

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

**Júlia Carolina da Costa Santos**

**O PAPEL DAS EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO  
PROFESSOR EM SEUS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO**

Paranaíba/ MS

2016

**Júlia Carolina da Costa Santos**

**O PAPEL DAS EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO  
PROFESSOR EM SEUS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

Paranaíba / MS

2016

S235p

Santos, Júlia Carolina da Costa

O papel das emoções na construção da subjetividade do professor em seus primeiros anos de atuação./Júlia Carolina da Costa Santos.-- Paranaíba, MS: UEMS, 2016.

161f.; 30 cm.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Silvia Rosa Santana.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Emoções. 2. Subjetividade. 3. Trabalho Docente. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Educação. I. Santos, Júlia Carolina da Costa. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Especialização em Educação. III. Título.

CDD – 370.15

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

À minha família, fonte  
contínua de admiração e energia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para o sucesso deste estudo;

A toda minha família, por tudo;

À Maria Silvia, pela paciência, generosidade, carinho, cuidado e a possibilidade de aprendizagens constantes, mas principalmente, por ter a certeza que a nossa ligação se estende para além da relação entre orientadora e orientanda;

À Fabrícia Pereira Stein Jubrica e Robson Jubrica de Campos pelo incentivo, disponibilidade, companheirismo, por todo investimento, carinho e amizade dedicados a mim, sem os quais eu não teria ingressado neste programa de mestrado;

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade, confiança e por me darem a chance de ouvir suas falas emocionadas;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS, pelas contribuições em cada disciplina, pelo apoio e incentivo, em especial a Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez e a Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araújo, por gentilmente aceitarem participar desta banca, e pelas generosas contribuições;

À Profa. Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon, por sua presença marcante e afetuosa não só na banca, mas também em todos os outros momentos que tive a alegria de compartilhar contigo;

À Profa. Dra. Beatriz Rosália Xavier Flandoli, por tantas coisas que não caberiam aqui. Agradeço imensamente por ter tido a chance de nos encontrarmos na graduação, por ter confiado no potencial do meu trabalho e me ver como pesquisadora quando eu ainda não me via;

À Jesimar Rodrigues, querida amiga e revisora deste trabalho;

Aos queridos com quem dividi meu teto durante a estada em Paranaíba: André Eduardo Lemos, Rogério Yuki Suzuki e Alexandre Panezza, por me auxiliarem na empreitada de me sentir em casa todos os dias;

Aos colegas do mestrado, em especial Monica Suminami, Susy dos Santos Pereira, Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira e Jimmy Pierre;

Aos raros que encontrei pelo caminho, pessoas que adocicaram minha passagem por Paranaíba e que possibilitaram muitas aprendizagens;

Aos queridos funcionários da UEMS – Unidade de Paranaíba, em especial a Professora Irany;

Ao apoio da Capes, condição fundamental para realização dessa pesquisa.

[...] se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas.  
(VIGOTSKI, 2004, p. 150)

## RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que teve por objeto de estudo a influência das emoções na construção da subjetividade de professores recém-formados que estejam no início de carreira, com até cinco anos de atividade profissional, na cidade de Brasilândia, estado de Mato Grosso de Sul. Desta forma, a questão que norteia a discussão nesta dissertação é: como as emoções atuam na constituição da subjetividade de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em início de carreira, considerando as questões latentes desta profissão que está sendo construída? Diante de tal questionamento, definimos como objetivo geral para este estudo é: Compreender o papel das emoções na construção da subjetividade do professor nos seus cinco primeiros anos de atuação, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Este estudo orienta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), de base epistemológica marxista, que nos possibilita romper com a dicotomia criada pela ciência positivista que coloca as emoções na posição do erro, em contraposição à razão e à ciência; ao contrário, a PHC considera o campo das emoções como um espaço de possibilidades para novas formas de pensar e do agir no panorama das transformações sociais. Ao definirmos tal posição teórica, elegemos como sustentáculo e método o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Tal escolha se justifica por, a partir do MHD, construímos uma reflexão baseada na noção de contradição, que não opõe indivíduo-sociedade, mas se propõem a desvelar suas mediações constitutivas. Por meio das contribuições de Vigotski e Leontiev sobre as emoções, demonstramos que estas são processos psicológicos complexos, que se desenvolvem em inter-relação com outras funções psicológicas superiores, por meio das relações sociais dos indivíduos. Para o encaminhamento da pesquisa de campo, foi utilizada a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados, que foram sistematizados e analisados a partir do recurso metodológico denominado Núcleos de Significação. A partir de tal análise, concluímos que as emoções são elementos constitutivos da subjetividade do professor iniciante, de forma que as maneiras como a emoção é vivenciada e percebida pelos docentes interferem diretamente em sua práxis.

**Palavras – chave:** Emoções. Subjetividade. Trabalho Docente. Psicologia Histórico-Cultural. Educação.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that had as object of study the influence of emotions in the construction of subjectivity of newly qualified teachers who are early career, with up to five years of professional activity at Brasília city, state of South Mato Grosso. Thus, the question that guides the discussion in this paper is: how emotions act in subjectivity of teachers from kindergarten and elementary school early career, considering the underlying issues of this profession that is being built? Faced with this challenge, we set the general objective for this study is: To understand the role of emotions in the construction of teacher's subjectivity in its first five years of operation, the light of Historical-Cultural Psychology. This study guides on the theoretical assumptions of Historical- Cultural Psychology (PHC), of Marxist epistemological basis, that help us to break that dichotomy created by positivist science that puts the emotions in the error position, as opposed to reason and the science; in contrary, the PHC considers the field of emotions as a space of possibilities for new ways of thinking and acting in the panorama of social changes. By taking this theoretical position, we have chosen as the basis and method the Dialectical Materialism History (MHD). This choice is justified by, from MHD we can build a reflection based on the notion of contradiction, that does not oppose men and society, but intend to unveil its constituent mediations. Through the contributions of Vygotsky and Leontiev on emotions, we show that these are complex psychological processes that develop in interrelation with other higher mental functions through the social human relations. To provide continuity of the field research, we used the semi-structured interviews to collect the data, which were systematized and analyzed from methodological feature called Significance Nuclei. From this analysis, we conclude that emotions are elements of subjectivity from beginner teacher, so that the ways in which emotion is experienced and perceived by teachers directly interfere in their practice.

**Key words:** Emotion. Subjectivity. Teaching work. Historical- Cultural Psychology. Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos.....	60
Quadro 2 – Pré-indicadores .....	62
Quadro 3 – Organização dos pré-indicadores em indicadores - eixo formação.....	75
Quadro 4 – Organização dos pré-indicadores em indicadores - eixo trabalho.....	78
Quadro 5 – Organização dos pré-indicadores em indicadores - eixo emoção.....	88
Quadro 6 – Núcleos de Significação resultantes da articulação dos indicadores .....	94

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 AS EMOÇÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>15</b>
1.1 As emoções na obra de Vigotski .....	16
1.2 As emoções na obra de Leontiev .....	33
<b>2 A SUBJETIVIDADE E O TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>41</b>
2.1 Subjetividade e Constituição do Sujeito.....	42
2.2 Trabalho Docente, Humanização e Subjetividade.....	49
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
3.1 Abordagem Metodológica .....	56
3.2 Contexto da Pesquisa.....	59
3.3 Caracterização dos Sujeitos .....	60
3.4 Geração de Dados .....	61
3.5 Categorias e Procedimentos de Análise dos Dados.....	62
<b>4 A DIMENSÃO SUBJETIVA DAS EMOÇÕES MANIFESTADAS NO TRABALHO DO PROFESSOR INICIANTE.....</b>	<b>91</b>
4.1 A Docência como Carreira e as Emoções Afloradas no Ser Professor .....	91
4.2 O Trabalho como Fonte De Realização: Os desafios e as possibilidades da docência.....	119
4.3 As expectativas para a profissão: como as professoras se sentem diante o futuro .....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>153</b>
Apêndice A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido.....	154
Apêndice B – Roteiro Para Entrevista.....	156

## INTRODUÇÃO

Culturalmente as emoções encontram-se ligadas ao termo afetividade, que, na contemporaneidade, relaciona-se à percepção de sentimentos e paixões, incluindo o amor romântico, imagem sustentada pelos meios de reprodução das relações de dominação do atual arranjo do modelo de sociedade capitalista. É justamente a partir da investigação do não cotidiano, do além das aparências, que este trabalho se origina, em busca de compreender como as emoções se manifestam na materialização da subjetividade dos sujeitos. Mas não de quaisquer sujeitos. De sujeitos específicos. De professores em início de carreira.

Este estudo orienta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), de base epistemológica marxista, que nos possibilita romper com a dicotomia criada pela ciência positivista que coloca as emoções e os afetos na posição do erro, do cotidiano, da não-ciência, em contraposição à razão, à cognição, à ciência; ao contrário, a PHC considera o campo das emoções e dos afetos como um espaço de possibilidades para novas formas de pensar e do agir no panorama das transformações sociais.

Por definirmos tal posição teórica, elegemos como sustentáculo e método o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Tal escolha se justifica por, a partir do MHD, termos a possibilidade de construir uma reflexão baseada na noção de contradição, que não opõe indivíduo-sociedade, mas se propõe a desvelar suas mediações constitutivas. Acreditamos que desta forma podemos nos aproximar do nosso objeto em sua essência, buscando compreender as dimensões empíricas e subjetivas presentes no gênero humano e que, para além da lógica formal, incorpora uma lógica centrada no compromisso ético da superação das condições de exploração, dominação e mistificação que caracterizam as relações no modo de produção capitalista.

Esta concepção só é possível porque para a PHC, ao contrário de outras abordagens na psicologia e na educação, não são as características biológicas que determinam o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas, mas sim as contingências econômicas, sociais e culturais às quais os sujeitos estão submetidos. Os sujeitos passam por um processo de humanização a partir do seu nascimento, quando entram em contato com a cultura produzida historicamente pela humanidade até então, e este processo é determinado pela qualidade da apropriação desta cultura pelos sujeitos, apropriação que se dá de melhor forma por meio da escolarização. Assim, a educação, realizada a partir da socialização do saber elaborado, por meio de uma prática educativa orientada por fins determinados de forma intencional e

consciente, para a Psicologia Histórico-Cultural é a melhor maneira para a humanização dos sujeitos. Humanização, porque para a PHC os homens constituem-se como seres sociais ao longo de sua formação, e durante este processo adquirem as características relativas ao gênero humano, dependendo do acesso que os sujeitos têm em relação às produções humanas (LEONTIEV, 1978b).

O desenvolvimento dos seres humanos não está condicionado então ao crescimento físico, por exemplo, como nos animais, mas a pessoa vai se desenvolvendo e aprendendo conforme suas possibilidades sociais e as influências culturais são internalizadas. Desta forma, as estruturas psíquicas não são mais somente biológicas, mas também transformadas por meio das relações instauradas com os instrumentos culturais, em especial a linguagem, a partir das suas relações com o outro.

Portanto, a PHC confronta a noção biologizante de desenvolvimento humano, focada nos aspectos individuais, de perspectiva estigmatizadora, que claramente tem o papel mantenedor da divisão de classes na sociedade capitalista. Assim, a PHC não legitima a existência de uma suposta natureza humana, já que, como já foi posto acima, o que nos humaniza são as relações construídas na coletividade, socialmente, e que, a partir daí, são internalizadas. Vigotski (2000, p. 27), parafraseando Marx, aponta que “[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções de sua personalidade e formas de sua estrutura”.

Considerando o processo de escolarização, o professor é um elemento central no processo de humanização dos sujeitos, pois funciona como mediador entre o aluno e os conteúdos escolares. A maneira como alguns sujeitos específicos vivenciam os anos iniciais da docência pode oferecer elementos importantes para entendermos o processo de constituição de subjetividade de professores na contemporaneidade.

Meu interesse pela profissão docente não é fruto do acaso, mas explica-se sócio-historicamente, já cresci cercada por tias professoras, flertando com a possibilidade de ingressar na carreira docente, o que, mesmo não ocorrendo devido à escolha pela graduação em psicologia, acaba acontecendo neste momento de formação, que é o ingresso no mestrado. Interesse que já havia surgido no último ano da graduação, materializado em uma pesquisa a respeito da afetividade, estresse e qualidade de vida de docentes de uma Universidade pública, trabalho denominado “Afetividade e trabalho: um estudo exploratório no contexto docente”, projeto que serviu de inspiração para pesquisar as questões relativas à subjetividade, às emoções dos professores da Educação Infantil e Fundamental e às conexões com a atividade de trabalho neste momento.

Já durante esta pesquisa realizada no período da graduação constatei que a afetividade no contexto do trabalho é um elemento que se relaciona intimamente com a qualidade de trabalho e de vida do professor, interferindo nos níveis de estresse dos professores participantes da pesquisa, e relacionava-se também com os níveis de realização profissional.

Trabalhando como psicóloga clínica em uma Unidade Básica de Saúde no município em que a pesquisa sobre o qual este trabalho versa foi realizada, tive a experiência de realizar atendimento psicoterapêutico de diversos professores (e futuros professores, ainda estudantes) que, em momentos diferentes de suas carreiras se encontravam em sofrimento diante dos conflitos vivenciados, nos quais o trabalho era quase sempre o pivô da situação.

Os papéis sociais destinados ao professor não são mais os mesmos hoje, no ano de 2016, de há 20 anos, quando os sujeitos participantes desta pesquisa estavam na escola e formavam subjetivamente imagens de como é ser professor, seja pelo desejo de ser professor, seja por observar a figura do professor na sala de aula e lidar com as emoções que emergiam nestas situações. Estas questões, em conjunto com outros pontos como estrutura política, relações, além da crescente mercadorização e precarização do trabalho pedagógico, podem levar o docente a experienciar situações de ansiedade, irritação excessiva, estresse e perda do senso de humor, sentimento de isolamento profissional, esgotamento e desânimo (MARTINS, 2007; CODO, 1999).

Desta forma, a questão que norteia a discussão nesta dissertação é: como as emoções atuam na constituição da subjetividade de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em início de carreira, considerando as questões latentes desta profissão que está sendo construída? Diante de tal questionamento, definimos como objetivo geral para tal empreitada: **Compreender o papel das emoções na construção da subjetividade do professor nos seus cinco primeiros anos de atuação, à luz da Psicologia Histórico-Cultural.**

E considerando esse ciclo do mestrado como processo formativo, nossos objetivos específicos foram: 1) Aprofundar a compreensão acerca dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; 2) Compreender a constituição e desenvolvimento das emoções e seu papel na formação da subjetividade do professor iniciante e 3) Analisar, a partir da fala dos professores, como as emoções atuam na construção da sua subjetividade e na sua prática profissional.

Organizamos esta dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos a nossa perspectiva d' **As Emoções na Perspectiva Histórico-Cultural**, no qual discutimos as

emoções para os principais autores da Psicologia Histórico-Cultural, no primeiro tópico **As Emoções na Obra de Vigotski** e no segundo tópico **As Emoções na Obra de Leontiev**.

No segundo capítulo, discutimos **A Subjetividade e o Trabalho Docente**, em dois tópicos: no primeiro tópico trabalhamos com o conceito da subjetividade para a Psicologia Histórico-Cultural, por meio da discussão da **Subjetividade e Constituição do Sujeito**. No segundo tópico, **Trabalho Docente, Humanização e Subjetividade**, abordamos as questões relativas ao trabalho, ao trabalho alienado, ao capitalismo e suas relações com a construção da subjetividade, elementos que consideramos fundamentais à nossa discussão.

O terceiro capítulo consiste na descrição da pesquisa de campo, apresentando os procedimentos metodológicos, relatando o contexto da pesquisa, o processo de produção dos dados, assim como o processo de análise e de interpretação desses dados, onde usamos o procedimento metodológico denominado **Núcleos de Significação**.

O quarto capítulo, **A Dimensão Subjetiva das Emoções manifestadas no trabalho do Professor Iniciante**, é composto pela análise dos dados levantados no capítulo anterior, e divide-se em três tópicos: **A docência como carreira e as emoções afloradas no ser professor**; **O trabalho como fonte de realização: os desafios e as possibilidades da docência** e **As expectativas para a profissão: como as professoras se sentem diante do futuro**.

E para encerrar este trabalho, nas Considerações Finais apresentamos nossas conclusões para este estudo. Contudo, já adiantamos que apenas este trabalho não é suficiente para esgotar esta temática, mas nos apontam novos caminhos para trabalhos futuros.

## 1. As Emoções na Perspectiva Histórico-Cultural

Ao procurarmos a palavra emoção em dicionários, nos deparamos com definições que a associam a questões morais, à possibilidade de desorganização das funções cognitivas, assim como a agitação que, invariavelmente, parece acompanhar esta sensação. Então nos perguntamos, as emoções são só negativas? E quando falamos de emoções, a exatamente que tipo de fenômenos estamos nos referindo?

Os diferentes campos da ciência que estudam as emoções divergem quanto ao que são as emoções, como se desenvolvem, se há uma diferença entre as emoções e os sentimentos ou se estes se classificam como um mesmo tipo de evento, mesmo dentro da psicologia. Existe uma predominância das teorias que veem as emoções como processos mais fisiológicos do que qualquer outra coisa, e o dualismo razão – emoção ainda nos cerca.

Para o neurologista António Damásio (2005), as emoções são reações corporais que surgem frente a determinados estímulos, com função social e importante papel no processo de interação e integração sociais, já que visam à adaptação ambiental dos organismos, por meio da regulação orgânica e social. Em uma corrente oposta a este tipo de definição, defendemos que a PHC tem em suas bases a suplantação de visões reducionistas acerca dos fenômenos psíquicos, apreendendo-os em suas diversas determinações.

Como afirma Vigotski (2004a), toda nomenclatura traz em si um conceito. Mas ainda assim, o sentido de uma palavra pode ser transformado ao ser deslocado de uma teoria para outra, como a catarse assume um significado diferente para Vigotski do que teve quando foi criada por Aristóteles ou usada por Freud. Considerarmos o conceito como polissemântico, implica considerarmos também que determinados significados só existem dentro de uma determinada teoria ou aporte teórico, e desconsiderar esta questão pode trazer problemas metodológicos que acabam por dismantelar o objeto a ser estudado.

Assim, torna-se elementar compreender como a PHC e seus principais teóricos consideram este tema. Amparados por este enfoque, podemos pressupor que a emoção se constitui e se altera num processo dialético, que ocorre na relação entre o indivíduo e a realidade social e material em que ele se encontra, considerando a cultura e a historicidade como elementos fundamentais, a partir dos quais esta realidade se construiu. E que se constitui, também, estando em constante transformação na relação com a coletividade e no acesso e aquisição da produção humana, a qual é transformada e transmitida socialmente. Em outras palavras, a partir da PHC, afirmamos que a emoção também é uma função psicológica

superior. É neste caminho que avançaremos, discutindo como Vigotski e Leontiev compreendem esta temática.

### 1.1 As Emoções na obra de Vigotski

A Psicologia Histórico-Cultural originou-se a partir das ideias do psicólogo soviético Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), à luz da atmosfera pós-revolucionária na Rússia da década de 1920. A revolução causou inúmeras e radicais mudanças na sociedade russa, e em vista disso, a psicologia da época, “[...] introspectiva da consciência individual baseada no idealismo filosófico que já era cultivada no período que precedeu a revolução” (LEONTIEV, 2004, p. 428), não respondia mais as necessidades desta mesma sociedade.

As vicissitudes apontadas por Vigotski (2004a) no texto “O Significado Histórico da Crise na Psicologia” nos desvelam que a ciência psicológica encontrava-se fragmentada pela criação de diversas correntes que elegiam cada qual uma categoria diferente como objeto de estudo. Em decorrência da fragmentação da psicologia, havia um vácuo quanto ao método de investigação a ser utilizado, por não ser possível usar um método herdeiro do positivismo, já que a psicologia não se ajustava ao método das ciências naturais. Vigotski (2004a) marca sua crítica no fato de a psicologia demandar de objetividade e a neutralidade, consequência, segundo o autor, da tradicional dicotomia filosófica entre mente e corpo.

A mais dura crítica de Vigotski à ciência do seu tempo era precisamente em relação ao dualismo cartesiano que impregnava não só a psicologia, mas também a ciência e as filosofias tradicionais no Ocidente, e que, em sua opinião, era o responsável pela fragmentação da psicologia em correntes teórico-práticas que pouco dialogavam entre si. A psicologia estava dividida então, de acordo com Vigotski (2004a), entre uma corrente espiritualista, relacionada à existência de uma substância não material (ao inconsciente, por exemplo), que não se submetia aos parâmetros de uma ciência empírica que pudesse testar e controlar os fatos de forma objetiva, como a psicanálise e a psicologia descritiva de Wilhelm Dilthey<sup>1</sup>; e uma corrente naturalista materialista, que negava o psíquico ou o subjetivo (de natureza não material) em favor de uma suposta neutralidade e objetividade, como a reflexologia e o behaviorismo. Para Vigotski, este era justamente o quadro da crise na psicologia do início do século XX.

Na concepção vigotskiana, a solução para a crise da psicologia seria a criação de uma

---

<sup>1</sup> Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) filósofo hermenêutico, psicólogo, historiador, sociólogo e pedagogo alemão.

nova ciência psicológica unificada, que, partindo “[...] da filosofia do materialismo dialético e histórico, tinha que se converter numa psicologia marxista”, considerando que uma psicologia marxista “[...] não é uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir”. (VIGOTSKI, 2004a, p.415).

E igualmente necessária é a ainda não criada, mas inevitável, teoria do marxismo biológico e do materialismo psicológico, como ciência intermediária, que explique a aplicação concreta dos princípios abstratos do materialismo dialético ao grupo de fenômenos que trabalha. A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral. (VIGOTSKI, 2004a, p.392-393).

Vigotski (2004a) buscava encontrar métodos para estudar o homem como unidade (de) entre corpo e psique, contrária ao dualismo cartesiano. Na perspectiva vigotskiana, o homem é entendido como um ser ativo, social e histórico, “[...] um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33), que só pode ser compreendido quando concebemos seu desenvolvimento psicológico como processo histórico.

A crítica de Vigotski ao dualismo cartesiano se estende à sua compreensão a respeito das emoções. Entretanto, embora a temática das emoções seja recorrente em toda obra de Vigotski, o autor não deixou uma teoria fechada a respeito das emoções, mas um movimento de elaboração conceitual (MAGIOLINO, 2010).

As emoções são, para Vigotski, complexos processos psíquicos que se desenvolvem historicamente, a partir das “[...] relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções”. (VIGOTSKY, 2004, p.127).

É no texto **A educação no comportamento emocional**, escrito em 1924 e publicado no Brasil no livro *Psicologia Pedagógica*, que encontramos uma das primeiras referências de Vigotski ao tema das emoções. Neste trabalho, o autor declara que a temática das emoções era um assunto pouco abordado pela psicologia por ser uma das facetas mais complexas do comportamento. Toassa (2012) afirma que este é um trabalho de transição na elaboração teórica de Vigotski, já que apresenta ideias refutadas em textos posteriores.

A teoria de James-Lange refere-se aos trabalhos do psicólogo William James (1842-1910) e do fisiologista Carl Lange (1834-1900), representantes da influente teoria organicista das emoções. Embora não tenham sido parceiros e terem desenvolvido suas teorias de maneira independente, suas teorias “[...] se fundiram numa teoria comum” (VIGOTSKI, 2003, p. 84), já que ambos compreendiam as emoções por meio de uma visão puramente orgânica, entendendo-as como resultado das modificações fisiológicas que se processam no corpo, não

sendo possível que existissem sem suas manifestações fisiológicas, “[...] para Lange, vasomotoras de preferência; para James, viscerais, ou seja, produzidas nos órgãos internos”. (VIGOTSKI, 2003, p. 83).

Segundo Vigotski (2010a), a psicologia da época entendia que: (A) primeiro havia o estímulo emocional que (B) desencadeava um sentimento, que por sua vez (C) provocava as expressões corporais relacionadas a este sentimento. As expressões citadas por Vigotski são as reações motoras, como contrações musculares da face; reações somáticas, relacionadas, por exemplo, à respiração e à circulação sanguínea e, por fim, as reações ligadas às secreções corporais, como lágrimas, suor e secreções das glândulas sexuais.

William James (2008) entendia que as mudanças corporais seriam provocadas por reflexos e o sentimento seria um processo secundário, mudando a lógica pela qual as emoções eram entendidas até então. Enquanto a psicologia da época considerava que o fluxo das emoções acontecia na ordem ABC, James tinha como certo a sequência ACB, ou seja, estímulo/ expressão/ sentimento. Assim, segundo este autor,

**Se imaginarmos uma emoção forte, e em seguida tentarmos abstrair de nossa consciência dessa emoção todos os sentimentos de seus sintomas corporais, perceberemos que nada resta,** nenhum “estofo mental” a partir do qual uma emoção possa ser constituída, e que tudo o que permanece é um estado frio e neutro da percepção intelectual. (JAMES, 2008, p. 671, grifos do autor).

A corrente organicista das emoções propunha que estas seriam sensações primitivas, desnecessárias ao homem moderno, e com a evolução, tenderiam a desaparecer. Vigotski (2010a), embora não concorde que as emoções sejam desnecessárias, afirma neste momento que a expressão das emoções definiria conforme aumentasse o grau evolutivo da espécie, funcionando como uma subclasse de comportamentos instintivos; e o que as diferenciaria dos instintos seria o desenvolvimento cultural.

Neste texto, seguindo este viés duplo e contraditório, o autor já nos dá pistas acerca do desenvolvimento do seu pensamento futuro, quando aponta que as emoções ampliam e complexificam o comportamento, trazendo um caráter diverso à vivência dos indivíduos, associadas à motivação humana. Outro aspecto a ser destacado é que aqui Vigotski (2010a) já apresenta a origem da ideia desenvolvida posteriormente em outros textos, de que a emoção está intrinsecamente ligada aos processos cognitivos e ao pensamento, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma como outra atividade seja estimulada emocionalmente. A experiência e estudos mostraram que o

fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si. (VIGOTSKI, 2010a, p.143)

No livro **Psicologia da Arte** (1999), Vigotski traz a discussão a respeito das emoções problematizando a reação estética e a relação arte/vida, salientando o papel da catarse no desenvolvimento das emoções pela apreciação das obras de arte. A obra de arte é entendida por Vigotski como produto cultural, capaz de fomentar alterações no psiquismo dos sujeitos por meio de uma síntese composta por elementos específicos que apenas podem ser apreendidos em relação dialética, não só do pensamento, mas também das emoções. Segundo o autor, a arte provoca uma reação emocional que, articulada com a fantasia e o pensamento, culmina na catarse, que entendemos como um processo que “[...] encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito.” (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

A catarse provoca a superação das emoções de forma e conteúdo suscitadas pela obra de arte, o que gera emoções qualitativamente superiores as que foram anteriormente produzidas devido ao estímulo artístico. A obra de arte é uma forma de objetivação das emoções, um meio de socializar tais emoções pelos homens, enquanto que, num processo dialético, é possível, ao mesmo tempo, que esta emoção se torne pessoal por meio da catarse, e faça parte do psiquismo.

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

É importante destacarmos que nestes dois textos trabalhados até aqui, Vigotski não diferencia conceitualmente os termos emoções e sentimentos. Em **As emoções e o seu desenvolvimento na infância**, conferência realizada por Vigotski em 1932 e publicado no Brasil no livro **O desenvolvimento Psicológico na Infância** (2003), fica claro o salto dado

pelo autor quanto à sua concepção acerca das emoções. Este trabalho consiste de uma revisão sobre as emoções na qual Vigotski dialoga com vários estudiosos da ciência e da filosofia.

O autor afirma, no início da sua exposição, que a doutrina das emoções é dominada pelo naturalismo – que engloba desde as teorias do evolucionista Charles Darwin ao behaviorismo. Vigotski expõe que a teoria de Darwin, de que as emoções humanas estariam vinculadas às reações animais instintivas e os sentimentos humanos teriam uma gênese biológica animal, influenciou a psicologia originando teorias acerca do caráter instintivo das emoções. Exemplifica essa influência citando os trabalhos do psicólogo francês Théodule Ribot (1823-1891), do inglês Herbert Spencer (1820-1903), criadores da Teoria dos Rudimentos, na qual argumentam que as emoções humanas seriam vestígios das reações animais instintivas, a “tribo agonizante do psiquismo”, em que as emoções eram vistas como um “estado dentro do outro”, como processos sem função no ser humano e separadas do funcionamento cognitivo. (VIGOTSKI, 2003, p.81).

Ao abordar a teoria James-Lange, Vigotski tece sua crítica ao afirmar que, ao considerar as emoções como processos de natureza fisiológica, alheios ao pensamento e à consciência, estes autores delegaram às emoções uma parte isolada do psiquismo, no qual não cabia desenvolvimento nem o aparecimento de novas emoções:

Com isso, o verdadeiro substrato das emoções se translada do centro para a periferia. Nem é preciso dizer que a teoria de James e Lange fechava ainda mais que as precedentes a porta para a formulação do desenvolvimento da vida emocional (VIGOTSKI, 2003, p.87).

Para o autor, James amplia a dicotomia ente afeto e pensamento quando este atribui aos órgãos inferiores às funções de responder aos afetos exteriores e de emocionar-se, e ao cérebro a função única de pensar. Quanto a isso, Vigotski (2003, p. 85, grifos nossos) pontua que:

Todas as emoções, todas as sensações emocionais **diretamente entrelaçadas em nossos processos de pensamento e que são parte inalienável do processo integral dos raciocínios** eram diferenciadas por ele dos fundamentos orgânicos, e considerava-os como um processo *sue generis*, isto é, como um processo de um gênero e de uma natureza totalmente distintos.

James aponta dois tipos diferentes de emoções e sentimentos em sua teoria: as emoções inferiores, advindas dos animais, tais como “o terror, a ira, o desespero, a fúria” e as emoções superiores, “[...] a tão 'sutis', emoções, segundo sua expressão, como o sentimento religioso, o sentimento de amor pela mulher, sensação estética, etc.”. (VIGOTSKI, 2003, p.84).

O mérito de James e Lange foi, segundo o autor, abrir caminho para as pesquisas

empíricas sobre as emoções. Um pesquisador que Vigotski (2003) destaca é o fisiologista Walter Cannon (1871-1945), que realizou uma série de pesquisas laboratoriais com animais. Cannon comprovou empiricamente que as emoções não se restringem às suas expressões fisiológicas, que diferentes emoções desencadeiam as mesmas expressões, e que mesmo retirando-se a expressão emocional, a emoção permanece, refutando a teoria de James-Lange.

Cannon nega, baseando-se em seus dados experimentais, a conexão simples existente entre a emoção e sua expressão corporal: mostra que esta não é específica da natureza psíquica das emoções; o eletrocardiograma, as mudanças humorais e viscerais, a análise química, a análise de sangue dos animais não permitem estabelecer se o animal experimenta terror ou está furioso; em emoções diametralmente opostas do ponto de vista psicológico, as mudanças corporais são iguais. (VIGOTSKI, 2003, p. 89).

Outra contribuição que Vigotski (2003) assinala a respeito do trabalho de Cannon é que este resgatou a conexão entre as emoções e o cérebro, embora tenha seguido os passos de seu mestre James ao considerar as emoções como epifenômenos, meros reflexos na consciência de alterações do organismo.

Vigotski dá continuidade à sua revisão discorrendo acerca do impacto do trabalho de Freud<sup>2</sup> para o estudo das emoções. Freud introduziu a ideia de desenvolvimento emocional, destacando as diferenças entre as emoções das crianças e dos adultos, e que as emoções só poderiam ser compreendidas a partir da análise do contexto da vida humana. O autor também aponta as contribuições de outro psicanalista, Alfred Adler<sup>3</sup>, que segundo Vigotski (2003), atribui às emoções uma posição determinante nos processos de organização e formação da personalidade.

Outro pensador de destaque nesta análise feita por Vigotski foi Claparède<sup>4</sup>, cuja contribuição está na distinção entre as emoções e os sentimentos. Claparède aponta que os sentimentos são os processos que surgem quando as reações biológicas não dão conta da realidade, sendo, para este autor, emoções e sentimentos, portanto, processos distintos quanto à sua natureza psicológica. (VIGOTSKI, 2003).

Vigotski encerra o trabalho "As emoções e o seu desenvolvimento na infância" dialogando com Kurt Lewin<sup>5</sup>, que, empiricamente, mostrou a dinâmica de reações emocionais, expondo como um estado emocional pode se transformar em outro, como uma emoção não resolvida pode continuar existindo ocultamente. Sua ideia principal era a de que as emoções não poderiam aparecer isoladas na vida psíquica, pois todas elas são resultados de

---

<sup>2</sup> Sigismund Schlomo Freud (1856 -1939) médico neurologista alemão e criador da Psicanálise.

<sup>3</sup> Alfred Adler (1870 -1937) psicólogo austríaco fundador da psicologia do desenvolvimento individual.

<sup>4</sup> Édouard Claparède (1873 - 1940) neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil.

<sup>5</sup> Kurt Lewin (1890 – 1947) psicólogo alemão-americano.

uma estrutura concreta do processo psíquico, resultando das mais diversas e possíveis situações de nossa vida.

Vigotski (2003, p.149) conclui:

As duas linhas que tentei examinar no curso dessa conferência são, de um lado, as pesquisas anatômicas e fisiológicas que deslocaram o centro da vida emocional de mecanismos exteriores ao cérebro para um mecanismo cerebral, e, de outro, as pesquisas psicológicas que transferiram as emoções do segundo plano do psiquismo humano para o primeiro plano, tirando-as de seu isolamento [...] para inseri-las na estrutura de todos os outros processos psíquicos.

O último trabalho de Vigotski que abordaremos nesta análise é **Teoría de las Emociones: estudio histórico-psicológico** (2004), escrito entre os anos de 1931 e 1933, ainda não publicado no Brasil. É uma obra inacabada, na qual o autor discute as bases biológicas e filosóficas das teorias sobre as emoções correntes em sua época, através da “[...] investigación histórica [...], consagrada al análisis del pasado y del futuro del desarrollo de la teoría de las pasiones<sup>6</sup>” (VIGOTSKY, 2004, p.9).

Vigotski (2004) estabelece como objetivo analisar a teoria orgânica das emoções, intentando expor e esclarecer seu caráter a-histórico e dualista, pelo diálogo com Espinosa. Subsidiado por este filósofo, Vigotski pretendia combater o dualismo cartesiano da psicologia, substituindo-o pelo monismo espinosano, o que deveria acontecer na segunda parte do manuscrito, não escrito devido à sua morte precoce. Para isso, integra

[...] filosofia, fisiologia, neurologia e psicologia clínica na resolução dos problemas então existentes no âmbito das emoções. Para ele, um paradigma monista materialista, inspirado em Espinosa, seria a saída: esforço impraticável no curto tempo de vida que restava ao bielorrusso, e para o qual, até onde sabemos, o autor não deixou sucessores entre seus discípulos. (TOASSA, 2012, p.93).

Retoma a Teoria James – Lange com a afirmação de Lange na qual este faz uma aproximação de sua teoria das emoções com a teoria dos afetos de Espinosa,

Ignoro – dice Lange – si una teoría de las emociones parecida a ésta ha sido expuesta alguna vez; em ningún caso se encuentra referencia alguna em la psicología científica. Quizá Spinoza es el más cercano a nuestra concepción debido a que no supedita la expresión física de las emociones a um movimiento del alma; por el contrario, situa los dos fenómenos al mismo nivel y otorga el primer lugar al hecho fisiológico<sup>7</sup>. (VIGOTSKY, 2004, p. 5)

O autor destaca ainda que Lange interpretava de forma naturalizante e dualista a teoria de Espinosa, atribuindo ao filósofo monista a discussão relacionada à manifestação da alma

<sup>6</sup> “[...] pesquisa histórica [...], dedicada à análise do passado e do futuro do desenvolvimento da teoria das paixões”. (VIGOTSKY, 2004, p.9, tradução nossa).

<sup>7</sup> Ignoro - diz Lange – se uma teoria das emoções como esta tenha sido exposta; em nenhum caso encontra-se referência na psicologia científica. Espinosa é quem talvez chegue mais próximo de nosso conceito, porque não condiciona a expressão física de emoções a um movimento da alma; pelo contrário, localiza os dois fenômenos no mesmo nível e confere à emoção um fator fisiológico. (VIGOTSKY, 2004, p. 5, tradução nossa).

através da expressão por reações fisiológicas, o que para Vigotski, estava mais próximo ao dualismo francês de Descartes do que ao racionalismo monista de Espinosa.

James contrapunha-se a Lange, pois afirmava que sua teoria das emoções foi desenvolvida de maneira independente da compreensão das demais produções humanas (VIGOTSKY, 2004). Afirmção que Vigotski rebate por meio da análise detalhada de como a Teoria James – Lange é ancorada na perspectiva dualista de Descartes<sup>8</sup>, fundador da teoria visceral das emoções. De acordo com Vigotski (2004), Ribot<sup>9</sup>, já citado em **As emoções e o seu desenvolvimento na infância**, afirma que James e Lange foram os responsáveis pelo ressurgimento da teoria cartesiana das emoções no meio científico. A diferença entre as teorias de Lange e de James, segundo Vigotski (2004), estaria no fato de que Lange baseia as mudanças no materialismo, James diz que não há mais materialismo do que em qualquer outro processo condicionado com os processos nervosos (assim, ele aponta que sua teoria pode ser associada inclusive com a psicologia platônica de lógica idealista). O segundo, ao mecanismo fisiológico das reações emocionais – James destaca a função dos órgãos internos e dos músculos do esqueleto; Lange à função do sistema vasomotor.

Para Vigotski (2004), não havia elementos que explicassem as emoções por meio da teoria James – Lange, já que esta não contemplava as emoções como processos característicos dos seres humanos desenvolvidos, mas sim apenas como um apêndice desnecessário, inatas e imutáveis, desvinculadas dos processos cognitivos que envolvem a consciência e o pensamento.

[...] El principio expuesto por Lange y James no es capaz de descubrir ningun nexo logico entre la naturaleza psiquica de una emocion determinada y las sensaciones organicas que la provocan. La gran idea fundamental de la doctrina consiste en reconocer el completo absurdo principal de la emocion humana, la imposibilidad principal no solo de concebir y comprender la estructura de la experiencia emocional que corresponde, el nexo funcional de la emocion com el resto de la vida de la consciencia, su naturaleza psiquica, sino de plantear tambien la cuestion de saber el que representa una emocion dada como estado psiquico determinado.<sup>10</sup>(VIGOTSKY, 2004, p. 120-121).

A teoria cartesiana das emoções imperava na psicologia da época. Descartes (1973) acreditava que as paixões humanas se originavam a partir do movimento dos espíritos

<sup>8</sup> René Descartes (1596 - 1650 ) filósofo, físico e matemático francês.

<sup>9</sup> Théodule-Armand Ribot (1839 - 1916), psicólogo francês.

