois quero morrer fazendo o que eu gosto. E o que eu gosto é de ser um professor (Professor George).

O professor Michel compreende o trabalho docente como um trabalho de muitos desafios, muito estressante, em que existe uma cobrança muito grande por resultados, mas em contrapartida não tem o apoio necessário para desenvolver a atividade de ensino. Ele diz que a maioria das escolas municipais não tem infraestrutura que possa dar um aporte, no sentido geral; estrutura física, administrativa e pedagógica. Ele acredita que a cobrança por resultados está muito voltada para o aprender superficial do ler e escrever, e que outras dimensões do desenvolvimento humano não são cobradas, como se elas não existissem, como os conhecimentos da Educação Física.

Se a criança não tem um desenvolvimento motor ou se ela tem uma expressão corporal melhor, isso não é cobrado, é cobrado que ela saiba só ler e escrever. Então essa cobrança ela vem da própria SME e de certo ponto a sociedade deveria cobrar muito mais da própria comunidade escolar, mas o suporte que nós precisamos nós não temos. Vou citar um exemplo da escola, essa semana nós fizemos a medição do calor nas salas de aula, no turno vespertino, e em uma sala de aula das crianças de seis e sete anos a temperatura chegou a 45 graus. E não tem outro espaço para levarmos essa crianças, de maneira que elas consigam manter uma certa atenção de maneira que elas possam aprender. Esse é só um dos problemas dentre os muitos outros com que nos deparamos todos os dias dentro da escola. Muitos passam mal. Mas não temos o que fazer. Esse é só um dos exemplos de um dos problemas que temos dentro da escola. Sem contar as condições sócio-econômicas das crianças, que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Os pais trabalham o dia todo e as crianças ficam sozinhas onde as maiores têm nove ou dez anos e também não conseguem ajudar os irmãozinhos menores da Educação Infantil, ou dos agrupamentos A e B a organizarem o material escolar para irem para a escola e sempre vão para sala aula de aula faltando parte do material (Professor Michel).

Comprendemos o desabafo que o professor Michel faz, quando está respondendo sobre os sentidos e significado de ser professor na escola pública, é normal

que ele se lembre dos obstáculos. Entretanto, é preciso que os professores façam também a leitura política e social que o professor George faz, ao dizer que é evidente que as crianças da escola pública venham para escola trazendo todos os tipos de problemas possíveis, e problemas sérios, pois, isso é o reflexo de todas as privações econômicas e sociais que elas vivenciam. Assim, muitas vezes, a falta do material escolar não está relacionado apenas à organização das crianças, e sim ao fato de não terem esses materiais, devido a condição financeira das famílias. Nem sempre os pais têm condições de comprar todo o material escolar. E sem dúvidas, esse é um problema que interfere no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Sem a profissão docente a sociedade não se desenvolveria. Para mim meu trabalho promove transformação, mudança, outros olhares sobre o mundo. Eu sempre fui muito otimista, mas ultimamente com as várias mudanças que estão ocorrendo na educação, e com o aumento das dificuldades no processo de ensino, eu ando um tanto pessimista (Professor Michel).

Para que os professores continuem sentindo que a atividade de ensino é importante para contribuir com a transformação da realidade dos estudantes, e quiçá, com a transformação da realidade social que vivenciamos, é preciso que compreendam que a educação e a escola também são espaços de luta. Saviani (2013) diz que é papel do professor compreender que “(...) é preciso vencer a resistência daqueles (a classe dominante) cujos interesses implicam a manutenção, consolidação e perpetuação da forma atual de sociedade” (p.26). Quando os professores compreendem que em uma sociedade dividida em classes a luta por interesses antagônicos também se faz pela educação e acontece no interior das escolas, é mais fácil pensar e desenvolver a atividade de ensino, lidando com os problemas com olhar mais crítico e transformador.

É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2012, p. 27).

O professor Augusto compreende que a escola tem um importante papel na transformação da sociedade. Mas diz que, infelizmente, o estado tem forçado a escola a cumprir cada vez mais um papel de reprodutora das condições sociais de produção. Ele afirma que temos plenas condições de termos um ensino público de qualidade no Brasil. No entanto, as mudanças na educação não estão relacionadas em si mesma, e sim a toda a organização da sociedade brasileira, que envolve desde a posse dos meios de produção até a divisão social do trabalho. Augusto diz que no Brasil, ultimamente tem crescido o nível de conservadorismo em todos os aspectos e isso tem feito com que até mesmo pautas que deveriam ser do interesse de todos, como discutir o sistema educacional, acaba se transformando em pauta de esquerda. Políticas públicas que em outros países são tratadas como básicas e essenciais, e por isso são defendidas por todos, até mesmo pelos liberais, aqui no Brasil tornam-se pautas de luta da esquerda.

Até mesmo a pauta antiagrotóxicos que em outros países são pautas defendidas pelos partidos de direita e os liberais, porque todos são contra, aqui no Brasil essa pauta é de esquerda. Isso demonstra um conservadorismo muito grande dentro do nosso país. Então, a escola pública brasileira cada vez mais, tem cumprindo esse papel de ser um local de guardar as crianças, de aprender determinados conhecimentos básicos para o mercado, e toda uma potencialidade que nós poderíamos ter de um projeto de escola diferente é jogado a escanteio ou é projetado para isso. É confuso, mas é assim que eu entendo (Professor Augusto).

Nesse contexto, Augusto compreende que ser professor da escola pública, nessas condições, é em primeiro lugar é uma relação profissional. “*É o meu ganha-pão, é a forma de onde eu tiro o meu sustento. Não tenho outras formas de renda. Então eu sou financeiramente o que eu tiro da escola pública*”. De acordo com ele nessa relação de trabalho esta envolvida a exploração, a alienação do seu trabalho, porque atualmente, cada vez mais, o trabalho do professor é um trabalho alienado, tecnicado, e muitas vezes, mas vai para, além disso. Ainda assim, ele acredita que pelo princípio da contradição, há uma possibilidade do professor esta em contato com determinadas realidades, e intervir nessas realidades, e inclusive fazer a diferença na vida de muitas estudantes.

Como professor eu posso fazer determinados debates e levar os estudantes a terem determinadas reflexões que no cotidiano da televisão e das famílias eles jamais escutariam falar sobre aquilo ou jamais pensariam em determinadas coisas. Eu já vivenciei várias coisas extremamente curiosas e espontâneas, e também coisas que eu fiquei sabendo que alunos meus fizeram que me encheram de orgulho. Inclusive eu tenho alunos que já estão formando aqui mesmo na UFG. Uma vez um amigo estava dentro de um ônibus e dois alunos de 16 anos pularam a catraca e fizeram discursos contra as empresas de ônibus. Ai meu amigo foi conversar com eles, apoiando a ação política deles, e ai eles disseram que aprenderam a resistir a exploração capitalista na aula de história do professor Augusto. Então eu fiquei feliz e orgulhoso porque a matéria não se resumiu a sala de aula, mas a uma posição política na vida desses garotos. É claro que vários outros alunos, a gente fica sabendo que infelizmente tornaram-se conservadores. Mas, vale a pena saber que você contribuiu com a formação de alguns. Eu já ate pensei em prestar outro concurso na área técnica e tal. Ganharia dois mil reais a mais, mil e quinhentos a mais. Mas depois eu penso sobre qual é a prioridade da minha vida. Eu não tenho intenção de ficar rico ou andar em carrão importado, coisas do tipo. Ai eu vejo que eu tenho outros interesses, na minha vida. Devido à oportunidade que temos no nosso ambiente de trabalho onde nós professores podemos discutir com autonomia, livremente determinadas questões, e ajudar as pessoas, isso é muito mais importante socialmente, do que estar em uma repartição públicas realizando trabalhos burocráticos. Eu me sinto muito mais realizado desenvolvendo a atividade de ensino, sendo professor, do que estar em outra parte ganhando uma soma a mais em dinheiro (Professor Augusto).

Para o professor Roger a escola pública brasileira não foi construída para dar certo. Ele diz que a mentalidade dela ficou presa ao século XVI. Segundo ele, um dos elementos que provam isso são as características físicas de todas as escolas públicas. Para Roger esse modelo de escola ainda é reflexo das concepções jesuíticas que defendia a ideia de que as crianças poderiam ser ensinadas e aprenderem em qualquer lugar, independente da organização do espaço físico “seguem aquela concepção de que o professor leciona até embaixo do pé de mangueira”. Segundo Roger, o pouco tempo em que o estado se preocupava em oferecer um ensino de qualidade na escola pública, foi o período que havia os exames de admissão, quando só os filhos da elite tinham acesso às essas escolas.

Com o passar do tempo a economia, os empresários passaram a precisar de mais gente para apertar botão, carimbar documentos, fazer continhas de menos e mais, aí os estrangeiros que estavam no país não eram mais suficientes para realizar essas funções e então teve que expandir, mas expandiram com a concepção de que pode ensinar ate debaixo de um pé de manga. Ai surgiram essas aberrações de escolas feitas com placas, com latas, há muitas escolas de contêiner nas regiões periféricas por aí, e nos interiores do Brasil. Eu tenho uma amiga que é japonesa e ela se mudou para o Brasil quando criança. Então quando ela me fala da lembrança que tem das escolas que estudava no Japão, eu imagino aquelas escolas com estruturas grandiosas bem pensadas e estruturadas, e imagino a cena quando ela me fala do choque que foi estudar no Brasil. Ela foi morar em São Paulo e sua primeira sala de aula foi um contêiner de lata. Então a perspectiva foi essa no Brasil, expandir sem se preocupar com a mínima qualidade no que se refere à estrutura física das escolas (Professor Roger).

Roger considera que a estrutura física das escolas é algo básico, entende que o espaço físico é fundamental para que o estudante se sinta bem. Para que aconteça aquele pertencimento. É o que faz com que a pessoa vá para um ambiente e queira estar lá. Sem que seja uma obrigação. Isso é básico para o ser humano. De acordo com o professor, esse aspecto nunca foi contemplado, ou mesmo pensado pelo estado, e ele acredita que foi a partir desse descaso com a escola pública que foram surgindo essas teorias, que ele considera como esdrúxulas, que vão sendo empurradas goela abaixo dos professores, ideologias sem fundamentos que afirmam “em qualquer lugar é possível ensinar e aprender” na tentativa de instaurar o conformismo.