<sup>10</sup> [...] o princípio estabelecido por Lange e James não é capaz de descobrir qualquer ligação lógica entre a natureza psíquica de uma determinada emoção e as sensações orgânicas que a provocam. A grande ideia fundamental da doutrina é reconhecer o completo absurdo da emoção humana, com a impossibilidade não só de conceber e entender a estrutura da experiência emocional correspondente, o nexo funcional de emoção com o resto da vida da consciência, sua natureza psíquica, mas também levantar a questão de o que representa um determinado estado mental conforme determinado emoção. (VIGOTSKY, 2004, p. 120-121, tradução nossa).

animais, produzido no cérebro e responsável pela estimulação dos músculos e pela manutenção da força vital do corpo humano. É a partir da percepção das mudanças corporais provocadas pela movimentação dos espíritos animais que a emoção seria produzida.

As paixões, para Descartes, estavam associadas à movimentação dos espíritos animais no organismo humano, embora nem todas as paixões estivessem sujeitas a eles. Segundo o autor, “[...] o principal efeito de todas as paixões nos homens é que estimulam e predispõem a alma a querer as coisas para as quais elas lhes preparam o corpo; de maneira que o sentimento de medo impele a fugir, o da ousadia a querer lutar, e assim por diante”. (DESCARTES, 1973, p. 244).

Corpo e alma estariam ligados pela glândula pineal, localizada no centro do cérebro, onde a alma se manifestaria. É por meio da vontade, que é livre, que a alma mobiliza a glândula e faz o corpo se movimentar. As paixões, por serem preservadas por movimentos especiais dos espíritos, não são modificadas pela vontade. À vontade, pode, entretanto, inibir alguns efeitos das emoções, o que, segundo Descartes, possibilitaria o domínio das afecções assim que desvincula as paixões do corpo das suas necessidades.

Nossas paixões também não podem ser diretamente excitadas nem suprimidas pela ação de nossa vontade, mas podem sê-lo, indiretamente, pela representação das coisas que costumam estar unidas às paixões que queremos ter, e que são contrárias às que queremos rejeitar. Assim, para excitarmos em nós a audácia e suprimirmos o medo, não basta ter a vontade de fazê-lo, mas é preciso aplicar-nos a considerar as razões, os objetos ou os exemplos que persuadem de que o perigo não é grande; de que há sempre mais segurança na defesa do que na fuga; de que teremos a glória e a alegria de haveremos vencido, ao passo que não podemos esperar da fuga senão o pesar e a vergonha de termos fugido, e coisas semelhantes. (DESCARTES, 1973, p.244).

As paixões estariam localizadas em diferentes regiões do corpo (coração, o fígado, o baço e outros órgãos), e pela reação do organismo ao serem atingidas pelos espíritos animais através da corrente sanguínea, seria possível discernir qual seria a emoção sentida pelo indivíduo. A alegria faria o sujeito ruborizar, a tristeza provocaria palidez, e caso o sujeito ruborize estando triste, isto demonstra que há outras paixões acompanhando a tristeza, como o amor ou o ódio (DESCARTES, 1973).

Para Vigotski, “James substituíra a terminologia teológica cartesiana pela fisiológica” (apud TOASSA, 2012, p. 100), embora não houvesse na teoria James – Lange o equivalente à glândula pineal, que exerce o elo alma – corpo na teoria cartesiana.

Para a comunidade científica ligada à psicologia da época, a filosofia de Espinosa, mais propriamente a sua teoria das paixões, estava intrinsecamente ligada à teoria das paixões de Descartes. Tanto que Espinosa era considerado por muitos como discípulo de Descartes.

Quanto a essa questão, Vigotski é bastante enfático:

[...] Que Spinoza haya sido discípulo de Descartes en el sentido estricto del término, no puede probarse a partir de documentos de la literatura, pero es más natural suponer que en su evolución hubo un estadio en que ese punto de partida constituía precisamente su concepción del mundo. Si, por el contrario, se comprende en un sentido más amplio la manera cartesiana de ver las cosas, nuestra respuesta será: Spinoza no sólo fue cartesiano, sino que (en ese sentido) nunca dejó de serlo. Es difícil que pueda albergarse alguna duda acerca de que la afirmación de que Spinoza tiene una manera cartesiana de ver las cosas se refiere, en primer lugar, al estudio de las pasiones, puesto que el criterio de semejante clasificación de la concepción del mundo de Spinoza se halla, para Fischer, en la idea de una oposición del pensamiento y la extensión, es decir, en la idea de un paralelismo psicofísico. Por lo tanto, dónde puede manifestarse de manera más clara y directa esta idea sino en la teoría psicológica de Spinoza, en sus investigaciones sobre la naturaleza de los afectos? Si es cierto que Spinoza, en la doctrina del origen y la naturaleza dos afectos, en la doctrina de la servidumbre humana, o de fuerza de los afectos, y en la del poder de la razón (ejercida sobre los afectos), o de la libertad del hombre, desarrolla lógicamente la idea de un paralelismo psicofísico, entonces es imposible no estar de acuerdo con Fisher cuando dice que Spinoza nunca dejó de ser cartesiano. Si, por el contrario, nuestra investigación nos ha llevado a la firme conclusión de que en esta doctrina Spinoza desarrolló la antítesis del paralelismo y, por consiguiente, del dualismo de Descartes, deberíamos reconocer inevitablemente como falsa la opinión de Fischer. Eso es precisamente lo que constituye el núcleo fundamental de todo el problema de la presente investigación.<sup>11</sup> (VIGOTSKY, 2004, p.85, grifo nosso).

Espinosa considerava a existência a partir de uma base material e monista para a sua formação das paixões e afetos humanos, enquanto que Descartes considerava a dualidade de alma e corpo, delimitando-os como elementos de natureza diferentes, decorrente dos fatores espirituais e mecânicos. Ao contrário de Descartes, Espinosa entende

[...] que o homem é uma unidade do corpo e da alma. Embora sejam aspectos distintos um do outro, relacionam-se entre si. A ligação interna entre eles está no fato de que a essência do corpo é o objeto a ser pensado pela alma, ao passo que a essência da alma é pensar o corpo [...] uma vez que o corpo não se sobrepõe à alma e a alma não se sobrepõe ao corpo. (VIANA CHAVES et al, 2012, p.137).

Espinosa procura uma explicação que vá além do mecanicismo presente na concepção

---

<sup>11</sup> Que Espinosa tenha sido um discípulo de Descartes no sentido estrito do termo é uma coisa que não pode ser provada a partir de documentos da literatura, mas é mais natural supor que houve um estágio de sua evolução em que esse ponto de partida constituía precisamente a sua concepção de mundo. Se, no entanto, entendido num sentido mais amplo a maneira cartesiana de ver as coisas, a nossa resposta será: Espinosa era não só cartesiano, mas (neste sentido) não deixou de sê-lo. É difícil manter qualquer dúvida sobre a afirmação de que Espinosa tem uma maneira cartesiana de ver as coisas, pois refere-se, em primeiro lugar, o estudo das paixões, uma vez que o critério de classificação semelhante da visão de mundo de Espinosa é, para Fischer, a ideia de uma oposição de pensamento e de extensão, ou seja, a ideia de paralelismo psicofísico. Então, onde pode manifestar-se de forma mais clara e direta esta ideia, se não na teoria psicológica de Espinosa, em sua pesquisa sobre a natureza dos afetos? Se é verdade que a doutrina de Espinosa sobre a origem e natureza dos afetos, em doutrina da servidão humana, ou a força dos afetos, e em poder da razão (exercida sobre os afetos), ou liberdade do homem, logicamente que desenvolve a ideia de paralelismo psicofísico, então é impossível não concordar com Fisher quando ele diz que Espinosa nunca deixou de ser cartesiano. Se, no entanto, nossa pesquisa nos levou à firme conclusão de que esta doutrina em Espinosa desenvolveu a antítese do paralelismo, e conseqüente, o dualismo de Descartes, devemos reconhecer que inevitavelmente a opinião de Fischer é falsa. Isso é precisamente o que constitui o núcleo de todo o problema desta investigação. (VIGOTSKY, 2004, p.85, tradução nossa).

de que o corpo seria a origem das ideias, e que estas são apenas causa dos movimentos corporais. Espinosa considera o sujeito como uma unidade em que as partes constituintes se inter-relacionam, e não somente a somatória de partes independentes umas das outras. As paixões, para este autor, estão condicionadas ao conhecimento e são constitutivas da natureza humana, não podendo ser compreendidas isoladamente. É por intermédio da razão e inteligência que as paixões podem ser controladas, a partir não da vontade, como propõe Descartes, mas sim do exercício cuidadoso e contínuo para reprimi-las e governá-las (TOASSA, 2012).

Os afetos são determinados pelos fatores sociais e pelo desenvolvimento da inteligência, existindo uma relação direta entre as emoções, a consciência e a cognição que só pode ser estabelecida a partir da atividade humana, por meio da qual o homem apropria-se da cultura, ideia que claramente influencia a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

É justamente pelo caráter monista da filosofia espinosiana que Vigotski a utiliza como base para a compreensão das emoções, considerando que tanto a razão quanto a emoção são partes constituintes do mesmo processo.

Como se sabe, a separação entre a parte intelectual de nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento neste ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice indispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil. (VIGOTSKI, 2010b, p. 16)

Para Vigotski (2004) as diferentes emoções e a sua gênese precisariam ser explicadas por uma única teoria. As emoções constituem-se, para o autor, como função da personalidade determinada histórica e culturalmente (TOASSA, 2009), e dessa forma, são concebidas por Vigotski como unidade inseparável, que engloba tanto o corpo quanto a psique, posição bem distinta da defendida por James e Lange. Tanto, que fica claro sua necessidade de explicitar a importância da realidade e das condições sociais na concepção das emoções, tal como vemos nesta passagem de Teoría de las emociones:

Si nos imaginamos, dice Chabrier, la naturaleza el infinitamente rica de la emoción mas pobre, si prestamos menos atención a la supuesta psicología de los organismos unicelulares que a los destacados análisis de novelistas y escritores, si simplemente utilizamos la preciosa información que nos rodean, nos vemos obligados a reconocer la absoluta inconsistencia de la teoría periférica. Em efecto, es

inadmisibile que la mera percepción de una silueta femenina provoque automáticamente um sin fin de reacciones orgánicas de las que podría nacer un amor como el Dante por Beatriz, si no se presupone el conjunto de las ideas teológicas, políticas, estéticas y científicas que conformaban la consciência del genial Alighieri<sup>12</sup>. (VIGOTSKY, 2004, p. 213-214).

As emoções, para Vigotski (2004), são a síntese de diferentes vivências a partir das quais constituímos a nossa personalidade, considerando esta como a síntese das funções psíquicas. Se para James havia uma distinção entre as emoções superiores e as que eram apenas decorrentes do estímulo visceral, Vigotski (2004) considerava as emoções como processos superiores que se manifestam fisicamente e estão entrelaçados ao desenvolvimento cognitivo, pelas quais a própria consciência se manifesta.

Vigotski (2004) viu na produção e nas pesquisas do fisiologista americano Walter Bradford Cannon, já citado em seu trabalho anterior (VIGOTSKI, 2003), que propôs a Teoria Central das Emoções, uma comprovação empírica de que a Teoria James-Lange estava equivocada. Cannon encontrou a relação entre estruturas subcorticais na expressão e controle das emoções, contradizendo James-Lange, recolocando o cérebro no caminho dos estudos relacionados às emoções e abrindo caminho para pesquisas experimentais neste campo. Além disso, comprova a ligação entre as emoções e os processos psicológicos superiores dependentes do córtex cerebral, como a imaginação, a linguagem, o pensamento e a vontade (VIGOTSKY, 2004).

Partindo de uma vigorosa revisão dos experimentos científicos de Sherrington, Lewis e Britton, outros fisiologistas ingleses, discute o significado biológico das emoções, que é o de preparar os animais para fugir ou atacar em situações de necessidade, e conclui que o animal que passou pelos experimentos, e que teve o nervo vago cortado, responde (adequadamente) emocionalmente de forma adequada em condições laboratoriais, entretanto, na vida real, o animal já não respondia mais a situações em que era estimulado; tendia a perder a função biológica de emoções, o que condena este animal à morte em seu ambiente natural. Este é um aspecto crucial para Vigotski, já que toda teoria psicológica deve responder

---

<sup>12</sup> Se imaginamos, diz Chabrier, a natureza infinitamente rica da emoção mais pobre, se prestamos menos atenção à suposta psicologia dos organismos unicelulares que aos destacados novelistas e escritores, se simplesmente utilizamos a preciosa informação que nos proporciona a observação das pessoas que nos rodeiam, nos vemos obrigados a reconhecer a absoluta inconsistência da teoria periférica. Em efeito, é inadmissível que a mera percepção de uma silhueta feminina provoque automaticamente um sem fim de reações orgânicas das que poderia nascer um amor como o de Dante por Beatriz, se não se pressupõe o conjunto das ideias teológicas, políticas, estéticas e científicas que conformavam a consciência do genial Alighieri. (VIGOTSKY, 2004, p. 213-214, tradução nossa).

às condições reais de vida, e não apenas às condições controladas de laboratórios (VIGOTSKY, 2004).

Outra teoria biológica das emoções analisada por Vigotski é a de que as emoções se originariam no tálamo óptico. Desta forma, a qualidade de emoção estaria associada com uma sensação se processos talâmicos são ativados. A tese central destas conclusões é o papel do córtex e da sua relação com o tálamo. Vigotski explora as referências e pontua as experiências de Vladimir Bekhterv<sup>13</sup> e Hughlings John Jackson<sup>14</sup>, com animais e pessoas com tálamo afetado e suas consequências emocionais. E embora tenha suas contribuições, para Vigotski (2004) esta teoria, assim como a teoria periférica, desumaniza as emoções, pois nestas teorias as emoções perdem o sentido que têm para a pessoa que as sente; e assim, ignora a influência na consciência e no pensamento que cada significado possui e a sua estreita relação com a personalidade de cada indivíduo; tudo isso constituído em experiências do sujeito em um contexto histórico, em condições sociais específicas, e, acima de tudo, a possibilidade de desenvolvimento emocional e mudança qualitativa na vida dos homens (VIGOTSKY, 2004).

Além desses experimentos com animais, Vigotski cita também as experiências do endocrinologista espanhol Gregorio Marañón (1887-1960) com seres humanos. Marañón tentou provocar reações emocionais injetando adrenalina nos sujeitos, o que provocou, segundo o autor (VIGOTSKY, 2004, p.33), “[...] una sensación vaga, difusa, indiferenciada de sensaciones”. Houve indivíduos que choraram, mas que antes da injeção conversaram a respeito de seus filhos de forma a induzir a emoção. Quanto a isso, o autor pontua:

Cuando, em los experimentos de Marañón, se observa el desarrollo de ese afecto íntegro y auténtico, los componentes psíquicos y somáticos, provocados de diferentes maneras, van, por así decirlo, al encuentro unos de otros, de tal manera que em su punto de intersección, em el momento de su encuentro, nace el verdadero trastorno emocional<sup>15</sup>.(VIGOTSKY, 2004, p.39).

Nesta passagem fica claro como Vigotski vê a interdependência indissolúvel dos componentes psíquicos e orgânicos em todo o processo emocional, e também, por sua vez, a sua independência relativa.

Conforme seu texto nos mostra, para Vigotski (2004) a totalidade dos fatos empíricos que refutavam as teorias biologizantes das emoções não era suficiente sem que houvesse uma reformulação teórica que favorecesse a psicologia de sair do atoleiro em que as emoções

---

<sup>13</sup> Neurologista russo (1857 – 1927).

<sup>14</sup> Neurologista britânico (1835 – 1911).

<sup>15</sup> Quando, nos experimentos de Marañón, observamos o desenvolvimento do afeto íntegro e autêntico, os componentes psíquicos e somáticos, provocados de diferentes maneiras, vão, por assim dizer, de encontro uns aos outros, de tal maneira que em seu ponto de interseção, no momento de seu encontro, nasce o verdadeiro transtorno emocional. (VIGOTSKY, 2004, p.39, tradução nossa).

estavam submersas no campo científico. Uma teoria que não negasse o papel biológico das emoções, já que o autor (VIGOTSKY, 2004) concorda que a base material da neurofisiologia é o princípio para uma explicação materialista de emoções, mas que isso por si só é insuficiente teórica e psicologicamente. Ir além da base biológica, e pensar a partir da filosofia os principais problemas da psicologia, assim como as emoções:

[...] descubrir este pensamientos filosóficos que domina a los antiguos y actuales naturalistas en sus teorías de la vida afectiva [...] nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer generalizaciones más elevadas, adecuada a la naturaleza psicológica de las pasiones<sup>16</sup> [...] (VIGOTSKY, 2004, p.58).

As diferentes emoções têm a sua gênese em um processo em que funções elementares e superiores se inter-relacionam e se desenvolvem qualitativamente a partir das vivências pelas quais passam os indivíduos ao longo de suas histórias. Ao conceber as emoções como funções psicológicas superiores, as emoções devem ser encaradas como passíveis de desenvolvimento a partir das relações sociais e culturais. Uma das formas pelas quais as emoções se transformam nos sujeitos é a partir da vivência.

A vivência é um conceito fundamental da teoria vigotskiana. É um conceito que assim como as emoções, percorre toda a obra do autor e vai se ampliando e amadurecendo assim como sua teoria (TOASSA, 2012). A vivência representa um dos aspectos da experiência psíquica e “[...] trata-se de uma experiência ou vivência intensa e singular, que tem um lugar importante do ponto de vista da possibilidade de compreensão da totalidade à qual pertence e na qual cumpre sua função.” (JUNIOR e PASSOS, 2009, p. 13), tanto que Vigotski a considera como uma unidade dinâmica da consciência.

Cabendo assinalar que Vigotski afirmava o caráter inseparável das experiências social e histórica (VIGOTSKI, 1931/1983, p. 84)<sup>17</sup> – tanto quanto se supõe a integração dialética entre todas elas. “Perejivanie”<sup>18</sup>, por sua vez, para ele, era definida, já em 1927, como a “denominação geral para a experiência [opit] psíquica direta em seu aspecto subjetivo” (VIGOTSKI e VARSHAVA, 1927/1931, p. 128)<sup>19</sup> e, mais tarde, como “atitude interior da criança [ou do homem] para com um ou outro momento da realidade” (VIGOTSKI, 1933-34/1966, p. 76-77)<sup>20</sup>. Deste modo, se a consciência é “um caso especial da experiência [opit] social” (VIGOTSKI, 1926/2004, p. 67-68) e a “perejivanie” é uma “unidade dinâmica da consciência”, como citamos antes, **conclui-se que esta seja uma modalidade de experiência [opit] obtida numa situação concreta, pela qual junto ao homem constituíram-**

<sup>16</sup> [...] descobrir quais pensamentos filosóficos que domina naturalistas atuais e antigos em suas teorias sobre a vida emocional [...] nosso objetivo é criar as bases de uma teoria psicológica dos afetos que esteja plenamente consciente da sua natureza filosófica, não tenha medo de ir além, adequada à natureza psicológica das paixões [...]. (VIGOTSKY, 2004, p.58, tradução nossa).

<sup>17</sup> VIGOTSKI, L. S. (1931/1983) **Sobranie sotchnenii v 6 tomakh**. Tom 3. Moskva: Pedagogika.

<sup>18</sup> Vivência é a palavra que melhor expressa no português o sentido do termo perejivanie.

<sup>19</sup> VIGOTSKI, L. S. e VARSHAVA, B. E. (1927/1931) **Psikhologuitcheskii slovar'**. Moskva: Gosudarstvennoe Utchebno/Pedagoguitcheskoe Izdatel'stvo.

<sup>20</sup> VIGOTSKI, L. S. (1933-34/1966) **Lektsii po pedologii**. Ijevsk.: UdGU (Udmurtskii Gosudarstvennii Fakultet).

**se certas atitudes subjetivas, i.e., correlatas às suas particularidades pessoais.** “Perejivanie” não é sinônimo de toda experiência [opit] psíquica, mas um dos aspectos dela – considerada na totalidade e diversidade de ligações entre experiências hereditária, pessoal, social e histórica. Trata-se de uma categoria psicológica mais concreta, em comparação com o conceito mais amplo de “opit”. Toda “perejivanie” é “opit”, mas nem todo “opit” apresenta-se como “perejivanie”. (JUNIOR e PASSOS, 2009, p. 13, grifos nossos).

As obras de Vigotski que nos utilizamos para tratarmos de vivência aqui são os textos **A crise dos sete anos**<sup>21</sup>, não publicado no Brasil, e **A Questão do Meio na Pedologia**, publicado no Brasil em 2010.

Em ambos os textos Vigotski destaca o papel da vivência no desenvolvimento infantil. O autor pontua que, durante a crise que ocorre por volta dos sete anos, as crianças desenvolvem a capacidade de diferenciar o mundo externo do seu mundo interno, e nesse processo, suas vivências adquirem sentido. Se antes da crise dos sete anos, os conflitos eram apenas entre a criança e seu meio, a partir da crise dos setes anos os conflitos também ocorrem internamente, no núcleo interior das vivências, já que disputas verbais entre os motivos podem ocorrer (TOASSA, 2009).

A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto, cada vivência é pessoal. A teoria moderna introduz a vivência como unidade da consciência, isto é, como unidade na qual as possibilidades básicas da consciência figuram como tais, enquanto que na atenção, no pensamento não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, senão um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que [neste elemento] a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência. **A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade.** A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. [...] Vemos, pois, que na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam em que medida participam todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado. [...] o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de dito meio. (VIGOTSKI, 2009, p.6, grifos nossos).

A relação do indivíduo com o meio ocorre pela atividade e vivência, considerando que o próprio indivíduo é parte da situação social. É por meio da vivência que o meio adquire significado, que o sujeito adquire uma compreensão dinâmica do meio (VIGOTSKI, 2009). As vivências são processos dinâmicos, que envolvem indivíduo e meio. A maneira como uma situação vai influenciar a criança depende de quão bem a criança entende o seu sentido e

---

<sup>21</sup> Utilizamos-nos da tradução para fins didáticos de Achilles Delari Junior, de 2009.

significado, isto é, a vivência é determinada pela compreensão do ambiente da criança, e sobre a importância que tem para ela.

Toassa (2009, p. 279) sublinha que as vivências não são um estado psicológico especial, mas sim “[...] vários tipos de estado da consciência e de intensidade existencial – pois se trata simplesmente da relação interior da consciência com o meio, generalizável na linguagem”.

A ontogênese mostra como as vivências podem ser relativamente generalizadas na linguagem; mostra como os processos psicológicos que assumem o plano de figura na hierarquia da consciência podem ser nomeados de acordo com a linguagem social, sofrendo um salto qualitativo importante quando surgem as chamadas formações afetivas: a criança passa a não atribuir sentido apenas a aspectos externos das suas vivências, aos processos psicológicos parciais, e às sensações corporais intensas, mas às próprias vivências de si, às características estáveis de sua personalidade. Seus desdobramentos internos não se realizam apenas no presente: com a aquisição das funções intelectuais da linguagem, é possível imaginar como vivenciaríamos uma certa situação – atributo do caráter abstrato que os processos psicológicos vão adquirindo, da evolução do cérebro. (TOASSA, 2009, p.279).

A autora (TOASSA, 2009) destaca ainda que as vivências conscientes podem, segundo Vigotski, ser assimiladas, e até certa medida sistematizadas, orientadas pela palavra e permeadas pelas emoções. A vivência compreende a maneira como os sujeitos percebem, experienciam e processam os aspectos emocionais das suas interações com o meio, existindo como uma zona de conflitos, permeada pelo funcionamento psíquico concreto e pela linguagem resultante da interação indivíduo/meio.

A vivência é, portanto, uma unidade indivisível de características pessoais e situacionais, o que a torna um elemento metodológico importante dentro da PHC. Importante, pois na vivência não ocorre a perda das propriedades que são característica do todo, ou seja, a vivência retém as propriedades inerentes ao todo, permitindo assim a análise por meio de unidades em vez de elementos. Por meio da vivência como categoria de análise, podemos captar a influência de outras pessoas no desenvolvimento dos sujeitos, analisando qual é o papel ativo que um indivíduo tem no significado que uma influência social pode ter sobre o desenvolvimento, já que uma influência será significativa para o desenvolvimento não pelo seu caráter objetivo, mas sim pela vivência gerada pela influência no sujeito, o que dependerá, em grande medida, de personalidade do sujeito (VIGOTSKI, 2009; 2010).

O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores não ocorre de forma fragmentada, que separa o desenvolvimento natural do desenvolvimento social, mas sim em inter-relação ao funcionamento do sistema nervoso humano. Assim, entendemos que toda função psicológica superior é uma superação das funções elementares, devido às condições

histórico-culturais das quais os indivíduos fazem parte, incluindo a formação da consciência e da personalidade. Para o autor (VIGOTSKY, 2004), o comportamento humano complexo é produto da evolução biológica promovido pelo desenvolvimento histórico e cultural. Enquanto função psicológica superior, as emoções transformam-se e modificam-se a partir das experiências de vida dos sujeitos, a partir da relação dos indivíduos com o seu meio, a partir das suas vivências.

As emoções, segundo Vigotski (2004), estão presentes em todo desenvolvimento humano, desde suas primeiras manifestações, logo no início da vida dos sujeitos, quando tanto as emoções quanto as vivências são processos indiferenciados para os indivíduos e as emoções possuem um caráter elementar e instintivo, ligado às necessidades imediatas de sobrevivência do organismo, e desenvolvem-se como função superior, de acordo com as mediações que possibilitam a apropriação dos instrumentos e signos culturais.

Conforme o processo de humanização a partir da apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente, e quanto melhor for esta apropriação, considerando que não há uma separação entre os aspectos emocionais e os cognitivos e que as funções superiores se desenvolvem de maneira entrelaçada, consideramos que as funções psíquicas superiores atuam de forma relacionada. Desta forma, o percurso do desenvolvimento emocional dos sujeitos ocorre do social para o pessoal, rumo à maior capacidade de autocontrole das reações emocionais inatas, impulsivas e instintivas, e como parte da consciência, por meio das vivências, mediada pelo pensamento verbal e conceitual, o que possibilita ao sujeito que antecipe e planeje suas ações e que tenha controle e possibilidade de análise de seu comportamento ao expressar suas emoções (VIGOTSKY, 2004; TOASSA, 2012).

Foi o conhecimento produzido pelo homem durante o desenvolvimento da humanidade que propiciou o desenvolvimento das emoções para processos cada vez mais complexos. Os fatores que contribuem para este pleno desenvolvimento emocional, ou para a criação desta esfera qualitativamente superior das emoções, seriam decorrentes do conhecimento produzido pelo homem ao longo de sua história social e que se reflete na educação e nas diversas formas de expressão artística.

Não conseguimos explicar a multiplicidade de qualidades humanas relacionadas à consciência, motivações e emoções a partir de teorias deterministas como a de James-Lange ou outras citadas por Vigotski, que reduzem os sujeitos aos seus processos neurofisiológicos ou viscerais.

Dentro da perspectiva aqui adotada, cada fenômeno deve ser apreendido em sua dimensão histórica tanto de sua constituição quanto na função que assume nas condições

concretas de vida. Assim, a emoção deve ser compreendida a partir do que ela, como um processo psíquico, representa num dado momento social e histórico. Assim, podemos responder um dos questionamentos feitos logo no início deste capítulo. As emoções não são só negativas, só desorganizadoras, como propõem algumas teorias das emoções. São, como afirma Vigotski (2010a), ainda em um momento inicial de sua organização e elaboração acerca das emoções, processos que servem de organizadores internos das nossas reações e comportamentos e processos fundamentais para a vida e o desenvolvimento pleno dos seres humanos.

## 1.2 As emoções na obra de Leontiev

Alexei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) é uma das principais figuras da Psicologia Histórico-Cultural. Contemporâneo e colaborador de Vigotski, contribuiu com a psicologia soviética com sua teorização a respeito do desenvolvimento do psiquismo, construída sobre a influência da teoria do materialismo histórico e dialético de Marx. As categorias fundamentais propostas por Leontiev para a compreensão do desenvolvimento da psique são a atividade, a consciência e a personalidade, sendo a atividade a categoria elementar na obra do autor (LEONTIEV, 1978a).

A partir da atividade os seres humanos desenvolvem o reflexo psíquico consciente da realidade, entendido por Leontiev como a imagem psíquica da realidade objetiva exterior. Desta forma, o surgimento e o desenvolvimento do trabalho é a condição precípua da existência do ser humano, por ser a principal atividade humana, ou a atividade especificamente humana.

O trabalho e a linguagem são, nesse contexto teórico, os dois principais elementos para que ocorra o processo de humanização e desenvolvimento da consciência como a forma concreta do psiquismo, o que acontece assumindo atributos distintos de acordo com as condições concretas de vida dos homens, de forma que a existência da consciência individual só se forma em circunstâncias em que existe a consciência social (LEONTIEV, 1978b).

O desenvolvimento psíquico se dá por meio das relações sociais estabelecidas, na atuação dos sujeitos no mundo pela sua atividade, mediada por outros sujeitos, envolvendo os processos de apropriação e objetivação. Segundo Duarte (2004), a objetivação é o processo no qual a atividade humana é corporificada no produto da atividade, tendo este objeto um significado socialmente determinado, uma função social compartilhada que se liga à prática social. Já o processo de apropriação é o par dialético do processo de objetivação, sendo seu

complemento e oposto. O processo de apropriação é sempre ativo, é por meio dele que as funções humanas historicamente formadas são reproduzidas nos indivíduos, pois no objeto se concentra a experiência histórica de muitas gerações; e é um processo sempre mediado pelas relações entre os indivíduos. Desta forma, como pontua Rossler (2004, p. 101):

A uma determinada estrutura objetiva da atividade do ser social corresponde, assim, uma dada estrutura subjetiva. Em outras palavras, a uma determinada realidade social, tanto material quanto simbólica, corresponde uma dada forma de consciência e personalidade. Desse modo, atividade, consciência e personalidade relacionam-se sempre dialeticamente.

O reflexo psíquico, como citado acima, é formado por meio do processo dinâmico da atividade de objetivação e apropriação, que, por sua vez, desenvolve-se qualitativamente conforme este reflexo torna-se mais elaborado. A relação com o mundo objetivo nestes processos está subordinada direta ou indiretamente às propriedades dos objetos e é quem determina como será a imagem psíquica da realidade, este reflexo psíquico. Destacamos aqui que o psiquismo estrutura-se a partir da unidade corporal e psíquica, e sendo assim, é além de material, ideal, já que é a representação do fenômeno e não o fenômeno em si (LEONTIEV, 1978a).

Considerando que a consciência é igualmente produto da atividade dos homens no mundo objetivo, formada a partir da apropriação da cultura e das produções simbólicas acumuladas pela humanidade, a imagem ideal citada por Leontiev (1978a) é uma imagem subjetiva, resultado da ação do psiquismo sobre a realidade, produto da atividade do sujeito no mundo e não fruto de uma reprodução de representações das propriedades dos objetos, situações e conceitos apropriados pelo homem de sua realidade. Assim, ao agir no mundo, os indivíduos lidam com a produção reunida pelo gênero humano, e não só com a prática ou a produção individual. E na sua atividade, o homem se apropria de uma parcela da produção da humanidade como gênero e a transforma.

É esse o salto qualitativo que nos humaniza e que nos diferencia dos animais, como Leontiev (1978a, p.68) destaca no seguinte trecho “[...] em uma palavra, que la sociedad produce la actividad de los individuos que la forman.<sup>22</sup>” É o reflexo psíquico consciente que possibilita a diferenciação entre o subjetivo e o objetivo, viabilizando ao sujeito ter consciência das suas próprias percepções, sendo, portanto, uma forma de apreensão da realidade objetiva que é apropriada e reconstituída no psiquismo. É, em vista disto, a unidade

---

<sup>22</sup> [...] em uma palavra, a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a compõem. (LEONTIEV, 1978a, p.68, tradução nossa).

do real e do ideal, provocada pela atividade do sujeito no mundo objetivo (LEONTIEV, 1978b).

Destarte, para Leontiev (1978b) a humanização dos homens ocorre pela atividade, no processo de objetivação-apropriação no qual as funções psíquicas superiores se constituem, a partir da interiorização da atividade externa, transformada em atividade interna. É por meio da atividade que as relações entre os sujeitos e a realidade são mediadas e a consciência social é interiorizada, tornando-se a consciência individual, em uma relação dialética que transforma não só o homem, mas também esta mesma realidade.

É importante destacarmos que nem toda ação é uma atividade. Segundo Leontiev (1978b, p. 296, grifo nosso) “Nem todo o processo é uma actividade. Nós designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma **necessidade** particular que lhes é própria.” Ou seja, toda atividade será originada por uma necessidade. A necessidade, embora seja como uma força interna da atividade, não é o suficiente para se converter em motivo da atividade. Quem faz isso é o objeto para onde a atividade está dirigida, é o objeto que adquire a função estimuladora e orientadora tornando-se motivo da atividade (LEONTIEV, 1978b). A atividade só se realiza se existe a união dos três elementos estruturais: necessidade, objeto e motivo (LEONTIEV, 1969).

Designamos pelo termo de actividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objecto) coincidir sempre com o elemento objectivo que incita o paciente a uma dada actividade, isto é, com o motivo. (LEONTIEV, 1978b, p. 296).

As necessidades humanas estão submetidas às leis da vida social e, neste contexto, novas necessidades são produzidas, já que o homem cria suas necessidades a partir da sua ação de produção da vida material. Desta forma entendemos que a necessidade só se efetiva na atividade, aparecendo como um pré-requisito, mas apenas pela atividade é que a necessidade se modifica, transformando-se em resultados. E quando isso acontece, surgem novas necessidades, mais complexas, resultado do desenvolvimento da atividade (LEONTIEV, 1969; 1978a).

Desta forma, entendemos que as necessidades humanas são produzidas histórica e socialmente, a partir da relação do homem com o mundo concreto a partir do trabalho e com os outros homens a partir das relações sociais. Assim, não podemos analisar as necessidades em si, mas sim as experiências emocionais que as evocam, de forma que nos ajude a compreender porque o homem determina objetivos e cria novos objetos. Conforme nos

mostra Leontiev (1978a), parafraseando Marx (sd), até as necessidades mais primárias e básicas dos homens são transformadas socialmente no processo de humanização:

El hambre – observa Marx – es el hambre, pero el hambre que se aplaca con carne cocida, comida com cuchillo y tenedor es um hambre diferente a aquella em la que se devora carne cruda com ayuda de las manos, las unas y los dientes.<sup>23</sup> (LEONTIEV, 1978a, p. 151).

Entretanto, é pertinente destacarmos que esta transformação não ocorre apenas na esfera das necessidades básicas, fundamentais para a sobrevivência, como a alimentação, mas no campo de todas as necessidades humanas. Este alargamento no campo das necessidades atua na forma do reflexo psíquico, o que leva a formação de um tipo especial de necessidades, que segundo o autor (LEONTIEV, 1978a), são objetivo-funcionais, como a necessidade de trabalho, de criação artística etc. Todo esse processo faz as necessidades atuarem de forma recíproca, ou seja, sua satisfação e importância variam de acordo com o sentido que tem para o sujeito naquele determinado momento.

Deste modo, para entendermos as necessidades, precisamos conhecer os motivos geradores da atividade. As necessidades apresentam-se subjetivamente como tendências, desejos, que indicam se a necessidade foi satisfeita, orientando a atividade dos sujeitos (LEONTIEV, 1969; 1978a). Assim, não existe atividade sem motivo. O motivo impulsiona a atividade, unindo a necessidade com o objeto a ela correspondente. Deste modo, move o sujeito para a satisfação de uma necessidade. O motivo da atividade, para Leontiev (1969), é aquilo que excita o cérebro e move o indivíduo a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada. Mas aqui, contudo, evidenciamos na obra de Leontiev o seguinte enxerto:

Pero las vivencias subjetivas, el querer, el desear, etc., no son motivos porque no son capaces de engendrar por sí solos una actividade orientada y, consiguientemente, la cuestion psicológica fundamental reside em comprender em qué consiste el objeto de esse querer, de esse deseo o pasion.<sup>24</sup> (LEONTIEV, 1978a, p.153).

Os motivos não são as experiências emocionais, mas estão intimamente ligados a elas, já que as emoções, para Leontiev (1978a), cumprem a função de sinais internos que revelam as relações entre os motivos e a possibilidade de sucesso da atividade a ela equivalente:

Las emociones cumplen la función de señales internas; internas em el sentido de que no son el reflejo psíquico inmediato del propio objeto de la actividad. La particularidad de las emociones reside em que reflejan las relaciones entre los

<sup>23</sup> Fome - observa Marx - é a fome, mas a fome que é saciada com carne cozida, comida com faca e garfo é uma fome diferente que em que a carne crua é devorada com a ajuda das mãos, unhas e dentes. (LEONTIEV, 1978a, p. 151, tradução nossa).

<sup>24</sup> Mas as experiências subjetivas, o querer, o desejar, etc., não são razões porque não são capazes de gerar por si só sua própria uma atividade orientada e, conseqüentemente, a questão psicológica fundamental é compreender em que consiste o objeto deste querer, deste desejo ou paixão. (LEONTIEV, 1978a, p.153, tradução nossa).

motivos (necesidades) y el éxito o la posibilidad de realización exitosa de una actividad del sujeto que responda a aquéllos. Además, no se trata aquí de la reflexión de estas relaciones, sino de su reflejo sensorial directo, de la vivencia. Por ende, el las surgen tras la actualización del motivo (de la necesidad) y antes de que el sujeto haga la valoración racional de sua actividad.<sup>25</sup> (LEONTIEV, 1978a, p. 154)

Contudo, esta ligação não é simples e direta. Mesmo quando os indivíduos alcançam o sucesso em uma atividade, podem manifestar emoções negativas, uma vez que no psiquismo o resultado da atividade pode ser sentido de forma diferente do que no plano concreto. Leontiev (1978a) exemplifica essa situação pontuando que espirrar provoca satisfação, mas que espirrar em determinadas situações, como em uma peça de teatro, pode causar emoções negativas ao sujeito. Destarte, as emoções são distintas e complexas, e assim o são por estarem associadas ao desenvolvimento do sujeito enquanto ser histórico e social, com as dimensões cognitivas e afetivas se desenvolvendo em unidade (LEONTIEV, 1978a).

As emoções, para Leontiev (1978a), têm sua origem no psiquismo, a partir da atividade cerebral, mas é apenas a partir das vivências do sujeito com o mundo exterior, concreto, que elas podem ser registradas. Leontiev (1978a, p. 154) demonstra esta relação ao afirmar que “Las emociones no subordina a la actividad, sino que son su resultado y el “mecanismo” de su movimiento.”<sup>26</sup>. Quanto mais complexas historicamente as atividades ficam, as emoções também se complexificam no processo, passando a ter uma atribuição motivacional ao servir de base para a construção de sentido do que é vivido pelo sujeito.

Leontiev (1978a) aponta que a complexidade e a variedade dos estados emocionais é o produto da quebra da sensorialidade primária na qual as dimensões cognitivas e afetivas se unem. Isso não significa, todavia, que os estados emocionais possuem uma existência independente do mundo objetivo.

Lo fundamental es que los procesos y estados emocionales poseen em el hombre su propio desarrollo positivo. [...] La manera opuesta de encarar el problema afirma que los estados emocionales tienen em el hombre su historia, su desarrollo. A la vez, se va operando el cambio de sus funciones y su diferenciación porque forman niveles y clases esencialmente distintos. Son los efectos que surgen de pronto y al margen de la voluntad (decimos: la ira se apoderó de mí; pero decimos: yo me alegré); es más: en rigor, estás son emociones, es decir, estados predominantemente ideales y situacionales con los cual es están vinculados sentimientos objetivos, o sea, vivencias emocionales estables, “cristalizadas” – según la expresión figurada

<sup>25</sup> Emoções cumprem a função de sinais internos; internos no sentido de que eles não são o reflexo psíquico imediata do próprio objeto da atividade. A peculiaridade das emoções reside em que refletem as relações entre motivos (necessidades) e o sucesso ou a possibilidade de sucesso de uma atividade sujeita a responder a esses motivos. Além disso, não se trata aqui de reflexo dessas relações, mas sobre um reflexo seu que se dá de forma direta e sensorial, sobre a experiência. Assim, eles aparecem como resultado da atualização de um motivo (necessidade), e antes de uma avaliação racional por parte do sujeito a respeito de sua atividade. (LEONTIEV, 1978a, p. 154, tradução nossa).

<sup>26</sup> “As emoções não estão subordinadas à atividade, mas são o resultado e o “mecanismo” do seu movimento”. (LEONTIEV, 1978a, p. 154, tradução nossa).

de Stendhal – en el objeto; por ultimo, son estados de ánimo, fenómenos subjetivos muy importantes por su función ‘personal’. Sin entrar en el analisis de estas diversas clases de estados emocionales, me limitaré a senalar que éstos establecen complejas relaciones entre si: el suboficial Rostov, ante la inminencia del combate, teme (y eso es uma emoción) que lo domine el terror (afecto); uma madre puede enfadar se de verdade com el pequeno que ha hecho una travesura, sin dejar de querer Ioni por um minuto (sentimiento)<sup>27</sup>. (LEONTIEV, 1978a, p. 155-156).

Desta forma, percebemos que para Leontiev (1978a), é no desenvolvimento das experiências emocionais que estas se complexificam, levando a uma mudança de níveis e classes, entre emoções, afetos e sentimentos. Para Martins (2007), as emoções e os afetos adquirem a forma de sentimentos por influência da cultura ao longo do desenvolvimento da humanidade. Isto posto, os sentimentos são próprios dos seres humanos, por ser uma construção sócio-histórico-cultural, estruturada de acordo com as condições de vida e das vivências de cada indivíduo.

Da mesma maneira que a emoção, os sentimentos também se associam à linguagem, assumindo significados, sendo definidos ou motivados por meio da palavra. E bem como as emoções, os sentimentos podem ser ocasionais, relativos às circunstâncias, mas de forma oposta as elas, podem se manifestar de forma constante e prolongada, independente da circunstância que o sujeito esteja vivenciando (LEONTIEV, 1978a).

Leontiev (1978a, p.156) propõem outra abordagem acerca das emoções, que consiste na investigação das “[...] las relaciones “intermotivacionales”, las que, al establecer se, caracterizan la estructura de la personalidad y, a la vez, la esfera de las vivencias emocionales que reflejan y mediatizan su funcionamiento.”<sup>28</sup> As vivências constituem essa unidade da personalidade citada por Leontiev no trecho acima, ao conectar a parte emocional, ou seja, as atitudes emocionais, que são os afetos, as emoções e os sentimentos, os motivos e os fins, que se incorporam à atividade do indivíduo e ao sentido que estes conteúdos terão para o sujeito.

---

<sup>27</sup> O ponto principal é que os processos e estados emocionais têm seu próprio desenvolvimento no homem, de forma especial. [...] Eles têm sua própria história e seu próprio desenvolvimento. Isto leva a uma mudança de níveis e classes. São afetos que ocorrem súbita e involuntariamente (dizemos: "fiquei tomado pela raiva, mas fiquei contente"); em segundo lugar, as emoções são propriamente esses estados - predominantemente ideacionais e situacionais - e os sentimentos objetivos ligados a eles, isto é, firmes e "cristalizados", de acordo com a expressão figurativa de Stendahl, no objeto da experiência emocional; finalmente, são atitudes - fenômenos subjetivos muito importantes com sua função de "personalidade". Sem aprofundar na análise dessas várias classes de estados emocionais, vou apenas observar que eles travam relações complexas entre si: o jovem Rostov sente medo antes da batalha (e isto é uma emoção) de que será vencido pelo pavor (afeto); uma mãe pode ficar realmente brava com seu filho arteiro sem, nem por um minuto, deixar de amá-lo (sentimento). (LEONTIEV, 1978a, p. 155-156, tradução nossa).

<sup>28</sup> “[...] as relações "intermotivacionais", que, ao estabelecer caracterizam a estrutura da personalidade e, ao mesmo tempo, a esfera de experiências emocionais que refletem e mediam sua operação.” (LEONTIEV, 1978a, p.156, tradução nossa).

Os motivos dificilmente são reconhecidos pelos sujeitos, embora eles não estejam, no entanto, separados da consciência, seu reflexo psíquico toma a forma da coloração emocional da ação, que vai exercer uma função específica: de requerer a distinção entre o conceito de emoção e o conceito de sentido pessoal. Este processo não é ‘natural’, é fruto do desenvolvimento da atividade humana e, nos níveis inferiores, os objetos da necessidade são delimitados diretamente pela emoção (LEONTIEV, 1978a).

Leontiev (1978a) destaca que as atividades são ‘polimotivadas’, e é por isso que ocorre essa divisão entre motivos formadores de sentidos, que induzem a atividade e também lhe dão sentido pessoal, e os motivos-estímulos, que coexistem com eles e exercem o papel de impulsionar a atividade (positiva ou negativa), podendo ser fortemente emocionais e afetivos.

As principais relações que caracterizam a esfera motivacional da personalidade, segundo o autor, são as **relações de hierarquia de motivos**. Se no percurso da realização de uma atividade importante em seu sentido pessoal, mas desencadeia uma emoção negativa, o que acontece geralmente não é a mudança do sentido pessoal devido à emoção, mas sim, o descrédito ou silenciamento desta emoção (LEONTIEV, 1978a).

Tais relações se determinam pelos vínculos e mediações provocadas pela atividade dos sujeitos, e assim, são relativas. Também nos referimos aqui às relações entre os motivos, sejam os formadores de sentido ou os motivos-estímulos. Portanto, as relações hierárquicas entre os tipos de motivo se estabelecem na atividade do sujeito, sendo que em uma atividade determinada um motivo pode ter a função de gerar sentido e outro de estimular e, ainda, em outra atividade ocorrer o oposto. Contudo, “[...] los motivos generadores de sentido siempre ocupan un sitio jerárquico más elevado, incluso cuando no poseen una afectogénesis directa.”<sup>29</sup> (LEONTIEV, 1978a, pp. 158-159). Desta forma, a estrutura motivacional da personalidade, da qual as relações da hierarquia de motivos fazem parte, deve ser compreendida a partir da análise do sistema de atividades do sujeito.

Os motivos inconscientes têm a mesma determinação que todo reflexo psíquico neste processo: a atividade do homem dentro de um mundo objetivo. Para Leontiev (1978a), o inconsciente e o consciente não são opostos; são diferentes formas e níveis de reflexo psíquico em relação ao lugar do que é refletido ocupa na estrutura da atividade.

O fato é que os motivos se revelam à consciência de forma objetiva, por meio da análise da atividade e de sua dinâmica, já que subjetivamente, eles só emergem indiretamente, por meio de vontades, de desejos, das marcas emocionais a que Leontiev se refere (1978a) ou

---

<sup>29</sup> “[...] os motivos geradores de sentido sempre ocupam uma posição hierárquica mais elevada, inclusive quando possuem uma relação direta com a origem do afeto.” (LEONTIEV, 1978a, p. 158-159, tradução nossa).

na luta por um objetivo. O conteúdo objetivo dos motivos sempre se apresenta e é percebido pelos sujeitos, de uma maneira ou de outra. Mas o reconhecimento dos motivos é um processo que se dá de forma secundária, que ocorre no plano da personalidade e de forma contínua. Desta forma, para identificar os reais motivos de sua atividade, o sujeito também precisa proceder de forma indireta, sabendo que será guiado nesse caminho por “[...] las señales-vivencias, las “marcas” emocionales de los acontecimientos.”<sup>30</sup>(LEONTIEV, 1978a, p. 160).

Percebemos que as emoções estão entrelaçadas às três categorias basilares da teorização de Leontiev: a atividade, a consciência e a personalidade. Na atividade, elas estão relacionadas aos motivos, sejam eles os motivos formadores de sentido pessoal, ou os motivos-estímulos. Na consciência, as emoções relacionam-se ao reflexo psíquico e ao sentido pessoal do que vivenciamos no mundo, incluindo os significados que atribuímos a nossa atividade. Na personalidade, as emoções, por estarem tão relacionadas aos motivos e as estruturas que formam a consciência, isto é, significado, sentido e os conteúdos sensíveis, que estas também se ligam a estrutura da personalidade dos sujeitos. E desta forma, as emoções representam um papel significativo na direção que a personalidade assume, por estar na base da esfera motivacional da personalidade, que é sempre um sistema que reflete, por assim dizer, a ideologia de uma dada sociedade, uma dada classe ou estrato social que é partilhado e assimilado ou rejeitado pelo homem.

---

<sup>30</sup> “[...] sinais de experiências, "marcas" emocionais de eventos”. (LEONTIEV, 1978a, p. 160, tradução nossa).

## 2 A Subjetividade e o Trabalho Docente

Com base nos pressupostos do MHD e da PHC, entendemos que o desenvolvimento dos homens enquanto ser social só é possível mediante o trabalho. O trabalho é a atividade principal dos homens, que se materializa por intermédio dos processos de apropriação e objetivação da realidade, por meio dos quais o homem, enquanto um ser ativo transforma seu meio, se constitui e é constituído.

Neste contexto, a educação e o trabalho educativo exercem um papel fundamental para o desenvolvimento dos homens. Quanto a isso, Saviani, defende que o trabalho educativo é

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Para o seu pleno desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento da sua personalidade, esses dois processos inerentes à formação do gênero humano, o trabalho e a educação, são elementos constituintes de outra categoria a ser trabalhada neste capítulo, que é a subjetividade.

Comumente entendida como o que é particular do indivíduo, referente às suas questões internas, próprias do sujeito, as discussões da subjetividade são datadas da modernidade, assim como o surgimento da psicologia como ciência (PRADO FILHO; MARTINS, 2007).

Se a subjetividade é marcada como modos de ser, sentir e estar no mundo, numa perspectiva histórico-cultural é também não apenas ser, sentir e estar, mas participar ativamente deste processo, já que o desenvolvimento psíquico do homem é determinante e determinado pelas relações sociais de produção, um processo condicionado pelo conjunto das condições concretas de vida e educabilidade dos indivíduos.

O homem é, então, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das relações sociais, produto e produtor da sociedade em que vive. Sociedade esta que, pautada no modo de produção capitalista, encontra-se permeada por relações alienadas e alienantes. Desta forma, neste capítulo, discutiremos a constituição da subjetividade a partir da PHC e suas relações com o trabalho docente.

## 2.1 Subjetividade e constituição do sujeito

Discutir a subjetividade a partir de um enfoque fundamentado no pensamento marxiano e que adota o materialismo histórico e dialético como filosofia e método, como a PHC, implica pensar a subjetividade de sujeitos que se constituem histórica, social e culturalmente numa sociedade em situações concretas de vida. Assim sendo, não é possível descolar a subjetividade da objetividade, do concreto, do mundo exterior, considerando que a subjetividade se associa ao mundo interno, ao psiquismo, às questões da personalidade. Compreender a subjetividade humana requer interpretar as práticas individuais e coletivas situadas nas relações sociais, sob pena de um prejuízo significativo da teoria e do esgotamento do conceito (BOCK, 2001).

Vigotski não usa o termo subjetividade em suas obras (MOLON, 2011). Mas entendemos que podemos compreender a subjetividade a partir da produção vigotskiana nos baseando em aspectos fundamentais e relacionados na sua elaboração teórica, nas considerações que faremos a seguir. E embora este seja o nosso teórico de referência, nossa apreensão a respeito do processo de subjetivação engloba também dimensões da teorização de Leontiev e respectivos comentadores de ambos os autores.

Os indivíduos constituem sua subjetividade mediante o processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, pelo mesmo processo que desenvolve suas funções psicológicas superiores. Vigotski (2000; 2006) nos assegura que toda função psicológica superior aparece em dois planos, sendo primeiramente intersíquica, para depois tornar-se intrapsíquica, ou seja, aparece primeiro socialmente, no plano das relações humanas, e após isso é internalizada. Assim, o indivíduo se constitui a partir do **outro**, desenvolvendo-se em um contexto histórico-cultural (VIGOTSKY, 2000).

Consideremos a seguinte afirmação:

O que é um homem? Para Hegel é um sujeito lógico. Para Pavlov é uma soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social). (VIGOTSKI, 2000, p. 34).

É com base na internalização das construções sociais que os sujeitos se constituem, assim como sua personalidade. O adulto que passou pelo processo de culturalização, segundo o autor (VIGOTSKY 2000), apresenta um comportamento que é a consequência de dois diferentes processos: um biológico e outro cultural, ambos os processos presentes na filogênese. O biológico é o processo de evolução das espécies animais que viabilizou o surgimento do Homo sapiens; e o cultural é um processo histórico que possibilitou aos sujeitos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entretanto, na ontogênese, esses

processos juntam-se, formando um processo único. No desenvolvimento da criança, o desenvolvimento psíquico ocorre de maneira que ambas as dimensões, histórica e cultural, estejam presentes (VIGOTSKY, 2000).

“Todas las funciones mentales superiores se internalizan las relaciones de orden social, son la base de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda la naturaleza es social”<sup>31</sup> (VIGOTSKY, 2000, p. 15).

O desenvolvimento cultural do homem tem seu início a partir da mobilização das funções psicológicas em seu uso natural. Os sujeitos nascem em meio a um universo cultural já constituído e que, segundo Pino (1993, p.18, grifos do autor), já é

[...] significativo, portanto, cognoscível e comunicável. A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança (o único significado aceitável do conceito de "desenvolvimento"). A natureza social-cultural do meio toma as **funções biológicas**, herdadas geneticamente, insuficientes por si sós para fazerem emergir por si sós as **funções superiores**.

O adulto que passou pelo processo de culturalização apresenta um comportamento que é a consequência de dois diferentes processos: um biológico e outro cultural, ambos os processos presentes na filogênese. O biológico é o processo de evolução das espécies animais que viabilizou o surgimento do Homo sapiens; e o cultural é um processo histórico que possibilitou aos sujeitos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entretanto, na ontogênese, esses processos juntam-se, formando um processo único. No desenvolvimento da criança, o desenvolvimento psíquico ocorre de maneira que ambas as dimensões, histórica e cultural, estejam presentes (VIGOTSKY, 2000).

A criança ainda não se utiliza dos signos culturais nem da mediação do adulto para intervir no ambiente. Entretanto, aos poucos, a mediação social possibilita que a criança comece a apreender os instrumentos e as significações construídas socialmente e a realizar algumas tarefas. Num primeiro momento, a criança sozinha não possui a capacidade de manipular o instrumento, pois ainda não se apropriou do aparato cultural completamente, e, portanto, a mediação ainda é fundamental, e este é considerado o segundo momento do seu desenvolvimento cultural. Quando a criança passa a ser capaz de utilizar os instrumentos sociais sozinha é sinal de que compreende a internalização dos conhecimentos construídos pela humanidade por parte do sujeito, característica do terceiro momento do desenvolvimento

---

<sup>31</sup> “Todas as funções mentais superiores são internalizadas por meio das relações sociais, são à base da estrutura social da personalidade. A sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a natureza é social”. (VIGOTSKY, 2000, p. 15, tradução nossa).

cultural. Nesse processo, os signos sociais, externos, são internalizados, e a criança desenvolve as funções psicológicas superiores (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Pensar o desenvolvimento psíquico a partir dessa ótica requer considerar o homem como constituído por meio das relações sociais. E nesse sentido, consideramos o sujeito em uma perspectiva polissêmica, já que suas relações sociais se convergem na diferença, e essa diferença acontece na linguagem. O processo de constituição do sujeito exige o reconhecimento do outro em um processo de relação dialética. São as conexões que acontecem na consciência que vão caracterizar os sujeitos. E é a partir destas conexões, das interconexões que ocorrem entre as diferentes dimensões do psiquismo, mediadas pela linguagem, que o processo de subjetivação se constitui (MOLON, 2011).

Falamos de interconexões porque as funções psicológicas superiores, embora funcionem em hierarquia, na sua dinâmica, não existe a supremacia de uma função, elas estão inter-relacionadas. Quando necessário, uma função emerge com maior predomínio, estabelecendo a hierarquia, que é, entretanto, circunstancial. Como discutimos no capítulo anterior, as emoções atuam em conjunto com o pensamento, não existindo pensamentos puramente racionais, livres de emoção. Este é um exemplo de uma destas interconexões pelas quais nossa consciência se manifesta. Porém, existe uma função que potencializa todas as outras: a vontade. (VIGOTSKI, 2000a, 2000b, 2004).

O desenvolvimento do homem é, portanto, um processo histórico e social, dado que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978b, p. 279). O sujeito do qual falamos é ativo, é ativo porque transforma a si mesmo e a sua realidade. O homem se diferencia dos outros animais porque modifica sua realidade e o meio onde vive por meio do trabalho. Enquanto os outros animais, para sua sobrevivência, se adaptam à natureza, o homem adaptou a natureza às suas necessidades, modificando-a, por meio da atividade prática (SAVIANI, 2004).

Pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, não nascemos homens de fato. O processo de humanização dos sujeitos só é possível por meio da apropriação dos mediadores construídos culturalmente, dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico. É o trabalho que permite que os homens se apropriem das objetivações em um mundo já cheio de objetos e significados construídos pelas gerações anteriores, possibilitando ao sujeito desenvolver as características especificadamente humanas à medida que internaliza o trabalho social, o modo de pensar e agir materializado na sociedade em que se encontra.

A linguagem, fundamental neste processo, viabiliza a continuidade do processo histórico, na medida em que seus descendentes não teriam acesso ao desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, visto que “[...] cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viverem sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978b, p.285).

Tendo em vista até onde caminhamos, já podemos enunciar que a subjetividade é constituída do social para o pessoal, a partir das relações e do agir dos sujeitos no seu meio, considerando que esta constituição é dialética. Dialética, porque como pontua Bock (2001, p. 23) a subjetividade é “[...] concebida como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir”.

Mas há ainda considerações a se fazer quando discutimos a subjetividade a partir da PHC, acerca do papel da linguagem e a produção de sentidos e significados. É mediante a linguagem que o homem reflete sua realidade; já que carrega em si os modos de ação socialmente produzidos – as operações, a partir das quais os sujeitos modificam e conhecem a realidade objetiva. É na palavra que está contida a realidade objetiva em sua forma ideal de existência do mundo objetivo, das suas propriedades, vínculos e relações, que se encontram reveladas pela prática social conjunta (LEONTIEV, 1978a).

Nossa consciência estrutura-se justamente quando refletimos o mundo, nossa realidade, segundo Leontiev (1978a). A atividade propiciou a construção de representações mentais sob a forma de conceitos, e, igualmente, para a constituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, que denominamos de pensamento, ao determinar o desenvolvimento da linguagem e o uso da palavra. Martins (2011) destaca que é precisamente esse o fundamento da atividade consciente e da consciência como um sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente.

Mediante o desenvolvimento da linguagem, foi possível a construção, a sistematização e transmissão de conhecimentos sem a qual a humanidade não atingiria o nível de desenvolvimento cultural e científico que permitiu aos homens o processo de humanização. A linguagem, em suas mais variadas formas, tornou possível a ação articulada e o intercâmbio de ideias, por meio da comunicação, e assim, segundo Martins (2011, p.150), a linguagem:

[...] assume várias funções ao longo de seu desenvolvimento, e em todas elas afirma a essencialidade social do psiquismo humano. No plano interpessoal, intersíquico, organiza a relação com o outro; como fala egocêntrica opera no plano das internalizações; como linguagem interna, manifesta no plano intrapessoal, intrapsíquico, organiza a própria consciência.

Entre a linguagem e o pensamento existe uma “[...] relação de condicionabilidade recíproca, dialética.” (MARTINS, 2011, p.151). Nesta relação, um processo não é um simples instrumento do outro e, embora sejam constituintes um do outro, ambos só se expressam em sua máxima potencialidade ao passo que funcionem em unidade, mediante o processo de superação.

A atividade subordina-se ao pensamento na medida em que as dificuldades da atividade o estruturam. Como posto, tanto a atividade quanto o pensamento são formados com a participação da linguagem, na medida em que é o significado da palavra que confere ao pensamento um caráter fundamentalmente mediado. A abstração das especificidades e propriedades da ação a ser realizada é possibilitada por meio da linguagem, mediante a formulação dos conceitos e das ideias. Enquanto a linguagem torna possível a abstração do objeto sob a forma de ideia, o pensamento faz com que essa abstração alcance a objetividade necessária para que se posicione como guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes (MARTINS, 2011).

O pensamento, segundo Martins (2011) é o resultado da dupla interconexão do conhecimento sensorial com a linguagem. Esta autora pontua que o pensamento é resultado da superação, ampliação e da complexificação do conhecimento sensorial, cuja construção é sustentada a partir da apreensão da realidade objetiva mediante as sensações, percepções e a memória. O pensamento abstrato, ou seja, o pensamento verbal desempenha a mudança do particular para o geral e do geral para o particular, na dimensão em as ideias articulam-se, originando os conceitos (MARTINS, 2011).

Entre o pensamento e a palavra, o significado é o que os conecta num processo de constantes alterações, e dos quais ambos dependem, já que o significado da palavra difere do pensamento expresso na palavra e é diferente do significado do objeto que a palavra representa na consciência. Semanticamente, o significado diz respeito às relações que a palavra encerra, mas no psiquismo, o significado é uma generalização, corresponde à formação de um conceito (VIGOTSKI, 2010b).

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento esteja relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa, ou seja, é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso esteja 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, 2010b, p. 398, grifo do autor).

Os significados são produções sociais e históricas, a partir das quais socializamos nossas experiências e com as quais internalizamos as produções objetivas da realidade. Não

internalizamos a materialidade dos produtos culturais, da educação, do trabalho, mas sim seu significado. E embora os significados tenham um conteúdo estável, compartilhado socialmente, pode se alterar por ser uma construção histórica e social (VIGOTSKI, 2010b).

O processo de significação, para Vigotski (2010b), não finda no significado da palavra. É um processo que se constitui em relação aos sujeitos e não aos seus significantes e referentes, e tem como sustentáculo o signo como materialidade e visibilidade. Todavia, na significação, esta relação ocorre sempre entre sujeitos, sujeitos constituídos histórica e socialmente (MOLON, 2011).

A significação marca a diferença entre significado e sentido. Enquanto o significado está mais próximo do signo, o sentido é fruto do significado, porém não é demarcado pelo signo por ser mais abrangente que o significado. O sentido é uma organização fluida e dinâmica, com várias zonas de constância, porém, em contínua modificação em função do contexto, enquanto o significado é o mais estável e precisa dessas zonas, mantendo-se relativamente constante nas alterações de sentido da palavra.

Os sentidos e significados são constituídos por meio do conteúdo sensível que, de acordo com Leontiev (1978b, p. 105): são “[...] as sensações, imagens de percepção, representações” que criamos na interação com o meio e possibilita “[...] a transformação da energia do estímulo exterior em fato da consciência.” É por meio de nosso conteúdo sensível que o sentido é apreendido.

O conteúdo sensível compõe e estrutura da consciência junto ao sentido e significado. Entretanto, sentido e significado constituem a base na qual nossa subjetividade é constituída, tendo seu desenvolvimento e transformação na e pela atividade das pessoas:

Todas essas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana (LEONTIEV, 2006, p. 76).

Os sentidos e significados são então, o que formam o reflexo consciente do mundo, que tem por função diferenciar a realidade objetiva daquilo que foi internalizado pelo sujeito, embora, nas palavras de Leontiev (1978b, p. 99), o conteúdo sensível “[...] não exprime em si toda a especificidade da consciência.” É devido ao sentido e ao significado e as conexões que provocam na consciência que o mundo é percebido pelo sujeito como real não no seu psiquismo, mas fora da sua consciência, como “campo” objetivo e objeto de sua atividade (LEONTIEV, 1972).

Sendo a significação a generalização da realidade, é então, a generalização da forma ideal do objeto, do conceito ou da prática social. É mediante a relação entre a ação e resultado parcial que o significado é estabelecido, indicando, desta forma, o conteúdo da ação. “A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É deste fato que devemos partir” (LEONTIEV, 1978b, p. 94).

Um importante elemento para a investigação da subjetividade é a categoria de sentido pessoal, que não pode ser deslocada da de significados. Os sentidos pessoais são construídos no percurso da vida dos indivíduos, não tendo relação com questões genéticas ou naturais. São constituídos na e pela atividade e dependem fundamentalmente do meio no qual o sujeito está inserido. São os sentidos pessoais que dão a consciência ao que o sujeito tem de único, de particular, e os encontramos na relação estabelecida entre o motivo e o objeto da atividade (LEONTIEV, 1972; 1978b).

O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: são as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, é o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional (DUARTE, 2004, p.53-54).

A significação se constitui como um fenômeno da consciência individual, sem que com isso deixe de ter seu conteúdo objetivo, que é social. Entretanto, o que determina a maneira como e se o sujeito se apropria de determinados significados é o sentido pessoal construído pelo indivíduo. Não existem sentidos dissociados de significados, já que todo sentido é sentido de uma significação.

Os motivos são desenvolvidos pelos indivíduos na atividade, são históricos e sociais, não sendo assim naturais e imutáveis. Novas necessidades são criadas, como discutimos no capítulo 1, a respeito do papel das emoções na formação dos motivos e necessidades, o que figura ser de grande importância para a subjetivação humana.

Desta forma, pensar a constituição da subjetividade dos sujeitos passa pela constituição do seu psiquismo quase como um todo. Para a PHC, a análise do sujeito e da sua subjetividade requer considerar que os sujeitos se constituem por meio das relações sociais e da sua atividade, que ele precisa do outro – e de seu reconhecimento – para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética (VIGOTSKI, 2000; MOLON, 2011).

Por este prisma, o processo de subjetivação não é, e não pode ser misturado com os processos intrapsicológicos ou os interpsicológicos, no entanto, é por meio da “[...] subjetividade que se processa a dialética da relação interpsicológica e intrapsicológica.” (MOLON, 2011, p. 59). A subjetivação não é um estado que existe em si, imutável, ao

contrário, é um processo que se materializa e se objetiva no sujeito. A subjetividade é continuamente constituinte e constituída.

A subjetividade implica a intersubjetividade, porque não se trata de um sujeito isolado e aprisionado em seu mundo privado, mesmo no diálogo consigo (fala silenciosa e fala interior) e contendo aspectos não manifestados no espaço público, e, também, porque não se trata de um sujeito prisioneiro do mundo público, diluído no coletivo e reflexo de determinações. A subjetividade é a fronteira entre o público e o privado. [...]. Intersubjetividade enquanto campo simbólico, representacional, anônimo e face a face, que possibilita ao sujeito e à subjetividade o caráter da imprevisibilidade, ou seja, o aspecto criativo, imaginativo e a surpresa. (MOLON, 2011, p.120-121).

Por este prisma, a compreensão de que a subjetividade humana está em constante transformação e que é possível nos aproximarmos dela permite o nosso movimento de investigação dos significados sociais e do sentido pessoal, como caminho para articular a relação destes com a atuação profissional dos sujeitos.

## 2.2. Trabalho Docente, Humanização e Subjetividade

Leontiev (1978b) afirma que é mediante o processo educativo que o homem se humaniza. É nesse sentido que Saviani (2003) apregoa que a escola tem por função socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Como foi exposto no tópico anterior, é pela apropriação destes conhecimentos que os sujeitos se desenvolvem.

E o professor? Qual o papel do professor neste processo? O papel do professor é fazer a mediação, de forma intencional e organizada, entre os conhecimentos científicos e os alunos, enquanto a pessoa mais experiente desta relação (VIGOTSKI, 2010b).

Saviani (2007) esclarece que nas sociedades primitivas, enquanto não havia separação de classes na sociedade, não havia também uma distinção entre o viver e o ensinar. O ensinar não estava posto para a ‘vida’, mas sim, segundo o autor

Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. 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. (SAVIANI, 2007, p. 154).

A origem da educação e a origem do trabalho na história da humanidade são coincidentes, ao que Saviani (2007) afirma que a relação entre ambos é, fundamentalmente, uma relação de identidade. Mas esta é uma relação que, historicamente, se distanciou de forma significativa, até que houvesse efetivamente a ruptura entre trabalho e educação. Esta ruptura ocorreu a partir da determinação do processo de trabalho, viabilizado pelo

desenvolvimento da sociedade de classes, notadamente as sociedades escravista e feudal (SAVIANI, 2007).

Desta forma, foi o surgimento da propriedade privada que propiciou aos proprietários que vivessem a partir do trabalho de outras pessoas, e neste momento, estava consumada a divisão entre o trabalho e a educação. Mas neste ponto, o autor (SAVIANI, 2007, p.157) faz uma ressalva, pois

Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Com os processos de industrialização que estabeleceram a ordem social burguesa, ocorreu um processo de simplificação dos postos de trabalho, criando nível mínimo de qualificação para os serviços disponíveis. A industrialização fortaleceu a escola como “[...] a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade [...]” (SAVIANI, 2007, p. 158), o que fez com que a escola se tornasse de fato uma instituição com uma ideologia em consonância com os ideais do capitalismo.

Data deste período histórico, da consolidação dos ideais burgueses e do capitalismo como princípio de ordenação política, jurídica e ideológica, o nascimento de um conceito que é recorrente até os nossos dias, e um dos sustentáculos da ideologia do capitalismo: a ideia de que “[...] a educação passou, então, a significar o triunfo dos méritos sobre o nascimento, através do desenvolvimento dos talentos de cada um, e, assim individualiza-se o fracasso ou o sucesso” (ARCE, 2002, p. 40-41). Pelo princípio da meritocracia, como todos os indivíduos são iguais perante a lei, à escola os capacita igualmente, mas é o esforço, dedicação, capacidade e talento individual de cada sujeito que determina se este indivíduo terá sucesso ou não, seja nos estudos, seja na vida.

Mas como é a relação entre as forças produtivas e as relações de produção que vai determinar como serão as relações sociais em todas as instâncias, inclusive na estrutura e organização escolar, as instituições possuem uma função, um fundamento, e operam sob a máscara da ideologia neoliberal, para manutenção das forças de poder. Neste aspecto

O capitalismo possui uma processualidade histórica que impõe e mantém uma realidade compatível com sua lógica, referendada por um processo de socialização humana na qual a base é construída pelo trabalho alienado. Este relacionado, sistematicamente, com a educação, forja uma concepção de mundo também conveniente ao capitalismo e o resultado só poderia ser a ocultação das contradições inerentes aos embates travados na relação trabalho e capital. (BRASIL, 2005, p. 9).

Saviani (2004, p.25), parafraseando Marx, diz que “[...] o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana.” Foi por intermédio do trabalho que o homem teve a possibilidade de transformar a natureza e garantir a sua sobrevivência enquanto espécie. Na concepção marxiana, o trabalho é a atividade vital do homem e tem por fim garantir os meios de satisfação das suas necessidades.

O trabalho docente não produz valor economicamente, no sentido de que seu trabalho não gera mais valia. Entretanto, como afirma Martins (2001), no capitalismo, a diferença é apenas o produto, já que o professor é um trabalhador como qualquer outro. Muda o produto já que este “[...] se revela na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano.” (MARTINS, 2001, p.10).

Mas esse é um elemento contraditório, já que no sistema capitalista, a educação também é um produto a ser comercializado, pois a educação integra a produtividade segundo a ideologia neoliberal. A partir do momento em que não é necessária a força física, então o que conta são as capacidades cognitivas e as habilidades geradoras de mais valia, oferecendo lucro ao capital. No capitalismo o professor é, portanto, um trabalhador que tem a sua práxis regulada por um perfil profissional marcado pelas relações de produção alienadas e, desta forma, sua empreitada é preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a para o desenvolvimento de um padrão comportamental compatível com as necessidades e imposições do mundo do trabalho (ARCE, 2002).

Para Marx (2004), no sistema de produção capitalista a relação entre o trabalhador e o seu produto lhe causa estranheza, pois o trabalhador não tem acesso aos bens que produz, estando subjugado pela divisão do trabalho imposto. Enquanto gera lucro, o trabalhador se empobrece devido à venda da sua força de trabalho. A alienação é então a relação estabelecida pelo trabalhador com o processo e o produto de seu trabalho. As relações sociais de dominação provocam o distanciamento entre o homem, a sua força de trabalho e o produto de seu trabalho, o que leva o sujeito a afastar-se cada vez mais das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano, orientando-o ao incitamento de processos alienados e alienantes.

Segundo Duarte (2004), Marx analisa e descreve a satisfação e a realização das necessidades humanas no capitalismo a partir da análise da mercadoria, ou seja, na relação entre valor de uso e de troca, e com isso, o duplo caráter do trabalho: o trabalho abstrato e o trabalho concreto. Assim, a alienação se apresenta mediante a conversão do valor de uso do trabalho concreto em trabalho abstrato em valor de troca. Não só o objeto em si, mas o próprio sujeito, enquanto dono da força de trabalho é também objetificado. Nesse processo, portanto, duas mercadorias são criadas: o produto do trabalho e o trabalhador.

Contudo, esta não é uma relação evidente, que não se revela no cotidiano, mas que afeta os sujeitos objetiva e subjetivamente. Quanto a isso Marx (1985, p. 71) afirma:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho, como características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos [...] Porém a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho, na qual ele se representa, não tem que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

A esta relação Marx denominou de fetichismo da mercadoria. O fetichismo pode ser entendido, deste modo, como a forma pela qual a alienação se apresenta no sistema capitalista por meio do processo de produção de mercadorias. Destarte, todo fetichismo é alienação, embora nem toda alienação tenha caráter fetichista, uma vez que a alienação emerge e perdura enquanto a propriedade privada se mantiver do excedente econômico, já anterior ao capitalismo. Duarte (2004, p. 11) apresenta o fetichismo da mercadoria como

[...] um fetiche que contém uma naturalização de algo que é social. Um produto das ações humanas é visto pelos próprios homens como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria [...].

Esse fetichismo faz com que todas as relações da vida dos sujeitos sejam determinadas pela economia. As atividades promotoras de humanização são reificadas nas relações comerciais e modificam-se, transformando-se em instrumentos fetichizados e de fetichização.

Dentre os fetichismos produzidos pela sociedade capitalista o autor (DUARTE, 2004), destaca que o fetichismo da individualidade, sustentado na busca pela liberdade segundo os princípios da ideologia liberal, direciona os indivíduos a um entendimento da individualidade como algo que determina a vida das pessoas e, conseqüentemente, orienta as relações entre os homens e a sociedade. Desta forma, a individualidade deixa de “[...] ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional [...]” (DUARTE, 2004, p. 11), e passa a ser vista como característica à natureza humana e que tem um fim em si mesmo.

Nesta perspectiva, o autor faz considerações acerca das pedagogias que ele chama de ‘aprender a aprender’, ações pedagógicas que deveriam levar à humanização do professor e do aluno, mas que favorecem o processo de alienação de ambos.

[...] um exemplo bastante claro disso [do fetichismo da individualidade] é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade, mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (DUARTE, 2004, p. 10)

A consciência é a dimensão psíquica que mais se relaciona ao processo da alienação. A alienação no nível psíquico manifesta-se por meio da ruptura entre os motivos e as finalidades, embora isso não queira dizer que a atividade alienada não seja uma atividade consciente. Quando o sujeito vende sua força trabalho, o que muda é o sentido pessoal da ação para quem vende e para quem compra e não o conteúdo objetivo da ação. Desta forma, podemos afirmar que a atividade não deixa de ser consciente, mas sim que passa a ser engendrada por uma consciência que se encontra alterada (LEONTIEV, 1978b; MARTINS, 2001).

A alienação ao agir na consciência, provoca um impacto direto na subjetividade dos indivíduos, já que, segundo Martins (2001), a alienação ocasiona o empobrecimento dos valores essencialmente humanos, levando à ruptura da coerência psicológica do sujeito em relação ao mundo, aos outros homens e a si mesmo, assim, a alienação provoca um processo em que a atividade psicológica se opõe a si mesma:

[...] os universos de significação social e pessoal que coabitam no indivíduo se tornam cada um deles instrumentos de negação do outro, comprometendo de forma decisiva a articulação entre as principais dimensões da atividade humana [...] dimensões objetiva e subjetiva (MARTINS, 2001, p. 144-145).

Para a autora, esta é a passagem da individualidade para o individualismo.

Embora o significado social do professor seja sistematizar e mediar a socialização do conhecimento historicamente produzido, esse profissional muitas vezes pode não perceber que o fundamento que orienta as políticas educacionais e seu trabalho é a lógica do capital, cujo propósito não é o desenvolvimento máximo do aluno, mas sim a preparação de mão-de-obra adequada a um determinado modelo de funcionamento da sociedade, que atende as demandas do modo de produção vigente. Assim sendo, o professor pode ver na sua atividade de trabalho apenas uma maneira de assegurar que suas necessidades materiais sejam supridas pela remuneração, pelo salário.

O produto do trabalho do professor é abarcado no próprio resultado da ação educativa, processo que pode ou não garantir essa apropriação, bem como pode ou não levar à formação de uma postura crítica por parte desse aluno. Desta forma,

[...] a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (MARTINS, 2001, p. 11).

Basso (1998, s/p) afirma que

[...] professores bem-sucedidos são aqueles que conseguem integrar significado e sentido. São professores com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante.

A formação de professores tem se mostrado esvaziada de conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seu trabalho, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos de cada área, o que tolhe o professor de se apropriar dos conhecimentos que lhe possibilitariam dirigir, de forma efetiva e intencional, a relação ensino e aprendizagem, uma vez, como nos alerta Duarte (2000), as pedagogias do aprender a aprender, nas quais se entende que o conhecimento adquirido pelo aluno sozinho é melhor do que aquele que foi mediado pelo professor, já que sozinho, o aluno elabora um método de aprendizagem que funciona para ele melhor do que aqueles que já foram descobertos e sistematizados por pessoas antes dele. Desta forma, a escola perde sua função social de transmissora de conhecimentos. Há ainda a o prejuízo de limitar a prática pedagógica aos rasos limites dos alunos, pois quando se defende que é a motivação de aluno que orienta o processo educativo, o professor fica em segundo plano, e aí quem decide o que e como estudar é o aluno.