A professora Ariele concorda com o professor Roger no que se refere aos espaços da escola pública, e faz críticas ao fato de tudo na escola ser cercado com grades.

Veja só, a escola é uma prisão. Tem a hora do banho de sol que é o recreio, tem a hora do rango que é o lanche (cada dia com menos qualidade nutricional), e tem a hora da reclusão que é a sala de aula. São obrigados a ficarem sentados e calados dentro da sala de aula. Isso mata! Eu que sou adulta na universidade não consigo ficar quieta e calada o tempo todo. A gente conversa, levanta e anda, porque quer se mexer, precisamos movimentar o corpo. Agora pensa aqueles corpinhos pequeninos, eles também querem se mexer. Isso é massacrante para um corpo que já é domesticado pela sociedade. O modelo de escola que temos é cruel. Temos que repensar a

organização do tempo e dos espaços na escola. Essa reorganização é para ontem. E na escola que eu trabalho é mais parecido com prisão ainda. Ela é toda cercada com grade. O acesso ao parquinho é com grade, o acesso ao quiosque é com grade, o acesso as salas de aula é com grade, o acesso a sala dos professores é também cercado com grades. Parece que queremos manter os alunos longe de nós quando não estamos coordenando o tempo de reclusão (Professora Ariele).

Arielle acredita que se for repensada a estrutura física da escola e os tempos de aprendizagem, também poderá ser repensada a organização e divisão dos recursos que contribuem para desenvolver a atividade de ensino. A professora diz que as duas escolas em que trabalha atualmente não possuem quadra de esportes coberta e relata as dificuldades para desenvolver sua atividade de ensino, uma vez que é professora de educação física. Como não trabalha apenas a parte prática da disciplina, a professora lamenta o fato de outros espaços da escola também não serem respeitados e considerados como importantes para o desenvolvimento dos alunos. Critica o fato de a biblioteca de uma das escolas ter sido transformada em depósito onde se amontoa todo o material sem condições de uso, e questiona; *como pode uma escola não ter um espaço para leitura? Um ambiente para que os alunos realizem suas pesquisas?*

A biblioteca que deveria ser a sala de leitura da escola é o depósito da escola. Da um desanimo ver aquele espaço todo desorganizado com montes de livros amontoados e outros objetos estragados, sem condições de uso. Não temos um espaço acolhedor para leitura, não temos o momento da leitura dentro de uma escola. Oi? O que é isso? É claro que os alunos não vão se sentirem incentivados a conhecer a estudar a pesquisar nada mesmo, não tem como levar os alunos para a biblioteca. É só um ato mecânico. Nas atuais escolas que estou me deparei com a concepção de educação que está na carta magna. Para começo de conversa as pessoas adultas se tratam como tio e tia. Não são só as crianças. Então eu questiono a estrutura, questiono os comportamentos, questiono as ordens e os projetos sem sentidos que vêm da SME, enfim, questiono tudo, e a gestão e alguns colegas que levam as coisas de qualquer jeito me odeiam. Eu sou a pessoa mais odiada dentro daquela escola, porque eu questiono tudo o tempo todo. Tem muita coisa errada. Então, é difícil resolver muita coisa se não tivermos compreensão do que está errado. Os alunos precisam aprender a fazer ciência. Do que adianta esses discursos de que os alunos constroem o conhecimento e que são sujeitos do conhecimento. Que conhecimento? Nessas feirinhas com esses projetinhos de ciência medíocres que são produções só mecânicas? Então é isso que se

*considera como educação para a classe trabalhadora do nosso país?
(Professora Ariele).*

Mesmo diante de todos os problemas apresentados pela professora Ariele, ela diz que o que a mantém como professora na escola pública é a necessidade que ela sente de contribuir para mudar essa realidade. Ela acredita na transformação da atual realidade, mesmo que ela não esteja aqui para ver quando acontecer. Ainda assim, Ariele quer fazer parte da história das pessoas que lutaram pela mudança da sociedade. *“Eu sei que estou nesse tempo da história. Posso não viver essa mudança, mas vou contribuir até o fim para que ela ocorra”*. Ariele diz que muitas pessoas têm uma visão muito limitada da educação e da história, mas ela acredita que o capitalismo irá sucumbir. E embora esteja adoecendo, pois acaba de retornar de uma licença médica com sintomas de depressão e ansiedade, ainda sim pretende lutar pela escola pública enquanto conseguir.

Assim como professora Ariele, compreendemos que a escola é também um espaço de luta pelo socialismo. Concordamos com Duarte (2011) quando o autor afirma que embora alguns marxistas afirmam que a educação escolar não tem importância estratégica na luta pelo socialismo, encontramos argumentos para defender que a escola é por excelência um importante espaço de luta pela socialização do conhecimento que a elite dominante quer manter sobre seu domínio.

O papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pelos meios de produção. Há autores marxistas que afirmam que o conhecimento não é um meio de produção e que, portanto, a luta pela socialização do conhecimento não é parte da luta pela socialização dos meios produção. Esse raciocínio é equivocado por duas razões. A primeira delas é a de que ao longo dos vários escritos de Marx encontra-se uma clara análise do processo de objetivação do conhecimento nos produtos do trabalho e nos meios empregados no processo de trabalho. A análise que Marx faz do processo de trabalho no capítulo V de O Capital explica que o processo de objetivação transfere a atividade do sujeito para o objeto [...] Ora, os meios de produção, na sociedade capitalista, contem conhecimento científico objetivado. Então essa é a primeira razão pela qual não faz sentido considerar que o conhecimento não faça parte dos meios de produção. Além disso, separar os meios de produção do conhecimento que

permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital (...) (DUARTE, 2011, p. 130 e 131).

O mesmo autor evidencia que há conhecimentos científicos que não foram incorporados aos meios de produção, como os conhecimentos artísticos e filosóficos, mas isso está implícito na defesa que é feita pela formação plena dos sujeitos, pois sabemos que os conhecimentos que não servem ao capital são por ele excluídos. Garantir que esses conhecimentos sejam apropriados pelos estudantes da escola pública é também uma forma de resistência ao domínio do capital. A escola pública deve transmitir aos estudantes as formas mais desenvolvidas de conhecimento já produzido pela humanidade, uma vez que, “não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora” (DUARTE, 2011, p. 132).

O professor Germânio compreende que existem muitos obstáculos que se transformam em limitações para que a escola pública brasileira tenha um melhor padrão qualidade. Se por um lado falta um investimento maior do poder público na educação, por outro, parece evidente que boa parte dos sujeitos sociais e diversos segmentos ainda não se deram conta do papel estratégico que a escola deve desempenhar para alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Para o professor Germânio, há na verdade uma ausência de compreensão sobre o papel que a escola deve ocupar nos dias atuais. E isso afeta também os profissionais que nela atuam.

De certa forma considero isso como um reflexo da heterogeneidade de sujeitos e realidades que compõe o todo social. E penso que toda essa diversidade de ideias e compreensões é o que há de mais rico na escola pública brasileira. Falta, contudo, um esforço coletivo maior para que essa pedra bruta se torne uma bela joia. Sem isso, sem a compreensão do papel da educação e da escola, sem um envolvimento mais amplo da sociedade na luta por essa transformação, continuaremos muito aquém das possibilidades de desenvolvimento e autonomia que temos enquanto indivíduos e enquanto nação, por meio do amplo desenvolvimento dos processos de educação e de partilha e transmissão de conhecimentos às novas gerações nos espaços escolares (Professor Germânio).

De acordo como professor Germânio, enquanto não há uma compreensão da responsabilidade do estado e sociedade com a educação e o entendimento sobre o papel da escola para a transformação do atual contexto que vivenciamos na sociedade capitalista, ser professor para ele significa conviver com a indiferença dos governos que não investem na educação, na valorização do trabalho docente e na escola como deveriam, e que ao mesmo tempo persegue e criminaliza os trabalhadores da educação que resistem e lutam contra as mazelas da educação e da escola pública brasileira.

Ser professor da escola pública significa estar sobre constante pressão para conseguir maiores índices de desempenho nas avaliações nacionais que não consideram a realidade socioeconômica dos alunos, as condições precárias de muitas escolas e o desmantelamento da carreira docente. Tudo isso interfere diretamente no rendimento dos estudantes e joga a responsabilidade pelo fracasso escolar sobre os professores. Significa também sofrer com a ausência da maior parte das famílias no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, para quem a escola serve muito mais como um lugar onde estes ficam enquanto os pais ou responsáveis estão no trabalho, do que como um espaço que irá contribuir para o desenvolvimento integral de seus filhos (Professor Germânio).

Apesar de não ser olhada com bons olhos pelo poder público, a escola pública é o grande passo para a transformação do intelecto e do espírito. É o lugar da mudança, casa do saber. É o lugar que nos faz olhar o mundo com milhões de possibilidades... Mesmo com tantos problemas, não vou desistir de ser professor, continuo motivado a contribuir com a formação de outros sujeitos, enfim, tudo que sou devo à ela, sou fruto dela (Professor Gláucio).

O professor Rafael, que, assim como a professora Ariele, acaba de voltar ao trabalho depois de uma licença médica de três meses por ter apresentado um quadro de depressão e ansiedade, considera que a escola pública e os professores estão passando por uma crise há muito tempo, e não consegue pensar em um projeto para sair dessa crise. Para ele, a crise profissional pela qual passa os trabalhadores da educação, em uma carreira massificada e salarialmente desvalorizada, faz com que a maioria dos professores sejam impedidos de ter disposição para os estudos, pois as condições

materiais de trabalho os impossibilita de ter condições para investir na própria formação.

Enfrentamos uma inclusão falseada nas escolas públicas, que a gente não sabe como lidar com ela, a inclusão das crianças com necessidades especiais não ocorre de verdade. Há também a inclusão social que nós não sabemos como fazer, e desta resulta vários crianças e adolescentes indisciplinados. A falta de formação continuada para acompanharmos todas essas mudanças no interior da escola pública faz com que nós, professores e coordenadores, nos sintamos impossibilitados na questão da indisciplina, por não sabermos o que fazer. E, infelizmente, eu não vejo que a SME tenha condições teóricas para nos ajudar. Em muitos momentos quando os profissionais da SME estão presentes na escola para resolver situações de conflitos, eles ficam mais perdidos do que nós professores, e não sabem o que fazer. A SME não tem pessoal preparado teoricamente para nos apoiar quando precisamos. Em outras palavras, nós professores não vemos na SME condições para nos auxiliar. Não temos apoio ou a quem recorrer. Sabemos que os profissionais que atuam dentro da SME não estão lá por competência formativa e sim por indicações partidárias. É difícil gerir escolas por trocas de favores e interesses politiquieiros ao invés de primar por educação de qualidade (Professor Rafael)

Nesse contexto, o professor Rafael diz que o que o mantém como professor não é a carreira. No início da carreira ele até dizia que essa era sua motivação para ser um professor. Mas diante das atuais condições de trabalho e a contínua defasagem no salário, a crescente desvalorização da categoria dos professores, ele acredita que o único motivo que o mantém como professor são os alunos. Rafael diz que se sente realizado quando alguns alunos compreendem o conteúdo ensinado, quando interagem com a discussão, elaboram questões e demonstram que utilizaram o que aprenderam na sala de aula em suas vivências em outros espaços sociais.

Eu sei que a escola pública pode ser melhor. Mas, a estrutura, o regimento da escola, as burocracias e a falta de responsabilidade do estado com ela, causam muitos problemas. Eu acredito que o que me mantém lá são os alunos. É muito gratificante quando você ensina

algo aos alunos e eles aprendem. Você pensa, ainda tem jeito. Ainda tenho prazer na minha profissão. Quando eu discuto uma questão de racismo e eles entendem e se posicionam e diz professor eu agora entendo que já fui vítima de racismo. Ver que eles estão aprendendo e que estão se posicionando é muito importante para mim. Infelizmente nem todos os alunos aprendem, ou demonstram interesse. Penso que se tivéssemos uma estrutura melhor e uma política pedagógica melhor, conseguiríamos ter mais sucesso com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Mas, esses poucos que participam e que aprendem, já significa que estou contribuindo com a formação deles e que dessa forma estou tendo um retorno do meu trabalho, já que o objeto do meu trabalho é o conhecimento (Professor Rafael).

A professora Gabriela compreende que a escola pública está deixando muito a desejar. Embora admita que os tempos mudaram, afirma, após suspirar; “*não é uma escola como da minha época.*” Conforme a professora, a escola pública hoje da rede municipal e estadual estão seguindo o mesmo caminho. Ela faz duras críticas ao modelo de Ciclos de Formação Humana adotados pela SME de Goiânia e afirma que o fato de não poder reter o aluno que não se apropriou dos conhecimentos necessários para aquele ano de ensino trás muitos prejuízos ao desenvolvimento do próprio aluno, para os demais, e para a atuação dos professores que não conseguem ensinar outros conteúdos aos alunos que estão em um nível mais avançados, e ao mesmo tempo, voltar nos conteúdos anteriores para ensinar aos que se encontram retidos naquele agrupamento.

Essa questão de não poder reter o aluno prejudica demais o ensino. O ciclo prejudica demais. Eu acho que o nível dos alunos está diminuindo. A família esta muito ausente. Temos casos de famílias que nunca veio na escola saber como vai o filho. Teve um caso que eu achei absurdo. Teve plantão pedagógico desse primeiro trimestre e estávamos entregando as notas. No mesmo dia teve um bazar, e teve uma mãe que veio e ficou catando as roupas descartadas que sobraram do bazar, que não foram vendidas. O menino falava professora minha mãe está ali. E eu dizia: chame-a para vir pegar suas notas e conversar comigo. Menino faltoso demais. Faltava a semana inteirinha e a família sabe, está consciente. E ela lá catando as roupas que sobraram do bazar, e nem veio pegar as notas do menino, nem veio falar comigo. E bateu o sinal 17 h 20 e ela lá catando roupas. Então, eu acho que a família tem uma parcela de responsabilidade muito grande por a escola estar assim, nesse nível. Eu sempre falo, se a família exigisse mais da escola, a escola seria

melhor. Quando é uma mãe dedicada e preocupada que vem conversar sobre o filho, a gente se dedica muito mais a ensinar o filho dela, porque sabemos que ela vai acompanhar e vai cobrar, exigir. A família não está nem aí (Professora Gabriela).

É possível identificar que algumas categorias aparecem com mais frequência na fala dos professores, quando falam sobre os sentidos e significados de ser professora e professor da escola pública. Perpassando por todas as falas, percebemos que meio a análise que fazem sobre a educação, o papel da escola e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sempre emerge a categoria classe social, embora os professores nem sempre a pronuncie. Podemos perceber que, embora a professora Gabriela, com seus 62 anos de idade, não faça menção à relação de classe que está posta na atitude da mãe de seu aluno, essa reflexão e análise é extremamente pertinente. Pois o que ela chama de total desinteresse das famílias pela vida escolar dos filhos, pode na verdade ter significados, sentidos e motivos bastante diversos.

Certamente as roupas que não foram vendidas no bazar, e que estavam sendo doadas a quem quisesse pegá-las, eram necessárias à família daquele aluno, por isso a mãe se deteve em recolhê-las, colocando aquela necessidade em um nível de importância mais urgente naquele momento do que conversar com a professora sobre o processo de aprendizagem do seu filho. Esse acontecimento que deixou a professora chateada, em que ela só conseguiu identificar o desinteresse da mãe pela vida escolar do filho, podemos nitidamente perceber que para além da análise sobre a produção da roupa como processo de trabalho dos homens, e a relação entre mercadoria, valor de uso e de troca, há aí também uma necessária reflexão sobre a desumanização do homem e a valorização das coisas. A sociedade capitalista tem o poder perverso da inversão. Nela, a emergência de vestir o corpo, em muitas situações cotidianas dos sujeitos da classe trabalhadora, se sobrepõe a compreensão da necessidade de lutar por uma educação que promova o desenvolvimento do psiquismo humano, da personalidade e da consciência. Sem extremo sentimentalismo, concordamos com Marx (2013, p. 65 e 66) “(...) Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente”.

A realização de bazares nas escolas municipais é uma prática bastante comum. São realizados com as doações de professores e funcionários, e os objetos,

principalmente roupas e calçados, são vendidos às famílias dos alunos a preços compatíveis com o que os pais podem pagar. O valor recolhido é investido em melhorias para escola, na maioria das vezes é usado para a compra de materiais pedagógicos em falta. E o que sobra é doado para as famílias que não puderam pagar pelas peças, no final do bazar, no fim do turno escolar. Isso explica o fato da mãe do aluno da professora Gabriela permanecer recolhendo as roupas até o momento em que o sinal da escola toca anunciando o fim do horário do plantão pedagógico.

Novamente nos reportaremos aos autores Duarte (2011), e Saviani (2013), para reafirmamos a necessidade de que os professores compreendam o contexto geral da organização social em que vivemos, para que, por meio da abstração consigam aplicar o princípio da generalização e realizarem leitura crítica da realidade vivenciada por seus alunos. Pelo confronto dos conhecimentos gerais sobre a divisão social de classes a que somos submetidos na sociedade capitalista, é possível que os professores realizem a análise das situações particulares que ocorrem no chão da escola pública. É preciso que os professores compreendam a educação escolar como uma prática social, não é apenas um lugar onde ocorre um treinamento técnico dos alunos, pelo processo de escolarização, mas o local onde se desenvolve a prática social cujo objetivo é a formação dos sujeitos. Assim, a professora Gabriela talvez tivesse compreendido a atitude daquela mãe que se deteve recolhendo as roupas que restaram do bazar.

Tomar a prática social como ponto de partida pressupõe o reconhecimento da educação escolar nas intersecções com a forma organizativa de sociedade vigente, reconhecendo-a, sobretudo, para identificar seus limites opondo-se a eles. Aponta, pois, na direção da compreensão do trabalho pedagógico a partir das premissas teórico-filosóficas que ancoram a pedagogia histórico-crítica, isto é, do materialismo histórico-dialético (MARTINS, 2011, p. 227).

Contudo, a professora Gabriela diz que mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas no chão da escola, da falta de materiais pedagógicos para desenvolver a atividade de ensino com os alunos, do abandono por parte da família, ainda assim, gosta de trabalhar na escola pública. De acordo com a professora, ela se sente realizada quando encontra com um dos seus antigos alunos e eles dizem que já estão na universidade. E também relata ficar muito triste quando fica sabendo que um dos seus antigos alunos está no mundo da marginalidade, ou mesmo quando recebe a notícia de que alguns deles foram assassinados.

A professora Angla diz que continuar sendo professora tem se tornado cada vez mais difícil. Relata que só não desiste do trabalho docente porque não tem idade nem ânimo para voltar a estudar e se formar em outro curso, para atuar em uma profissão totalmente diferente. Apenas por isso irá continuar a desenvolver a atividade de ensino até se aposentar. Mas, confessa que contará os dias.

Ser professora tem se tornado cada vez mais difícil. É aluno que não quer nada. A família não ajuda. Meu trabalho é ensinar a matéria e o dos pais, a família é educar. Mas os pais acham que meu trabalho é ensinar matéria e também educar. Então está cada vez mais difícil. Seria mais fácil se nós tivéssemos apoio do governo e da família. Retorno da família e do governo. Se fôssemos valorizados, respeitados e se tivéssemos melhores condições de trabalho. Se as escolas tivessem melhor estrutura física, se tivéssemos os materiais pedagógicos necessários, equipamentos eletrônicos que funcionassem. Cada detalhe torna-se um dificultador do nosso trabalho (Professora Angla).