O destaque dado pelas teorias baseadas na psicologia construtivista à prática e à reflexão sobre a prática, acompanhada pela desvalorização do conhecimento científico na formação dos professores, provoca um processo no qual é valorizada a individualidade do professor em prejuízo dos aspectos coletivos e objetivos relacionados à profissão docente (FACCI, 2004). Esta mesma autora nos adverte da existência de diversas abordagens advindas desta temática, a saber: professor-pesquisador, prático-reflexivo, escola reflexiva, professor-investigador, dentre outras, mas que de maneira geral “[...] o ensino reflexivo, mesmo quando analisado sob diferentes óticas teórico-metodológicas, dá ênfase às preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional de professores.” (FACCI, 2004, p.56).

Conforme expusemos no primeiro tópico deste capítulo, de acordo com o referencial teórico da PHC, a subjetividade não é inerente ao homem, e a sua construção não é determinada pelas circunstâncias nem pelo aparato biológico com a qual viemos constituídos. Segundo Martins (2001), tanto o nosso corpo quanto as situações pelas quais passamos contribuam para a constituição de nossa subjetividade, não são suficientes para explicar o fenômeno em si da constituição da subjetividade em sua plenitude, já que evocam a dualidade existente entre a singular e o social, e entre o indivíduo e gênero humano.

Entendemos que a relação entre a subjetividade e o trabalho educativo encontra-se no processo de personalização do professor, já que a interferência no trabalho docente depende das apropriações/objetivações postas nos sistemas sociais presentes no próprio desenvolvimento deste e nos e pelos quais a sua personalidade se constitui. Essa via ocorre por meio do trabalho, categoria entendida como primado ontológico, de modo a desvelar o que é o ser social e a dimensão humana, com o intuito de apreender o homem e a sua atividade social em sua concretude.

Existe nos sujeitos uma singularidade que ultrapassa a ordenação social, mas “[...] o ser desta singularidade é exatamente sua constituição genérica uma vez que o homem apenas se individualiza através do processo histórico-social, e não apesar ou em detrimento dele.” (MARTINS, 2001, p.184). Desta forma, consideramos que o estudo da subjetividade neste contexto que não seja feito considerando os princípios pelos quais o psiquismo se constitui em sua concretude só tende a contribuir com os ideais de manutenção do sistema de organização posto em nossa sociedade.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que percorremos a fim de obter as respostas para as indagações que nos conduziram a este novo momento de formação. Como foi exposto brevemente na introdução, este trabalho é resultado de uma investigação que buscava compreender o papel das emoções na construção da subjetividade do professor iniciante à luz da Psicologia Histórico-Cultural. E desta forma, contribuir para a nossa formação, possibilitando que aprofundássemos nossos conhecimentos acerca da PHC, especialmente a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores; compreender como é o processo de construção das emoções, e seu papel na formação da subjetividade do professor iniciante; e enfim, analisar e relacionar, a partir da fala dos professores, como as emoções atuam na construção da sua subjetividade e na sua prática profissional.

Apresentamos aqui os procedimentos metodológicos, a abordagem metodológica utilizada, relatando o contexto da pesquisa, os procedimentos empregados, o processo de produção dos dados, assim como o processo de análise e de interpretação desses dados, em que usamos o procedimento metodológico Núcleos de Significação.

#### 3.1 A Abordagem Metodológica - O Materialismo Histórico e Dialético

Entendemos que por meio do materialismo histórico e dialético podemos apreender os aspectos da subjetividade e da profissão docente dos sujeitos no contexto específico onde a pesquisa foi realizada, conforme exposto por Martins (2001), quando afirma que devemos considerar a relação dinâmica e o vínculo de indissociabilidade da singularidade do sujeito com os aspectos concretos da realidade na qual este se constitui.

A escolha por determinada teoria ou método não pode ser determinada apenas pelo tipo de pesquisa que vai ser realizado. Parte também da disponibilidade do pesquisador diante do problema que tem em mãos, assim como do seu envolvimento com o seu objeto de estudo e da sua intencionalidade. Deste modo, cada tipo de problema será encaixado em determinada abordagem pelo pesquisador, e é necessário compromisso ético e coerência conceitual e metodológica na condução da pesquisa e na forma como serão interpretados os dados.

Compreendemos que as teorias são construídas a partir da realidade social e, concomitantemente, agem sobre a mesma. Os conhecimentos elaborados pelas ciências humanas são histórica e socialmente construídos, e desta forma, a escolha de um referencial teórico e de uma abordagem metodológica se relacionam com a visão de homem e de mundo do pesquisador.

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias - tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo. (FRIGOTTO, 1998, p.26).

O método dialético tem por sujeito o real, o que está no concreto e não o que está na ideia sobre o concreto. A investigação realizada através do método dialético requer uma apropriação analítica do objeto antes de sua interpretação. E o próprio método de interpretação tem de ser realizado de forma crítica, com base nas contradições do objeto pesquisado, que não trata de uma mera produção, para que o pesquisador atinja sua lógica interna, trata-se de uma reprodução do movimento efetivo dos sujeitos, de maneira que este fique refletido no trabalho produzido (CHAGAS, 2011).

Marx e Engels desenvolveram o método dialético como uma tentativa de superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto. Para isso, Marx reinterpretou a filosofia dialética de Hegel, superando-a. Hegel (1770-1831) desenvolveu uma filosofia que se pautava na perspectiva de que o homem se desenvolve por si mesmo, que a consciência humana independe da natureza e do meio para se constituir, mas sim das ideias. Assim, o idealismo hegeliano não considerava as origens materiais para o desenvolvimento da consciência humana, ao contrário da perspectiva materialista que acredita que o homem se desenvolve na medida em que interage com a natureza e modifica os meios de produção material. Para Marx, a dialética era necessária na realidade concreta, e essa necessidade fez com que Marx criasse o caráter material na sua teoria, já que os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, e o caráter histórico, já que as condições materiais precisam ser compreendidas dentro de sua historicidade, no seio das práticas sociais construídas pelo homem (CHAGAS, 2011).

Apesar da teoria de Marx e de Engels ter sido formulada com o objetivo de analisar e apreender a estrutura e dinâmica da sociedade burguesa, este método de análise nos permite estudar e compreender outras dimensões que compõem a sociedade capitalista contemporânea. Segundo a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, ou seja, qualquer objeto que o homem perceba ou crie é sempre parte de um todo. Assim, admite-se que o conhecimento de qualquer objeto deve ser forjado na relação entre o todo e a parte que o objeto representa (FRIGOTTO, 1998).

O ser humano se encontra diante de problemas inevitavelmente interligados em toda ação que realiza e só a partir da visão do todo, a partir da visão do conjunto, se pode avaliar a dimensão de cada elemento da situação, para se evitar atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada, em prejuízo da verdade geral. O todo só se modifica, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem, pois é nessas partes que se terá a expressão da complexidade dos elementos que conformam o fenômeno em si. Este é o fundamento da lei da dialética da transformação da quantidade em qualidade.

Marx (2003) exemplifica este raciocínio em *Contribuição à Crítica da Economia Política*, com o exemplo da população. A população é um todo, mas o conceito de população é incerto se não conhecermos quais as classes que a compõem. Por outro lado, estas classes só podem ser conhecidas concretamente se forem estudados os elementos sobre os quais elas se constituem, tais como o trabalho assalariado, o capital, o que supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. E para conhecer a população concreta, tal como de fato existe, somente conhecendo e relacionando esses elementos, as contradições entre eles e as determinações que disso resultam.

A dialética segue algumas leis, comuns tanto à história como à natureza. São essencialmente: a lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa), a lei da interpenetração dos contrários e a lei da negação da negação. A lei da passagem da quantidade à qualidade se refere ao fato de que as coisas, ao mudarem, não mudam no mesmo ritmo; o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos (nos quais há pequenas alterações quantitativas) e por períodos de aceleração (que precipitam alterações qualitativas) (CHAGAS, 2011).

A lei da interpenetração dos contrários versa sobre como os diversos aspectos contraditórios da realidade se entrelaçam, ou seja, as coisas não podem ser compreendidas isoladamente sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes e consigo mesmas. Conforme as conexões que se estabelecem, predominará no fenômeno um lado ou outro da sua realidade. Desta forma, as oposições de classe são componentes estruturais da realidade do capital e não podem ser negadas (CHAGAS, 2011).

A terceira lei, da negação da negação, considera que o movimento geral da realidade não é absoluto e desta forma não se esgota em antagonismos irracionais, nem se perde na eterna repetição do conflito entre tese e antítese – os contrários, entre afirmações e negações. A afirmação forja necessariamente a sua negação, porém a negação não triunfa como tal; tanto a afirmação como a negação são superadas e o que prevalece é uma síntese, ou seja, a negação da negação. Essa lógica ajuda a entender como Marx explicou a superação dos

distintos modos de produção anteriores ao capitalismo e como explica o metabolismo deste (CHAGAS, 2011).

O materialismo histórico de Marx e Engels não é um método normativo. A dialética permite apostar na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas.

### **3.2. Contexto da Pesquisa**

A coleta de dados foi realizada no município de Brasilândia, Mato Grosso do Sul, durante o mês de maio de 2015. Situada na região leste do estado, faz divisa com o estado de São Paulo pelo Rio Paraná.

O município de Brasilândia conta com quatro centros educacionais infantis (CEINF), a saber: o CEINF Professor Henrique Mendonça Quintino; o CEINF Professora Carmelita Barbosa Caitano e o CEINF Gisely Ribeiro Hippler e o CEINF Raio de Luz, localizado no distrito Debrasa. A rede municipal de ensino também conta com as escolas de ensino fundamental Antônio Henrique Filho, Paulo Simões Braga, Arthur Hoffig; na zona urbana e as rurais Raimundo Pedro de Souza e Mutum. Além das escolas da rede municipal, ainda há a Escola Estadual Adilson Alves da Silva e a Escola Estadual Debrasa, que abrangem do ensino fundamental até o ensino médio.

O processo realizado para encontrarmos sujeitos que se enquadravam na proposta da pesquisa, isto é, de serem professores iniciantes, com até três anos do início das atividades profissionais, foi visitarmos as escolas municipais e os CEINFs e conversarmos com os (a) diretores e coordenadores de ensino, para que nos pudessem indicar estes sujeitos. Após algumas indicações dadas pelos diretores, coordenadores e os próprios professores com quem conversávamos no caminho, explicando a proposta da pesquisa, encontramos sete sujeitos dispostos a participar da nossa investigação. Segundo o último censo habitacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2011, o município contava, naquele momento, com aproximadamente 11 816 habitantes.

A primeira dificuldade que encontramos neste processo foi encontrar sujeitos que tivessem iniciado suas atividades profissionais na janela de tempo estipulada. Isso fez com que mudássemos essa janela de tempo, de três para cinco anos. Observamos que a maioria dos professores da rede municipal são professores concursados, que já estão em exercício no município há pelo menos cinco anos, e os que trabalhavam em regime de contrato, já também estavam atuando há mais tempo do que estipulamos como objeto de investigação.

A segunda dificuldade foi conseguir realizar algumas das entrevistas, visto que todas as professoras que participaram da nossa investigação trabalham 40h semanais, algumas tinham compromisso como aulas de cursos e especializações aos sábados, e todas têm uma segunda jornada, que envolve casa, marido e/ou filho (s).

### 3.3. Caracterização dos sujeitos

A pesquisa de campo contou com a participação de sete professoras da rede municipal de ensino, que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Para que pudessemos manter sigilo a respeito da identidade das professoras participantes desta investigação, vamos nos referir a elas como A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7. São todas casadas, com idades de 27 a 42 anos, e das sete apenas uma não é formada em Pedagogia.

No quadro abaixo trazemos informações sobre a formação, atuação e dados atuais.

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos

Sujeito	Idade	Estado civil Nº Filhos	Graduação Ano de formação	Pós-Graduação	Área de Atuação	Vínculo
A1	41	Casada 1	Pedagogia Semipresencial 2010	Psicopedagogia Educação Infantil Coordenação Pedagógica.	Educação infantil	Professora Contratada
A2	42	Casada 2	Pedagogia Semipresencial 2011 Letras (em andamento)	Psicopedagogia Planejamento Educacional e Docência No Ensino Superior Saúde Pública Educação Especial	Ensino fundamental	Concursada em estágio probatório
A3	27	Casada 1	História Presencial 2013	Formação de professores na Temática Cultura e História dos Povos	Ensino fundamental	Professora Contratada

				Indígenas		
A4	34	Casada 2	Pedagogia Presencial 2013	Não	Ensino fundamental	Professora Contratada
A5	27	Casada 0	Pedagogia Semipresencial 2011	Psicopedagogia	Educação Infantil	Professora Contratada
A6	27	Casada 0	Pedagogia Semipresencial 2011	Não	Educação Infantil	Professora Contratada
A7	31	Casada 1	Pedagogia Semipresencial 2011	Não	Educação Infantil	Professora Contratada

Fonte: Autoria Própria.

### 3.4. Geração de dados

O processo de coleta de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas (o roteiro utilizado para entrevista encontra-se nos apêndices) junto aos sujeitos, realizadas no local de trabalho de quatro das professoras e na casa das outras três, de acordo com a disponibilidade e preferência das professoras entrevistadas. Todas as entrevistas foram gravadas com o uso do aplicativo Easy Voice Recorder no celular, de forma que pudéssemos ter o registro adequado das falas das professoras. Antes da realização da entrevista solicitamos dos sujeitos participantes que assinassem documento que garantia a ética e os resguardava, documento aqui denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), anexado no fim deste trabalho.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que supõe o contato face a face entre a pessoa que recolhe informações e a que fornece, possuindo um formato flexível, que implica na participação do entrevistador, que a conduz de acordo com os desdobramentos da situação que se apresentam no momento. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada é caracterizada por se constituir de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos abrem caminhos para novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados. Segundo o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Antes das entrevistas com os sujeitos desta investigação, realizamos uma entrevista pré-teste com uma professora da educação infantil do município de Paranaíba, para que pudéssemos ter maior controle do tempo e para determinarmos se o roteiro que criamos para a entrevista estava claro, bem estruturado e se a partir destas questões conseguiríamos que os sujeitos falassem da sua atividade profissional e de si de uma forma aberta.

### 3.5 Categorias e Procedimentos de análise dos dados

Para analisarmos os dados gerados a partir das entrevistas, neste trabalho nos utilizamos do procedimento metodológico denominado Núcleos de Significação. Este é um procedimento construído por Aguiar e Ozella (2006) com o propósito de

[...] instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona. Os autores também objetivavam, implicitamente, socializar o modo como realizavam suas pesquisas tendo como base o método histórico-dialético. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.59).

A análise é realizada em etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Após ter todas as entrevistas transcritas, foi realizada uma leitura flutuante do material produzido. Esta leitura inicial, menos aprofundada, tem por finalidade que o pesquisador se familiarize com o material obtido, especialmente, com o vocabulário apresentado pelos entrevistados. Neste momento é possível

[...] destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou

contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. [...] (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013), os pré-indicadores referem-se a palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa. O critério básico, segundo os autores, para o levantamento dos pré-indicadores, é a sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.

A partir deste processo inicial, levantamos os seguintes pré-indicadores:

Quadro 2 – Pré-indicadores.

<b>A1</b>
Pedagogia
Três especializações
Enfrentou muitas dificuldades para estudar, tanto que concluiu sua licenciatura após ser casada e ter filhos.
Durante a licenciatura, encarou tripla jornada, pois trabalhava o dia todo, estudava e dedicava-se a família.
Trajetória de estudos fragmentada.
Tinha o sonho de concluir um curso superior.
Sonho de ser professora desde a infância.
Motivação e interesse em aprender.
Os estudos proporcionam satisfação.
Tem preferência pela Educação Infantil.
Planos para iniciar outra licenciatura.
Estágio como momento de comprovação da escolha da carreira certa.
Admiração pelos professores em sua trajetória de estudos.
Em busca de crescimento profissional.
Seu trabalho é fonte de realização pessoal.
Em busca constante pela realização profissional.
Tem bastante disponibilidade para ajudar no trabalho, mesmo em tarefas que não sejam suas.
Vê a classe dos professores como muito desvalorizada.
Busca ser reconhecida e lembrada pelo seu trabalho.
Espelha-se em seus professores de infância.
Mãe, dona de casa e esposa X professora.

Centralidade no presente.
Carinho, respeito e amor no relacionamento com os alunos.
Amizade, respeito e companheirismo no relacionamento com os colegas.
Valoriza uma conduta profissional ética.
A satisfação no trabalho no cotidiano é valorizada.
Busca por atualização e capacitação contínuas.
Frustração surge quando percebe que não faz tudo o que gostaria em casa e pela família por conta da falta de tempo/volume de trabalho.
Esforço.
Dedicação ao trabalho.
Dicotomia entre diferentes papéis entre o trabalho e a vida pessoal.
Associa seu desejo de ser professora desde a infância ao fato do professor estar à frente da sala de aula.
Vem de uma família humilde na qual é a primeira a cursar um curso superior.
O relacionamento com os alunos a motiva para o desenvolvimento do trabalho.
<b>A2</b>
Pedagogia
Pedagogia não era a escolha inicial (era letras), mas relata que se apaixonou pelo curso.
Enfrentou muitas dificuldades para estudar, tanto que concluiu sua licenciatura após ser casada e ter filhos.
Durante a licenciatura, encarou tripla jornada, pois trabalhava o dia todo, estudava e dedicava-se a família.
Realização pessoal por meio da docência.
Escolha pela Educação Especial tem relação com o filho mais velho.
Professor de apoio ao aluno com necessidades especiais.
Ensino a distância.
Tem como modelo de atuação professores carinhosos que passaram pela sua vida escolar.
Responsabilidade pela aprendizagem do aluno.
Dedicação aos estudos.
Prazer na realização do trabalho. Seu trabalho é fonte de realização pessoal.
Importância dos alunos terem prazer nos estudos e na aprendizagem.
Criatividade no trabalho.
Ressignificação do trabalho e das dificuldades.

Paciência e amor para lidar com a indisciplina dos alunos.
Humildade, respeito e disponibilidade de ser ajudada e aprender com os outros professores.
Relação com os alunos bastante afetuosa.
Empatia, respeito, carinho, honestidade nas suas relações com os alunos.
O trabalho como meio de mudar sua realidade.
Necessidade de estudar continuamente.
O trabalho na educação cansa fisicamente, mas no geral não esgota emocionalmente.
Necessidade de ter diferentes experiências como professora, deseja ter experiência da alfabetização ao ensino superior.
Entende a alfabetização como algo de extrema responsabilidade para o professor.
Vê a escola como uma comunidade, na qual todos têm responsabilidade pela boa convivência.
O vínculo com a família é importante para o bom desempenho dos alunos.
Envolver os alunos em atividades constantemente para evitar a indisciplina.
Responsabilidade com a formação dos alunos.
Orgulho de si mesma ao constatar o desenvolvimento dos alunos.
Dedicação ao trabalho.
Pretende ingressar na pós-graduação stricto sensu, pois sonha trabalhar com formação de professores.
Dificuldades para estudar na juventude.
Sonho de retomar os estudos.
Valoriza a história de vida dos alunos.
Fala que tem apoio para a realização do trabalho, mas toma a frente quanto à aquisição de materiais necessários para as aulas.
Busca trabalhar com os alunos de forma que possibilite uma ressignificação por parte destes da sua autoimagem e potencialidades.
Satisfação e realização no desenvolvimento dos alunos.
Relaciona os episódios em que professores marcam negativamente os alunos à dificuldade destes professores em separar a vida pessoal do trabalho, ou seja, os problemas pessoais interferem na prática.
Relação aluno-professor no EAD definido como vaga.
Possibilidade de mudança da realidade dos alunos por intermédio da sua atuação.
Função do professor é mediar o conhecimento.
O relacionamento com os alunos motiva para o desenvolvimento do trabalho.

<b>A3</b>
História
Ensino de história
Compreensão da sua realidade a partir das aulas de história de um professor específico, durante sua escolarização.
Desejo de ser professora para ajudar os alunos a compreenderem a realidade e criar senso crítico.
Frustração com o curso de licenciatura, porque tinha a expectativa de aprender a ser professora, as práticas pedagógicas, mas o curso era mais voltado para a pesquisa.
É papel do professor ajudar na desconstrução do aluno quanto a realidade, inclusive o papel do ensino.
Gratidão por ter tido a possibilidade de estudar com uma professora na licenciatura que trabalhava bastante com práticas pedagógicas.
Importância de conhecer a realidade da sala de aula e da escola para a escolha das práticas pedagógicas adequadas.
Estar preparado para as aulas.
Ter sempre um plano b preparado para as aulas.
Os alunos estão acostumados com uma educação adestradora que não promove o senso crítico.
Papel do professor – formar indivíduos críticos, pensantes.
A escola não cumpre seu papel, de formar indivíduos críticos e que conheçam a realidade.
Professores da universidade como modelo - modelos diferentes – diferentes influências.
Ensino fragmentado, que não permite a criação de sentidos para o aluno para o estudo da disciplina.
Desejo e sonho de ser professora de escola quando ingressou na licenciatura.
Possibilidade de transformar a vida dos alunos por meio do ensino.
Idealização do trabalho x a realidade.
Falta de autonomia – uso de materiais didáticos que nem sempre são considerados adequados ou ideais.
Sente-se presa aos padrões atuais de educação e de como ser professor ‘impostos’ pela escola.
Acha que a escola não produz um ensino que promova desenvolvimento e visão crítica.
Dificuldades para usar diferentes métodos nas aulas, já que a escola e a maioria dos professores tem o modelo tradicional de aulas como referência - condiciona o aluno a não ter

uma postura crítica nas aulas.
Necessidade de inovar nas aulas.
História como disciplina secundária, menos importante, que é encaixada no horário.
Necessidade de usar diferentes estratégias para aproveitar o pouco tempo destinado à disciplina.
Escola como mantenedora do status quo.
História e geografia como disciplinas secundárias - ensino que não promove a criticidade dos alunos – acha que os pedagogos não têm o necessário para o ensino da disciplina nos anos iniciais – isso causa revolta.
Acha que é função do professor ajudar o aluno a criar um sentido para a aprendizagem e para a sua continuidade nos estudos - um estudo sem sentido leva ao abandono escolar -
Os alunos têm problemas que afetam sua vivência escolar que estão além do campo de atuação do professor.
Necessidade de criação de sentido para os estudos por parte dos alunos e necessidade de mudança nas práticas pedagógicas que possibilitem essa criação de sentido pelo aluno.
Professor bom é aquele que prende a atenção dos alunos.
Professor precisa estimular e motivar os alunos.
Planos de cursar pedagogia para lecionar história nos anos iniciais.
Planos de cursar Ciências Sociais para lecionar sociologia com propriedade no ensino médio.
Necessidade de se preparar em casa antes da aula para se sentir segura.
Acha que a licenciatura não a preparou para a sala aula.
Alunos passam pela escola sem serem alfabetizados e sem aprender o mínimo para serem aprovados, mas são empurrados para as séries seguintes.
Escola como linha de produção, tem metas a atingir em relação ao rendimento dos alunos.
A escola mascara os problemas e as dificuldades dos alunos na aprendizagem.
Revolta diante dos mecanismos que permitem que o aluno seja aprovado sem ter aprendido.
O professor contratado é silenciado mediante a possibilidade de ser demitido.
A escola tem uma prática coercitiva com todos os professores para que os alunos possam ser empurrados para a série seguinte.
O importante para a escola é os alunos serem aprovados e não necessariamente aprenderem.
Os pais não entendem qual é a função da escola (de ensinar, preparar a criança para a vida, fazer o aluno entender a importância dos estudos), e não cobra da escola.
Importância dos pais como aliados para a aprendizagem.

Considera importante os alunos gostarem dela.
É procurada pelos alunos para ajuda-los tanto quanto nas questões escolares quanto em questões pessoais.
Amizade, sinceridade, empatia, compreensão, afetividade, flexibilidade, confiança, limite e disponibilidade no relacionamento com os alunos.
Investe tempo na relação com os alunos. Ela se coloca para os alunos como alguém que eles podem contar.
Companheirismo e amizade com os professores.
Questiona o que acha que está errado na escola. É tida como a chata, bocuda, para alguns professores.
Suas relações com os professores se baseiam na forma com que pensam e agem, ela é amiga de quem age e pensa parecido a ela.
Função dela enquanto professora – fazer com que os alunos consigam ver além da sua realidade, por intermédio do ensino da disciplina de história.
Sonho – acompanhar algumas turmas desde os anos iniciais até a conclusão do ensino médio.
Valoriza a história de vida dos alunos.
<b>A4</b>
Pedagogia
Ingressou no curso buscando um meio de transformação da realidade.
Enfrentou muitas dificuldades para estudar, tanto que concluiu sua licenciatura após ser casada e ter filhos.
O anseio em ser professora surgiu pela forma como era (mal) tratada pelos seus professores na infância diante da possibilidade de ser diferente com os alunos e fazer diferença na vida deles de forma positiva.
Durante a licenciatura frustrou-se durante o estágio por observar a forma fria que os professores tratavam os alunos.
Relaciona a afetividade do professor voltada ao aluno ao nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança na sala de aula.
Vivência escolar difícil, por ter sido maltratada pelas professoras durante sua alfabetização e 1ºs anos de estudo.
Trajatória de estudos fragmentada.
Realização nos estudos quando ingressou na licenciatura.

Sente muita necessidade de retomar os estudos.
Dedicação.
Relata sentir frustração, tristeza e medo por lidar com uma sala que é composta em sua maioria por alunos indisciplinados.
Percebe a escola como mantenedora do status quo.
Acredita que o problema maior na educação refere-se ao não envolvimento da família com a criança. Entende que as famílias não colocam limites para as crianças nem dão o amor necessário.
Sente que um dos seus maiores desafios é fazer com que os alunos se interessem pelos estudos.
Indisciplina, a violência entre os alunos e desrespeito são os principais fatores que causam desmotivação em relação ao trabalho.
Sonha que seus alunos tenham prazer nos estudos.
Procura não ter uma postura impositiva na sala de aula porque sofreu muito quando criança com professores autoritários.
Sente orgulho de sua trajetória de estudos e pelo fato de ter se tornado professora, o que considera uma profissão linda.
Sente a necessidade de ter uma postura séria na sala de aula, para os alunos “não confundirem as coisas”. Segundo ela, o professor não pode ser bonzinho.
Seu relacionamento com os alunos é baseado em carinho, respeito, seriedade, responsabilidade e compromisso.
O professor tem que estar focado em sala de aula.
Sente que a maioria dos professores não tem compromisso com a profissão, estão atuando visando só o salário.
Tem receio de ser julgada como incompetente pelos colegas devido ao comportamento da sala em que é regente.
Acredita que os outros professores tem a ideia de que professor bom é aquele que faz a sala ficar quieta.
Acredita que o respeito dos alunos tem que ser conquistado, e não imposto pela autoridade.
Ainda não se sente segura para trabalhar com mais de uma sala. Quer adquirir mais experiência para poder trabalhar em dois turnos.
Acredita que é avaliada pelo rendimento (notas) dos seus alunos.
Acha que a escola preocupa-se majoritariamente com as notas e com aprovação dos alunos, e

não com a aprendizagem e o desenvolvimento destes.
Acha que por conta da indisciplina dos alunos gasta mais tempo cuidando deles do que fazendo seu papel de professora.
Sente que ainda não sabe o suficiente para lidar com todas as situações com que se depara em sala de aula.
Sonha em aprender o máximo possível acerca da escola e educação para conseguir lidar com os problemas que enfrenta no cotidiano.
Quando fica muito abalada emocionalmente por conta dos desafios de sua prática, pensa em abandonar a docência, mas esse desejo/pensamento logo é substituído pelo desejo de fazer melhor no dia seguinte.
Acredita que o professor tem que estar comprometido com a aprendizagem do aluno.
Seu relacionamento com os colegas é amigável, mas não recebe apoio em relação às práticas pedagógicas e as dificuldades enfrentadas na sala de aula.
Preocupa-se com o futuro das crianças, porque sente que a escola não cumpre com o seu papel, que na sua visão é o de transformação da realidade das crianças.
O relacionamento com os alunos a motiva para o desenvolvimento do trabalho.
Possibilidade de mudança da realidade dos alunos por meio de sua atuação.
<b>A5</b>
Pedagogia
Tinha o sonho de ser professora, fazer o curso de licenciatura foi uma realização.
Não vê necessidade/importância para a sua prática a maioria dos cursos de formação contínua oferecidos pelo município/estado. Considera perda de tempo e deseja ser aprovada no próximo concurso para não precisar mais fazer esses cursos.
Não consegue fazer relação entre os cursos de formação contínua e a prática docente. Acha que esses cursos são muito distantes da realidade da sala de aula.
Sentia orgulho de seus professores em sua trajetória escolar.
Considera que todos os professores que passaram em sua trajetória de formação são pessoas em quem se espelhar.
Considera que aqueles professores que tiveram mais influência em sua vida foram aqueles com que ela teve mais afinidade e que a compreendiam melhor.
É papel do professor motivar seus alunos para que haja sucesso na aprendizagem.
Sente que o seu trabalho com a educação infantil é mais satisfatório do que o trabalho com o ensino fundamental. Sente-se mais relaxada com as crianças menores.

Incluir a família na educação escolar das crianças é um dos maiores desafios do trabalho.
O aprendizado e a admiração dos alunos são fatores de motivação para a realização do seu trabalho.
Acha cansativo e desmotivante os cursos que os professores contatados têm que fazer, a fim de conseguir um currículo adequado para a seleção de professores contatados.
Acredita que os cursos que a prepara para a prática são os que a motivam.
Relação com os alunos baseada em compreensão, amor e autoridade.
Considera que a disputa por vagas no processo seletivo para contratação de professores muito desgastante emocionalmente, e que cria disputas entre os colegas.
Sente-se realizada quando percebe que seus alunos ultrapassam suas expectativas.
Adequação das práticas pedagógicas segundo as necessidades e desejos dos alunos.
Considera que seu papel de professora é o de orientar, segundo as necessidades dos alunos e trabalhar em cima de suas necessidades.
O papel de disciplinar, de dar limites aos alunos não é do professor, e sim da família.
Considera que o mais desgastante no seu trabalho é lidar com os sistemas online de planejamentos de aulas do que as aulas em si.
A instabilidade gerada por ser contratada e não efetiva gera desgaste emocional e falta de autonomia para realizar apenas o que considera importante.
Acredita que quando for concursada será uma profissional melhor.
Acredita que está se qualificando muito além do necessário. (refere-se aos cursos de formação contínua).
Sente-se insegura quanto a sua atuação, buscando sempre o apoio dos colegas, no que garante que sempre tem retorno. Acredita que quando não teve o apoio esperado foi por ter demandas além das capacidades dos colegas e superiores.
Sente-se frustrada quando suas aulas não saem como o planejado.
Preocupa-se mais com a boa execução do seu trabalho do que com a avaliação da escola(s) a seu respeito.
Acha que a indisciplina é um dos principais problemas que enfrenta em sala de aula, e que ainda não sabe lidar adequadamente com ela.
Sente que trabalhar com projetos é mais gostoso e satisfatório tanto para ela quanto para os alunos, mas não pode trabalhar exclusivamente com eles porque a quantidade de conteúdo presente no currículo é muito grande e desnecessário, o que torna as aulas maçantes e a indisciplina dos alunos maior.

Sente que deveria se adaptar a quantidade de conteúdo presente no currículo, mas ainda não consegue e nisso reside um dos motivos para a indisciplina dos alunos.
Sente que é função dela se adaptar a indisciplina.
Realização pessoal por meio do trabalho.
Quando ingressou no curso tinha como expectativa ser professora, hoje tem a expectativa de ser tão boa quanto suas professoras da infância, quando tiver recursos para lidar com as dificuldades enfrentadas na sala de aula.
Seu objetivo para sua carreira é ser efetivada por intermédio da aprovação em concurso público.
Enxerga a docência como um meio de realizar sonhos materiais, como a conquista da casa própria.
<b>A6</b>
Pedagogia
Desde criança sonhava em ser professora, assim como a mãe.
Modelo de professor a ser seguido é formado por professores que conseguiam maior controle da sala de aula.
Os professores com os quais não se identificava eram aqueles que eram mais passivos.
Educação Infantil.
Orgulha-se de si mesma enquanto professora quando ultrapassa as próprias expectativas quanto a seu trabalho.
Deseja permanecer na Educação Infantil.
Instabilidade no emprego por ser contratada a deixa abalada emocionalmente.
Afetividade e cuidado são os principais componentes da sua relação com os alunos.
Acha que o papel da escola é ensinar, mas que isso acaba sendo apagado devido às outras funções que a escola tem assumido, como a de cuidar e educar valores.
Acha que a maioria dos pais é displicente com os filhos, seja no cuidado físico ou emocionalmente, e isso é um elemento que causa desmotivação e frustração.
O envolvimento afetivo com os alunos no ensino infantil é muito grande.
Não consegue se imaginar trabalhando com algo diferente, embora já tenha trabalhado no comércio após ter concluído a licenciatura.
Vê as relações com as colegas de trabalho como uma parceria, que sempre pode buscar apoio e ajuda.
O não envolvimento da maioria dos pais dos alunos é um complicador no processo de

trabalho.
Não acha que o fato de ser contratada limita sua autonomia no trabalho.
Agitação dos alunos é o que perturba durante as aulas.
Se sente realizada profissionalmente.
Busca a efetivação por meio da aprovação em concurso.
Acha que a avaliação interna realizada pela direção/coordenação a ajuda no desenvolvimento do seu trabalho.
Se sente preparada para desenvolver seu trabalho.
Suas relações com as colegas é fonte de satisfação.
Esta satisfeita com o trabalho que realiza.
Sente-se amplamente apoiada para desenvolver seu trabalho.
O relacionamento com os alunos a motiva para o desenvolvimento do trabalho.
<b>A7</b>
Pedagogia
Cursar pedagogia foi uma questão de oportunidade, não de opção.
Enfrentou muitas dificuldades para estudar, tanto que concluiu sua licenciatura após ser casada e ter filhos.
Durante a licenciatura, encarou tripla jornada, pois trabalhava o dia todo, estudava e dedicava-se a família.
Antes de começar a trabalhar (voluntariamente, quando estava no segundo ano), não se enxergava exercendo a docência.
Não tinha expectativas de dar continuidade nos estudos após o ensino médio.
Seu sonho quando criança era trabalhar numa creche cuidando de bebês.
Vem de uma família humilde na qual é a primeira a cursar um curso superior.
Seus professores de referência no percurso escolar eram professores que ela considerava muito inteligentes e que explicavam bem.
Trocou um emprego onde trabalhava menos pelo mesmo salário do atual para poder trabalhar com as crianças menores.
Acha que conforme as crianças vão crescendo vão ficando indisciplinadas.
No momento da entrevista, quando a instabilidade por ser contratada estava bem presente, achava que teria sido melhor continuar no emprego anterior (escola estadual), onde se sentia mais segura.
A possibilidade de ser dispensada do CEINF a deixa assustada e emocionalmente abalada.

Acha que se tivesse mais experiência com o ensino fundamental seria bom, pois teria mais conhecimento.
Sente saudade das crianças quando passa uns dias longe do CEINF.
Acha que a afetividade e o cuidado são os elementos principais do seu relacionamento com os alunos.
Sente ciúmes das crianças.
Acha que a maioria das crianças atendidas no CEINF está sendo mais bem cuidada e recebendo mais carinho na instituição do que em casa.
Acha o salário baixo.
Acha que a maioria dos pais é displicente com os filhos, seja no cuidado físico ou emocionalmente, e isso é um elemento que causa desmotivação, revolta e frustração.
Manifestou orgulho de ser professora quando constata que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos é resultado do seu trabalho.
Acha que a relação com os alunos é motivadora para a realização do trabalho.
Acredita que a função de cuidar sobrepõe a função de ensinar da escola na atualidade.
O desinteresse dos pais pelos alunos é que considera mais cansativo no seu trabalho.
Acredita que as relações entre os colegas do trabalho são fundamentadas na parceria e companheirismo.
Suas relações com as colegas é fonte de satisfação.
Esta satisfeita com o trabalho que realiza.
A instabilidade já a fez pensar em assumir uma atividade profissional que não esteja ligada a educação, embora este não seja seu desejo.
Trabalhar com a Educação infantil é fonte de realização pessoal e profissional.
Suas expectativas para sua carreira é continuar sendo professora, principalmente na Educação Infantil.
Sente-se amplamente apoiada para desenvolver seu trabalho, tanto no ambiente de trabalho quanto no ambiente familiar.
A violência entre as crianças é o que a perturba durante as aulas.
Trajetória de estudos fragmentada.
O relacionamento com os alunos a motiva para o desenvolvimento do trabalho.

Fonte: Autoria Própria.

É mediante a organização dos pré-indicadores que realizamos a segunda leitura, mais aprofundada, cujo objetivo é sistematizar os indicadores, resultantes do processo de

aglutinação dos pré-indicadores. A aglutinação é realizada por meio da junção de elementos similares, de elementos contraditórios, de elementos repetitivos e de elementos complementares presentes nos discursos dos sujeitos, que se efetua a partir de várias leituras, sendo este um processo que

[...] consiste em apreender os elementos empíricos da realidade – especificamente, em nosso caso, as formas aparentes de significação –, na etapa de sistematização dos indicadores o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.67)

Portanto, para que nossa análise contemple nossos objetivos, é necessário que a construção dos indicadores atente também o que significa ser professora para nossas entrevistadas em sua completude, e para isso a precisão ao nosso aporte teórico é essencial.

Apresentamos a seguir a construção dos indicadores resultantes deste momento inicial de análise.

Quadro 3 – Organização dos pré-indicadores em indicadores - eixo 1.