Há muitas coisas que precisam ser revistas na escola pública, afirma a professora Betina. Em sua concepção, não se trata apenas de investimentos financeiros. Também é preciso pensar novas políticas de ensino e organização da escola, para que possa oferecer uma educação que se preocupe com a formação e o desenvolvimento dos alunos, sem que os processos de ensino e aprendizagem estejam submissos às medições que acontecem por meio de testes quantitativos, que em sua opinião, não medem qualidade formativa. Ela também acha que o ciclo de formação, atual modelo de organização da escola municipal, não está funcionando. A ausência de provas e notas que avaliem a aprendizagem dos alunos diminuiu a autonomia dos professores no processo escolar, e faz com que haja o esvaziamento do conhecimento.

As pessoas que defendem a proposta do ciclo colocam seus filhos para estudar em escolas particulares com outro sistema de ensino. Os filhos deles não estão aqui no ciclo. Estudam nas escolas particulares com a exigência de trabalhar com os conteúdos. Depois quem estará mais bem preparado para o mercado de trabalho? Parece-me que a escola pública não está preocupada com o conhecimento. Preocupa-se, por meio dessas avaliações, apenas com os números. A avaliação diagnóstica que estão fazendo na rede, por exemplo, é um instrumento muito bom, acho necessário avaliar. Mas eu fico irritada com a forma

que a avaliação é feita. Não se considera o tempo de aprendizagem dos alunos no momento de cobrarem que os alunos realizem as provas. E por fim, quem acaba sendo culpado pelo baixo desempenho dos alunos é a professora. Isso é muito contraditório (Professora Betina).

E, além disso, com a organização da escola em ciclos, que recebe todo mundo e os enviam para agrupamentos de acordo com a idade apenas, sem se quer verificar o que o aluno já sabe, ai chega um aluno que vem lá do interior do Amapá e que nunca pisou na sala de aula, e que por acaso mudou para a região e está com 13 anos ai ele vai diretamente para uma sala de agrupamento H. Esse aluno não sabe o que esta acontecendo ali. Essa organização em ciclo não está preparada para receber esses alunos e para resolver essas questões. Coloca lá na mesma sala de alunos com a mesma idade e que já vivenciaram certas coisas em termos escolares não o faz aprender, não é solução, isso gera indisciplina e violência entre eles. Se o sistema quisesse resolver isso, esses alunos que chegam à sexta série sem ser alfabetizados deveriam estar em salas diferentes aos cuidados de uma equipe alfabetizadora. Penso que não deveria ser nem uma pessoa para alfabetizá-lo, acho que deveria ter uma equipe para atender esses alunos, e resolver a questão do déficit desses alunos. Ai depois de alfabetizado eles podem voltar para o agrupamento e dar continuidade ao processo de aprendizagem. Por que do contrario ele vira um entrave, porque vira uma salada ali. Onde ha heterogenia, muitas diferenças de aprendizagens provoca diferentes reações de comportamentos, gera indisciplina e ha pouco aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem (Professor Roger).

Mas a seriação até onde eu me lembro, pelo tempo com que eu trabalhei nessa organização, tem o seu lado bom. A gente não pode jogar isso fora. Então a escola pública precisa ter um olhar diferenciado em sua organização. E tem que parar de ser tão medida o tempo inteiro buscando verba. É preciso trabalhar voltado mais para o aluno. O ciclo é uma beleza no discurso. No discurso o ciclo é perfeito. Mas, o que eles esquecem que é primordial é o respeito pela criança. Uma criança que chega à escola não alfabetizada com a idade 12 anos, e são jogadas

numa sala com alunos da mesma idade, todos adolescentes com 12 anos de idade, todos alfabetizados, como será que essa criança se sente? Essa é minha tristeza hoje com a escola pública. E eu volto a falar o que eu disse bem no início, eu tenho dívida com a escola pública porque eu sou fruto dela. Então eu me preocupo muito e me entristeço muito com isso (Professora Samara).

A esse respeito, em suas análises, Libâneo (2012), ao discutir a dualidade perversa da escola pública, nos aponta que esse modelo de escola que ele denomina como *escola do acolhimento social* tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e é também orientada por outros documentos financiados pelo Banco Mundial. Esse modelo de escola vem com um discurso que se contrapõe a escola tradicional, afirmando que ela está restrita há tempos e espaços o que a torna “(...) incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático” (p.17). E afirma que o insucesso da escola tradicional está em sua organização com base conteudista, livresca, utilizando-se de exames e provas, reprovações e relações autoritárias entre professores e alunos.

Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que tenham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos diante, a necessidades mínimas), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar e ações socioeducativas mais amplas, visando o atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em remissas pedagógicas humanitárias, concebeu- e uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

O professor Roger também critica o atual modelo de escola do acolhimento social e diz que as políticas públicas que vieram da parte do Governo Federal como o Programa Bolsa Família, ao contrário de contribuir com a qualidade da escola pública

acabou por precarizar ainda mais as relações entre sociedade, escola e educação. Roger compreende a importância dessa política de cunho social, mas entende que ao cobrar a frequência das crianças na escola deveria ter uma cláusula que cobrasse também o aproveitamento dessas crianças no que se refere a aprendizagem.

Você é obrigado a manter seus filhos frequentando a escola, mas frequentando de que maneira? Se tivesse lá uma cláusula “tem que ter aproveitamento mínimo”. Mínimo, sei lá que mínimo seria esse, seria 60 % ou se seria 50 %, nunca se colocou isso. Como resultado temos escolas cheias, sim, mas é uma lotação que funciona contra o processo de educação. Eu falo com os colegas meio informalmente que piorou muito a situação das salas de aulas, porque, baderneiro, bagunceiro, alunos de difícil trato, que sempre existiu, mas antes dessa bolsa especificamente, esses alunos desse jeito iam de vez enquanto, quando tinha uma merenda melhor, ou ia no dia de educação física, ou seja, esses alunos iam menos, atrapalhavam menos, com a bolsa estão todo dia lá, incomodando e atrapalhando. Nesses aspectos foi um desserviço. Idealisticamente nós deveríamos achar melhor que esses alunos estivessem na escola, na sala de aula. Mas a gente precisa entender a real situação das salas de aula com quarenta alunos. Não é o número ideal, nos não temos condições ideais na sala de aula. Para acontecer um processo de ensino e aprendizagem de verdade o ideal seria ter no máximo 20 alunos por sala de aula, em todos os níveis. Mas nós não temos condições ideais de trabalho. E quando tem alunos lá que não estão lá interessados a aprender, que estão lá por outros motivos eles interferem no processo de aprendizagem daqueles que querem aprender e isso infelizmente, matematicamente a conta não fecha, porque são esses que vão atrapalhar o desenvolvimento dos outros. Não tem jeito, eles atrapalham Aluno que não quer nada passa pelo ciclo I sem aprender, ciclo II e no ciclo III a situação fica ainda mais complicada, e na maioria das vezes eles saem da escola assim (Professor Roger).

De acordo com a professora Samara, a escola pública brasileira nos dias de hoje melhorou bastante em termos de materiais, comparando com a realidade da escola há quinze ou vinte anos atrás. Entretanto, em contrapartida, Samara afirma que aumentou

muito em burocracia e também parece haver certo retorno da ideia da escola assistencialista. Para a professora, a proposta de organização em ciclos é contraditória, pois parece ter aumentado o acolhimento social e diminuído a qualidade do ensino. A professora afirma que isso também afeta o trabalho dos professores, pois ao mesmo tempo em que há o discurso de que os professores tem mais autonomia, para ela há um maior controle sobre a atividade de ensino. Samara diz ainda que a escola pública atual “sobrevive de buscar números para o Banco Mundial”, o que segundo ela, “não é novidade para ninguém”.

Nós professores temos que treinar os alunos. No meu caso, para a provinha brasil. Ai eles mandam uma Provinha Brasil com 20 textos. É lógico que acriança vai bem até o décimo vai muito bem, obrigada, agora do décimo para frente a criança já não consegue mais prestar atenção. É muita informação para uma turma de 7 anos, 8 anos... Essa provinha é feita por especialista que nunca colocaram o pé na escola. Se tivessem colocado jamais elaborariam uma prova com vinte questões para crianças nessa idade de 7 e 8anos. Então eu acho que essas provas não medem a verdadeira situação da sala de aula. Ai ela entra em contradição com o ciclo de formação que recebe um menino em outubro que chegou de outra região do país que a criança ainda não esta alfabetizada e é colocada em um agrupamento com a mesma idade dessa criança, e ela faz a prova do mesmo jeito que as outras crianças. Cadê o respeito por essa criança? Ela não existe. Então a escola publica ao mesmo tempo em que ela ganha ela perde, por estar hoje tão vinculada a politicagem do país onde se mede tudo para buscar verbas. Onde tem um estado que se vangloria o tempo inteiro pela média que tirou no IDEB e na verdade as crianças, não estão no nível de conhecimento que deveriam estar. Faz um programa, um currículo, a parte cheia do currículo imensa, e cobra se coisas das crianças que elas nunca vão utilizar. Então durante um ano eu tenho que trabalhar trinta gêneros textuais. Eu consigo aprofundar? Não. Por que não se divide, não faz uma organização nesse curq21rilo. Não pode, porque isso é seriação (Professora Samara).

Freitas (2012) afirma que o tecnicismo na educação atualmente se apresenta na forma de uma teoria “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados” (p. 383). Para o autor, o objetivo desses testes e gerenciar a força de trabalho na escola. Assim como disse a professora Samara, essas avaliações em larga escala visam o controle da atividade de ensino dos professores, que ao ser medida, possibilita o controle do processo de ensino e aprendizagem. Ainda conforme Freitas (2012), esse tecnicismo está ancorado nas concepções da psicologia behaviorista e se fortalece na econometria, que e a ciência da informação e de sistemas, esses são os pilares da educação contemporânea, que o autor denomina por neotecnicismo.

Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados. Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane e Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p. 383).