Eixo1 – Formação	
Pré-Indicadores	Indicadores
Tinha o sonho de concluir um curso superior. A1	O sonho de ser professora
Sonho de ser professora desde a infância. A1	
Sonhava cursar Letras. A2	
Sonho de retomar os estudos. A2	
Desejo e sonho de ser professora de escola quando ingressou na licenciatura. A3	
Desejou ser professora pela possibilidade de ser diferente com os alunos e fazer diferença na vida deles. A4	
Tinha o sonho de ser professora, fazer o curso de licenciatura foi uma realização. A5	
Sonhava em ser professora assim como a mãe desde criança. A6	
Ingressou no curso buscando um meio de transformação da realidade. A4	A licenciatura como uma possibilidade de mudança de realidade.
Desejo de ser professora para ajudar os alunos a compreenderem a realidade e criar senso crítico. A3	
É papel do professor contribuir para a desconstrução do aluno quanto a realidade, inclusive o papel do ensino. A3	

O trabalho como meio de mudar sua realidade. A2	
Desejou ser professora pela possibilidade de ser diferente com os alunos e fazer diferença na vida deles. A4	
Possibilidade de transformar a vida dos alunos com o ensino. A3	
Enxerga a docência como um meio de realizar sonhos materiais, como a conquista da casa própria. A5	
Vem de uma família humilde na qual é a primeira a cursar um curso superior. A1; A7	
Não tinha expectativas de dar continuidade nos estudos após o ensino médio. A7	
Enfrentou muitas dificuldades para estudar, tanto que concluiu sua licenciatura após ser casada e ter filhos. A1; A2; A4; A7	
Frustração com o curso de licenciatura, porque tinha a expectativa de aprender a ser professora, as práticas pedagógicas, mas o curso era mais voltado para a pesquisa. A3	
Durante a licenciatura, encarou tripla jornada, pois trabalhava o dia todo, estudava e dedicava-se a família. A1, A2, A7	
Trajetória de estudos fragmentada. A1, A2, A4, A7	
Dificuldades para estudar na juventude. A1, A2, A4	
Acha que a licenciatura não a preparou para a sala aula. A3	
Durante a licenciatura frustrou-se durante o estágio por observar a forma fria que os professores tratavam os alunos. A4	
Acha cansativo e desmotivante os cursos que os professores contatados têm que fazer, a fim de conseguir um currículo adequado para a seleção de professores contatados. A5	As dificuldades na formação.
Não consegue fazer relação entre os cursos de formação continua e a prática docente. Acha que esses cursos são muito distantes da realidade da sala de aula. A5	
Não vê necessidade/importância para a sua prática a maioria dos cursos de formação continua oferecidos pelo município/estado. Considera perda de tempo e deseja ser aprovada no próximo concurso para não precisar mais fazer esses cursos. A5	
Cursar pedagogia foi uma questão de oportunidade, não de opção. A7,	Porque ser

a2	professora.
Compreensão da sua realidade a partir das aulas de história de um professor específico, durante sua escolarização. A3	
Considera que todos os professores que passaram em sua trajetória de formação são pessoas em quem se espelhar. A5	
Pedagogia não era a escolha inicial, mas relata que se apaixonou pelo curso. A2	
Escolha pela Educação Especial tem relação com um dos filhos. A2	
A profissão dos sonhos. A1, A2, A3, A4, A5, A6	
Vivência escolar difícil, por ter sido maltratada pelas professoras durante sua alfabetização e 1ºs anos de estudo. A4	
Possibilidade de transformar a vida dos alunos com o ensino. A3	
Associa seu desejo de ser professora desde a infância ao fato do professor estar à frente da sala de aula. A1	
Desejou ser professora pela possibilidade de ser diferente com os alunos e fazer diferença na vida deles. A4	
Admiração pelos professores em sua trajetória de estudos. A1	
É papel do professor contribuir para a desconstrução do aluno quanto a realidade, inclusive o papel do ensino. A3	
Gratidão por ter tido a possibilidade de estudar com uma professora na licenciatura que focava nas práticas pedagógicas. A3	
Planos para iniciar outra licenciatura. A1	
Os estudos proporcionam satisfação. A1	
Motivação e interesse em aprender. A1, A2, A4	
Dedicação aos estudos. A1, A2, A3, A4	
Realização nos estudos quando ingressou na licenciatura. A4	
Sente orgulho de sua trajetória de estudos e pelo fato de ter se tornado professora, o que considera uma profissão linda. A4	
Sente muita necessidade de retomar os estudos. A4	
Necessidade de estudar continuamente. A2	
Busca por atualização e capacitação contínuas. A1, A2	
Planos de cursar pedagogia para lecionar história nos anos iniciais. A3	Os estudos como fonte de realização
Planos de cursar Ciências Sociais para lecionar sociologia com	A continuidade da formação como

propriedade no ensino médio. A3	modo de alcançar outros objetivos da carreira
Sonha em aprender o máximo possível acerca da escola e educação para conseguir lidar com os problemas que enfrenta no cotidiano. A4	
Pretende ingressar na pós-graduação stricto sensu, pois sonha trabalhar na formação de professores. A2	Necessidade e oportunidade de aperfeiçoamento
Planos de cursar Ciências Sociais para lecionar sociologia com propriedade no ensino médio. A3	
Sonha em aprender o máximo possível acerca da escola e educação para conseguir lidar com os problemas que enfrenta no cotidiano. A4	
Três especializações. A1, A2	
Uma especialização. A3	Motivação para aprender e estudar
Estudar e aprender para ter melhores condições de lidar com as dificuldades que encontra na sala de aula. A2, A3, A4	
Motivação e interesse em aprender. A1, A2, A4	
Interesse em trabalhar com alunos em diferentes momentos da educação. A2, A3.	
Ter mais segurança durante as aulas. A2, A3, A4	

Fonte: Autoria Própria.

Quadro 4 – Organização dos pré-indicadores em indicadores - eixo 2.

Eixo 2 – Trabalho	
O relacionamento com os alunos motiva para o desenvolvimento do trabalho. A1, A2, A3, A4, A6, A7	Motivação para/no trabalho
O aprendizado e o desenvolvimento dos alunos é um fator motivacional para o trabalho. A2, A3, A4, A6, a7	
O trabalho na educação cansa fisicamente, mas no geral não esgota emocionalmente. A2	
Enxerga a docência como um meio de realizar sonhos materiais, como a conquista da casa própria. A5	
Busca ser reconhecida e lembrada pelo seu trabalho. A1	
Trabalhar com Educação Infantil. A6, A7, A1	
Ressignificação das dificuldades. A2, A4	
Possibilidade de mudança da realidade dos alunos por meio da sua	

atuação. A2, A3, A4	
O aprendizado e a admiração dos alunos são fatores de motivação para a realização do seu trabalho. A5	
Acha que a maioria dos pais é displicente com os filhos, seja no cuidado físico ou emocionalmente, e isso é um elemento que causa desmotivação e frustração. A6	Desmotivação para/no trabalho
Acha cansativo e desmotivante os cursos que os professores contatados têm que fazer, a fim de conseguir um currículo adequado para a seleção de professores contatados. A5	
Indisciplina, a violência entre os alunos e desrespeito são os principais fatores que causam desmotivação em relação ao trabalho. A4	
Acha que a maioria dos pais é displicente com os filhos, seja no cuidado físico ou emocionalmente, e isso é um elemento que causa desmotivação, revolta e frustração. A7	
Falta de autonomia. A3	
Vê a classe dos professores como muito desvalorizada. A1	
Considera que o mais desgastante no seu trabalho é lidar com os sistemas online de planejamentos de aulas do que as aulas em si. A5	
O professor contratado é silenciado mediante a possibilidade de ser demitido. A3	
A escola tem uma prática coercitiva com todos os professores para que os alunos possam ser empurrados para a série seguinte. A3	
O importante para a escola é os alunos serem aprovados e não necessariamente aprenderem. A3	
Os pais não entendem qual é a função da escola (de ensinar, preparar a criança para a vida, fazer o aluno entender a importância dos estudos), e não cobra da escola. A3	
Competição com as colegas. A5	
Instabilidade por ser professor contratado. A5, A6, A7	
Acha o salário baixo. A7	
Sente-se presa aos padrões atuais de educação e de como ser professor 'impostos' pela escola. A3	

Responsabilidade pela aprendizagem do aluno. A2	O papel do professor
Ser criativo para lidar com as dificuldades. A2, A3	
Professor bom é aquele que prende a atenção dos alunos. A3	
Professor precisa estimular e motivar os alunos. A3, A4	
Acha que é função do professor ajudar o aluno a criar um sentido para a aprendizagem e para a sua continuidade nos estudos - um estudo sem sentido leva ao abandono escolar. A3	
Ser carinhoso com os alunos. A1, A2, A4, A6, A7	
Ter/buscar um bom relacionamento com os alunos. A1, A2, A3, A4, A6, A7	
Papel do professor – formar indivíduos críticos, pensantes. A3	
Formar indivíduos críticos e que conheçam a realidade. A3	
Função do professor é mediar o conhecimento. A2	
Função dela enquanto professora – fazer com que os alunos consigam ver além da sua realidade, por meio do ensino da disciplina de história. A3	
Acredita que o professor tem que estar comprometido com a aprendizagem do aluno. A4	
Sente que é função dela se adaptar a indisciplina. A5	
Valorizar e conhecer os alunos e suas histórias de vida. A2, A3	
Compreender o aluno. A4, A5	
Considera que seu papel de professora é o de orientar, segundo as necessidades dos alunos e trabalhar em cima de suas necessidades. A5	
Estar preparado para as aulas. A3	
Ter sempre um plano b preparado para as aulas. A3	
Ensinar. A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7	
Preparar para a vida. A2, A3	
Ensinar. A1, A4, A5	
Oferecer condições adequadas de trabalho para os professores. A3	
Buscar envolver os pais na educação escolar dos filhos. A2, A3, A5	
Envolver-se nos estudos dos filhos. A2, A3, A4, A6, A7	
Ser carinhoso e comprometido com o desenvolvimento e a educação	

das crianças. A1, A2, A4, A6, A7	O papel dos pais
Ensinar valores e dar limites as crianças. A4, A5, A6, A7	
Cobrar (da escola) e acompanhar a aprendizagem dos filhos. A3	
O cuidado como componente fundamental na relação aluno/professor. A1, A2, A4, A6, A7	A dimensão do cuidar na educação
Acredita que a função de cuidar sobrepõe a função de ensinar da escola na atualidade. A6, A7	
Os alunos têm problemas que afetam sua vivência escolar que estão além do campo de atuação do professor. A3	
Acha que por conta da indisciplina e da violência entre os alunos gasta mais tempo cuidando deles do que fazendo seu papel de professora. A4	
Durante a licenciatura frustrou-se durante o estágio por observar a forma fria que os professores tratavam os alunos. A4	
Sente-se plenamente apoiada pelos colegas e direção/coordenação em relação às dificuldade/problemas do trabalho. A1, A2, A5, A6, A7	O apoio encontrado para a realização do trabalho
Não acha que recebe o apoio que gostaria no ambiente de trabalho. A3, A4	
Encontra apoio apenas dos colegas com quem compartilha uma visão parecida a respeito da escola e práticas pedagógicas. A3	
Todas relatam receber apoio da família em relação ao trabalho.	
Dicotomia entre diferentes papéis entre o trabalho e a vida pessoal. A1	As dificuldades no desenvolvimento do trabalho
Os alunos estão acostumados com uma educação de adestra e que não promove o senso crítico. A3	
Ensino fragmentado, que não permite a criação de sentidos para o aluno para o estudo da disciplina. A3	
Falta de autonomia – uso de materiais didáticos que nem sempre são considerados adequados ou ideais. A3	
Dificuldades para usar diferentes métodos nas aulas, já que a escola e a maioria dos professores tem o modelo tradicional de aulas como referência - condiciona o aluno a não ter uma postura crítica nas aulas. A3	

História como disciplina secundária, menos importante, que é encaixada no horário. A3	As dificuldades e desafios de ser professor
Acha que a licenciatura não a preparou para a sala aula. A3	
Alunos passam pela escola sem serem alfabetizados e sem aprender o mínimo para serem aprovados, mas são empurrados para as séries seguintes. A3	
Escola como linha de produção, tem metas a atingir em relação ao rendimento dos alunos. A3	
A escola mascara os problemas e as dificuldades dos alunos na aprendizagem. A3	
O professor contratado é silenciado mediante a possibilidade de ser demitido. A3	
A escola tem uma prática coercitiva com todos os professores para que os alunos possam ser empurrados para a série seguinte. A3	
O importante para a escola é os alunos serem aprovados e não necessariamente aprenderem. A3	
Os pais não se envolvem na educação escolar dos filhos de forma satisfatória para os professores. A3, A6, A7	
Instabilidade que causa insegurança. A5, A6, A7	
Insegurança e falta de domínio quanto à prática pedagógica. A1, A2, A3, A4, A5, A6	
Preocupa-se com o futuro das crianças, porque sente que a escola não cumpre com o seu papel, que na sua visão é o de transformação da realidade das crianças. A4	
Indisciplina e violência entre os alunos. A2, A4, A6, A7	
Ausência de recursos pedagógicos para lidar com a indisciplina dos alunos. A4	
Admiração pelos professores em sua trajetória de estudos. A1	
Tem bastante disponibilidade para ajudar no trabalho, mesmo em tarefas que não sejam suas. A1	
Espelha-se em seus professores de infância. A1	
Valoriza uma conduta profissional ética. A1	Modos de ser professor
Associa seu desejo de ser professora desde a infância ao fato do professor estar à frente da sala de aula. A1	

Preferência pela Educação Infantil. A1, A5, A6, A7	<p>A construção da concepção de como ser professor</p> <p>Modos de ser professor</p>
Dedicação ao trabalho. A1, A2, A3, A4,	
Escolha pela Educação Especial tem relação com o filho mais velho. A2	
Professor de apoio ao aluno com necessidades especiais. A2	
Tem como modelo de atuação professores carinhosos que passaram pela sua vida escolar. A2	
Responsabilidade pela aprendizagem do aluno. A2	
Questiona o que acha que está errado na escola. É tida como a chata, bocuda, para alguns professores. A3	
Importância dos alunos terem prazer nos estudos e na aprendizagem. A2	
Criatividade no trabalho. A2	
Ressignificação do trabalho e das dificuldades. A2	
Paciência e amor para lidar com a indisciplina dos alunos. A2	
O trabalho como meio de mudar sua realidade. A2	
Necessidade de estudar continuamente. A2	
Necessidade de ter diferentes experiências como professora, deseja ter experiência da alfabetização ao ensino superior. A2	
Entende a alfabetização como algo de extrema responsabilidade para o professor. A2	
Responsabilidade com a formação dos alunos. A2, A3	
Valoriza a história de vida dos alunos. A2, A3	
Busca trabalhar com os alunos de forma que possibilite uma ressignificação por parte destes da sua autoimagem e potencialidades. A2	
Fala que tem apoio para a realização do trabalho, mas toma a frente quanto à aquisição de materiais necessários para as aulas. A2	
Relaciona os episódios em que professores marcam negativamente os alunos a dificuldade destes professores em separar a vida pessoal do trabalho, ou seja, os problemas pessoais interferem na prática. A2	

Estar preparado para as aulas. A3	<p>A construção da concepção de como ser professor</p> <p>Modos de ser professor</p>
Ter sempre um plano b preparado para as aulas. A3	
Os alunos estão acostumados com uma educação de adestra e que não promove o senso crítico. A3	
Idealização do trabalho x a realidade. A3	
Necessidade de inovar nas aulas. A3	
Necessidade de usar diferentes estratégias para aproveitar o pouco tempo destinado à disciplina. A3	
Acha que é função do professor ajudar o aluno a criar um sentido para a aprendizagem e para a sua continuidade nos estudos - um estudo sem sentido leva ao abandono escolar – A3	
Necessidade de criação de sentido para os estudos por parte dos alunos e necessidade de mudança nas práticas pedagógicas que possibilitem essa criação de sentido pelo aluno. A3	
Necessidade de se preparar em casa antes da aula para se sentir segura. A3	
O anseio em ser professora surgiu pela forma como era (mal) tratada pelos seus professores na infância diante da possibilidade de ser diferente com os alunos e fazer diferença na vida deles de forma positiva. A4	
Sonha que seus alunos tenham prazer nos estudos. A4	
Procura não ter uma postura impositiva na sala de aula porque sofreu muito quando criança com professores autoritários. A4	
Sente orgulho de sua trajetória de estudos e pelo fato de ter se tornado professora, o que considera uma profissão linda. A4	
Sente a necessidade de ter uma postura séria na sala de aula, para os alunos “não confundirem as coisas”. Segundo ela, o professor não pode ser bonzinho. A4	
Acha que por conta da indisciplina dos alunos gasta mais tempo cuidando deles do que fazendo seu papel de professora. A4	
Sente que ainda não sabe o suficiente para lidar com todas as situações com que se depara em sala de aula. A4	
Sonha em aprender o máximo possível acerca da escola e educação	

para conseguir lidar com os problemas que enfrenta no cotidiano. A4	<p>A construção da concepção de como ser professor</p> <p>Modos de ser professor</p>
Não vê necessidade/importância para a sua prática a maioria dos cursos de formação continua oferecidos pelo município/estado. Considera perda de tempo e deseja ser aprovada no próximo concurso para não precisar mais fazer esses cursos. A5	
Não consegue fazer relação entre os cursos de formação contínua e a prática docente. Acha que esses cursos são muito distantes da realidade da sala de aula. A5	
Considera que aqueles professores que tiveram mais influência em sua vida foram aqueles com que ela teve mais afinidade e que a compreendiam melhor. A5	
Adequação das práticas pedagógicas segundo as necessidades e desejos dos alunos. A5	
Acha que a indisciplina é um dos principais problemas que enfrenta em sala de aula, e que ainda não sabe lidar adequadamente com ela. A5	
Sente que trabalhar com projetos é mais gostoso e satisfatório tanto para ela quanto para os alunos, mas não pode trabalhar exclusivamente com eles porque a quantidade de conteúdo presente no currículo é muito grande e desnecessário, o que torna as aulas maçantes e a indisciplina dos alunos maior. A5	
Sente que deveria se adaptar a quantidade de conteúdo presente no currículo, mas ainda não consegue e nisso reside um dos motivos para a indisciplina dos alunos. A5	
Sonhava em ser professora assim como a mãe desde criança. A6	
Modelo de professor a ser seguido é formado por professores que conseguiam maior controle da sala de aula. A6	
Os professores com as quais não se identificava eram aqueles que eram mais passivos. A6	
Acha que a avaliação interna realizada pela direção/coordenação a ajuda no desenvolvimento do seu trabalho. A6	
Se sente preparada para desenvolver seu trabalho. A6	

Sente-se amplamente apoiada para desenvolver seu trabalho. A6	A construção da concepção de como ser professor	
Cursar pedagogia foi uma questão de oportunidade, não de opção. A7		
Antes de começar a trabalhar (voluntariamente, quando estava no segundo ano), não se enxergava exercendo a docência. A7		
Seu sonho quando criança era trabalhar numa creche cuidando de bebês. A7		
Seus professores de referência no percurso escolar eram professores que ela considerava muito inteligentes e que explicavam bem. A7		Modos de ser professor
Acha que conforme as crianças vão crescendo vão ficando indisciplinadas. A7		
No momento da entrevista, quando a instabilidade por ser contratada estava bem presente, achava que teria sido melhor continuar no emprego anterior (escola estadual), onde se sentia mais segura. A7		
Importância de conhecer a realidade da sala de aula e da escola para a escolha das práticas pedagógicas adequadas. A3		
Amizade, sinceridade, empatia, compreensão, afetividade, flexibilidade, confiança, limite e disponibilidade no relacionamento com os alunos. A3	A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem	
Investe tempo na relação com os alunos. Ela se coloca para os alunos como alguém que eles podem contar. A3		
Importância dos alunos terem prazer nos estudos e na aprendizagem. A2, A3		
Satisfação e realização no desenvolvimento dos alunos. A2, A3, A4, A5, A6, A7		
Necessidade de criação de sentido para os estudos por parte dos alunos e necessidade de mudança nas práticas pedagógicas que possibilitem essa criação de sentido pelo aluno. A3		
Professor bom é aquele que prende a atenção dos alunos. A3		
Professor precisa estimular e motivar os alunos. A3		
Relaciona a afetividade do professor voltada ao aluno ao nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança na sala de aula. A4		
É função do professor motivar seus alunos para que haja sucesso na aprendizagem. A5		

Vê a classe dos professores como muito desvalorizada. A1	As frustrações A docência possível
Frustração surge quando não percebe que não faz tudo o que gostaria em casa e pela família por conta da falta de tempo/volume de trabalho. A1	
Relação aluno-professor no EAD definido como vaga. A2	
Falta de autonomia – uso de materiais didáticos que nem sempre são considerados adequados ou ideais. A3	
Sente-se presa aos padrões atuais de educação e de como ser professor ‘impostos’ pela escola. A3	
Acha que a escola não produz um ensino que promova desenvolvimento e visão crítica. A3	
Dificuldades para usar diferentes métodos nas aulas, já que a escola e a maioria dos professores tem o modelo tradicional de aulas como referência - condiciona o aluno a não ter uma postura crítica nas aulas. A3	
História como disciplina secundária, menos importante, que é encaixada no horário. A3	
Escola como mantenedora do status quo. A3, A4	
História e geografia como disciplinas secundárias - ensino que não promove a criticidade dos alunos – acha que os pedagogos não têm o necessário para o ensino da disciplina nos anos iniciais – isso causa revolta. A3	
Os alunos têm problemas que afetam sua vivência escolar que estão além do campo de atuação do professor. A3	
Alunos passam pela escola sem serem alfabetizados e sem aprender o mínimo para serem aprovados, mas são empurrados para as séries seguintes. A3	
Escola como linha de produção, tem metas a atingir em relação ao rendimento dos alunos. A3	
A escola mascara os problemas e as dificuldades dos alunos na aprendizagem. A3	
Revolta diante dos mecanismos que permitem que o aluno seja	

aprovado sem ter aprendido. A3	
O professor contratado é silenciado mediante a possibilidade de ser demitido. A3	<p>As frustrações</p> <p>A docência possível</p>
A escola tem uma prática coercitiva com todos os professores para que os alunos possam ser empurrados para a série seguinte. A3	
O importante para a escola é os alunos serem aprovados e não necessariamente aprenderem. A3	
Relata sentir frustração, tristeza e medo por lidar com uma sala que é composta em sua maioria por alunos indisciplinados. A4	
Acredita que o problema maior na educação refere-se ao não envolvimento da família com a criança. Entende que as famílias não colocam limites para as crianças nem dão o amor necessário. A4	
Considera que o mais desgastante no seu trabalho é lidar com os sistemas online de planejamentos de aulas do que as aulas em si. A4	
A instabilidade gerada por ser contratada e não efetiva gera desgaste emocional e falta de autonomia para realizar apenas o que considera importante. A4	
Sente-se insegura quanto a sua atuação, buscando sempre o apoio dos colegas, no que garante que sempre tem retorno. Acredita que quando não teve o apoio esperado foi por ter demandas além das capacidades dos colegas e superiores. A4	
Sente-se frustrada quando suas aulas não saem como o planejado. A4	
Instabilidade no emprego por ser contratada e deixa abalada emocionalmente. A6	
Acha que a maioria dos pais é displicente com os filhos, seja no cuidado físico ou emocionalmente, e isso é um elemento que causa desmotivação e frustração. A6, A7	
A possibilidade de ser dispensada do CEINF a deixa assustada e emocionalmente abalada. A7	
Salário baixo. A7	
O desinteresse dos pais pelos alunos é que considera mais cansativo no seu trabalho. A7	
A instabilidade já a fez pensar em assumir uma atividade profissional que não esteja ligada a educação, embora este não seja seu desejo. A7	

Importância dos pais como aliados para a aprendizagem. A3	Relacionamento professores/pais
O vínculo com a família é importante para o bom desempenho dos alunos. A2	
Incluir a família na educação escolar das crianças é um dos maiores desafios do trabalho. A5	
O não envolvimento da maioria dos pais dos alunos é um complicador no processo de trabalho. A6, A7	

Fonte: Autoria Própria.

Quadro 5 – Organização dos pré-indicadores em indicadores - eixo 3

Eixo 3 – Dimensão afetiva do trabalho	
Busca ser reconhecida e lembrada pelo seu trabalho. A1	Valorização do professor
O anseio em ser professora surgiu pela forma como era (mal) tratada pelos seus professores na infância diante da possibilidade de ser diferente com os alunos e fazer diferença na vida deles de forma positiva. A4	
Professores da universidade como modelo - modelos diferentes – diferentes influências. A3	
Sentia orgulho de seus professores em sua trajetória escolar. A5	
Considera que todos os professores que passaram em sua trajetória de formação são pessoas em quem se espelhar. A5	
Possibilidade de mudança da realidade dos alunos pela sua atuação. A4	
Quando ingressou no curso tinha como expectativa ser professora, hoje tem a expectativa de ser tão boa quanto suas professoras da infância. A5	
Seus professores de referência no percurso escolar eram professores que ela considerava muito inteligentes e que explicavam bem. A7	
Vê a classe dos professores como muito desvalorizada. A1	A desvalorização do professor
O professor contratado é silenciado mediante a possibilidade de ser demitido. A3	

Acredita que a função de cuidar sobrepõe a função de ensinar da escola na atualidade. A6, A7	
Salário baixo. A7	
Escola como linha de produção, tem metas a atingir em relação ao rendimento dos alunos. A3	
O professor contratado é silenciado mediante a possibilidade de ser demitido. A3	
A escola tem uma prática coercitiva com todos os professores para que os alunos possam ser empurrados para a série seguinte. A3, A4	
Sente que a maioria dos professores não tem compromisso com a profissão, estão atuando visando só o salário. A4	
Acha que a escola preocupa-se majoritariamente com as notas e com aprovação dos alunos, e não com a aprendizagem e o desenvolvimento destes. A4	
Sente-se presa aos padrões atuais de educação e de como ser professor 'impostos' pela escola. A3	
Indisciplina, a violência entre os alunos e desrespeito são os principais fatores que causam desmotivação em relação ao trabalho. A4	
Salário baixo. A7	
Amizade, respeito e companheirismo no relacionamento com os colegas. A1	A relação com os pares no processo de trabalho
Humildade, respeito e disponibilidade de ser ajudada e aprender com os outros professores. A2	
Companheirismo e amizade com os professores. A3	
Suas relações com os professores se baseiam na forma com que pensam e agem, ela é amiga de quem age e pensa parecido a ela. A3	
Seu relacionamento com os colegas é amigável, mas não recebe apoio em relação às práticas pedagógicas e as dificuldades enfrentadas na sala de aula. A4	
Acredita que os outros professores tem a ideia de que professor bom é aquele que faz a sala ficar quieta. A4	

Tem receio de ser julgada como incompetente pelos colegas devido ao comportamento da sala em que é regente. A4	
Considera que a disputa por vagas no processo seletivo para contratação de professores muito desgastante emocionalmente, e que cria disputas entre os colegas. A4	
Sente-se insegura quanto a sua atuação, buscando sempre o apoio dos colegas, no que garante que sempre tem retorno. Acredita que quando não teve o apoio esperado foi por ter demandas além das capacidades dos colegas e superiores. A4	
Vê as relações com as colegas de trabalho como uma parceria, que sempre pode buscar apoio e ajuda. A6	
Suas relações com as colegas é fonte de satisfação. A2,A5,A6, A7	
Acredita que as relações entre os colegas do trabalho são fundamentadas na parceria e companheirismo.	
Carinho, respeito e amor no relacionamento com os alunos. A1	Componentes da relação professor/alunos
Paciência e amor para lidar com a indisciplina dos alunos. A2	
Empatia, respeito, carinho, honestidade nas suas relações com os alunos. A2	
Possibilidade de mudança da realidade dos alunos pela sua atuação. A2, A3, A4	
O relacionamento com os alunos é um fator motivacional para o desenvolvimento do trabalho. A2, A3, A4, A6, A7	
Amizade, sinceridade, empatia, compreensão, afetividade, flexibilidade, confiança, limite e disponibilidade no relacionamento com os alunos. A3	
Investe tempo na relação com os alunos. Ela se coloca para os alunos como alguém que eles podem contar. A3	
Seu relacionamento com os alunos é baseado em carinho, respeito, seriedade, responsabilidade e compromisso. A4	
Sente a necessidade de ter uma postura séria na sala de aula, para os alunos “não confundirem as coisas”. Segundo ela, o professor não pode ser bonzinho. A4	

Acredita que o respeito dos alunos tem que ser conquistado, e não imposto por intermédio da autoridade. A4	
Relação com os alunos baseada em compreensão, amor e autoridade. A5	
Afetividade e cuidado são os principais componentes da sua relação com os alunos. A6, A7	
Sente ciúmes das crianças. A7	
Sente saudade das crianças quando passa uns dias longe do CEINF. A7, A5	
O relacionamento com os alunos a motiva para o desenvolvimento do trabalho. A1, A2, A3, A5,A5, A6, A7	
Considera importante os alunos gostarem dela. A2, A3,	
O envolvimento afetivo com os alunos no ensino infantil é muito grande. A5, A6, A7	
Sente saudade das crianças quando passa uns dias longe do CEINF. A7, A5	A afetividade no processo de trabalho
Acha que a maioria das crianças atendidas no CEINF está sendo mais bem cuidada e recebendo mais carinho na instituição do que em casa. A7	
Sente ciúmes das crianças. A7	
Sente que o seu trabalho com a educação infantil é mais satisfatório do que o trabalho com o ensino fundamental. A1, A5	
Deseja permanecer na Educação Infantil. A1, A5, A6, A7	Realização e satisfação em trabalhar com alunos de educação infantil
Sente-se mais relaxada com as crianças menores. A5	
Trocou um emprego onde trabalhava menos pelo mesmo salário do atual para poder trabalhar com as crianças menores. A7	
Tem preferência pela Educação Infantil. A1, A5, A6, A7	
Busca ser reconhecida e lembrada pelo seu trabalho. A1	
É procurada pelos alunos para ajuda-los tanto quanto nas questões escolares quanto em questões pessoais. A3	Necessidade de reconhecimento
Acredita que os professores não são valorizados como eram na época que iniciou os estudos. A1, A5	
Realização pessoal por meio do trabalho. A1, A2, A3, A4, A5,	Realização pessoal por

A6, A7	meio da docência
Enxerga a docência como um meio de realizar sonhos materiais, como a conquista da casa própria. A5	
Por meio o trabalho é transformar a realidade (tanto a própria quanto a os alunos). A2, A,3 A4,	
Trabalhar com a Educação infantil é fonte de realização pessoal. A5, A6, A7	
Suas relações com as colegas é fonte de satisfação. A2, A6, A7	
A satisfação no trabalho no cotidiano é valorizada. A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7	Realização profissional por meio da docência
Realização pessoal por meio da docência. A2	
Prazer na realização do trabalho. Seu trabalho é fonte de realização pessoal. A2	
Satisfação e realização no desenvolvimento dos alunos. A2	
Se sente realizada profissionalmente. A6	
Trabalhar com a Educação infantil é fonte de realização profissional. A5, A6, A7	
Expectativas para sua carreira é continuar sendo professora, principalmente na Educação Infantil. A6, A7	
Esta satisfeita com o trabalho que realiza. A2, A5, A6, A7	

Fonte: Autoria Própria.

Tendo os indicadores e seus conteúdos delimitados, os autores (AGUIAR; OZELLA, 2006) indicam que devemos voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção dos trechos que ilustram e esclarecem os indicadores. Esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, ainda não interpretativa, mas que já delinea um início de nuclearização. Cada indicador pode ter potências e coloridos diversas em diferentes condições, como fases específicas da vida, tipos de relações com outras pessoas, experiências profissionais.

O processo de organização dos núcleos de significação é o início da fase interpretativa deste método de análise. É a partir da releitura do material que temos até aqui, isto é, indicadores, conteúdos, e a transcrição das entrevistas que iniciamos um processo de articulação que resulta nos núcleos de significação. Os núcleos são produzidos a partir da junção de indicadores que estejam em classificações semelhantes, mas de forma que sintetize

as mediações constitutivas dos sujeitos em sua maneira de pensar e de agir, expressando aspectos essenciais dos sujeitos. Os autores (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) destacam que neste momento o ideal é que se produza um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas.

A análise parte em um processo intranúcleo para uma articulação internúcleos. Desta forma, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. O processo de análise é realizado articulando a fala do informante com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. Só com a articulação do conteúdo de todos os núcleos que avançaremos na compreensão dos sentidos.

Após esse momento de apuração de categorias apresentamos no quadro a seguir os Núcleos de Significação derivados dos indicadores.

Quadro 6 – Núcleos de Significação resultantes da articulação dos indicadores

Eixo1 – Formação	Eixo 2 – Trabalho	Eixo 3 - Dimensão afetiva do trabalho	Núcleos de significação
A licenciatura como uma possibilidade de mudança de realidade.	Motivação para/no trabalho	Valorização do professor	A docência como carreira e as emoções afloradas no ser professor
As dificuldades na formação	Desmotivação para/no trabalho.	A desvalorização do professor	
Porque ser professora.	O papel do professor	A relação com os pares no processo de trabalho	
	O papel da escola	Componentes da relação professor/alunos	
	O papel dos pais	A afetividade no processo de trabalho	

	A dimensão do cuidar na educação		
Os estudos como fonte de realização	O apoio encontrado para a realização do trabalho	Realização e satisfação em trabalhar com alunos de educação infantil	O trabalho como fonte de realização: os desafios e as possibilidades da docência
Motivação para aprender e estudar	As dificuldades no desenvolvimento do trabalho	Realização pessoal por meio da docência	
	A construção da concepção de como ser professor  Modos de ser professor	Realização profissional por meio da docência	
	As dificuldades e desafios de ser professor		
	A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem		
A continuidade da formação como modo de alcançar outros objetivos da carreira		Necessidade de reconhecimento	
Necessidade e oportunidade de aperfeiçoamento			As expectativas para a profissão: como as professoras se sentem diante o futuro

Fonte: Autoria Própria.

#### 4. A Dimensão Subjetiva das Emoções Manifestadas no Trabalho do Professor Iniciante

Partindo dos pressupostos da PHC e do MHD, neste capítulo trazemos a análise das categorias levantadas no capítulo anterior a partir da fala das professoras, a fim de, como explicitado na introdução deste trabalho, construirmos nossas contribuições de como as emoções atuam na construção da subjetividade dos professores no início de sua trajetória profissional.

##### 4.1 A docência como carreira e as emoções afloradas no ser professor

Para iniciarmos o movimento de apreensão das significações deste núcleo, evidenciamos que este foi construído a partir de indicadores que expressam os sentimentos e emoções aflorados no processo de construção do ser professora, ou seja, na constituição de cada uma das participantes da pesquisa do que é ser professora, como e por quais caminhos cada uma se tornou professora e de como se sentem em relação aos processos de formação.

Deste modo, é necessário sabermos quem são essas professoras, e por quais motivos adentraram na docência. O sonho em ser professora é discurso recorrente na maioria das entrevistas, seja um sonho que foi construído desde muito cedo, já nos anos iniciais da escolarização, ou mais tarde, durante o ensino fundamental. Destacamos essa fala de professora A1 que demonstra a percepção da mesma acerca do desejo de se tornar professora:

*“Desde pequena eu tenho essa vontade. Se eu brincasse com os meus colegas e se eu não fosse à professora eu não brincava, eu não brincava. (...) Até tentei enfermagem, mas a hora que chegou o estágio eu falei não, não é para mim.” (A1).*

Num outro trecho, A1 revela que a identificação com uma professora fez com que pensasse na docência como possibilidade para o seu futuro: *“(...) tinha essa professora que eu queria ser igual a ela, a professora C. Acho que eu sempre tive esse sonho de ser professora.”* Ao ser questionada sobre o porquê querer ser igual à professora, a entrevistada relata que *“Porque ela é professora, porque estava lá na frente, estava explicando e para mim aquilo era o máximo, né, então no quarto ano, a professora R., sempre me pedia para fazer as coisas para ela, e eu amava.” (A1)*, revelando que para ela, ser o centro das atenções e conquistar o respeito e a admiração eram fatores importantes na escolha da profissão.

Outras entrevistadas também relacionam seu ingresso no curso de licenciatura à influência de um ou mais professores:

*(...) foi a realização de um sonho, eu sempre quis ser professora. Porque eu digo que eu me espelho nos meus professores, eu vejo que na minha época me sentia orgulhosa dos meus professores e eu achava que era uma profissão que era sonho. Digamos que hoje é medicina e pra mim na época era ser professor. (A5).*

*Eu estava numa dúvida muito grande do que fazer e aí eu entrei na licenciatura três anos depois de terminar Ensino Médio e eu já tinha o meu filho. E eu lembrava muito do professor J., ele foi um dos meus maiores incentivadores, mesmo que ele não saiba, mas digo que ele foi um dos meus maiores incentivadores porque nas aulas dele eu não precisava decorar, eu conseguia compreender o contexto e me encontrar no contexto e isso me fez pensar, porque que eu queria ser igual á ele. (A3).*

Esta entrevistada (A3) seguiu os passos do professor mencionado, ingressando na licenciatura em história, sendo esta a mesma formação deste professor.

Outra entrevistada relaciona a influência familiar, já que sua mãe é professora:

*Ah, eu sempre quis ser professora. Aí quando eu terminei o ensino médio abriu o curso aqui em Brasilândia e aí meu pai me ajudou com as despesas. (...) Eu queria estar logo na escola pelo fato da minha mãe ser professora e sempre trabalhar na escola, eu cresci com minha mãe trabalhando na escola. Então eu ia sempre à escola e às vezes tinha festinha e a minha mãe sempre estava levando a gente e eu sempre gostei de estar nesse meio. Então eu tinha expectativa de estar ali pra fazer as mesmas coisas que ela fazia. (A5).*

As vivências de cada uma das nossas entrevistadas nos revelam a influência do meio e o papel da mediação na sua constituição, desvelando assim a importância e os caminhos da escolha pela docência. E aqui, consideramos necessário destacar outra dimensão do processo de escolha profissional, na qual esses indivíduos enxergaram a docência como um meio de transformação da sua própria realidade e da realidade de seus alunos. Para demonstrar esse fenômeno, consideremos o seguinte trecho de uma das entrevistas:

*- E o que te levou a fazer esse curso?  
Foi o amor que sinto pela escola mesmo, de gostar da escola, de querer transformar o aluno, de querer transformar a criança, de transformar a pessoa.  
- Quando você decidiu ser professora, você consegue identificar?  
Ah, nos meus 18 anos mais ou menos.  
- E o que te levou a querer ser professora?  
Essa vontade de tratar o aluno diferente. De fazer à diferença na sala de aula. (A4).*

É possível nos aprofundarmos mais nesta dimensão do potencial de alteração da realidade para estes sujeitos a partir da **seguinte fala:**

*Meu objetivo é inquietar os meus alunos. Colocar uma sementinha na cabecinha deles, para que eles não continuem sendo os mesmos. Eu quero deixar isso, eu quero incomodar a consciência deles para que eles não continuem sendo como são e que eles comecem a pensar refletir para se tornar um cidadão realmente crítico, que vai fazer algo de relevante. Esse é um dos meus objetivos como educador e continuar no desafio do dia a dia, que acaba sendo pra mim a cada dia que eu entro na sala de aula com esse pensamento. Isso serve pra mim como se fosse uma superação de cada dia pra que eu saia de lá pensando que hoje eu plantei mais uma sementinha na cabeça deles e no final eu quero ver tudo isso que eu plantei. É claro que alguns a gente não consegue alcançar, mas eu espero alcançar, mesmo que seja no ensino médio. (A3).*

A vivência, categoria essencial para a compreensão da obra vigotskiana, é um dos conceitos que nós utilizaremos para que possamos compreender esse movimento. A percepção de cada um desses indivíduos sobre suas relações com os professores, a escola, e a sua aprendizagem, suas experiências escolares, é determinada pela forma como cada um desses indivíduos vivenciou essas experiências, de quais foram os sentidos constituídos sobre estes fatos e relações. Para algumas de nossas entrevistadas, foi o exemplo positivo, a experiência de se sentir cuidada e compreendida (como expressado por todas elas, com exceção da entrevistada A4), a possibilidade de enxergar e vivenciar a realidade de uma forma diferente (A3) que as levaram (com exceção da entrevistada A7) a pensar a docência como uma profissão desejada, que possibilitasse satisfação e realização, tanto pessoal quanto profissional.