É interessante, a partir da ideia de neotecnicismo tal como apresentada por Freitas (2012), resgatar as análises do professor Roger, bastante críticas, sobre a realidade da escola pública e os processo de ensino e aprendizagem. Quando perguntado sobre qual é o sentido de ser professor na escola pública, diante de todas as mazelas identificadas em sua própria fala, o professor nos respondeu que pensar sobre a atividade de ensino durante a entrevista lhe fez lembrar o quadro “Dom Quixote”, de Pablo Picasso. Roger nos explicou que no quadro só se visualiza a silhueta de Dom Quixote, obscurecida e meio encoberta por uma espécie de névoa ou mormaço. Ele afirma que o papel do professor hoje, diante da sociedade capitalista, assemelha-se a

uma atividade quixotesca, uma luta contra fantasmas e moinhos de vento bem concretos, onde o professor parece que vai aos poucos desaparecendo.

Para mim, tem tudo a ver. Uma atividade quixotesca. Um trabalho idealizado sem reais condições para se desenvolver. É uma ilusão! Aquela fala de que a educação pode mudar a humanidade tornou-se uma fantasia. Acredito que a educação pode mudar as pessoas. Mas a questão da índole do caráter da pessoa é muito complexa. Nós tentamos ofertar formação por meio de conhecimentos, desenvolverem algumas habilidades, mas o que eles vão fazer com eles nós não podemos prever. Os conhecimentos podem servir tanto para o bem quanto para o mal. E isso cada vez torna-se mais impreciso nesse modelo de sociedade capitalista totalmente corrompida, fragmentada e desassistida. Tanto é que sabemos que o principal problema que chega para nós na escola é o aluno órfão de pais vivos. A família tem deixado a vida escolar dos alunos de lado. Na sala de aula notamos a diferença no desenvolvimento das crianças que os pais acompanham, o desempenho é muito superior. Mas a maioria dos estudantes é desassistida pela família, também, além de já serem desassistidas pelo estado e sociedade. Em uma turma de 30 e 40 alunos se os pais de ao menos 10 forem na escola, é muito. Essa falta de supervisão familiar, fora todas as outras deficiências né, porque na verdade o sistema público de ensino foi pensado expandido para treinar as pessoas para apertar botões, parafusos e para políticos corruptos desviar dinheiro público. Gradualmente foram aumentando o valor das verbas públicas para o ensino, e para onde foi esse dinheiro? Foi para outras finalidades e para outros bolsos. Ele não foi para a escola. Se esse dinheiro tivesse sido enviado para as escolas nas décadas que vem ocorrendo a expansão do ensino, nós não teríamos nenhuma escola sem a mínima estrutura, sem quadra, caindo, sem encanação, alagando e chovendo dentro delas. Não teria escolas detonadas assim. Afinal, são décadas de investimentos, de verbas retiradas dos nossos impostos. Já deveriam ter resolvido esses problemas da escola pública brasileira (Professor Roger).

Ainda de acordo com o professor, são problemas que há muito tempo têm sido denunciado pelos trabalhadores da educação e tais denúncias tem se repetido ano após

ano, sem que os poderes públicos atendam minimamente as reivindicações. Roger acredita que boa parte das mudanças necessárias não dizem respeito à falta de verbas, mas à ausência de vontade e honestidade política. O mesmo professor afirma que, por volta da década de 1950, as vagas nas escolas públicas eram disputadas, para ter acesso à escola era preciso realizar um exame de admissão, a escola era pública, mas era elitizada, portanto havia investimentos. Na medida em que se ampliava o acesso das crianças e jovens mais pobres à escola pública, a falácia de que a “quantidade” não permitiu, historicamente, que se investisse em “qualidade” encobriu a verdadeira luta de classes que se travava pela escola pública brasileira, luta que persiste até os dias de hoje.

Já devíamos ter escolas totalmente estruturadas e equipadas, decentes. Teríamos salas de áudio visual, laboratórios de informática, laboratórios de ciências, bibliotecas, salas de dança, quadras com espaços adaptados para todos os esportes e muito mais. Nossas escolas sempre foram abandonadas e sucateadas. A luta dos professores é histórica... Há tantos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem que se analisarmos criticamente logo vamos compreender o motivo de a escola não funcionar como desejamos que funcionasse. Ai você fica 18 anos na rede pública e se você vai fazer uma reflexão sobre quantos alunos chegaram à turma I sem ter se tornado uma nulidade como aluno, você vai perceber que poucos conseguiram. A maioria dos alunos deixou de se interessar pela aprendizagem. Até a turma G ainda temos um número maior de alunos interessados, mas depois disso se contaminam com o mau comportamento. A gente começa a trabalhar com o aluno na turma G quando chega na I você não reconhece mais o aluno. Eu atribuo isso a capacidade contaminante que tem certos comportamentos indisciplinados em sala de aula. Os outros estudantes vão percebendo que aqueles que brincam o tempo todo, que atrapalham as aulas e que nunca fazem as atividades propostas também conseguem prosseguir sendo aprovados para as séries seguintes, então eles não veem motivos para continuarem a se manterem comportados e estudiosos, afinal essa é a parte chata. Essa mudança de comportamento negativa dos estudantes é sem dúvida um fator de desânimo. Isso vai nos desestimulando. Eu creio que mesmo com as más condições do nosso trabalho e salários tão baixos, se notássemos que os estudantes estivessem se

desenvolvendo e crescendo de fato no geral, uma maioria pelo menos, isso nos ajudaria a prosseguir mais confiantes. Haveria menos adoecimento docente. Mas atualmente é difícil ter um professor que não de esse depoimento, de sentir que esta falando com as paredes oitenta por cento do tempo. Essa é nossa realidade hoje no ensino público (Professor Roger).

As análises das entrevistas nos permitem afirmar que os motivos que levaram os sujeitos que participaram de nossa pesquisa a tornarem-se professores e os fins das ações pedagógicas da atual escola pública, não coincidem. Do mesmo modo pudemos perceber que, no processo de desenvolvimento da atividade de ensino, os professores constroem e reconstróem seus motivos, atribuindo, por meio dos significados que vão sendo historicamente modificados, novos sentidos para sua atividade.

Retomar a história de suas trajetórias de vida pelo “fio condutor” da atividade de ensino, fez com que a maioria dos professores e professoras que entrevistamos nos revelassem os motivos e sentidos do início da carreira docente e a transformação desses motivos e sentidos no momento atual da sua carreira docente na escola pública. Na por vezes difícil, mas bela contradição, entre encantos, desencantos e esperanças esses sujeitos seguem, enfrentando as condições de trabalho, o adoecimento e muitas outras dificuldades que relatamos neste trabalho investigativo, escrevendo não só sua história de vida, mas a história da escola pública, escola que todos defendem, na qual acreditam e pela qual continuam trabalhando.

Como nos relatou o professor Reinaldo, pudemos também constatar que alguns sujeitos decidiram tornarem-se professores desde suas vivências escolares, com o objetivo de serem professores diferentes, de fazer a diferença na vida de crianças e jovens pobres, como eles o foram no passado. Pudemos também perceber e avaliar as marcas que a trajetória escolar pode deixar nas personalidades dos estudantes, muitos dos quais serão futuros professores. Tais marcas podem transformar-se em motivos e interferir nas escolhas futuras que farão acerca de suas profissões. As marcas negativas podem impulsionar o interesse pela apropriação do conhecimento ou podem distanciar os alunos dos espaços escolares e do desejo de desenvolver-se por meio das ciências e da cultura mais elaborada.

A relação hierarquizada e autoritária que se dá entre a gestão central, a gestão escolar e os professores também foi abordada, de diferentes maneiras, por todos os entrevistados. O conflito que se instaura entre as exigências de resultados, quase sempre dissociadas dos sentidos que os professores atribuem ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, surge na fala dos professores como um fator de intenso desestímulo para a atividade docente. Ainda assim, eles resistem e afirmam a crença em uma escola diferente, demonstram que ainda têm disposição para lutar mesmo com tantos problemas. Um dos mais belos relatos que pudemos colher é o da professora Ariele, que enfatiza o fato de ser mãe solteira da classe trabalhadora e que faz questão de oferecer à sua filha a educação que ela defende como professora e pela qual luta.

Então a escola pública é a única que tem a possibilidade de descortinar as contradições da sociedade capitalista e pode pensar em outras possibilidades de outra existência. Eu acho que isso pode acontecer, se vai é outros quinhentos. É por isso que eu não abandono a escola pública. É por isso que minha filha estuda na escola pública. Eu poderia pagar outra escola particular, mas eu jamais faria isso, é muita incoerência, eu sou professora da escola pública defendo e luto pela escola pública e vou matricular minha filha na escola privada? É como se eu quisesse que minha filha fosse minha opressora. De jeito nenhum. Eu quero que minha filha lute do meu lado. A escola pública é da classe trabalhadora e eu componho a classe trabalhadora. Eu vejo assim, ainda que haja tantos problemas na escola pública. Temos os modelos de gestão que são complicados, tem o entra e sai de perspectivas partidárias nesse processo democrático da constituição do estado brasileiro. Isso acaba atravessando a forma que as escolas são geridas e organizadas. Eu acho que a escola deveria ser gerida pelos pais e pelos alunos. Esses Conselhos Escolares são uma mentira. Na verdade quem dirige a escola pública, em sua maioria, são partidos politiqueros que estão no poder e que submete as gestões das escolas as suas vontades e aos seus desmandos. Ainda assim, defendo que só a escola pública pode desvelar todas essas relações de domínio do capital (Professora Ariele).

A postura de luta e de resistência à imposição do neotecnicismo no chão da escola e à incorporação de projetos que desconsideram o real sentido e a real função da escola pública vem dos professores que relatam ter tido uma formação política durante a formação escolar e/ou acadêmica. Afirmam que essa formação se deu pela militância

estudantil, participação em movimentos sociais que conheceram durante a graduação ou ainda pela influência de algum professor “de esquerda” no contexto da universidade.

A identidade política dos professores constitui sentidos e geram motivos que os fazem ver na educação uma forma de luta pela emancipação humana e contra o sistema capitalista que oprime e desumaniza os homens. Esse sentido político pode ser identificado na fala do professor Germânio, que afirma que sua atividade de ensino segue com as marcas de sua trajetória de luta pela educação e pela escola pública por meio da participação ativa no sindicato que os professores da SME de Goiânia estão organizando o SINEDRIM, em oposição ao antigo sindicato que era o oficial, que de acordo aos professores não os representam mais nas demandas da categoria.

A identidade política também é expressa no relato da professora Samara, quando esta afirma que a escola particular não é melhor do que a escola pública em termos de formação científica e nem mesmo a respeito do desenvolvimento dos educandos. Para a professora, muitos problemas que são muito criticados na escola pública também se fazem presentes na escola privada, na qual ela também atua.

A escola particular em que eu trabalho é realmente de classe alta. Mas, problemas a gente tem nas duas, só muda o endereço, e um pouco de formato. Na outra escola eu não tenho problema com falta de material ou de alimentação das crianças. Por outro lado, lá eu tenho também os problemas familiares que interferem no desenvolvimento, o abandono afetivo das crianças por parte das famílias. A diferença é que se lá eu detecto uma criança com problemas de aprendizagem eu chamo a família partilho isso com a família, e se eu peço uma avaliação da aprendizagem hoje, na próxima semana eu já tenho uma resposta. Os pais me respondem: “professora já encaminhei, já contratei alguém para dar aulas de reforço...” esse tipo de problemas lá é solucionado rapidamente, pois o poder aquisitivo dos pais de lá é muito alto. Esse tipo de problema lá é solucionado. Mas no que se refere aos problemas com dificuldade de aprendizagem, eu tenho crianças com problemas tanto aqui quanto lá. E tenho crianças aqui da escola pública com as mesmas facilidades em aprendizagem que tem as crianças de lá. É que às vezes as minhas crianças daqui elas não têm apoio da família. Mas eu tenho crianças brilhantes

aqui na escola pública. Eu já gravei a leitura de crianças daqui e levei para meus alunos de lá ouvirem. Uma vez eu levei uma gravação e falei para eles: “olha gente essa leitura aqui é de uma criança, e eu fiz questão de dizer para eles, é uma criança negra, linda, que a mãe estuda e trabalha, ela vê a mãe só no fim de semana e olha a leitura dela. É de encantar.” E eu tenho crianças lá que também tem uma facilidade em aprender. As crianças têm um potencial de aprendizagem muito próximo o que diferencia é que lá eles têm o apoio familiar, quando solicitado e suporte material, devido a condição material da família e aqui na escola pública nosso alunos não tem acesso ha muitos desses “privilégios” (Professora Samara).

Ao relatarem suas vivências na escola pública, alguns dos professores entrevistados também afirmam que suas experiências cotidianas no contexto da atividade de ensino e no “chão” da sala de aula são muito importantes para o desenvolvimento do trabalho, no entanto, os anos de trabalho docente, na concepção dos professores entrevistados, não lhes garantem conhecimentos que por si só deem conta da atividade de ensino no contexto da escola atual.

Numa de suas reflexões sobre os principais problemas da escola pública, o professor Gláucio observou que há certo distanciamento entre a família dos alunos e a escola, o que para ele afeta de alguma forma o desenvolvimento dos alunos, mas, muito mais do que a participação das famílias na escola, o professor afirma que é preciso cobrar a participação do poder público na vida das famílias, por meio de políticas públicas de âmbito social mais geral, principalmente nos campos da saúde, segurança e lazer, que para ele em muito contribuiriam para o desenvolvimento escolar dos alunos. De acordo com o professor, o uso de entorpecentes foi o principal problema da escola municipal onde foi coordenador no ano passado e onde nesse ano atua como professor. Para ele, esse é um problema que tem origem para além dos muros da escola e não basta reprimir, é preciso investir em políticas sociais mais amplas para tentar pelo menos minimizar esse grave problema.

O uso de entorpecentes relatado pelo professor Gláucio é um dos muitos problemas cuja origem é social e não escolar e que foram apontados pelos professores como questões que interferem diretamente em sua atividade de ensino, levando ao distanciamento entre os motivos de sua atividade e os fins de suas ações. De acordo com

Leontiev (1978), esse distanciamento leva a uma cisão entre o significado social e o sentido pessoal da atividade, no caso, dos professores, o que no nosso entendimento os impede de desenvolver ampla e plenamente sua personalidade, impedindo, ao mesmo tempo o desenvolvimento do ser genérico universal dos homens.

Embora afirmem resistir e lutar pela escola pública, nos relatos dos professores e professoras é bastante evidente as rupturas entre os motivos e os fins da atividade de ensino. Também pudemos compreender que, com o passar dos anos, os professores já não permanecem na atividade docente apenas pensando na estabilidade e nos benefícios salariais adquiridos ao longo da carreira, embora entendamos que a melhoria do salário seja também um motivo gerador de sentidos, outros elementos, bem mais complexos como pudemos ver, passam a compor os motivos e estímulos para que os professores continuem na profissão. Dentre eles, se destaca a esperança de transformação da realidade que hoje é vivenciada.

A verdade exige que nos libertemos das aparências das coisas; exige, portanto, que nos libertemos das opiniões estabelecidas e das ilusões de nossos órgãos dos sentidos. Em outras palavras, a verdade sendo o conhecimento da essência real e profunda dos seres é sempre universal e necessária, enquanto as opiniões variam de lugar para lugar, de época para época, de sociedade para sociedade, de pessoa para pessoa. Essa variabilidade e inconstância das opiniões provam que a essência dos seres não está conhecida e, por isso, se nos mantivermos no plano das opiniões, nunca alcançaremos a verdade (CHAUI, 2000, p. 126).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que realizamos, fundamentada nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural, objetivou identificar e analisar os sentidos que professores da escola pública de Ensino Fundamental atribuem à atividade de ensinar. Partimos da compreensão do homem como ser social que se desenvolve por meio da atividade de trabalho que realiza na sociedade da qual faz parte. Ao refletirmos criticamente sobre o trabalho docente na sociedade capitalista a partir do referencial teórico-metodológico que sustentou as análises que realizamos dos dados da pesquisa, compreendemos que os sentidos a respeito do ensino constituem-se numa importante determinação que por sua vez constitui a consciência e a personalidade dos professores, na e pela relação dialética entre as vivências da atividade de ensino e a interiorização destas experiências objetivas.

Entendemos que o conceito de sentido elaborado por Vigotski nos permite superar a compreensão dualista de homem, sustentada na cisão entre sujeito e objeto, subjetivo e objetivo, razão e emoção. Ao desenvolver o conceito de sentido o autor enfatiza a característica especificamente humana deste, ou seja, a capacidade dos homens de criar e transformar seus modos e condições de existência. É a partir dos sentidos que o autor desenvolve seus estudos acerca dos processos de constituição e desenvolvimento da consciência que se dá na unidade entre cognição e emoção e na relação dialética entre pensamento e linguagem (ASBAH, 2014).

Como Toassa (2004), vemos a necessidade de o homem ser compreendido em sua totalidade e por essa razão entendemos que há uma relação dinâmica e dialética entre a atividade educativa e a constituição das personalidades de professores e alunos. Embora exista a singularidade concreta de cada sujeito, nesta singularidade se incorporam e se refletem as categorias, conceitos, signos e símbolos da cultura escolar, que interferem nos modos de agir e de compreender a realidade. Assim, não é possível compreender a consciência individual (os sentidos pessoais) de cada professor independente da “consciência social” (significados sociais) que a constitui, o que para nós ficou claro durante todo o processo de investigação, desde as sínteses do referencial teórico-metodológico adotado, passando pela realização das entrevistas com os professores e culminando no processo de sistematização e análise destas entrevistas.

Conforme Vigotski (2009), a chave para compreendermos o conteúdo da consciência está na relação entre pensamento e linguagem, sendo o significado da palavra a unidade indecomponível constitutiva da consciência. Assim, desenvolvemos nossa pesquisa dando ênfase à síntese das palavras ditas pelos professores sobre os motivos, significados e sentidos da atividade de ensino na escola pública, que foram expressos em seus discursos concretos e mediados por diversas emoções e conceitos. “Para Vigotski, não basta decodificar o código linguístico para compreender o pensamento de alguém: por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva, que pode dar a resposta ao último por que da análise do pensamento” (TOASSA, 2004, p. 82).

A pesquisa sobre os sentidos da atividade de ensinar que realizamos parte da compreensão das determinações históricas que constituem o trabalho docente compreendendo que tais determinações não apenas constituem o modo de trabalhar dos professores, mas seu modo de ser – sua consciência e personalidade. Daí a atualidade do referencial teórico-metodológico que elegemos para a compreensão do trabalho dos professores no atual momento histórico, pois a organização dos modos de produção e divisão social do trabalho acaba por instaurar um processo de alienação e estranhamento em que os professores tornam-se responsáveis por todas as mazelas da escola pública e seus fracassos.

Também não é possível pensar a educação escolar de forma abstrata, separada do contexto material, político e histórico em que esta se insere, pois acreditamos que a educação escolar que existe concretamente é resultado do processo de desenvolvimento histórico dos modos de produção e existência dos homens. As concepções pedagógicas que orientam a educação escolar e a formação de professores no decorrer do tempo e no atual momento histórico – em que se destacam as “pedagogias do aprender a aprender” orientando o ensino e as “teorias do professor reflexivo” orientando a formação docente – são modelos teóricos que atendem às determinações do modo de produção e não necessariamente às necessidades do desenvolvimento humano do homem.

Nossa investigação nos leva a tecer essas considerações finais buscando fazer aqui o movimento inverso – da consciência dos professores para as determinações mais amplas – para que possamos compreender como as determinações econômicas e políticas que na aparência estão muito distantes da atividade de ensinar dos professores

na verdade constituem essa atividade e, assim, conforme a teoria histórico-cultural constituem a própria consciência dos professores. De acordo com Libâneo (2015), no Brasil têm aumentado a quantidade de estudos sobre a formação de professores nas três últimas décadas, no entanto, boa parte desses estudos têm partido “dos interesses de organismos internacionais como a OCDE, UNESCO e o Banco Mundial, chegando a constituir o maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação” (p. 630). Conforme o autor, essas investigações estão ligadas às reformas educativas articuladas com programas de desenvolvimento econômico e social que ocorreram em muitos países latino-americanos e europeus e tais reformas têm provocado mudanças nos currículos de formação inicial e continuada dos professores, além de mudanças nos currículos escolares.