Em contrapartida, foi justamente o fato do início da escolarização ter sido uma experiência dolorosa e sofrida, que fez com que a entrevistada A4 considerasse ingressar nesta profissão, como uma possibilidade de ressignificar suas próprias vivências ao tornar-se uma professora que, ao priorizar o aspecto afetivo nas suas relações com os alunos, os trata de maneira diversa da forma como foi tratada como aluna. Tornar-se professora foi uma maneira de alterar sua realidade e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de impactar seus alunos de uma forma positiva e quem sabe, poder provocar mudanças na realidade deles também.

A possibilidade de reproduzir a influência positiva exercida por diversos professores ao longo da sua formação é um elemento constitutivo de cada uma dessas professoras. É na trama das relações com o mundo que o professor se constitui na sua atividade, sendo a atividade do professor um produto histórico. Estas professoras, ao longo do seu desenvolvimento, atribuíram significados às experiências e relações que as trouxeram até o presente momento, de professoras em exercício que buscam na sua atividade ter a chance de provocar vivências positivas relacionadas à aprendizagem e educação escolar em seus alunos, como tiveram ou gostariam de ter tido durante a sua própria escolarização.

O componente emocional na escolha por se tornar professor fica claramente perceptível quando analisamos as falas acima acerca da escolha pela docência. As palavras sonho e paixão são repetidas nos discursos de quase todas as entrevistadas, quando questionadas a respeito da escolha da licenciatura. As entrevistadas A2 e A5 chegam a mencionar que sentem que “*nasceram para isso*”, para serem professoras.

Entretanto, essa fala das entrevistadas remete ao conceito de vocação. É bastante comum ouvirmos e lermos a respeito da vocação. Vocação, segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 2877), significa a "disposição natural e espontânea que orienta uma pessoa no

sentido de uma atividade, uma função ou profissão". É importante deixarmos claro que não trabalhamos com esse conceito, que entendemos como naturalizante. Não acreditamos que essas mulheres, ou qualquer pessoa, tenha uma orientação intrínseca natural a uma determinada atividade. Isso seria o mesmo que dizer que ser professora era o destino dessas mulheres.

Assunção (1996) aponta que o trabalho docente compreendido e reconhecido como vocação compreende o fetichismo do magistério vocacional, já que seu trabalho é sustentado pela ação de uma força exterior à sua própria vontade. Duarte (2004, p. 8), aponta que

Uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem perceber o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada ou, para usar uma expressão de Karel Kosik (1976), do mundo da pseudoconcreticidade<sup>32</sup>.

A escolha pela docência, neste caso, é tida como um fenômeno sobrenatural ou inato, não afetado por influências externas, sociais e históricas, ideia oposta da que nos pautamos. Consideramos que a escolha é própria dos homens, como expressão da singularidade e subjetividade de cada sujeito. Vigotski (2000) aponta que a escolha é o que melhor evidencia o domínio da conduta, sendo a essência do ato volitivo. Consideramos que os sujeitos são ativos, desenvolvendo suas habilidades e personalidade na relação estabelecida com os outros indivíduos, lembrando que essa relação é mediada pela sociedade. Consideramos que as influências dos contextos sociais, econômicos e históricos são determinantes na formação do indivíduo.

Destacamos, entretanto, que existem diferentes tipos de escolha. Não podemos situar a escolha das entrevistadas A1 e A5, por exemplo, que relatam ter o sonho de ser professoras desde meninas, com a escolha da entrevistada A7. Para clarificar este ponto, trazemos o seguinte diálogo:

- *E o que te levou a fazer esse curso?*  
*Olha, era o único curso superior que tinha na cidade quando eu terminei o colegial. Eu fiz por falta de opção.*  
 - *Mas se fosse para você fazer outro curso, o que você queria fazer?*  
*Quando eu estava no Terceiro Colegial me apaixonei por Artes. Eu até falava brincando para a professora que eu ia fazer artes, porque eu tinha um filho pequeno e sou casada e aí não tinha como eu fazer o curso fora.*

<sup>32</sup> O termo pseudoconcreticidade diz respeito à existência autônoma dos produtos do homem e a redução destes ao nível da práxis utilitária. Neste contexto, a principal atitude do homem sobre os fatos, coisas e situações é prática, operando sobre a realidade de forma objetiva a partir de seus interesses imediatos, e não a de um sujeito cognoscente, que toma conhecimento e examina a realidade para depois inferir uma ideia, e assim o "[...] o indivíduo cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade", (KOSIK, 1976, p.10) distanciando-se da essência, da compreensão das coisas e da realidade. O fenômeno indica a essência, mas de modo inadequado, parcial ou apenas a partir de alguns ângulos e aspectos.

- *Então se tivesse outra possibilidade na época você não teria feito pedagogia?*  
*Não, não teria. Não era o que eu queria.*  
 - *Mas se você tivesse feito arte então seria professora?*  
*Talvez sim, mas ser professora não estava nos seus planos, nunca sonhei em ser professora. .(A7).*

Consideramos que, neste caso, a escolha realizada era oposta à sua vontade inicial. A vontade de A7 não era cursar pedagogia. Seu sonho de menina era cuidar de bebês, em uma creche, e ela associa a sua preferência na Educação Infantil a este sonho. Mas foram as suas condições concretas de vida e a possibilidade de crescimento profissional e mudança de condições de vida que a levaram a escolher entrar no curso de pedagogia.

- *E o curso superior era sonho?*  
*Não, eu não imaginava que isso fosse acontecer comigo, foi uma oportunidade que eu tive quando eu saí do colegial. Uma professora me procurou no meu trabalho na época, num comércio, e ela me ofereceu limpar a faculdade e que ela ia tentar uma bolsa pra mim pelo menos meia bolsa e aí eu topei. Eu pensei: eu vou ganhar desconto, eu ganhava só um salário no comércio e o meu marido também ganhava pouco. Então, eu fui fazer faculdade sem intenção nenhuma de entrar na sala de aula e ser professora. Foi depois do primeiro ano que a gente estudou, porque eu limpei a faculdade durante os três anos e meio, aí quando a gente estava no segundo ano o meu filho entrou pra escola, então no período da tarde eu ia ajudar a professora dele. Eu tomava leitura das outras crianças e foi a partir desse momento que eu peguei o gosto pela pedagogia.*

Concordamos com Savater (2003, p. 35), quando afirma que “Actuar es en esencia elegir y elegir consiste en conjugar adecuadamente conocimiento, imaginación y decisión en el campo de lo posible”<sup>33</sup>. As escolhas são feitas, portanto, a partir do julgamento que os indivíduos fazem do mundo que os cerca, das suas possibilidades, e é este julgamento que orienta sua ação, e, portanto, suas escolhas. Considerando a perspectiva da PHC, o que basearia este julgamento do mundo seria o que Vigotski (2010b), chama de tendências afetivo-volitivas. A escolha é portanto, um ato volitivo.

O ato volitivo deve ser compreendido como um produto sócio-histórico, necessariamente inserido no espaço e na temporalidade em que acontece, considerando as condições objetivas e subjetivas do contexto e da consciência, pois implica as determinações sociais e psicológicas, tais como a existência anterior de certos desejos e vontades relacionadas com a concepção do objetivo final a que aspira e com a concepção de atitudes e ações que são necessárias para a realização do objetivo em questão (MOLON, 2007, p. 125).

Não foi a vontade de ser professora que motivou a entrevistada A7 a tomar a decisão de cursar pedagogia, mas sim a vontade de mudar suas condições de vida e enxergar na licenciatura um meio para isso. Vigotski (2010b) entende que a vontade é a atividade psicológica construtiva, ou seja, é a função psicológica que executa e potencializa as demais.

---

<sup>33</sup> Atuar é essencialmente escolher e escolher é combinar adequadamente conhecimento, imaginação e determinação no campo do possível. (SAVATER, 2003, p. 35, tradução nossa).

Consideramos que a escolha é uma ação multideterminada e emocionada, já que como Vigotski pontua

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. (...) As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém o seu papel de organizador interno de nosso comportamento (VIGOTSKI, 2004, p. 139).

Desta forma, não olhamos para estes sujeitos por uma perspectiva positivista, que capta apenas a superfície dos fenômenos das suas vidas, prendendo-nos às aparências, ou com uma visão racionalista, que nega as emoções ou as colocam como epifenômenos da cognição. Como lembra Vigotski (2000), não devemos nos deter na compreensão dos objetos, mas dos processos, e assim, entendemos que as emoções são elementos constitutivos da subjetividade humana.

Assim, percebemos que o que moveu nossas entrevistadas a ingressar na docência foram as suas necessidades objetivas. As necessidades de A7 não eram ingressar num curso que a levasse a uma determinada profissão com vistas à realização profissional, mas sim de encontrar meios que possibilitassem que ela tivesse uma vida na qual suas necessidades pudessem ser satisfeitas, incluindo a possibilidade de modificar suas condições concretas de sobrevivência. É importante destacarmos que as necessidades são constituídas e reveladas a partir de um processo dialético de configuração das relações sociais, e este processo é único, singular, subjetivo e histórico para cada sujeito.

A partir das falas acima de A7, inferimos que ela não tinha perspectivas de ingressar num curso de graduação ou licenciatura, ou mesmo de dar continuidade aos seus estudos após o término do ensino médio. Seu desejo era ter condições de ter uma vida digna ao lado do esposo e do filho, e considerando sua realidade, ingressar num curso superior era uma possibilidade longínqua, não acessível a ela.

Destacamos que nem sempre o sujeito tem, necessariamente, o controle e a consciência do movimento de constituição de suas necessidades. A realidade das nossas entrevistadas é um elemento vital para a constituição das necessidades e das suas formas de satisfação. O que afirmamos aqui é que as escolhas destas mulheres ocorreram no campo do que era possível para elas.

Entretanto, é a partir da significação dos indivíduos acerca da sua realidade e das suas possibilidades que estes selecionam quais situações ou objetos que tem a viabilidade de satisfazê-lo. Assim, as necessidades, que eram históricas, subjetivas, fluídas, genéricas e sem

conteúdo específico, configuram-se em motivos para a ação, impulsionam e orientam o sujeito para determinadas escolhas.

Deveras, a escolha por uma profissão é uma escolha difícil de ser realizada; e a escolha pela docência não é exceção. É uma escolha que, de acordo com Facci (2004), não é isenta de questões ideológicas; pois recebe influência da história e da cultura da nossa sociedade. Ao longo da história a imagem profissional do professor carrega estereótipos, como por exemplo, o da professora ser uma “segunda mãe” e a “escola um segundo lar”, o que conseguimos perceber nas falas de algumas de nossas entrevistadas:

*A escola que eu trabalho de manhã é pequenininha, é aconchegante, é uma família, então eu a vejo como uma comunidade, eu falo isso para os meus alunos, eu falei isso ontem, olha, a gente passa 4 horas juntos de segunda a sexta, a gente vive mais tempo aqui do que dentro da nossa própria casa, então a gente tem que aprender a viver bem aqui, e eu penso que todos na escola teriam que entender, ver dessa forma...(A2)*

*A gente costuma falar que aqui a gente é uma família, com os professores, com todo mundo, as meninas da limpeza, as meninas da cozinha. (A7).*

Além destas questões, importante pensarmos que, provenientes de classe baixa e média, a maioria destas mulheres não possuíam muitos referenciais de diferentes tipos de trabalho e profissões quando criança. E muitos dos trabalhos que conheciam não exigiam qualificação especializada, como a que se submeteram quando optaram pela docência. As entrevistadas A2 e A6 foram às únicas que afirmam terem sido impactadas pelo trabalho de um dos pais. A entrevistada A6 é filha de uma professora e cresceu transitando no ambiente escolar, incluindo espaços que não são de livre acesso para alunos. As entrevistadas A1, A2 e A4 relataram que viviam durante a infância na zona rural, onde os pais eram empregados em fazendas. A entrevistada A2 também foi influenciada pelo fato de a mãe ter exercido o trabalho de professora, mas quando isso aconteceu, sua mãe dava aulas sem ter passado pela formação de professora, e tendo como base seus estudos, à distância, pelo Instituto Universal Brasileiro. Pela sua fala, inferimos que foi devido às condições referentes à educação escolar na zona rural serem precárias que sua mãe teve a oportunidade (e a necessidade, já que de outra forma seus filhos e outras crianças das redondezas não teriam acesso aos estudos) de conduzir uma sala num espaço cedido numa fazenda.

*Oh, a primeira professora é difícil falar, porque foi minha mãe, a gente morava em fazenda e estudava na escola rural e eu e meu irmão fizemos os anos iniciais com a minha mãe. Então do primeiro ao terceiro ano, naquela época era sério, eu estudei com a minha mãe. (...) Ah, estudar com mãe não é muito legal, porque a mãe cobra mais de você, ela é brava, porque você tem que dar exemplo para os outros alunos e naquela época podia o castigo e eu lembro que a minha mãe me colocou de joelho lá na frente com a amiga porque a gente brigou e fez a gente dar beijo. E eu tenho muitas lembranças. A princípio a gente ia à cavalo, minha mãe colocava eu e meu*

*irmão no cavalo e ia puxando. Tem histórias muito engraçadas, Júlia. A gente morava numa fazenda e todos os dias os alunos esperavam a gente numa porteira, todos os alunos, e quando a gente chegava naquela porteira os alunos já estavam aguardando a gente e um dia um aluno deu um tapa na poupança do cavalo e o cavalo jogou eu e meu irmão longe, é uma lembrança que marcou. Depois de um tempo meu pai comprou uma perua rural, sabe essas peruas rurais, que abre aquela porta atrás? Aí os alunos iam esperar a gente mais longe ainda para vir de perua com a gente, quer dizer, eles chegavam na escola, iam pra estrada esperar a professora, montavam naquela perua e iam... Então eu acho que do primeiro ao terceiro ano foi uma festa, foi uma festa. E a minha mãe era a professora e a merendeira, ela que fazia a merenda. As cadeiras eram aqueles bancos de dois lugares. Atrás tinha um pé de coco e pé enorme de seringueira. Foi uma luta, mas foi muito gostoso. Você sabe que eu engrenei pro EAD depois de ter todos os meus filhos e a minha mãe, na verdade, ela fez o fundamental no EAD, pelo Instituto Universal Brasileiro, e o meu pai a levava para fazer as provas em Três Lagoas. E foi assim que a minha mãe estudou, sozinha, fez ensino médio, a distância, já pensou, ela passava madrugadas em cima daqueles livros e vinha fazer as provas em Três Lagoas. E naquela época podia dar aulas assim, né. (A2).*

A influência materna de A2 produziu frutos positivos para além de sua escolha relacionada à docência, mas também na sua maneira de lidar com os alunos e com a aprendizagem destes, segundo o seu próprio relato:

*E uma coisa também que tem muito dentro de mim, que eu acho que eu puxei da minha mãe, de quando ela dava aula pra gente é de ter a responsabilidade do aluno aprender. Eu não me contento de passar o conteúdo e ver que meu aluno não aprendeu. Eu não consigo. Eu retomo, eu retomo, eu retomo. Tanto que os colegas estão adiantados e eu não estou tão adiantada assim, porque eu fico retomando, retomando, eu quero que o aluno aprenda. Eu penso que isso lembra muito a minha mãe cobrando muito isso da gente. (A2).*

Um ponto comum no discurso das quase todas as entrevistadas (as exceções são as entrevistadas A5 e A6) foi o fato de que suas trajetórias de estudos ocorreram de forma fragmentada, seja por dificuldades financeiras (A2, A7), a dificuldade de conciliar família e estudos (A1, A4), a dificuldade de estudar por só haverem cursos superiores em outras cidades vizinhas, até a chegada do curso de pedagogia semipresencial em Brasilândia (A1, A2, A7), tanto que só concluíram o curso de licenciatura após o casamento e já com os filhos.

Junto a estas dificuldades, percebemos que as entrevistadas (A1, A2, A5, A6 e A7) que cursaram pedagogia pelo regime semipresencial, pela instituição que disponibiliza tal curso em Brasilândia, não mencionaram dificuldades e frustrações relacionadas ao curso em si, à sua formação de professora. Duas entrevistadas relataram situações que ocasionaram frustrações durante a licenciatura. A entrevistada A3 relata que

*[...] quando eu entrei no curso eu fiquei muito frustrada. Porque lá eles eram muito ligados à reflexão e a pesquisa, e tinha só dois professores que eram muito ligados à docência e eu entrei no embate, porque eu entrei na licenciatura pensando em ser professora. Eu achei que eu ia me formar e aprender a como ser professora e eu me formei e aprendi a pensar e sobre a pesquisa, lá era muito voltada para a pesquisa. Só que tinha uma professora chamada M. L. e nos estágios ela puxa muito para o lado de educação e todas as vezes que eu entro na sala de aula eu lembro muito*

*dela, ela fez muita diferença na minha vida como educadora. [...] E na licenciatura eu me frustrei porque achei que ia aprender como que eu ia chegar na sala de aula, como seria o meu primeiro dia de aula, eu não tive essa experiência, por mais que eu fiz o estágio, não me deu uma experiência de sentir como seria, isso de ter só um professor que faz a gente pensar na docência enquanto os outros incentivavam a gente para pesquisa, queriam levar a gente para o mestrado, para o doutorado e não era o que eu queria no momento, eu realmente queria ir para a sala de aula, para o Ensino Fundamental e Médio, era o que eu queria quando eu entrei na licenciatura, e eu te falo, isso frustra, porque outros queriam que a gente escrevesse artigo, publicasse artigos e eu queria era desenvolver planos de aula, eu queria saber como que funcionava os planos de aula e eu só tinha uma professora que me levava á isso e isso me frustrou. (A3).*

A respeito da pesquisa nos cursos de formação de professores, Ludke, Moreira e Cunha, afirmam que

A formação de docentes é geralmente considerada uma função de menor importância, em comparação com outras atividades da vida universitária, em especial a pesquisa. Esta última, além de ser a moeda de maior valor no mercado acadêmico, vai se tornando a pedra de toque nas propostas para melhoria da formação de professores. (LUDKE; MOREIRA e CUNHA, 1999, p.6).

Pimenta (1999, p.46) trata a pesquisa nos cursos de licenciatura como princípio formativo, fundamental para a formação do professor reflexivo, já que possibilitaria “[...] resignificar os processos formativos, a partir da re-consideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.”. Quanto às pedagogias que tem como objetivo formar o professor reflexivo, Duarte (2003, p. 620) pontua que funcionam a serviço da “[...] desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico” e que “[...] negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores.”.

Chauí (1999, p.4) afirma que a formação para a docência no ensino superior é assumida como:

[...] transmissão rápida de conhecimentos e o recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 1999, p.4).

Já a entrevistada A4 revela que sua frustração ocorreu durante os estágios, no qual constatou que em muitas situações os professores eram rudes com os alunos e não carregavam em sua prática a afetividade necessária a uma aprendizagem significativa, como pontua a entrevistada no seguinte diálogo:

- Como que foi para você fazer a faculdade, fazer o curso de pedagogia?

*Ah, foi maravilhoso. Foi muito bom, não via a hora de entrar na sala de aula.*

*- E o estágio, como foi para você?*

*O estágio foi um pouco frustrante, mas também foi bom.*

*- Por que frustrante?*

*Pela forma dos professores tratarem os alunos. Isso eu não gostei. Não a forma de ensino, mas a forma da educação, de carinho, de afeto com os alunos. Isso aí que não tem, é muito pouco.*

*- O tom de voz, a maneira que fala?*

*Isso, isso. Isso que eu não achava legal. Eu acho que a gente tem que ter amor pela criança para ter um ensino bom, uma aprendizagem significativa, acho que o professor tem que ter afeto. (A4)*

Assim como expresso na fala da entrevistada A4, a afetividade aparece como componente fundamental na relação entre professores e alunos durante as entrevistas, e como um determinante para a aprendizagem dos alunos. E neste aspecto, a afetividade se manifesta de diversas formas. Seja no cuidado e a preocupação com os alunos (A1, A2, A4, A6, A7), na disponibilidade de construir uma relação que se estenda para além do período de aula (A3), seja na saudade que sente dos alunos quando se afasta da escola por férias ou licença (A1, A5 E A7). As palavras amor, carinho, afetividade são repetidas em todas as entrevistas a respeito dos alunos, assim como as entrevistadas expressam que sua relação com os alunos é um dos elementos que alicia a motivação para o trabalho.

Destacamos algumas passagens das entrevistas para exemplificarmos como as professoras entrevistadas vivenciam a relação com os alunos:

*A gente tem que ter muito amor, muito carinho, muita respeito. A gente vai colocando um tijolinho cada dia para construir com eles essa amizade, esse vínculo com os alunos e com os pais. (A1).*

*Acho que de procurar entender a situação de cada um deles, e de falar de mim pra eles também. [...] é mostrar o meu lado para eles, o meu sentimento para eles e também tentar entender o lado deles. [...] eu falo muito a verdade para os meus alunos, então acho que isso também é fator na nossa relação. (A2).*

*[...] eu faço amizade com eles e eu acho isso importantíssimo, ter uma amizade com professor, porque às vezes eles vêm aqui na minha casa e fala, professora eu não entendi direito quando a senhora pediu aquele trabalho, como que a senhora realmente quer que faça, e eu respondo, eu atendo, eu tenho eles no contato do WhatsApp<sup>34</sup> e quando eles me perguntam as coisas eu sempre tento responder e eu acho que eles gostam de mim porque eu gosto dele também. (A3).*

*Afeto, responsabilidade, muita, muita mesmo. (A4).*

*Eu amo eles de coração e vejo que é recíproco, que eles gostam de mim também. Tem momento de ser de ser duro, de corrigir, que é necessário ter autoridade, mas nós temos uma relação boa. (A5).*

---

<sup>34</sup> O WhatsApp Messenger é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens disponível para celular e computador.

*A gente briga a hora que tem que brigar, a gente coloca de castigo, mas o que mais a gente faz é dar carinho e amor e atenção. (A6).*

*Eu acho que o amor, né, porque a gente se apega demais. (A7)*

Além da importância da afetividade na relação com os alunos, as entrevistadas A2, A3 e A4 destacam a afetividade como um elemento fundamental para a prática pedagógica. Como exposto no capítulo 1, toda atividade humana encontra-se fundamentada na unidade afetivo-cognitiva. Gomes (2008, p.151) aponta que “[...] os processos afetivos são constituidores de toda a atividade da criança nas relações que estas mantêm com as objetivações humanas”, e desta forma, torna-se necessário

[...] compreender que a escola se constitui numa possibilidade de intervir sobre a construção das ideias e desejos das crianças, dando a elas condições para compreenderem sua vontade e, assim, exercitarem o domínio consciente sobre a mesma. (GOMES, 2008, p.152).

A afetividade, como nossas entrevistadas deduzem, é um componente fundamental a aprendizagem, já que, como postulado por Vigotski (2010a), o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade do que um fato indiferente: “Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si” (VIGOTSKI, 2010a, p. 143).

A escola é um espaço onde os alunos e professores são afetados uns pelos outros o tempo todo, já que trocas afetivas e relações sociais são estabelecidas durante todo o tempo entre os sujeitos que ali estão. É por meio da relação estabelecida entre sujeito e objeto de conhecimento – os conteúdos escolares, se pensarmos no contexto escolar – que ocorre a aprendizagem. Esta relação sempre é mediada por agentes culturais – os materiais didáticos, os colegas, o professor. A qualidade das relações estabelecidas em sala de aula está diretamente relacionada com a maneira como a aprendizagem, e conseqüentemente, o desenvolvimento ocorre, já que os indivíduos apropriam-se dos objetos culturais por meio das suas interações sociais.

Nesta perspectiva, a relação entre os professores e os alunos é a base sobre a qual a aprendizagem ocorre, e assim, a postura do professor em relação aos alunos é um dos aspectos mais importante para os processos de ensino e aprendizagem. A maneira como o professor se comporta afeta os alunos, e é também por meio do seu comportamento que o professor comunica aos alunos sua percepção do mundo e a maneira como vivencia as situações em sala de aula.

Inferimos que o comportamento afetuoso de nossas entrevistadas é uma maneira de comunicar aos alunos que estes podem se expressar sem medo, que haverá receptividade e disponibilidade para eles e as suas necessidades, que estas professoras são um ponto seguro em meio a um ambiente e situações de vida nem sempre favoráveis, ainda que as emoções que perpassam estas relações não sejam sempre positivas.

Afinal, as relações travadas no ambiente escolar também são permeadas pelo medo, frustração, raiva, vergonha, por tristeza e ansiedade... E por meio das relações entre os sujeitos, a configuração dos fenômenos afetivos vai ser internalizada e percebida, ainda que de forma inconsciente, podendo ser resignificada mediante a vivência.

Quando as professoras constatarem que houve a superação de alguma dificuldade por parte dos alunos, que estes estão aprendendo, sentem-se orgulhosas delas mesmas e dos alunos, sentem satisfação, sentem-se recompensadas, com a sensação de dever cumprido, conforme podemos ver na fala da entrevistada A2:

*Ai meu Deus, eu tenho um **orgulho** imenso! Os meus alunos, quando eu cheguei lá, eu descobri que eles não sabiam interpretar nenhum tipo de texto, porque eu dei uma prova de consulta de ciências na apostila e eles não deram conta de fazer, de responder na apostila, eles não davam conta, e eu **me desesperei** com essa questão de interpretar texto, e aí, eu trabalhei interpretação de texto e aí ó... Duas semanas, diariamente, primeira coisa do dia, interpretar um textinho, um bilhete, uma cartinha, outro textinho curto, e aí no fim de duas semanas eu dei uma avaliação. Eu tive um monte de dez, de oito, de nove... Aluno que só tinha vermelha tirou sete, aí né, fiquei orgulhosa, graças a Deus, to conseguindo. (A2).*

Por outro lado, quando a aprendizagem dos pequenos não é bem sucedida, os sentimentos resultantes são de frustração, desgosto e às vezes de impotência diante das situações que se apresentam em sala de aula. Algumas manifestam a sensação de fracasso frente aos impasses surgidos no trabalho:

*Da minha sala eu tenho 24 alunos, destes 24 são três que prestam atenção, fazem as atividades, fazem o dever de casa, tem o interesse em aprender, mas o restante... Sabe assim eu não paro o tempo todo, eu não sento na minha mesa, na minha cadeira, nem para fazer a chamada eu não sento, eu rodo a sala toda, é caderno por caderno, vai, vamos fazer, é implorando, é implorar para o aluno fazer as coisas e isso **me deixa triste, parece que eu to dando meu sangue ali, minha vida naquela sala e não to vendo resultado**, isso que é a minha frustração, eu fico triste por causa disso, eu fico com muito medo. (A4).*

Entretanto, salientamos que, assim como no trecho acima, não aparece no discurso da entrevistada seu descontentamento com as práticas pedagógicas por sua ineficiência ou mesmo a qualidade das atividades ofertadas aos alunos.

Embora as situações que os professores experimentam na sala de aula com os alunos sejam parecidas, as emoções que emergem destas situações pode ser diferentes para cada um deles, já que isso depende das vivências de cada um. Assim, as maneiras de lidar com as

dificuldades ou o comportamento dos alunos dependem dos seus conhecimentos, experiências, das atividades oferecidas aos alunos, das condições de trabalho e aqui incluímos o apoio recebido para/na realização do trabalho:

*- De alguma forma os seus colegas te ajudam a lidar com essas outras crianças, com as dificuldades que você tem na sala de aula?*

*Não. Não, é assim, quando eu reclamo de algum problema eles respondem que é assim mesmo, falam de algum problema dos alunos deles, a minha preocupação é eles pensarem que a minha sala é barulhenta porque eu não sou boa professora, porque a realidade é essa, para alguns professores se a sala é barulhenta o professor não é bom, eu não vejo dessa forma, mas eles sim, eu fico até com vergonha da minha sala. [...] dá impressão assim que o professor só é bom se a sala for quieta e eu penso assim eu comecei agora e eu imagino o que eles pensam, não sei se é coisa da minha cabeça, aí ela começou agora não tem experiência e por isso que a sala dela é assim, mas ela vai aprender, eu penso isso porque a postura deles é totalmente diferente da minha dentro da sala de aula eu não gostaria que os meus alunos me respeitassem por medo. Quero que eles tenham o respeito mesmo por mim e não por medo, porque o aluno tem muito medo de professor, professor bravo, de professor estúpido eles ficam quietos por medo eu não quero isso. eu gostaria muito sim que eles ficassem em silêncio, em silêncio não, que prestassem atenção pelo menos na hora da explicação e que prestassem atenção no que está acontecendo na sala de aula por vontade de aprender por prazer em aprender e não por medo da professora. (A4).*

Embora descreva seu relacionamento com os colegas como amigável, a entrevistada A4 não se sente apoiada pelas colegas em relação às práticas pedagógicas e às dificuldades enfrentadas na sala de aula. Mas essa sensação não é consenso entre as entrevistadas. A3 sente-se apoiada pelos colegas com quem compartilha a mesma visão acerca da escola, da função do professor, sobre as práticas pedagógicas. E destacamos que a qualidade das relações com os alunos (e com os outros sujeitos no ambiente escolar) é sempre mediada por muitos fatores, e o nível de compreensão dos professores acerca do seu papel é um deles. A entrevistada A1 considera essencial que as relações estabelecidas na escola sejam mantidas no nível profissional, mas sejam pautadas no companheirismo e colaboração mútuos.

A ideia de parceria com os colegas, a certeza de que vai receber apoio, que será compreendido e ajudado na medida do possível traz conforto e satisfação, tanto pessoal quanto profissional às professoras entrevistadas.

Percebemos que as relações estabelecidas pelas professoras, tanto com seus alunos quanto com seus pares conecta-se com a vivência da docência para cada uma. Portanto, inferimos que a maneira como cada uma dos nossos sujeitos se relaciona e percebe estas relações são determinantes para os processos de trabalho.

Outro aspecto que consideramos importante destacar é a necessidade da criação de sentido na atividade de estudo por parte dos alunos e que aparece no discurso de três (A2, A3 e A4) das sete entrevistas realizadas.

*Eu sinto prazer em preparar as minhas aulas, em pesquisar, em saber, chegar lá e passar aquilo que eu planejei para os meus alunos, você viu, levar uma data de ervilha para trabalhar data de validade, então eu fico procurando as coisas, levar um extrato de tomate, levar um pacote de pirulito para vender para eles com dinheiro de brincadeira, pra eles aprenderem sobre isso, medir a sala de aula para eles aprenderem sobre perímetro, olha só como eu estou aprendendo matemática, e a gostar de matemática para poder ensinar a eles a matemática de uma forma prazerosa. Porque se for falar de leitura e escrita, aí eu vou querer puxar, é uma coisa que eu gosto demais, e eu vou usar a matemática, que é uma coisa que eu tinha dificuldade e hoje em dia eu tenho prazer de estudar e pensar em uma maneira prazerosa de que eles aprendam e não imprimir neles jamais a minha dificuldade. Então eu fico pesquisando maneiras de ensinar eles, eu sinto vontade mesmo, eu gosto disso, de dar aula. (A2)*

*[...] quero que meus alunos entendam o porquê deles estarem aprendendo aquele conteúdo e não simplesmente só por aprender, eu não acho que eles tem que aprender só por aprender, eu acho que tem que ter um sentido, se der um sentido pro aluno ele vai querer aprender o conteúdo, agora se for o conteúdo simplesmente pelo conteúdo, acontece que a gente vai na escola e o aluno não quer estudar, o aluno não está interessado na aula, se tivesse desenvolvido que a gente chama de competência e habilidade, ele não vai querer mesmo assistir uma aula que não faz sentido pra ele. (A3).*

*Assim, se eles fizessem as atividades sozinhos, sem eu ficar forçando, sem ficar implorando, porque eu praticamente imploro pra eles fazerem as coisas, pra eles tentarem aprender, eu não sou do tipo que fico obrigando sabe, passo o conteúdo e falo faz, porque eu também não gostava de quando um professor fazia isso, não sabia fazer e eles obrigavam a fazer as coisas, eu ajudo a fazer tudo, mas eles não querem fazer, eles não gostam de fazer, não gostam da escola, estão ali obrigados. A sensação que eu tenho é que tão ali obrigados e eu não queria isso, eu queria que eles aprendessem por prazer, sentisse prazer em estudar. (A4)*

Fica perceptível nas falas das entrevistadas a importância da configuração do sentido para os alunos em relação aos estudos e a aprendizagem. Junto a isso notamos que, na perspectiva destas professoras, é função delas contribuir para a criação do sentido nas atividades escolares. Consideramos necessário retomarmos a discussão sobre sentidos, a partir das teorizações de Leontiev e Vigotski a esse respeito.

O sentido, segundo Leontiev (1978a, p.221), “[...] é esse aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida”. Para o autor (LEONTIEV, 1978a), o sentido é o elemento da consciência pela qual os indivíduos atribuem aos objetos e às situações, enfim, ao mundo e à sua realidade. O autor destaca que todas as relações (com objetos, situações e pessoas) travadas pelo indivíduo estão condicionadas ao sentido, e desta forma, as atitudes do sujeito também estão atreladas ao sentido constituído da sua realidade.

As ações dos sujeitos constituem-se como uma resposta ao sentido atribuído à situação/objeto/relação, e desta forma suas atitudes para com o objeto dependerão de como o indivíduo é afetado, do quanto ele é afetado e de como ele entende a situação/objeto/relação. A constituição do sentido depende da vida e da atividade na qual o indivíduo encontra-se

envolvido, mais especificamente de qual lugar o motivo ocupa na sua atividade. Embora os significados sociais do estudo e da aprendizagem sejam importantes, eles não vão simplesmente se configurar como motivos para a atividade, e os sentidos não se derivam dos significados, mesmo que haja ligação entre os sentidos e significados, já que “[...] é mais o sentido que se concretiza nos significados (como o motivo nos fins), e não o significado no sentido.” (LEONTIEV, 1978a, p. 216).

A partir do conceito de vivência, Vigotski (2010c) destaca o papel da subjetividade na produção do sentido que condiciona a apropriação da cultura, na qual o sujeito tem um papel ativo na produção de sentido. O autor pontua que mesmo não havendo alterações significativas no entorno da criança, este pode influenciar um mesmo indivíduo de diversas maneiras e provocar mudanças, já que os sujeitos estão em constante desenvolvimento. A cada situação, aspectos específicos do meio exercem uma função na produção de sentido de cada indivíduo. (VIGOTSKI, 2010c)

É nas vivências que os sentidos são formados e desenvolvidos, nas relações vividas pela criança em situações concretas de vida e educação e condicionados pelos motivos da atividade que a criança realiza. Nas palavras de Leontiev (1978a, p.217):

[...] o desenvolvimento dos sentidos é produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade é determinado pelas relações reais que o sujeito tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida.

Desta forma, é o motivo da atividade em que a criança está envolvida que determina aquilo de que se toma consciência em determinado momento e que sentido tem para ela essa tomada de consciência. Logo, “[...] o problema do sentido é sempre o problema dos motivos” (LEONTIEV, 1978a, p. 217).

O fato de um indivíduo poder explicar sobre porque frequenta a escola e porque estuda não significa que ele tenha um sentido para a atividade de estudo que coincida com os significados sociais da escolarização.

O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que têm as ações de estudo para o estudante, e para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade. Isto significa que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações. (ASHBAR, 2014, p.271).

É interessante destacarmos que as professoras que se preocupam com esta questão são as professoras que não trabalhavam com o ensino infantil, e sim com o ensino fundamental, restando apenas outra professora (A5), que além de trabalhar com ensino infantil também tinha uma sala no ensino fundamental. Salientamos tal fato, pois inferimos que este aparece

ligado a outras questões relevantes à nossa discussão, que são: a dimensão do cuidado na educação infantil e a perspectiva das professoras entrevistadas a este respeito e qual é a visão das entrevistadas sobre qual é o seu papel enquanto professora.

Antes, porém, de adentrarmos nestas questões, gostaríamos de voltarmos à questão da constituição do sentido relacionado à atividade de estudo, mas agora em relação à atividade de estudo de nossas entrevistadas. A maioria de nossas entrevistadas (A1, A2, A3 e A4) relatam ter prazer na atividade de estudo, e julgam que sua atividade está condicionada à continuidade de sua formação, entendida por elas tanto como o estudo realizado em casa para preparar as aulas, ao aprendizado de conteúdos que não dominam, mas que precisam dominar para discuti-lo em sala com os alunos, ou ainda nos cursos que fazem, vinculados à formação continuada disponibilizada pelo município, ou cursos de especialização lato sensu que fizeram por conta própria.

Entretanto, esta não é a realidade de todas as nossas entrevistadas. Atendem ao seguinte diálogo com a entrevistada A5:

*- E o que te desmotiva?*

*O que me desmotiva na verdade é a sobrecarga de coisas que você tem pra fazer, porque não é só você dar aula, eu sou contratada então eu sou obrigada a me carregar de cursos para no dia da seleção eu ter um bom currículo, para que eu consiga vencer as minhas amigas, eu acho isso muito cansativo. Ao invés de eu estar me dedicando para os meus alunos, que é o foco principal, eu tenho que ficar me preparando, gastando meu tempo com outras coisas, isso é muito cansativo. É cansativa a quantidade de tarefa que eles nos dão nos cursos. Eu também acho que algumas são necessárias, mas algumas coisas que são só preencher os papéis não tem necessidade, eu não vejo necessidade daquilo e a gente acaba perdendo tempo. Isso me desmotiva, quero passar logo no concurso pra relaxar mais, porque essa tensão de você estar á um fio, de você não saber se você terá aula ou não é o que me desmotiva.*

*- Mas esses cursos eles não te preparam para o dia a dia com os alunos?*

*Por isso que digo que desmotiva, porque a maioria não, a maioria é muito diferente da realidade, tem uns que são maravilhosos, que são importantíssimos, mas tem outros que não. É só porque você é obrigada a fazer, eles lançam aí você tem que fazer, na maioria não vejo vantagem pro meu dia a dia, para os meus alunos, acaba dando só o cansaço físico, porque você cansada não flui muito bem.*

*- Os professores concursados não fazem esses cursos também?*

*Não e eu acho que deveria ter um equilíbrio. Claro, tem curso que é necessário para o nosso dia a dia, para nossa formação e os concursados que não creem, embora alguns, em nome de Jesus isso não vai acontecer comigo, se acomodaram, mas eu acho necessário. Eu amo assistir palestra, amo, acho que é uma coisa motivadora. Agora aquelas coisas cansativas... Tem uns que são muito cansativos, eu queria ser concursada porque aí eu começava o curso é se ele não vai me acrescentar eu podia sair e só ficar mesmo naquele que me motiva e que seja gostoso e que eu veja resultado pra minha prática pedagógica. (A5)*

Percebemos no discurso desta entrevistada (A5) que o sentido constituído por ela da continuidade da sua formação e do seu estudo, assim como da frequência e o acesso aos cursos de formação continuada se distanciam do significado social. Esta professora não consegue estabelecer a conexão entre os conteúdos e as discussões dos cursos oferecidos pelo

município e a sua atividade docente, o que indica que a sua própria atividade docente encontra-se alienada. Para ela, os cursos ideais seriam os que produziram motivação para a sua prática, e inferimos que o que ela deseja encontrar nos seus momentos de formação são as respostas prontas às suas dificuldades encontradas no trabalho, e não necessariamente acessar os conteúdos que ela precisa apreender para que sua atividade seja promotora do desenvolvimento dos seus alunos.

Para Vasconcelos (1999, p. 25), a alienação docente é caracterizada pela apreensão equivocada ou insuficiente de diversos pontos da atividade educativa, e

[...] percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica).

Concordamos com Basso (1998, s/p.) que o significado da atividade do professor seja “[...] a função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas”. Para que o aluno consiga objetivar a realidade em esferas não cotidianas, é necessário ao professor que tenha clareza da sua função, da importância dos conteúdos que estão no currículo, qual a finalidade destes conteúdos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Esta docente (A5) não consegue fazer a conexão entre o que pode aprender nos cursos de formação continuada, a realidade da sala de aula e a sua prática, e só frequenta tais cursos para conseguir pontos que favoreçam a seleção a cada início de ano letivo. Ou seja, há um distanciamento dos sentidos atribuídos por ela aos cursos de formação continuada e o seu significado social.

Os cursos de formação continuada surgiram como uma possível resposta ao processo histórico de precarização da formação inicial docente. Gatti (2008) aponta que a educação continuada foi idealizada visando o aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais; entretanto, os cursos assumiram caráter de programas compensatórios, pela constatação que a formação inicial não estava propiciando base adequada para atuação profissional.

Contudo, Vargas (2014, p. 31, grifos do autor) pontua que os

[...] cursos não possuem uma preocupação com a formação **humana**, em que o sujeito se constitua como partícipe do gênero humano ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos. O foco está na formação do homem produtivo, **homo faber**, reflexo da antes citada proletarização do trabalho do professor.

Segundo Gatti (2008), o discurso que predomina nos documentos analisados<sup>35</sup> a respeito da formação continuada é cognitivista, embasado na formação de competências, tanto para a formação docente, quanto em relação aos alunos.

Porém, nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos

---

<sup>35</sup> Os documentos analisados pela autora foram:

BANCO MUNDIAL. *Priorités et stratégies pour l'éducation: un étude de la Banque Mondiale*. Washington: Banco Mundial, 1995.

\_\_\_\_\_. *Education sector strategy*. Washington: Banco Mundial, 1999.

\_\_\_\_\_. *Brasil justo, competitivo, sustentável*. Brasília: Banco Mundial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação*. Brasília: UNESCO/Fundação Vitor Civita. *Ofício de professor na América Latina*. Brasília, 2002. p. 137- 146.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Proformação: avaliação externa*. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES n. 908/ 98. *Especialização em área profissional*, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01/07. *Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em modalidade de especialização*, de 8 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 1403/ 03. *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores – toda criança aprendendo*. Distrito Federal: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 4361/04. *Processo de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior*, 29 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n. 5.773/06. *Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior*, 9/maio/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.01/07. *Avaliação de cursos*, 10 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 02/07. *Dispõe sobre carga horária mínima e integralização de cursos*, 18 jun. 07.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Portaria n. 81/06. *Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação*, 2006.

CÚPULA DAS AMÉRICAS. *Declaração de princípios*. S.l.: OEA, 2001

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão*. Brasília: s.ed., 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação geral do processo de implementação e do impacto das ações do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação*.

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral Final/Coordenação Geral*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Relatórios parciais e relatório final de atividade: avaliação externa. PEC-Formação Universitária*, 2002-2003.

\_\_\_\_\_. *Relatórios técnicos: avaliação externa PEC-Municípios*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004-2007. .

\_\_\_\_\_. *Avaliação externa Programa Um Salto para o Futuro*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliando Um Salto para o Futuro*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. *Ficando para trás*. Boletim da Educação na América Latina, 2002. Disponível em <http://www.preal.org>. Acesso em: 10 set. 2007.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998. .

\_\_\_\_\_. *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior*. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Tradução de Unesco/CRUB. Paris: Unesco, 1998b.

\_\_\_\_\_. Fórum Mundial de Educação. *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous tenir nos engagements collectifs*. 2000. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO; FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2002.

para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. (GATTI, 2008, p. 63).

E muitos destes cursos, se não a maioria, baseiam-se na ideia de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir, desconsiderando que para isso, as condições objetivas – salários, disponibilidade de materiais, infraestrutura das escolas, tempo para preparar aulas e corrigir atividades, entre outras – do trabalho docente produzem tanto impacto quanto a formação (Vargas, 2014).

Entretanto, apenas a exposição de diferentes conteúdos às professoras nos cursos de formação não significa que houve a assimilação para a reelaboração de sua práxis. É justamente esta posição que Gatti discute, salientando que

Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. (GATTI, 2003, p. 196-197).

Além de que, como destacado por Vargas (2014), muitos dos cursos de formação continuada destacam a racionalidade, desvalorizando e até excluindo a dimensão emocional da prática educativa. Neste sentido, entendemos que tais cursos podem colaborar para a alienação do professor, ao ancorar-se no conceito de competências e destacar o processo de reelaboração do trabalho pelos docentes como via de mudança na educação e melhora em suas práticas. Outra questão problemática desta visão de que os professores precisam reelaborar seu trabalho para que as mudanças necessárias à educação ocorram é que com isso, joga-se toda a responsabilidade nos professores.

A questão do cuidar na educação aparece em duas dimensões nas falas de nossas entrevistadas. A primeira diz respeito ao cuidado entendido como parte inalienável da educação e do papel de professora, assim como componente fundamental da relação professor/aluno, enquanto que a segunda refere-se ao cuidado aos alunos que deveria ser produzido em casa, mas que acaba ficando por conta dos professores e da escola.

Esta primeira dimensão aparece nas falas a respeito de como é o relacionamento com os alunos e quais são os fatores que, na percepção delas, influem nestes relacionamentos.

*A gente tem que ter muito amor, muito carinho, muita respeito, muito cuidado com os alunos. A gente vai colocando um tijolinho cada dia para construir com eles essa amizade, esse vínculo com os alunos e com os pais. Principalmente na educação infantil, que os pais sentem muito ciúme, tudo pequenininho, a gente tem que ir construindo de pouquinho. (A1).*

*[...] Eu vejo que isso desmotiva muitos colegas, mas a mim não desmotiva, porque eu aprendi a lidar com ela<sup>36</sup>. E a mesma maneira com meus filhos aqui, que estão entrando na adolescência. Se eu bater de frente eu não venço, mas se eu contornar com paciência e amor eu consigo. (A2).*

*[...] Eles percebem, o aluno percebe quando professor realmente gosta dele, ele sabe a diferença do professor que gosta do professor que suporta o aluno. E às vezes eles me falam que está com problema em casa e que não tem com quem conversar e que a gente conversa, às vezes até durante minha hora atividade aparece um aluno querendo conversar uma coisa comigo e aí eu falo que se o professor liberar eu separo aquele tempinho pra conversar com ele, ou eu falo pra eles irem a minha casa pra que a gente possa conversar e acaba que eles me contam coisas, assim é à medida que eu posso ajudar eu ajudo, aconselhando, tirando dúvida e eu acho que essa relação bacana porque eles não me veem só como professora, muitos alunos na sala de aula não me chamam de professora, me chamam pelo meu nome e isso não me incomoda. Eu encontro eles no mercado encontro eles em vários lugares e a gente conversa e isso é importante pra mim. Eu acho que isso é papel do professor, o professor não tem que ser o tempo todo, não tem que ser bravo o tempo todo, acho que os alunos não podem ter medo de perguntar se eles não entenderem, eles têm que ter total liberdade pra falar, pra perguntar. Olha professora não entendi como que é isso, não estou entendendo e eu acho que essa questão de ter uma relação com eles ajuda na sala de aula, ajuda porque você está numa relação com eles e eles acabam se abrindo mais e dando mais pra você também. Isso permite que você mude a sua estratégia. (A3).*

*Afeto, responsabilidade, muita, muita mesmo. Assim, eu fico pensando depois que eu saio da sala de aula, eu ali sozinha com 24 crianças, é um cuidado muito grande, eu tenho mais cuidado com eles do que com os meus próprios filhos. Muita responsabilidade, eu tenho medo de acontecer alguma coisa, de eles brigarem, quando eles brigam eu fico apavorada, não gosto, eu tenho muita preocupação com eles, muita, muita mesmo. (A4).*

*[...] será que a pessoa que vai ocupar meu lugar vai fazer o que eu faço? Vai abraçar, vai beijar, vai brincar com as crianças, vai fazer tudo que eu faço, vai ser melhor que eu? (A6)*

*[...] Eu acho que aqui na educação infantil a gente tem mais contato como eles, a gente não está aqui só para ensinar. Aqui também é esse carinho e cuidado. O que é muito mais cuidado que no fundamental. (A7)*

O cuidado como uma dimensão própria da educação escolar é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: "[...] a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação

---

<sup>36</sup> Refere-se à indisciplina.

Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar". (BRASIL, 2013, p.9).

Pasqualini (2006) aponta que o processo de constituição do binômio cuidar/educar remonta à história da Educação Infantil, marcada pelo caráter assistencial e compensatório. Isso porque as creches, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, eram apenas instituições onde as crianças ficavam para que os pais pudessem trabalhar, enquanto que as pré-escolas, que atendiam as crianças de quatro a seis anos, visavam preparar as crianças para a vida escolar, com o objetivo de reduzir o fracasso escolar mediante a compensação das carências dos alunos, sejam elas culturais, nutricionais e/ou afetivas.

Assim, as creches eram destinadas às crianças pobres, em ambientes poucos promotores de desenvolvimento, e tinham como práticas cotidianas apenas o cuidado físico e higiênico da criança, sem que houvessem atividades intencionalmente elaboradas visando o desenvolvimento dos pequenos, enquanto que as pré-escolas já possuíam um caráter mais educacional. É o que a autora frisa ao apontar que “A história da Educação Infantil, portanto, é a história da fragmentação econômico-social do atendimento institucional à pequena infância.” (PASQUALINI, 2006, p.26).

Desta forma criou-se o binômio cuidar/educar da educação infantil. Após a promulgação da já citada LDB, a Educação Infantil passou a englobar as creches e a pré-escola, sendo necessária a integração destas duas dimensões do atendimento a crianças de zero a seis anos (PASQUALINI, 2006; PASQUALINI e MARTINS, 2008).

O binômio educar e cuidar, para a autora<sup>37</sup>, foi a **solução conceitual** encontrada para o enfrentamento de tal dilema, representando uma tentativa de superação da histórica dicotomia entre **assistência** e **escola**, de modo que toda e qualquer instituição de educação infantil, creche ou pré-escola, teria como função precípua **cuidar de** e **educar** crianças pequenas, o que pode ser depreendido da colocação de Faria<sup>38</sup> (2005): “o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos (...) é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola)”. (PASQUALINI e MARTINS, 2008, p. 74-75, grifos das autoras).

Outro aspecto importante da dimensão do cuidar na educação tem suas origens na própria história da feminização do trabalho docente. Este foi um processo comum com a noção de vocação, já discutida neste capítulo.

Uma característica significativa da imagem do professor constituída historicamente reside na ideia de vocação para a docência relacionada à construção do ideal de feminilidade

<sup>37</sup> TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.** In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/28/textos/gt07](http://www.anped.org.br/28/textos/gt07).

<sup>38</sup> FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

na modernidade, fundado nos papéis de reprodução do lar e da família, historicamente atribuídos às mulheres. Silva (2006) destaca que a hegemonia das mulheres na profissão docente constituiu-se simultaneamente ao processo de proletarização do trabalho docente com o aprofundamento de políticas de desqualificação e desvalorização econômica e profissional das professoras.

O ideal de feminilidade e papel da mulher na sociedade construído historicamente relaciona-se com o desenvolvimento das forças produtivas, no qual a mulher, direcionada ao trabalho doméstico, fica relegada ao segundo plano, enquanto que aos homens foi atribuído o trabalho produtivo social. Nas palavras de Engels (2002, p. 156) “[...] o providenciar a alimentação fora sempre assunto do homem; e os instrumentos necessários para isso eram produzidos por ele e de sua propriedade ficavam”, ocasionando a desqualificação do trabalho doméstico, e de quem historicamente foi orientada a cumprir esta função: “[...] o trabalho doméstico da mulher perdia agora sua importância, comparado com o trabalho produtivo do homem; este trabalho passou a ser tudo; aquele, uma insignificante contribuição” (ENGELS, 2002, p. 157).

Segundo Safiotti (2013), neste processo

[...] as desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos (SAFFIOTH, 2013, p. 67).

Esse mesmo aspecto deste processo é percebido via os meios de produção de mais-valia. O trabalho, na sociedade capitalista, realiza-se determinado pelos interesses de acumulação e expansão de capital, objetivado por meio das relações de trabalho visando à geração máxima de mais-valia, e qualquer outra relação (como o trabalho doméstico) constitui-se de forma secundária na ordenação da sociedade. Neste contexto, as atividades de manutenção e promoção da vida material e as atividades necessárias ao processo de humanização, como a educação, são mercantilizadas, ou seja, são materializadas e difundidas pela sociedade como uma mercadoria. Quando tal atividade ou relação não se configura como mercadoria, torna-se necessário que se torne objeto mercantil, atendendo a ideologia capitalista.

As atividades relacionadas ao cuidar tornaram-se atividades veiculadas a mulher principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando houve demanda das forças de produção feminina, associada às políticas de serviço. Braverman (2014) aponta que a chamada economia de serviço tem como característica a feminização e todas as implicações

decorrentes da feminização, como a baixa qualificação e desemprego elevado. A força de trabalho feminina foi historicamente desqualificada e marginalizada, e as mulheres tornaram-se maioria nas áreas que passam por políticas de massificação, como a saúde e a educação.

Os espaços destinados à força de trabalho feminina são compostos por processos produtivos e atividades de serviços, com baixos salários, qualificação insuficiente e também com o controle externo sobre seu trabalho e a reprodução destas condições de trabalho associam-se pelas relações de poder patriarcais e pelas relações de gênero, configuradas na divisão sexual do trabalho, como posto acima (APPLE, 1988). Assim, a naturalização histórica do papel e do lugar outorgados à mulher é caracterizada pela noção de que a mulher seja naturalmente solícita, cuidadosa, paciente, dócil, e que seu lugar é o espaço privado, ao lar, como dona de casa e mãe, ou em uma posição que seja pertinente com essa visão de mulher.

Tendo em vista as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do “lugar próprio da mulher”, em que o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo que as mulheres faziam, não devemos nos surpreender que tais mudanças tenham ocorrido na composição de gênero da força do trabalho docente. (APPLE, 1988, p. 17).

Assim, a partir destas características postas como naturalmente femininas – incluindo o cuidado – pela ideologia dominante, a docência torna-se o espaço perfeito para mulheres na sociedade capitalista. Aqui encontramos a relação entre o cuidado, à noção de vocação e a feminização na docência.

Entretanto, outro aspecto do cuidado na educação aparece no discurso de nossas entrevistadas também em outra dimensão, que é o cuidado que as professoras dispensam aos alunos em situações que estariam para além do campo apenas da educação escolar e do espaço da sala de aula. Esta dimensão aparece nas seguintes falas de nossas entrevistadas:

*A minha escolha por esta escola foi assim, o momento que eu estava vivendo, eu precisava escolher uma escola, e eu pensei, lá existem crianças que precisam de amor, que precisam de atenção, e na situação que eu estou isso vai me ajudar. (A2)*

*Assim muitas vezes durante a aula eu tenho que parar para ter que ficar lidando com indisciplina, com violência, principalmente violência entre os próprios alunos. Fica muito tempo envolvido com isso e me faz perder meu foco. De ter que ficar cuidando, a gente cuida mais do que ensina e isso me preocupa bastante. (A4)*

*Tem indisciplina demais, falta de educação é demais, falta de limite que eu acho sério. E não é a nossa obrigação dar limite pras crianças, mas acaba sendo nosso trabalho e a gente tem que ver a realidade eu pelo menos eu tento investigar porque que o aluno está daquela maneira e tento compreender. (A5)*

*[...] mas o que mais a gente faz é dar carinho e amor e atenção. A gente chama os pais pra vir aqui conversar e eles não estão nem aí, não aparece em reunião. Eles não se preocupam às vezes a gente precisa passar alguma coisa que tá acontecendo né, eles não tão nem aí. Se você tá com dor de cabeça, se você tá doente você quer*

*ficar em casa quer sua cama só quer conforto, né. Agora imagina criança ficar aqui desconfortável. Às vezes a criança quer a casa dela e os pais não entendem isso os pais deixam as crianças e acha que a gente tem que se virar com o que acontece aqui e não é assim que funciona. A gente fica com dó, fica com medo, já tivemos crianças aqui com 39, 40 graus de febre e os pais não se manifestam... Aí a gente liga pra mãe e responde que não pode ir. (A6)*

*Vejo a escola como um lugar pra lecionar, pra ensinar, só que a escola não está sendo esse lugar. Hoje a escola tem que ensinar, tem que educar, tem que ser psicólogo, tem que ser médico, ser mãe, ser tudo de tudo um pouco a escola hoje. [...] às vezes já até comprei briga, quando você vê a criança chegar desarrumada, suja, ou quando você percebe que é maltratada a gente acaba comprando briga. E aí quando eu percebo que já estou me envolvendo onde eu não deveria, porque você quer o bem da criança. (A7)*

As situações que levam nossas entrevistadas a manifestarem-se a respeito desta dimensão do cuidado na educação, na percepção delas, são decorrentes de dois fatores: o déficit ou a ausência de um cuidado apropriado dos alunos no meio familiar e a indisciplina na sala de aula, manifestada por meio da violência entre os alunos, na não realização das atividades propostas em sala de aula, pelo alto nível de conversa e bagunça durante a aula, quando a atenção dos alunos deveria estar voltada para as atividades e para o professor.

A família, no processo de desenvolvimento, é a fonte das primeiras apropriações e aprendizagens da criança. O homem, como já pontuamos no capítulo 2, desenvolve-se a partir das suas relações com outros homens, a medida que internaliza a produção cultural da humanidade. Durante seu desenvolvimento, os sujeitos avançam na construção de conhecimento e noção do mundo e da realidade ao atribuir novos sentidos ao que assimilam do que lhes é ensinado, tanto em casa, na escola, ou em outros ambientes a que a criança tenha acesso. Esse aprendizado é movido pelas necessidades da criança, e é a partir de diferentes estímulos que a criança, como sujeito ativo, vai se desenvolvendo.

Portanto, o meio familiar assume uma influência significativa na forma como a criança aprende e se comporta na escola. O sentido assumido pela criança no ir para a escola, no cotidiano da sala de aula, na postura assumida diante dos professores e colegas, para a atividade de estudo, são todos determinados pelas vivências da criança. Rego (1996) afirma que crianças criadas por pais autoritários tendem a apresentar um comportamento obediente, organizado, sendo mais introspectivas e tímidas, e possuem baixa autonomia e autoestima. Já os filhos de pais permissivos são crianças mais sociáveis e alegres, porém tendem a um comportamento impulsivo e imaturo, com dificuldade de assumir responsabilidades, enquanto que as crianças que recebem uma educação democrática manifestam iniciativa e autonomia, possuem autocontrole, autoestima e maior facilidade nos relacionamentos.

Entretanto, o meio familiar não assume a posição de determinante único e absoluto no comportamento da criança. Percebemos nas falas de algumas de nossas entrevistadas que a ideia delas a respeito da origem da indisciplina vem da permissividade dos pais, da falta de limites em casa, do descaso: “*Às vezes a gente tá conversando com a mãe, com pai e falando que tá acontecendo com filho, da indisciplina, da falta de educação e os pais riem, não fazem nada.*” (A7).

*[...] parte da família assim mesmo, porque é muito triste você ver as crianças chegando na escola. Não sei se na minha época era diferente, mas a gente não vê amor nas crianças, não vê educação, mesma coisa que é você falar não, eles não sabem o que é não o que é sim. O que falta muita é a parte da família mesmo, eu vejo isso.* (A4).

Assim como a influência do meio familiar e social que a criança recebe na infância, existe a concepção marcadamente liberal de que o desenvolvimento dos sujeitos se dá a partir da herança genética, que compreende a noção de existência de uma natureza humana própria que guia e determina o desenvolvimento dos homens. A indisciplina e a agressividade são assumidas, nesta perspectiva, como uma realidade absoluta e insuperável: “*A indisciplina é algo que me perturba. Indisciplina que está muito grande, nós que temos que nos adaptar a eles, mas é algo que eu ainda não consigo me adaptar à indisciplina.*” (A5). Assim, a responsabilidade pelo comportamento infantil, por esta ótica, é totalmente da família, seja por uma questão social ou genética.

Entretanto, como destacado por Rego (1996) e Mello (2003), as práticas pedagógicas influenciam o comportamento do aluno em sala de aula e seu envolvimento com a atividade de estudo. Rego (1996) defende que a indisciplina é um comportamento aprendido, e está “[...] diretamente relacionado à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno” (REGO, 1996, p. 100), e ao comportamento autoritário da escola e dos professores.

A prática pedagógica desprovida da intencionalidade necessária para a geração de motivos para a aprendizagem e os conteúdos escolares que seguem uma lógica adultocêntrica, na qual “[...] ao professor cabe o pensar e ao aluno cabe o fazer mecânico, sempre planejado pelo outro” (MELLO, 2003, p. 77) fazem com que a atenção e a concentração do aluno não se orientem para a atividade de estudo, o que, segundo a autora, provoca uma situação na qual o “[...] fazer escolar se inviabiliza e as atitudes consideradas como indisciplina têm espaço aberto.” (MELLO, 2003, p. 77).

Em meio de concepções naturalizantes do comportamento infantil presentes na maioria dos discursos de nossas entrevistadas, encontramos na fala de duas delas (A2 e A3)

uma concepção que vincula a vivência e a historicidade de cada criança aos seus comportamentos:

*Eu vejo muitas pessoas desmotivadas com a educação pela indisciplina dos alunos. Eu não estou falando que não existe, existe, ela é real, e eu vou usar uma palavra, ela é ferrenha, ela é difícil, só que eu aprendi uma coisa, não adianta bater de frente com aluno, quanto mais gente bate de frente com aluno, mais indisciplinado ele fica. Aluno indisciplinado tem que ser tratado com firmeza, mas com o contrário daquilo que ele esta te oferecendo. Se ele te oferece estupidez, você devolve muita paciência e amor. Ele para na hora, ele não tem coragem de continuar. Eu trabalho numa escola que é taxada na nossa cidade de que é a pior, de que é uma escola difícil. E a minha sala de aula foi tachada de a mais difícil, porque realmente estão lá alunos com uma história difícil, difícil mesmo. Mas eu prefiro olhar o seguinte Júlia, lá eu tenho aluna abusada, eu tenho aluno com pai preso, que fala tia meu pai é bandido, ele já matou três e tá preso, eu tenho aluno que teve a mãe assassinada, então eu preferi olhar para a história dos meus alunos. E hoje os meus alunos me respeitam por amor, não por medo ou pelos meus gritos. Eu percebo que eles me respeitam por amor. Porque eles aprenderam a me respeitar. E isso para mim é um aprendizado muito grande, que é olhar para história do aluno e não bater de frente. E a tarde eu trabalho no ensino médio, é a mesma coisa, não adianta bater de frente. (A2)*

*Os alunos dão trabalho sim, nem todas as aulas funcionam. Mas se a gente começar a tentar pensar como eles, como será que eles queriam a aula e tentar lembrar como era pra gente quando a gente estudava e a gente não gostava de todas as aulas, então eu tento pensar o que eles gostariam. E eu pergunto e às vezes eles falam a gente quer isso na aula, e eu tento adequar um pouco para que eu possa é passar o conteúdo necessário e mesmo assim fazer as coisas do jeito que eles gostam, do jeito que eles querem, então é uma troca, é sempre uma relação de troca. [...] Eu acho que o relacionamento entre professor e o aluno tem tudo a ver com o andamento da aula, eu acho que se você se relacionar bem com aluno, ele vai querer participar da sua aula. (A3)*

Assim como tem uma visão diferente dos alunos, possuem uma ideia também diferente quanto à maneira de lidar com a indisciplina e, principalmente, se relacionar com os alunos:

*E ai tem colega que reclama que não consegue dar aula, mas por que, por que eu descobri que primeiro tem que ter essa relação, criar essa empatia com eles, de entender eles e fazer eles te entenderem e criar essa relação de respeito; segundo, não pode dar tempo vago para aluno não, tem que ser uma atividade em cima da outra, que se deixar tempo vago para aluno eles derrubam a sala mesmo, eu não falei isso para os colegas, é claro que eu não falei, eu falei assim, olha gente, a minha sala, o quarto ano, tem que dar bastante atividade pra eles ficarem envolvidos, ocupados, se não eles começam com muita indisciplina mesmo. (A2)*

*[...] e eu acho que tinha trabalhar de forma diferente, se todos trabalhassem de forma diferente, se os alunos vissem sentido no estudo seria o melhor. Às vezes a gente entra na sala de aula e o aluno fala: eu não quero estudar, eu venho por que meu pai obriga, mas se ele começa a ver sentido, o porquê de ele estudar, seria diferente. (A3)*

Entendemos que estas duas professoras percebem que a indisciplina é uma forma de comunicação, uma forma que os alunos têm de expressar o que se passa com eles e a maneira como vivenciam o espaço escolar e a aprendizagem. Mello (2003, p.77), a esse respeito, pontua que

A necessidade dos alunos de agir, expressar-se e comunicar-se, de compreender o mundo à sua volta e dar significado àquilo que conhecem - o que se manifesta como um desejo de participação -, encontra a atitude de descrédito do educador formado por uma concepção adultocêntrica que o ensinou a perceber o aluno como alguém que não sabe e, por extensão, não é capaz de aprender. Assim, o anseio de participação do aluno defronta-se com uma expectativa de bom aluno por parte do educador como alguém obediente, cumpridor de ordens, fazedor atento das tarefas escolares que são pensadas e definidas ou apenas selecionadas pelo professor. O conflito dessas duas expectativas faz com que, para o aluno, em lugar de um sentimento de pertencimento em relação à escola e à sala de aula, se crie um sentimento de distanciamento, o que gera, sem que o educador tenha uma consciência clara disso, uma atitude de resistência contra a qual ele próprio, o educador, luta.

A indisciplina é apontada por algumas das nossas entrevistadas (A4 e A6) como o fator que mais provoca desmotivação para o trabalho. Para a entrevistada A2 “[...] às vezes algumas situações de indisciplina deixa a gente cansada emocionalmente. Mas aquilo que eu falei, passa muito rápido.”. A entrevistada A4 relata se sentir muito frustrada com as situações de indisciplina, pois não sabe o que fazer nesses momentos – nem como lidar com essa frustração e sente-se julgada pelas outras professoras, pois sente que para as colegas o bom professor é aquele mantém a sala disciplinada. A indisciplina é apontada também pela maior parte das entrevistadas (A2, A3, A5, A6 e A7) como o que mais as fazem perder o foco durante as aulas. A entrevistada A7 aponta que a indisciplina é o que a faz preferir a Educação Infantil: “[...] eu prefiro trabalhar com criança menor, conforme eles vão crescendo a indisciplina vai ficando insuportável, então eu achei que aqui no infantil é melhor eles obedecem mais.”.

Inferimos a partir destes dados que a concepção de indisciplina e a forma como as professoras lidam com ela é uma das consequências do esvaziamento da formação. A formação de professores tem assumido formas aligeiradas, pautadas na concepção de competência, que enfatiza a experiência imediata, nas teorias que enfatizam a reflexão da prática na prática, na construção do conhecimento por parte dos alunos, a desqualificação dos conteúdos escolares, que colaboram para que a transmissão intencional, organizada e adequada à apropriação do conhecimento científico elaborado seja cada vez mais desvalorizada na prática docente (FACCI, 2004).

Quanto mais desvendamos o processo educativo, mais nos damos conta de sua complexidade, mais cresce a certeza de que o educador é um intelectual que precisa compreender e intencionalizar o processo de formação das novas gerações. Deve ser um pesquisador das estratégias adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas por cada novo indivíduo. Deve ser, ainda, interlocutor e aprendiz privilegiado de sua própria prática, construtor de sua própria teoria na reflexão individual e coletiva, que deve ter lugar na gestão do projeto pedagógico escolar. Nessa reflexão, **a teoria é um instrumento essencial na organização e reorganização das concepções que orientam seu pensar e dirigem seu agir, na superação de concepções cristalizadas sem uma base teórica e estratificada**

**sobre o senso comum que naturaliza os processos históricos e obstaculiza sua análise e superação.** (MELLO, 2003, p.77-78, grifos nossos).

Neste aspecto, destacamos que, embora não seja objeto deste estudo, nossas entrevistadas pouco falaram a respeito de práticas pedagógicas, com exceção das entrevistadas A2, A3 e A4. Nas entrevistas, teóricos e teorias foram citadas apenas para mostrar o despreparo e o desconhecimento das entrevistadas quanto a autores e teorias presentes na formação de professores:

*Eles têm muito conceito do Dermeval Saviani, que é muito conteudista, ele acha que quanto mais conteúdo, mais o aluno vai aprender e o aluno acaba que pensa assim, eles acham que copiar da lousa um milhão de vezes o mesmo texto e responder as questões, mesmo que esse texto já esteja na apostila, vai fazer o aluno aprender. Eles acham que precisar copiar e responder o que já está lá na apostila e pra mim isso não faz sentido, se ele já tem o texto porque que ele precisa fazer outra cópia?(A3).*

*- Que abordagem teórica que você usa pra subsidiar o seu trabalho?  
Como assim?*

*- Quais são as teorias que você usa no trabalho?*

*Uso bastante Piaget e Vigotski, mas eu uso mais Piaget, que é o que a gente mais estuda. Porém eu fui num curso agora, que eu estou iniciando e ele está falando bastante da teoria moreniana<sup>39</sup> que eu não tinha visto ainda, mas eu uso bastante Piaget. Piaget fala, é a minha cabecinha muito confusa até o nome dos meus alunos eu tenho dificuldade pra gravar, eu confundo. (A5).*

Outra entrevistada citou a pedagogia do amor:

*- Desculpa te interromper, mas quando você fala da pedagogia do amor, você está falando de algum teórico ou alguma teoria especificamente?*

*Já me disseram que tem, um tio me disse, uma professora me disse que você tá praticando a pedagogia do amor, mas eu tenho que achar esse livro, eu não sei nem quem escreveu. (A2).*

A única obra que encontramos com este nome trata-se de um livro que busca, por meio da análise feita pelo autor de dez histórias clássicas da literatura, resgatar princípios como respeito, solidariedade e idealismo. Outra referência que encontramos relacionada à pedagogia do amor foi em relação às ideias educacionais de Pestalozzi<sup>40</sup>, que defendia que:

*Ensinar, não faz pelo amor, mais do que faz pelo ódio. Por isso, ensinar não é de modo algum essência da educação. É o amor que é sua essência. O amor sozinho é a emanção eterna da divindade que está entronada dentro de nós. É o ponto central do qual a essência da educação flui. Sem amor, nem energia física, nem a intelectual da criança de desenvolverá naturalmente. Aprender não vale a pena quando a coragem e a alegria são perdidas no caminho. (PESTALOZZI apud ARCE 2002 p.139).*

Entretanto, não podemos afirmar que o comentário feito pela colega da entrevistada A2 relacione-se as ideias educacionais de Pestalozzi. Quando a entrevistada fez esta colocação, estava se referindo a maneira como se relaciona com seus alunos e como a

<sup>39</sup> A entrevistada parece estar se referindo ao uso das ideias de Jacob Levy Moreno (1889 – 1974) psicólogo turco-judeu, naturalizado americano e criador da técnica psicoterapêutica Psicodrama, aplicadas à Pedagogia.

<sup>40</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), educador suíço.

afetividade orienta suas práticas, como pode ser percebido em uma das suas falas destacada mais acima, quando pontua que o tratamento que dirige os alunos indisciplinados é sempre afetuoso.

Outro ponto que destacamos é que a maneira como as professoras percebem que o seu papel orienta a maneira como lidam com as intempéries do trabalho, com os alunos, com os outros professores, com a própria formação. Nossas entrevistadas percebem que a sua função é a de ensinar, assumindo responsabilidade pela aprendizagem do aluno, sendo criativo para lidar com as dificuldades (A2, A3), estimulando e motivando os alunos (A3, A4), buscando ter um bom relacionamento com os alunos e os pais (A1, A2, A3, A4, A6, A7), promovendo um ensino que promova a criticidade dos alunos (A3), além de contribuir para que o aluno encontre sentido nos estudos (A2, A3). Aparece também nos discursos de nossas entrevistadas a noção de que a professora deve orientar seus alunos, de acordo com as suas necessidades (A5), é necessário valorizar e conhecer os alunos e suas histórias de vida (A2, A3), e sempre preparar-se para as aulas (A3). Algumas destacam ainda que é função da escola preparar o aluno para a vida, como as entrevistadas A2 e A3.

Considerando a nossa perspectiva teórica, o papel do professor é o de organizar o ensino de forma a promover a aprendizagem dos conteúdos sistematizados pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para isso, no entanto, é necessário que o professor tenha um sólido conhecimento a respeito do desenvolvimento humano, além de conhecer os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas. Percebemos nas falas de nossas entrevistadas que, no caso destas professoras específicas, a formação inicial não propiciou os conhecimentos adequados para o exercício da docência.

Identificamos que, quando as professoras falam em ensinar, existe a concepção de transmissão das informações, e não uma apreensão e elaboração por parte dos alunos do seu objeto de conhecimento. A fala é esvaziada das questões pedagógicas, e como já mencionamos anteriormente, apenas três professoras (A2, A3 e A4) associam as questões pedagógicas ao nosso objeto de estudo. E para nós, são justamente estas três professoras que possuem uma visão mais analítica acerca da sua função, da formação e das suas possibilidades enquanto professoras.

#### **4.2 O trabalho como fonte de realização: os desafios e as possibilidades da docência**

Este núcleo de significação foi articulado a partir dos indicadores que manifestam os sentidos e os significados da docência, mais especificamente nas significações da docência

como meio de realização para nossas entrevistadas, assim como das dificuldades encontradas para/no trabalho e das possibilidades da docência.

Iniciaremos este tópico discutindo as significações da continuidade da formação. Das sete entrevistas, constatamos que apenas quatro das entrevistadas (A1, A2, A3 e A4) valorizam os estudos, tanto formal, como os cursos de formação continuada institucionais e os cursos de especializações lato sensu, quanto à atividade informal de estudo, representadas aqui como o estudo realizado para preparar as aulas e aprofundar seus conhecimentos em relação aos conteúdos escolares.

No momento em que as entrevistas foram realizadas, a entrevistada A1 já havia cursado três especializações lato sensu, a saber: Psicopedagogia, Educação Infantil e Coordenação Pedagógica. A entrevistada A2 estava na terceira especialização – na área da educação, pois conta com uma especialização de outra área no currículo: já cursou Psicopedagogia e Planejamento Educacional e Docência no Ensino Superior e terminava a especialização em Educação Especial, além de estar no fim da segunda graduação, no curso de Letras. A entrevistada A3 estava também no fim de uma especialização, sua primeira, em Formação de professores na Temática Cultura e História dos Povos Indígenas e a entrevistada A5 já havia concluído uma especialização em Psicopedagogia. As entrevistadas A4, A6 e A7 não haviam cursado nenhuma especialização.

A entrevistada A1 tinha planos em iniciar outra licenciatura, em Artes. A entrevistada A2 planejava ingressar num mestrado em educação. A entrevistada A3 pretendia cursar Pedagogia e Ciências Sociais, enquanto que a entrevistada A4 tencionava ingressar numa especialização, e pensava na possibilidade de fazer mestrado e talvez o curso de graduação em psicologia. A entrevistada A5 menciona no fim da entrevista a possibilidade de cursar outra especialização, mas não de forma concreta, como as professoras mencionadas até aqui fizeram.

*- Quais são as suas expectativas para sua carreira?*

*Pra minha carreira a expectativa é passar no concurso.*

*- E o que mais?*

*A ser, como eu digo que me espelho nas professoras que eu acho que são boas, então eu digo que um dia eu quero ser uma tia I. ou uma tia A., quando eu não tiver essas dúvidas, quando eu não tiver essas dificuldades, eu creio que com o tempo, com as especializações eu chego lá. (A5).*

Inferimos a partir do seu discurso, como já discutimos no tópico anterior, que os sentidos atribuídos aos estudos por esta professora (A5) não são compatíveis ao significado social. Seu discurso é contraditório, pois menciona que

*[...] tem curso que é necessário para o nosso dia a dia, para nossa formação e os concursados que não creem, embora alguns, em nome de Jesus isso não vai*

*acontecer comigo, se acomodaram, mas eu acho necessário. Eu amo assistir palestra, amo, acho que é uma coisa motivadora. Agora aquelas coisas cansativas... (A5).*

Indicando que, para ela, os propósitos dos cursos neste momento de sua formação seriam motivá-la para o trabalho, ou como já pontuamos, de oferecer as respostas, já elaboradas, para os seus problemas na sala de aula. Outro aspecto que nos leva a essa hipótese é que, quando encontra dificuldades em sua prática, recorre aos colegas, já sendo conhecida nos seus locais de trabalho por isso.

*[...] pelo menos os elogios que eu recebo são relacionados a isso, por eu estar sempre perguntando. Eu tenho medo de fazer as coisas erradas, então elas me elogiam em relação a isso. Eu estou sempre perguntando, pedindo socorro e elas tão sempre tirando minhas dúvidas. Talvez seja uma insegurança, mas eu estou sempre procurando. Eu acho que é insegurança, né. Eu não tenho certeza do que eu vou fazer algumas coisas eu já sei, mas em relação ao que é novo eu sou um pouco insegura, sempre busco ajuda. (A5).*

Já as entrevistadas A6 e A7 não mencionaram a intenção ou o desejo de ingressar num curso de pós-graduação, seja lato sensu ou stricto sensu, nem a necessidade de se preparar para o trabalho, ou aumentar seu campo de conhecimento.