Este é o contexto global em que se dão os processos de formação e de trabalho dos professores e certamente isso incide, de alguma maneira, nos motivos e sentidos que levaram as professoras e professores que participaram de nossa pesquisa a escolher a carreira docente e nela permanecer. É na contradição entre os significados sociais e os sentidos pessoais, que por sua vez leva à cisão entre os motivos e os fins da atividade, que muitas vezes a atividade de ensinar torna-se “sem sentido” para os professores, como pudemos observar em alguns momentos de nossas análises.

As políticas de orientação neoliberal têm penetrado cada vez mais nos cursos de formação de professores e no interior das escolas, disseminando uma concepção de educação escolar e ensino utilitarista, que contradiz os sentidos que os professores dão ao ensino. Essa contradição tem aprofundado a histórica cisão entre os significados historicamente atribuídos à função social da escola e à atividade individual de ensino realizada pelo professor, levando-o ao que aqui estamos denominando de “perda de sentido” da atividade de ensino, relacionando essa categoria ao aprofundamento do estranhamento e da alienação.

Toassa (2013) afirma que em sociedades estruturalmente desiguais, é possível observar que corpo e mente padecem juntos e na mesma intensidade. Como o desenvolvimento da personalidade dos professores está intrinsecamente relacionado à atividade de ensino, os problemas com que os professores se deparam no contexto escolar, e especificamente, nos processos de ensino e aprendizagem (objetivos e subjetivos) levam, muitas vezes, à perda de sentido da atividade.

Também é importante considerar, nas pesquisas sobre a formação e o trabalho dos professores, o desenvolvimento de afetos, sentimentos e emoções, unidades imprescindíveis à formação da personalidade e da consciência. Esse é um aspecto da atividade de ensino merecedor de maior aprofundamento investigativo, o que não foi possível no contexto deste trabalho. No entanto, na análise das entrevistas, pudemos observar o quanto as relações interpessoais e afetivas no contexto escolar incidem sobre os sentidos da atividade de ensinar, para a maior parte dos professores entrevistados. A sobrecarga de trabalho, a burocratização dos processos de ensino e a cobrança de resultados por parte da gestão escolar, em atendimento as exigências da secretaria de educação (que por sua vez responde aos organismos internacionais e seus interesses de mercado) causam muitas vezes indisposição e conflitos entre professores, gestores, alunos e suas famílias.

A animosidade que se instaura no interior da escola, que para nós é decorrente da precarização do trabalho, junto ao que os professores denominam como certo descaso das famílias dos estudantes em relação à escola tem intensificado o que muitas pesquisas denominam por mal-estar-docente, avançando, muitas vezes, para o adoecimento físico e psíquico.

Outra questão merecedora de maior destaque é a consciência que muitos entrevistados demonstraram a respeito da “desintelectualização” dos professores. Muitas vezes, os sentidos que atribuem às dificuldades presentes na atividade de ensino se relacionaram à necessidade de mais e melhor formação para superá-los. Uma das dificuldades mais candentes é a educação especial, apontada por quase todos os professores como uma das dificuldades mais graves que têm sido enfrentadas na atividade de ensinar. De acordo com os sujeitos desta pesquisa, falta formação adequada para lidar com as diferentes dificuldades apresentadas.

Para que os professores consigam realizar um trabalho docente de qualidade que realmente implique em mais e melhor aprendizagem e desenvolvimento e em plena formação humana, é preciso garantir boa formação e condições de trabalho nas escolas, do contrário, o trabalho docente se constituirá numa prática pedagógica alienante. “Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente” (BASSO, 1998, p. 7).

É preciso reconhecer que mesmo diante de tantos obstáculos no que se refere ao às condições materiais e à formação, nos deparamos com a realidade de muitas escolas em que o ensino é de alta qualidade, mesmo submetidos às péssimas condições de trabalho, sem nenhuma valorização, reconhecimento e incentivo, muitos professores da rede pública de ensino conseguem desenvolver um bom trabalho, para além, inclusive dos resultados quantitativos identificados nas avaliações de larga escala que temos hoje.

Nas entrevistas realizadas muitos professores afirmam que, ao se deparar com os problemas de aprendizagens dos estudantes e a falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação, individualmente buscam meios para superar essas dificuldades se dedicando aos estudos teóricos, posteriormente aplicados na prática da sala de aula. Por conta própria, e de forma autônoma e compromissada, os professores realizam pesquisas sobre metodologias de aprendizagem, déficit de atenção e hiperatividade, que foram apontados como os conhecimentos que mais têm sido buscados. Isso nos leva a perceber que há um movimento entre os professores que tem levado à desmistificação da ideia de que não é possível um ensino de qualidade na escola pública consegue ensinar, no entanto, ressaltamos que parece ser um movimento que se constrói “de dentro para fora”, por meio quase sempre de iniciativas individuais ou de pequenos grupos de professores, o que certamente contribui para dar novos motivos e sentidos à atividade de ensinar, mas que também, por outro lado, contribui para livrar de maior responsabilidade os órgãos públicos e também para a intensificação da auto-responsabilização do professor pelo ensino.

Sabemos que a expansão da escola pública brasileira não foi devidamente acompanhada da qualidade básica necessária. O discurso de que o processo de ensino poderia acontecer mesmo embaixo de uma árvore durante muito tempo constituiu o cerne de um conjunto de estratégias ideológicas que objetivam a desobrigação do Estado de cumprir com seu dever para com a educação pública através do investimento indispensável. A escola pública que temos hoje não oferece condições de trabalho ideais aos professores e, conseqüentemente, de aprendizagem para os estudantes.

Exatamente por todos os problemas que sabemos que compõem a materialidade das escolas públicas há décadas, não podemos negar que estas têm realizado um trabalho para além do esperado. Mesmo com o histórico de abandono por parte do Estado e da sociedade, as escolas públicas têm provado suas qualidades e possibilidades

e têm se legitimado como espaços de desenvolvimento científico, cultural e social efetivamente públicos e gratuitos, o que já não se vê em outros espaços sociais.

Os sujeitos da nossa pesquisa se revelaram bastante conscientes deste contexto e quando lhes perguntamos o que então os motiva a continuar trabalhando como professores da escola pública, em sua maioria compreendem que o trabalho que realizam vai para além de ser apenas o que lhes garante o salário e a sobrevivência. Mesmo considerando o contexto e os problemas que enfrentam, a maioria dos professores atribuiu à atividade de ensinar o que aqui denominaremos de um “sentido social mais amplo”. Os professores consideram que a atividade de ensino por eles desenvolvida nas salas de aula, contribui em grande medida na formação “geral” das crianças e jovens, ultrapassando a formação intelectual. Acreditamos que este “sentido social mais amplo” seja a essência, o núcleo de significação mais importante dos sentidos que os professores atribuem à atividade de ensinar na escola pública de Ensino Fundamental.

E é por isso que nessas considerações finais apresentamos não só uma síntese da investigação realizada, mas sentimos a necessidade de apresentar um manifesto em defesa da escola pública. Não se fazem mais necessárias pesquisas que apontem os problemas, dificuldades e o processo de sucateamento pelo qual vem passando a escola pública. Precisamos de pesquisas concretas que evidenciem que a falta de investimentos por parte do Estado em infraestrutura e valorização dos professores por meio de formação adequada e bons salários é o que tem levado aos problemas de aprendizagem já identificados pela pesquisa acadêmica.

A escola não precisa de pesquisadores que a utilizam apenas para realizar suas pesquisas e desenvolver seus projetos individuais, provando, com mais uma dissertação ou tese, a materialidade de suas dificuldades históricas. Antes, precisa de pesquisadores que se disponham a ajudar a pensar soluções para os problemas de ensino e aprendizagem, atuando em projetos de formação continuada, dentro da escola e também nos espaços das universidades públicas.

Como vimos, a qualidade do trabalho dos professores não se separa da análise de todos os problemas estruturais da escola. Embora acredita-se, a nível de senso comum, que qualquer pessoa possa desenvolver a atividade do professor, principalmente, na realidade essa crença não se confirma. Para tornar-se professor, é necessário apropriar-

se um grande número de conhecimentos que os possibilite ensinarem os vários conceitos das diferentes áreas das ciências. É preciso dominar conceitos disciplinares, pedagógicos e didáticos que garantam a promoção da aprendizagem dos estudantes. E para isso é necessário que haja condições materiais para que o ensino e aprendizagem aconteçam; espaços apropriados, com materiais satisfatórios. E acima de tudo, é preciso que os trabalhadores da educação sejam valorizados e respeitados. Devem contar com formação inicial e continuada de qualidade e receberem salários que lhes permitam participar de atividades culturais que enriqueçam ainda mais suas formação.

Acreditamos que os cursos de licenciatura precisam de professores formadores que de fato defendam a escola pública e que o façam não apenas no interior das universidades, mas sim por meio das suas produções teóricas, o que é também uma forma de resistência e de militância, por meio de projetos de pesquisa em parceria com escolas e também por meio de cursos de formação continuada por convênios entre a universidade e as secretarias de educação. Estamos num momento político muito difícil e no qual os retrocessos econômicos e políticos que já se avizinham irão impactar profundamente a educação brasileira. Mas é também um momento em que o acirramento das contradições propicia o surgimento de uma força coletiva necessária para nos organizarmos política e intelectualmente em defesa de uma Educação Básica pública, gratuita e de alta qualidade para todos.

Acreditamos que esta pesquisa em muito contribui para que possamos compreender um pouco melhor a complexidade que é realizar a atividade de ensino na escola pública. As palavras dos professores nos ajudam a ver mais claramente o quanto as condições objetivas incidem nos processos de constituição da subjetividade, pois, de acordo com nosso referencial, as condições objetivas de produção da vida convertem-se em estruturas subjetivas da consciência. As dificuldades e percalços na realização da atividade de ensino acabam por dificultar o processo de humanização e de constituição da personalidade das professoras e professores, mas, ao mesmo tempo, na contradição e na resistência, a compreensão clara e consciente da realidade os têm levado a constituir novos motivos e sentidos para o trabalho docente. Sigamos na luta, com e pelas professoras e professores das escolas públicas do nosso país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro e MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de e SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008, p. 221-234.

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira. Psicologia Histórico-Cultural da Memória. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *Trabalho docente na educação básica em Goiás*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha, Campinas-SP, 2010. www.giovannialves.org. Acesso em: 22/Nov/2015.

ANTUNES, Ricardo, ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22/nov/2015.

APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 64, p.14-23, fev. 1988.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, no 68, Dezembro/1999.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de

mestrado. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005a.

_____. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 108-119, mai./jun./jul./ago. 2005b.

BARRETO, Carmem Lúcia Brito Tavares, MORATO, Henriette Tognetti Penha. A dispersão do pensamento psicológico. *Boletim de psicologia*, 2008, Vol. LVIII, Nº 129: 147-160.

_____. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272.

BASSO, Itacy Salgado. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 123p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*. [online] Abr. 1998, v. 19, n.44. [citado 18 junho 2003] Disponível na WorldWide Web: <http://www.scielo.br>. Acessado em: 17/dez/2015.

BITTENCOURT, Jane e SANT'ANA, Diogo C. A prática pedagógica de professores experientes de matemática: análise de relações com o ensinar. X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B. GONÇALVES, M. G. M, FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRITTO, Ariana Martins de, WALTENBERG, Fábio D., É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil ? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. *Estud. Econ.*, São Paulo, vol. 44, n.1, p.5-44, jan.-mar. 2014.

BROSTOLIN, Marta Regina e OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.4, n.11, p.41-56, 2013.

CAMBAÚVA, Lenita Gama e SILVA, Lucia Cecilia da. A história da psicologia e a psicologia na história, In: *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. (Orgs) FACCI, Marilda Gonçalves Dias, TULESKI, Silvana Cavalo, BARROCO, Sonia Mari Shima. Editora da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. (Orgs.).

Políticas educacionais e trabalho docente. Perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CEDRO, Wellington Lima. O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural. Tede de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração Ensino de Ciências e de Matemática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CIAVATTA F., M. A. O trabalho como princípio educativo - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CHIODI, Cinthia da Silva, FACCI, Marilda Goncalves Dias. O significado e o sentido da atividade pedagógica do professor alfabetizador. X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2011.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

DAVÍDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELARI JUNIOR, Achilles. PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L.S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa, 2009.

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil/2> em 09/03/16.

DELARI JUNIOR, Achilles. Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade. Editora Alínia. Campinas-SP, 2013.

DELARI JUNIOR, Achilles. Personalidade, drama e brincadeira de papéis sociais: em diálogo com o educador. CED/Paraná. S/D. <http://docplayer.com.br/10778902-Personalidade-drama-e-brincadeira-de-papeis-sociais-em-dialogo-com-o-educador.html>, Acessado em: 09/03/2016.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico. Departamento de Psicologia da Educação Faculdade de Ciências e Letras - UNESP – Marília, 1996.

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

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *Aspectos Históricos da Psicanálise Pós-Freudiana* In: **História da Psicologia - Rumos e Percursos**. Rio de Janeiro: Nau, 2006, v.1, p. 387-412.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1999. Fonte digital RocketEdition de 1999 a partir de HTML em WWW.jahr.org. Acessado em: 15/Nov/2015.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Autores associados. Campinas-SP, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito a educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48 -59, jun. 2014.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira, ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. (Org.) FRIGOTTO, Gaudêncio. Editora vozes, Petrópolis, 1998.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. (Org.) FRIGOTTO, Gaudêncio. Editora vozes, Petrópolis, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GOIÂNIA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Política-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 177-208, jan./jun. 2012.

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

HIRATA, Helena. Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Bontempo, 2002.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HOBOLD Márcia de Souza e GIORDAN, Miriane Zanetti. Necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal pública de ensino. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

Huberman, Michael. Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, 1989.

KEILER, Peter. “Teoria Histórico-Cultural” e “Escola Histórico-Cultural”: do mito (de volta) à realidade. *Dubna Psychological Journal*, Nº 1, c. 54-59, 2012.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. (p. 111-137).

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1153-1178, out./ 2007.

KUENZER, Acacia Z. ; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (Série Prática Pedagógica), p. 19-48.

KUENZER, Acacia Zeneida. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – Santa Catarina, 2010.

LAPO, Flavinês Rebolo, BUENO, Elvira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ p. 65-88, março/ 2003.

LAZCANO, Tomás Iracheta. Editorial. In: *Eeclecta Revista de Psicología General*. Vol. III. 9 y 10, Fundadores de la psicología soviética. San Luis Potosí, Julio-dicembre de 2005.

LEONTIEV, Alexei Nicoláevich. *Actividad, consciência y personalidad*. Editora: Ediciones Ciencias del Hombre. Buenos Aires, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nicoláevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Centauro, São Paulo, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nicoláevich. Artigo de introducao sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo. Editora: Martins Fontes, 2004b.

LESSA, Sérgio. *Serviço Social e Sociedade*, v. 56, pp. 135-151, Ed. Cortez, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José C. e FREITAS, Raquel A.M.M. Vygotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a Didática. In: Silva, Carlos C. e Suanno, Marilza V. R. (orgs.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza V. R. (Org.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: Publicações CEPED, 2011. p. 75-95.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n.2, p. 629-650, abr/jun. 2015.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Formação de Professores no curso de pedagogia: possibilidades curriculares*. Editora UFG, Goiânia, 2011.

LIMONTA, Sandra Valéria, SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A pesquisa na formação e no trabalho dos professores da educação básica. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 743-762, set./dez. 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria, SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. *Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia*. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LIMONTA, Sandra Valéria, SANTOS, William Batista dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n.46, p. 665-687, set./dez. 2015.

LIPOVETSKY, Noemia. Formação e trabalho docente [manuscrito]: da crítica ideal à crítica construída / Noêmia Lipovetsky.- 2011. 231 f.: figs., tabs. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás /Faculdade de Educação, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. Campinas SP: Editora Alínea, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. O que é trabalho. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. In: Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação do campo. Revista Binacional Brasil Argentina. v. 3 n. 02, p. 86 a 107, Vitória da Conquista-BA, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a psicologia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. Obras Escolhidas. Vol. III. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. (p. 208).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. São Paulo. Editora: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. Grundrisse. São Paulo. Editora: Boitempo editorial, 2011.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos: Trabalho Estranhado e Propriedade Privada, São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. O capital. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

Marx, Karl. Salário, Preço e Lucro – 1865.
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição. Boitempo editorial. São Paulo, 2011.

Moraes M. de, Maria Célia Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, p. 7-25. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2001.

NOSELLA, Pablo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. (Org.) FRIGOTTO, Gaudêncio. Editora vozes, Petrópolis, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.39-56 | dez. 2010.

PEZZI, Fernanda Aparecida S.; MARIN, Angela Helena. Fracasso escolar: uma perspectiva histórica. Trabalho apresentado na XIII Jornada de Pesquisa da UNIJUÍ, 2013. Disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/viewFile/2319/1964>. Acesso em 12/04/2015.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e a sua educação. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 741-756.

PINHEIRO, Silvia Siqueira, WEBER, Carla. Fracasso escolar: o que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas? Trabalho apresentado na IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em 15/04/2015.

PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Editora Autores associados. Campinas-SP, 2012.

REIS FILHO, Daniel Aarão. As revoluções russas e o socialismo soviético. São Paulo: UNESP, 2003.

ROSA, Josélia Euzébio da, CEDRO, Wellington Lima, MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. Ciência & Educação, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea, 11ª Edição. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 (2007a).

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Autores associados, Campinas-SP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. A identidade política dos trabalhadores em educação: sindicalização e politização do trabalho docente. IV Simpósio Trabalho e Educação – ago – 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, 2003, p. 61-79.

SHUARE, MARTA. La psicología soviética tal como yo la veo. Editorial Progreso. Moscú, 1990.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história a mulher na escola (*BRASIL: 1549 – 1910*). Órgão de divulgação do Município – Ano XVII - Edição 4330 – 2012. Divulgação Quinta-feira, 23 de agosto de 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRN.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização : Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. História da educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, abr.1998.

TOASSA, Gisele. Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a Infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Marília, 2004.

TOASSA, Gisele. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração psicologia escolar e desenvolvimento humano. Instituto de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

TOASSA, Gisele. Emoções e vivências em Vigotski. Campinas – SP. Papirus, 2011.

TOASSA, Gisele. É possível o “domínio dos afetos” no trabalho docente? Considerações a partir de Espinosa e Marx. Filosofia e Educação – ISSN 1984-9605 – Volume 5, Número 1, Abril – Setembro de 2013.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Editora da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

TULESKI, Silvana Calvo. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: Escola de vigotski: contribuições para a psicologia e a educação. (orgs) FACCI, Marilda Gonçalves Dias, TULESKI, Silvana Calvo, BARROCO, Sonia Mari Shima. Editora Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

WELLE, Deutsche. Revista Carta Capital. Brasil é 60º de 76 países em ranking de educação. Por: publicado 13/05/2015/18h07 <http://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-e-60o-de-76-paises-em-ranking-de-educacao-8400.html>

VAILLANT, Denise e GARCIA, Carlos Marcelo. El ABC y D de la formación docente. Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid (España). 2015.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Editora: Martins Fontes. São Paulo, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. v.1. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo. Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo - SP 1991 - 4ª edição brasileira.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Teoria e método em psicologia. São Paulo. Editora: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (p. 55-85).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. O problema da consciência. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. (pp. 171-189).