Para as entrevistadas A1, A2, A3 e A4, continuar estudando relaciona-se intimamente com o ser professor. A atividade de estudo aparece como componente do papel do professor, necessário para o ato de ensinar:

*[...] eu vou usar a matemática, que é uma coisa que eu tinha dificuldade e hoje em dia eu tenho prazer de estudar e pensar em uma maneira prazerosa de que eles aprendam e não imprimir neles jamais a minha dificuldade. Então eu fico pesquisando maneiras de ensinar eles, eu sinto vontade mesmo de me preparar, de aprender, eu gosto de dar aula. (A2).*

A entrevistada A3 entende que para conseguir cumprir seus objetivos enquanto professora de história, precisa das graduações de Pedagogia e Ciências Sociais, pois assim conseguiria estaria apta para ensinar sua disciplina desde os anos iniciais de ensino até o os anos finais da Educação Básica, e com a licenciatura de Ciências Sociais atenderia uma demanda existente no município, caracterizada pela falta de professores formados nesta área:

*Mas esse é meu objetivo, inquietar os meus alunos. Colocar uma sementinha na cabecinha deles, para que eles não continuem sendo os mesmos. Eu quero deixar isso, eu quero incomodar a consciência deles para que eles não continuem sendo como são e que eles comecem a pensar, a refletir para se tornar um cidadão realmente crítico, que vai fazer algo de relevante. [...]. Isso serve pra mim como se fosse uma superação de cada dia para que eu saia de lá pensando que hoje eu plantei mais uma sementinha na cabeça deles e no final eu quero ver tudo isso que eu plantei. É claro que alguns a gente não consegue alcançar, mas eu espero alcançar, mesmo que seja no ensino médio. Então assim, o meu objetivo seria trabalhar com eles desde o fundamental até o ensino médio, para eu poder conseguir ver o quanto eles cresceram, o quanto mudaram ao longo do tempo, é um*

*sonho mesmo trabalhar com eles desde o fundamental até o ensino médio. Nem que fosse uma sala em cada período, eu acho que faria diferença também pra mim e pra eles e se eu pegasse uma sala e começar a trabalhar como eles desde o fundamental até o ensino médio. Talvez não fosse como é hoje, estudar história pra quê. (A3).*

Para a entrevistada A2, assim como a professora A3, continuar estudando também se vincula a possibilidade de não ser professora apenas em um nível da Educação Básica, mas também poder dar aulas no ensino médio, e no futuro, no ensino superior, com formação de professores. Mas, além disso, estudar para estas duas professoras implica ter condições de, ao atuar sobre a realidade dos alunos, ajudá-los a criar um sentido pessoal condizente com o significado da atividade de estudo:

*Eu sinto prazer em preparar as minhas aulas, em pesquisar, em sabe, chegar lá e passar aquilo que eu planejei para os meus alunos, você viu, levar uma lata de ervilha para trabalhar data de validade, então eu fico procurando as coisas, levar um extrato de tomate, levar um pacote de pirulito para vender para eles com dinheiro de brincadeira, pra eles aprenderem sobre isso, medir a sala de aula para eles aprenderem sobre perímetro, olha só como eu estou aprendendo matemática, e a gostar de matemática para poder ensinar a eles a matemática de uma forma prazerosa. (A2).*

Estar preparada para lidar com situações difíceis também é uma das motivações de parte de nossas entrevistadas (A2, A3, A4) para os estudos. Esta é uma necessidade expressa pela entrevistada A4:

*Eu tenho que crescer mais, eu tenho que aprender mais, eu tenho que aprender muita coisa ainda. Aprendi acho que o básico só e quero aprender muito, muito mesmo pra eu saber lidar com todas as situações. Esse é o meu desejo porque tem coisas assim que a gente não sabe lidar, não sabe o que falar não sabe o que fazer, e eu queria aprender muito ainda pra aprender a lidar com todas as situações da escola. Entender a escola, entender mesmo de tudo relacionado à escola, esse é o meu sonho. (A4).*

Esta professora verbaliza o que está presente em todo o subtexto das entrevistas, que é o fato de que a sua formação inicial não proporciona os subsídios necessários à práxis. E está atenta ao fato de que precisa de aprofundamento teórico para dar conta dos desafios impostos pela docência, assim como as entrevistadas A2 e A3. Entretanto, o reconhecimento deste fato não ocorre a todas as entrevistadas.

Neste sentido, retomamos à questão do esvaziamento da educação de uma forma geral, e mais especificamente, da formação de professores. Rössler (2004, p. 74) destaca que

*A educação é um campo social no qual as várias ideologias que perpassam a nossa sociedade se materializam de modo especial. Pela própria função da educação em formar indivíduos e, nesse sentido, em transmitir a cultura, os conhecimentos, os valores de uma época, esta assume o papel social de propagar ideologias. Além disso, o desempenho desse papel é guiado por teorias também ideológicas, ou seja, perpassadas por determinadas ideias e valores ideológicos.*

A educação, nesta perspectiva, assume a função de “[...] ser arma e instrumento de adaptação às relações vigentes” (ROSSLER, 2004, p. 75), e a docência vem se sustentando “[...] em práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista.” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Assumimos que não podemos pensar a educação sem considerar o contexto na qual está inserida, e desta forma, na contemporaneidade, a educação assume-se como um espaço de disputa de poder, que se materializa na organização dos processos educativos e reflete-se no cenário atual da formação de professores.

A entrevistada A4 consegue perceber parte deste processo, no qual ocorre à dissonância entre o papel que a escola deveria ter, e qual é o papel assumido pela escola hoje:

*- Como você vê a escola?*

*Eu não vejo coisa boa não, não vejo de jeito nenhum. Eu penso no futuro das crianças, porque se é para transformar, não ta transformando, não ta valendo muita coisa a escola, só ta ajustando a sociedade, só isso. (A4).*

Facci (2004) frisa que nessa conjuntura, ocorre a prescrição da concepção liberal em que a comunicação na escola é orientada para a proteção do livre mercado e da livre iniciativa, e desta forma, ocorre “[...] um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal” (FACCI, 2004, p. 10), o que impossibilita ao indivíduo de se apropriar do conhecimento científico produzido pela humanidade, coletiva e historicamente, que é, na nossa concepção, o propósito essencial da educação, e assim, impede que o sujeito tenha consciência dos limites atribuídos pelas construções sociais, caso de nossas entrevistadas.

Saviani (2010 p.447) demonstra que a cultura elaborada tem sido desvalorizada, enquanto que “[...] o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” na cultura escolar atual. Desapropriando a educação e o professor da sua função de promover o desenvolvimento dos indivíduos a partir da transmissão do conhecimento mais elaborados produzido pelos homens, desqualificando este saber como os conteúdos adequados a serem utilizados na prática pedagógica, não promovendo condições adequadas de trabalho,

*O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).*

Percebemos o que as autoras apontam acima na fala de duas de nossas entrevistadas:

*[...] eles – o estado – nos mandam coisas que a gente precisa colocar em prática e que na realidade não é a necessidade da sala, como a quantidade de conteúdo que a gente tem que colocar em prática com pouco tempo que tem. Às vezes a gente acaba tornando a aula maçante e eu percebo isso, é verdade, eu estou trabalhando muito com projeto e quando é um projeto gostoso a indisciplina é menor, mas você tem que está lá e cumprindo com as obrigações. (A5).*

*[...] eu não sabia como era complicado ser professor na época porque a gente só vê ele ali com alegria, mas a gente não vê as coisas que o professor tem que lidar no dia a dia nessa vida e não é só com aluno, gente tem que se submeter, tipo opção de livro didático. A gente não tem opção de escolher o livro que o aluno vai usar, vem lá um sistema apostilado e a gente tem que encarar ele, tem que usar e mesmo que eu não concorde tem que usar porque foi esse livro que foi escolhido, foi o sistema que foi escolhido. Então nesse sentido não é fácil, você tem que ser como os parâmetros daquela escola, você tem que seguir aquilo, você tem que seguir o conteúdo, mas eu não acho que aquele conteúdo mais importante na vida do aluno, mas mesmo assim eu tenho que passar aquele conteúdo pro aluno, porque lá na escola é tipo assim, a competência, a habilidade o aluno vai desenvolver não é tão importante, o importante é o conteúdo. Eles têm muito conceito do Dermeval Saviani, que é muito conteúdo, ele acha que quanto mais conteúdo, mais o aluno vai aprender e o aluno acaba que pensa assim, eles acham que copiar da lousa um milhão de vezes o mesmo texto e responder as questões mesmo que esse texto já esteja na apostila, eles acham que precisar copiar o responderam resumir que já está lá na apostila e pra mim isso não faz sentido, se ele já tem o texto porque que ele precisa fazer outra cópia? E na escola se você não trabalhar hoje com o quadro, você não se encaixa naquele tipo de professor que esperam ali, se você está ali e usa uma metodologia diferente é porque você está matando aula e você tem que explicar o porquê de tudo, você tem que pedir permissão pra tudo e nesse ponto é complicado. Você não tem autonomia na sua aula. (A3).*

Nas entrevistas pouco se fala dos conteúdos escolares, e quando esse assunto surge, a pauta é a mesma, como podemos observar nos trechos acima. As professoras acreditam que o volume de conteúdo a ser transmitido é maior que o necessário, e que ocupa o lugar de atividades que desenvolveriam as competências necessárias para a vida.

A valorização das competências é um elemento central da reforma da formação de professores no Brasil, ocorrida na década de 1990 (CAMPOS, 2002). Esta autora destaca que a incorporação do conceito de competência como apresentada nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica<sup>41</sup>, em Cursos de Nível Superior,

*[...] vem acompanhada de uma re-significação da função docente e da prática pedagógica, esse processo implementa uma nova racionalidade às práticas de formação supervalorizando as dimensões cognitivas que constituem a ação docente – no foco da formação está a preocupação com o domínio das regras e das normas que possam promover a eficácia do trabalho pedagógico. (CAMPOS, 2002 p.131).*

Outro aspecto destacado pela autora é que esta lógica das competências se associa as tendências pedagógicas baseadas na psicologia cognitivista, enfatizando dois aspectos:

a) ao método de resolução de problemas como um recurso privilegiado, devido às possibilidades de enfrentamento entre indivíduo x situação problemática que provoca e, b) a reflexão sobre a ação como um instrumento de aceder, ao nível da consciência, portanto da ação refletida, as estratégias utilizadas na atuação prática.

<sup>41</sup> Parecer MEC/CNE 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002.

Ambas as estratégias fazem parte da abordagem da psicologia cognitiva. (CAMPOS, 2002 p.169).

As tendências pedagógicas destacadas por esta lógica compreendem a noção de professor reflexivo, pesquisador, prático reflexivo, e centram-se nas pedagogias do “aprender a aprender”, “[...] com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.” (DUARTE, 2010, p.33). O autor destaca que todas estas tendências “[...] podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar.” (DUARTE, 2010, p.33).

As implicações desta lógica para o trabalho dos professores são muitas. Inclui-se aqui o distanciamento da função primordial do ensino, como já pontuamos, já que nestas tendências valoriza-se o saber tácito, ou seja, o conhecimento produzido a partir das experiências e da e a centralização na “prática reflexiva” do docente em detrimento do saber historicamente sistematizado, que fica em segundo plano. Isso resulta na “[...] individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que as suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade.” (MARTINS, 2004, p. 58).

Nesse sentido, concordamos com a posição de Duarte (2003, p. 619-620):

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...]. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recoo da teoria”.

Consideramos que a atividade do professor é primordial ao processo educativo, não como um facilitador da aprendizagem do aluno, visão que pode ser percebida no seguinte trecho:

*- E qual que você acha que é seu papel ali com eles?  
É orientar, acho que não é mais aquilo de só eu sei, eles sabem, eu acredito que principalmente no quinto ano eu não devo transmitir, eu não sou dono, eu tenho que fazer a troca. Eu estou aí para orientá-los e eu crio a minha aula através deles. [...] Eu estou ali para orientar, ver as habilidades deles e trabalhando na necessidade deles. (A5).*

Partindo da PHC, o professor é o responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula, já que o trabalho do professor é fundamental no processo de mediação para a

aprendizagem do aluno, o que requer analisar o sequenciamento e graduação dos conteúdos, assim como a escolha das formas adequadas para garantir as mediações necessárias a uma boa aprendizagem. Desta forma, o trabalho do professor é ensinar aquilo que o aluno não consegue fazer sozinho, organizando o ensino por meio do trabalho com os conteúdos escolares, objetivando que a criança avance em sua aprendizagem a níveis superiores (FACCI, 2004).

A precarização da educação e a conseqüente desvalorização do professor podem ser percebidas nas frustrações de nossas entrevistadas em relação ao trabalho. A falta de autonomia para a realização do trabalho (A3, A5), o não envolvimento das famílias na educação escolar (A6, A7), a desvalorização do professor (A1, A4), a escola vista como o único espaço para a educação dos sujeitos, o que amplia as responsabilidades e tarefas dos professores (A4, A6, A7) as práticas coercitivas de controle sobre os professores contratados (A3, A5, A6, A7), as práticas que “empurram” os alunos para as séries seguintes sem o consentimento do professor e sem que o aluno realmente esteja pronto (A3, A4), o salário baixo (A7), as dificuldades para a realização de atividades que fujam do esquema “explicação/cópia do quadro/avaliação” (A3) são os fatores que figuram como as principais causas da frustração e a insatisfação com a docência para nossas entrevistadas.

São elementos que se conectam com as dificuldades levantadas nas falas das entrevistadas quanto à realização do trabalho: a falta de autonomia, ensino fragmentado, que não permite a criação de sentidos para o aluno para o estudo da disciplina (A3), a dificuldade em conciliar o trabalho com a vida pessoal (A1, A5), a dificuldade de lidar com a indisciplina e a violência (A4, A5, A6, A7), a instabilidade no caso dos professores contratados (A1, A3, A5, A6, A7), ausência de recursos pedagógicos que as capacite para lidar com as dificuldades na sala de aula (A3, A4, A5, A6, A7), sobrecarga de trabalho (A5), a escola funcionando como linha de produção, com metas a atingir em relação ao rendimento dos alunos, que se não são atingidas nas avaliações, são atingidas por intermédio da manipulação das notas dos alunos pela coordenação e/ou direção (A3, A4).

Todos esses fatores são conseqüência da adequação da educação à lógica do capital. A educação encontra-se sucateada e sua função para a manutenção da ideologia dominante é a produção de indivíduos alienados, ajustados à sociedade atual, como pontuou a entrevistada A4 ao falar do papel da escola<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Vide página 126.

O produto do trabalho do professor, na perspectiva da PHC e do MHD, é a humanização dos seus alunos (MARTINS, 2001). A relação do professor com o produto do seu trabalho é o conhecimento, e quando o trabalho do professor não resulta na humanização, o trabalho docente encontra-se alienado. Não é possível despojar do professor o seu conhecimento como é feito com a mais-valia em relação ao operário, neste caso a exploração relaciona-se à maneira como o conhecimento foi transmitido a ele e por ele, e até que ponto esta objetivação pode distanciar o professor e o produto de sua atividade das mediações constitutivas da realidade (BASSO, 1998).

O que caracteriza a alienação é o estranhamento do sujeito em relação a determinados fenômenos, ou em outras palavras, é a dissonância entre o sentido pessoal atribuído ao fenômeno e o que este fenômeno representa socialmente, por isso o estranhamento. Como Leontiev (1978a) aponta, a discordância entre o conteúdo objetivo da atividade e o seu conteúdo subjetivo, como por exemplo, o trabalho ser visto apenas como um meio para alcançar o salário no fim do mês. Se, por exemplo, o que move o professor a continuar na sua atividade não é promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, mas sim ter estabilidade profissional, caso o professor seja um funcionário público, há claramente uma ruptura entre o significado e o sentido da própria atividade profissional.

As condições de trabalho dos professores podem potencializar o processo de alienação, como podemos perceber pelo discurso de nossas entrevistadas. A professora A3, por exemplo, entende que o seu papel em relação aos alunos é propiciar meios para que estes desenvolvam uma consciência crítica, e busca trabalhar da maneira que pode, devido às limitações que a escola impõe, para conseguir atingir cada um dos seus alunos. Entretanto, ela (A3) encontra entraves relacionados à falta de autonomia e a falta de recursos, a instabilidade por ser contratada, que resultam no processo citado acima:

*[...] esses conselhos que aprovam os seus alunos que não sabem e não é só isso, tem muita coisa, às vezes nos dias vagos eu vou substituir e às vezes eu faço substituição em outras disciplinas e eu vejo que tem alunos que não sabem, já ouvi aluno perguntando na aula de matemática se a divisão tem que somar e eles estão no sétimo oitavo ano. E aí eu fico pensando como que um profissional consegue empurrar um aluno, porque ele não está sendo ensinado. E é só empurrar né, porque eu não concordo e várias vezes acontece, eu sou contratada não posso falar muito, porque senão eu posso perder o meu emprego e acontece que a gente fica muito revoltada com certas situações principalmente com conselhos de classe o aluno tirou 3, 2 e aí o coordenador, diretor, quem está lá vai e muda a nota porque é na disciplina de história. [...] E eu também não sou realizada ainda porque ele por enquanto eu sou contratada e o professor contratado não tem autonomia, você tem que fazer o que te mandam como eles querem pra você não perder seu emprego. (A3).*

Neste caso, a professora A3 reconhece o produto da atividade, porém o que lhe causa estranhamento é o processo de execução de seu trabalho, que lhe é forçado. É o que acontece ao professor quando este reconhece o produto de sua atividade, mas sabe que este não é congruente com processo de execução da atividade. A alienação é resultante do estranhamento da professora com o processo de trabalho. Esse processo pode ser percebido também nas professoras A4 e A5.

A professora A4 é atingida pelas mesmas questões que a professora A3. Sua visão do seu papel de professora é a de ensinar, e busca por meio do ensino promover o desenvolvimento de seus alunos, no entanto, o processo de trabalho lhe causa estranhamento, pois existe um distanciamento entre o que ela acredita ser o correto e como as coisas funcionam na escola:

*- Com quais critérios você acha que a coordenação e a direção avaliam seu trabalho? Como que você acha que você é avaliada?*

*Pelo rendimento dos alunos. Os coordenadores olham o rendimento dos alunos mesmo, é o rendimento.*

*- E como que você se sente por ser avaliado dessa forma esse tipo de avaliação?*

*Então por isso que eu me preocupo. Eu sei assim, é uma coisa que eu aprendi na faculdade sobre nota, avaliação, e eu vejo que pra mim nota não significa aprendizagem. Assim a gente vê que tem aluno que não merece, não é que não merece, mas às vezes ficou com nota baixa e tem um rendimento baixo na avaliação na prova, mas ele não merecia ficar e outros não mereciam ter aquela nota que tem nas avaliações. **Por exemplo, tem uma nota ruim lá e o aluno passa pelo conselho e o conselho quer passar o aluno sem que ele tenha aprendido. Isso me preocupa muito, o aluno não aprendeu, e vai passar por conta da escola e aí tem o Ideb<sup>43</sup> e não pode ter muita reprova e eles pensam muito nisso. Isso me preocupa bastante, mas eu penso assim também como que vai ficar reprovando o aluno se a reprova não vai adiantar, não vai resolver. Eles se preocupam muito é com a reprova de aluno e tem muito professor que reclama que eles fazem a gente passar o aluno no final, mas cada caso é um caso. (A4).***

Já o processo de alienação em que a professora A5 se encontra é diferente das professoras acima. Esta professora, além de não ter os sentidos produzidos quanto ao seu papel de professora alinhados com o significado do papel de professora, como já pontuamos anteriormente, também não reconhece no processo de trabalho que lhe é atribuído os sentidos que têm sobre os mesmos. Acredita que o planejamento das aulas, da forma como o Estado impõe aos professores, é um processo desnecessário e sem sentido:

*- O que você acha mais cansativo no seu trabalho?*

*Lá na escola estadual tem o sistema todo online, que você tem que postar tudo que você faz aí mal você acabou de fazer um você já tem que começar outro, então a*

---

<sup>43</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

*gente perde muito tempo fazendo as coisas que o governo quer da maneira que ele quer do que as coisas que realmente são necessários, e você esta se preocupando com a individualidade dos seus alunos, lá eu tenho 34 alunos. Então pensa eu estou trabalhando 34 coisas diferentes, planejamento diário, projeto, tudo que é necessário, ficar fazendo planejamento diários online com prazos muito curtos é o que me desmotiva... São trabalhos que não vejo que sejam tão necessários e que acaba comprometendo o andamento das outras coisas porque não tem muito tempo. Eu saio de lá meio dia e vinte, entro aqui uma hora são só quarenta minutos e aí eu tenho a noite e tem dias que a manhã e a tarde foram tão cansativas que a noite você não está motivado pra fazer alguma coisa. E aí você tem essas obrigações que desmotivam mais ainda, porque você tem essas obrigações, tem prazo pra cumprir, acho muito desgastante e desnecessário. (A5).*

O investimento despendido para a ação de planejar as aulas conforme a prescrição do Estado é sentido pela professora como extenuante, não sendo compatível com os sentidos produzidos por ela para essa ação. Como para ela este planejamento não é coincidente com a sua ideia do que é ser professora, o planejamento não é visto como uma das ações necessárias ao aprendizado do aluno. Até porque, como já pontuamos anteriormente, ela se vê como alguém que apenas irá facilitar o aprendizado, que emergirá através da experiência dos alunos nas ações que ela desenvolve na sala de aula, e não como elemento fundamental do processo de aprendizagem dos alunos.

Schaff (1979) trata de um tipo de alienação que o autor denomina de alienação subjetiva, que diz respeito ao estranhamento do sujeito em relação ao que a pessoa gostaria de ser e o que a pessoa percebe que é. O autor destaca que este tipo de estranhamento subjetivo é secundário, e só é possível porque há um estranhamento objetivo (primário), ou seja, a alienação do homem diante do produto (ou do processo) de seu trabalho. É a partir da existência e da intensificação da alienação objetiva que a alienação subjetiva emerge.

É o caso da professora A4. Durante a sua licenciatura era bastante comprometida com os seus estudos e tinha o objetivo de aprender o máximo que podia para ser uma boa professora, como podemos perceber em sua fala:

*- Quais eram as suas expectativas quando você entrou no curso de pedagogia?  
De aprender mesmo. De ser uma boa professora. Eu tinha sede por aquilo. Eu queria muito, muito mesmo. Quantas vezes eu fui até lá e ninguém ia à sala, e não tinha aula. Nossa, eu ficava triste, eu ficava arrasada com aquilo. Ai eu ia à biblioteca, pegava um livro, ficava lá lendo, mas amava ir para a faculdade, não faltava de jeito nenhum, fiquei com dó quando acabou, fiquei tão triste, fiquei arrasada. (A4).*

No entanto, a sua realidade atual é sentida de outra forma:

*- E você já pensou em parar de dar aula e fazer alguma outra coisa?  
Pensei sim. Penso.  
- Com frequência?  
Não muita.  
- Isso acontece quando?  
Eu choro mesmo às vezes quando chego da escola, fico acabada, decepcionada. São os momentos dentro da sala de aula, no nervoso mesmo, talvez porque eu não tenho*

*costume disso, é muita criança em cima de mim durante as atividades, uns em cima de mim e outros bagunçando, outros se pegando, brigando eu fico meio perdida e eu penso meu Deus, eu não quero isso. Mas isso passa rápido, porque eu consigo controlar de novo a sala de aula é nessa hora assim que eu penso no desespero.*

[...]

*- Quais são os seus expectativas hoje pra sua carreira?*

*Eu tenho que crescer mais, eu tenho que aprender mais, eu tenho que aprender muita coisa ainda. Aprendi acho que o básico só e **quero aprender muito, muito mesmo pra eu saber lidar com todas as situações. Esse é o meu desejo porque tem coisas assim que a gente não sabe lidar, não sabe o que falar não sabe o que fazer, e eu quero aprender muito ainda pra aprender a lidar com todas as situações da escola. Entender a escola, entender mesmo de tudo relacionado à escola, esse é o meu sonho.** (A4).*

Inferimos a partir das suas falas que seu desespero não vem apenas do comportamento inadequado dos alunos, mas também da sua dificuldade de lidar com eles. Ela (A4) gostaria de ser uma professora boa o suficiente a ponto de saber como controlar a sala sem que os momentos de indisciplina se estendessem a ponto dela se sentir desesperada. Ou seja, existe uma contradição entre o eu ideal e o real desta professora.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que a maioria das professoras contratadas manifestou a necessidade da efetivação por meio da aprovação em concurso público como uma maneira de melhorar seu desempenho, seja pela questão da autonomia, como a entrevistada A3, ou por acreditarem que desta forma terão mais tranquilidade no ambiente de trabalho, como as entrevistadas A5, A6 e A7.

A professora A5 acha que a pressão que sente no começo do ano durante a seleção de professores contratados pelo município é tão grande que afeta o relacionamento com os colegas que também não são efetivos e estão na disputa por uma vaga, além da sua dificuldade de lidar com a instabilidade. Tanto que a necessidade que se destaca em seu discurso é exatamente a de ser efetivada:

*- Quais são as suas expectativas pra sua carreira?*

*Pra minha carreira a expectativa é passar no concurso.*

*- E o que mais?*

*A ser como eu digo que me espelho nas professoras que eu acho que são boas, então eu digo que um dia eu quero ser uma tia Isaura ou uma Ângela, quando eu não tiver essas dúvidas, quando eu não tiver essas dificuldades, eu creio que com o tempo, com as especializações eu chego lá.*

*- Quais eram suas expectativas quando você começou a fazer pedagogia?*

*Eu acho que era isso né, realizar o meu sonho de conseguir ser professora, que pra mim era a melhor profissão que tem no mundo e eu realizei. (A5).*

As entrevistadas A6 e A7 não sentem que o processo de seleção de professores anual seja tão estressante quanto à professora A5, no entanto, a possibilidade de perderem seu cargo

para as professoras que foram aprovadas no último concurso, mas que ainda não assumiram seus cargos as tem afetado na maneira como trabalham e em sua saúde, física e mental:

*- Como que é trabalhar aqui?*

*Eu gosto muito de trabalhar aqui, eu acho muito bom trabalhar aqui. Só é ruim porque eu sou contratada, né. E a gente tem uma insegurança muito grande e nesse momento já estamos sendo ameaçadas de ser mandado embora. Esses dias eu passei mal por conta desses comentários maldosos de que vamos perder o emprego e se eu sair daqui eu não sei o que eu vou fazer.*

*- Mas o que está acontecendo?*

*Parece que vão chamar algumas pessoas do concurso, né. E aí tá tendo um tititi muito grande, uns falam que vai outros falam que não vai e aí tem gente que chega e pergunta se eu não vou ser mandada embora, você entendeu, é gente de fora, é gente aqui de dentro e aí você não trabalha bem. É complicado. (A6).*

*Porque hoje a gente se sente ameaçado aqui de ser mandado embora e se eu tivesse continuado lá eu não estaria passando por isso, estaria empregada lá até hoje, e eu acho que eu teria mais conhecimento, mas experiência né, com os alunos maiores porque é totalmente diferente o ensino infantil do ensino fundamental. Mas eu só me arrependo por essa parte porque estaria mais segura e a gente faz compromisso e meu marido ganha pouco. E se me mandasse embora hoje eu ia ser um choque muito grande até na minha saúde. Eu amo minhas crianças. (A7).*

Por meio das suas falas, compreendemos que não há ruptura entre os sentidos e os significados de sua atividade; estas duas professoras se percebem como educadoras, cuja função é ensinar e cuidar dos seus alunos (são professoras da Educação Infantil). Entretanto, como nos casos descritos anteriormente, o processo de alienação se dá na relação com a própria atividade ocupacional, o que pode provocar o distanciamento entre sentidos e significados caso este processo seja intensificado, o que pode levar ao adoecimento do profissional em decorrência de sua profissão. Basso (1998) aponta que a análise de sua atividade pode evitar ou diminuir as possibilidades desse distanciamento, embora não seja a garantia de que o professor não possa sofrer ou adoecer psicologicamente. Porém, para que esta análise atinja os efeitos positivos como descrita pela autora (BASSO, 1998), deve ser realizada não apenas com base na prática do professor, mas também das circunstâncias econômicas, sociais e políticas que levam a precarização do trabalho.

Em alguns casos o processo de alienação que acomete os professores pode estar tão intensificado que impede que estes encontrem motivação para a realização do seu trabalho, assim como também não se sintam realizados enquanto professores, nem encontrem satisfação na sua atividade, tamanho é o distanciamento entre os sentidos e os significados da atividade.

*E eu até digo que se alguém não gosta do que faz, se alguém trabalha em algo que não gosta tem que mudar, é a coisa mais horrível, eu vejo pessoas muito frustradas na escola que vão lá só para ganhar o salário, entendeu, e acaba que parece que fica meio ressentida com você, porque você faz, você se dá bem, você faz com prazer. (A2).*

*Isso dá problema porque às vezes nas reuniões que a gente tem na escola de alguns períodos tem professores que falam logo que ninguém gosta de ser professor, a gente é professor porque precisa do dinheiro. E eu falo: fala por você, você não pode generalizar, falar que ninguém gosta, eu gosto e eu digo ainda eu acho que você também deve gostar porque você vem dar os três períodos. (A3).*

Embora isso seja comum no ambiente de trabalho de nossas entrevistadas, como percebemos com base nos trechos acima, este não é o caso de nossas entrevistadas. Todas as professoras que entrevistamos vivenciam a docência como fonte de realização e satisfação, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional, mesmo com as dificuldades enfrentadas.

O trabalho como professora confere as nossas entrevistadas a chance de realizar sonhos. Muitas delas, como discutimos no início deste capítulo, realizaram o sonho de se tornarem professoras, e mesmo quando confrontadas com uma realidade pouco favorável para a execução do trabalho no cotidiano, acreditam na potencialidade da sua atividade para a promoção do desenvolvimento dos seus alunos, mesmo quando se veem não tão preparadas como gostariam, quando as condições de trabalho mais atrapalham do que favorecem, ou quando não encontram o apoio esperado nas relações com os colegas.

Há ainda a possibilidade de realizar sonhos não relacionados à sua atividade de ensinar, como é o caso da professora A5, enquanto adia outros em função das suas dificuldades em se adaptar à lógica imposta pelo sistema em que se encontra a profissão de professor:

*Eu já queria ter um filho, mas por enquanto não dá, mas eu estou realizando mais um sonho: o de ter minha casa própria, possível pelo meu trabalho, e aí depois o próximo sonho a ser realizado eu acho que vai ser ter um filho, porque por enquanto pra conciliar com filho eu acho que não dá, enquanto eu estiver nessa loucura de não ser concursada e ter que estar me capacitando muito além do necessário, que é isso que eu falo é muito mais que o necessário, porque é por carga horária e não por aprofundamento. (A5).*

A realização das nossas entrevistadas também é decorrente da satisfação encontrada no trabalho, seja por meio do ato de ensinar, materializado na aprendizagem dos alunos, e assim ver concretamente a realidade deles sendo transformada:

*- Em que situações que vocês sentem orgulho de seus alunos?  
É justamente quando a gente vê o resultado do nosso trabalho, né. Como eu falei agora mesmo, a gente está fazendo um projeto sobre o trânsito e hoje eu explicando pra eles como o trânsito funciona, que tem que andar na calçada, que tem que atravessar na faixa de pedestre e um aluno já começou a desenhar o semáforo com a faixa de pedestre. E aí ele desenhou a família atravessando a rua na faixa, todos de mãos dadas. Então você vê que o aluno aprendeu, né, e isso é um orgulho pra gente. (A7).*

As relações travadas no ambiente de trabalho, com os alunos e os colegas, também são sentidas por nossas entrevistadas com satisfação, e como dissemos anteriormente, são fatores que são vistos como motivadores por elas:

- *Como é a sua relação com os seus colegas, como você vê essa relação?*

*Tranquila, até porque eu não interfiro, não falo nada, da prática deles, e eu sou muito na minha também, até porque, depois do que eu vivi, eu fiquei uma pessoa mais quieta, eu sou de pouco assunto, o que eu vivi eu digo a perda do C.. Mas eu dou risada, dou gargalhada. A primeira risada que eu dei depois que eu perdi o C. foi na escola, foi uma gargalhada numa conversa de professores e aí eu me assustei quando eu ouvi a minha própria gargalhada e eu percebi o quanto aquele lugar estava me fazendo bem. (A2).*

- *E o que te motiva a vir trabalhar?*

*Ah, é o sorriso dos meus pequenos. Envolve muita coisa que às vezes é desmotivante, mas assim, você ver que o aluno está aprendendo, que ele te espera, que ele te admira motiva nos dias que estou cansada, nos dias que estou com um problema e isso me motiva. (A5).*

- *E o que é que te motiva a vir trabalhar?*

*São as crianças. A semana passada eu não vim trabalhar, eu tava doente, mas mesmo assim eu vim ruim ver as crianças porque eu não tava aguentando de saudade. E aí eles já chegaram me abraçando quase me derrubaram porque eu tava fraca e eu percebi que eles sentem muita falta da gente também. [...] Eu acho que aqui na educação infantil a gente tem mais contato como eles, a gente não está aqui só para ensinar. Aqui também é esse carinho e cuidado. O que é muito mais cuidado que no fundamental. Tem criança que fica aqui o dia inteiro e aí eles vão embora e volta no dia seguinte e você percebe que estão com saudade da gente, você vê que eles sentem falta. E quando eles estão doentes é muito difícil, a gente acaba sofrendo junto com eles. (A7).*

- *Como é o seu relacionamento com as colegas de trabalho?*

*Eu nunca tive problema com nenhuma outra professora, como é um colega de trabalho e a gente que trabalha com a regente é um bom relacionamento, muito bom, é de parceria. A gente ajuda elas e elas ajudam a gente. A gente costuma falar que aqui a gente é uma família, com os professores, com todo mundo, as meninas da limpeza, as meninas da cozinha. A gente brinca muito, estamos sempre rindo. Às vezes vem uma correndo e faz cosquinha na gente, assim eu nunca tive desentendimento com ninguém, nunca e você vê que as relações são verdadeiras. (A7).*

O trabalho na Educação Infantil também é vivenciado por algumas de nossas entrevistadas (A5, A6, A7) como fonte de realização:

- *E como é pra você trabalhar aqui?*

*É maravilhoso, eu amo a educação infantil, é onde eu me realizo, eu digo que o ano passado eu trabalhava de manhã e de me divertia à tarde<sup>44</sup>, porque com as crianças assim eu me realizo, eu não trabalho, eu me divirto. (A5).*

*A gente chega aqui na escola as crianças vêm tudo correndo chamando é uma alegria só, você vê que as crianças têm aquele carinho pela gente até na rua eles falam a tia da escola então a gente fica pensando já pensou o dia que a gente não estiver aqui e outra, será que a pessoa que vai ocupar meu lugar vai fazer o que eu faço? Vai abraçar, vai beijar, vai brincar com as crianças, vai fazer tudo que eu faço, vai ser melhor que eu?*

[...]

- *Quais são as suas expectativas para sua carreira?*

---

<sup>44</sup> Durante o período da manhã trabalhava no Ensino Fundamental, enquanto que a tarde trabalhava com a Educação Infantil.

*Eu quero ficar aqui na educação infantil, mas é continuar trabalhando e passar no concurso, no próximo de preferência. (A6).*

*- Como que é trabalhar aqui?*

*Eu larguei mão de continuar na escola estadual para poder trabalhar no infantil, para poder trabalhar com as crianças menores e o salário lá era bom. E primeiro a gente vê isso.*

As relações mantidas por nossas entrevistadas com o trabalho configuram-se de forma tanto positiva, quanto negativa, como expusemos ao longo deste capítulo. Entretanto, inferimos que as relações positivas se sobrepõem às negativas, de forma que o trabalho se constitui como fonte de prazer e realização para as professoras que entrevistamos, de modo que as vivências positivas colaboram para minimizar os efeitos da alienação provocados pela forma como o trabalho – e não só o trabalho docente – é sustentado pelo sistema capitalista.

A docência é vista pelas nossas entrevistadas como um mundo de possibilidades, que compreende a satisfação das suas necessidades objetivas, como a maneira pela qual elas conseguiram um trabalho que as possibilita, no mínimo, obterem os meios de sobrevivência; e também como a forma de satisfação de suas necessidades subjetivas, nem sempre acessíveis à consciência: serem admiradas, amadas, respeitadas, consideradas como exemplos a serem seguidos, como os professores que a maioria teve na infância.

O trabalho como professora, na percepção de nossas entrevistadas, as permite transformar a sua própria realidade, como seres ativos que são, interferindo no mundo e na realidade dos que estão a sua volta: ao ensinarem, tanto o que está prescrito no currículo que seguem ou na maneira como afetam os sujeitos que as circundam, transmitem a sua visão de mundo, seja por meio das suas ações intencionais ou pela expressão inconsciente dos seus sentimentos e emoções, num processo que não só a sua subjetividade é transformada, mas também a subjetividade daqueles que são afetados por suas práticas.

#### **4.3 As expectativas para a profissão: como as professoras se sentem diante o futuro**

Neste núcleo analisamos quais são as perspectivas e os sentimentos das nossas entrevistadas a respeito do seu futuro. Para tanto, nos centramos nos seus objetivos, sonhos e planos para o futuro e qual é a representação destes para estas professoras.

A professora A1 tem como objetivo passar no próximo concurso a ser realizado pelo município, e desta forma alcançar a estabilidade que um cargo público oferece, assim como as professoras A3, A5, A6 e A7. Pretende continuar estudando, pois entende que a continuidade

da formação é importante para o desenvolvimento do seu trabalho, além de abrir novas possibilidades de atuação no exercício da sua profissão.

Embora esta professora diga que não pensa muito no futuro, suas ações no momento presente representam para ela o caminho para a satisfação da necessidade de reconhecimento, tanto pelos colegas quanto pelos alunos:

*- Como que é o seu relacionamento com os outros professores?  
É bom mesmo, procuro ajudar quando eles precisam, por que vai que amanhã eu não esteja aqui, né? Eu quero ser lembrada com carinho.*

[...]

*- E o que você quer para você enquanto professora, para seu futuro?  
Meu futuro? Eu não penso muito. Eu quero fazer tudo certo hoje, para lembrarem no futuro de mim e de tudo que eu fiz de bom na educação. Porque o futuro é o amanhã, e o amanhã vai ser o hoje. Futuro, mas o amanhã vai ser o hoje, vamos fazer o certo hoje, vamos trabalhar certo hoje tudo que a gente tem que trabalhar, para amanhã ser lembrado com amor, assim como eu me lembro da minha professora do primeiro ano e espero que se lembrem de mim dessa mesma forma. (A1).*

Em relação a sua atuação, A1 indica na sua fala que a efetivação, além de garantir a almejada estabilidade, é um meio que garantirá sua permanência na Educação Infantil, já que este é o seu desejo.

*- Mas com essa graduação de artes, a sua intenção é continuar na educação infantil?  
Assim, quando a gente trabalha contratada, somos selecionadas pelo processo seletivo, e aí ou a gente cai na educação infantil ou no ensino fundamental, então, até sair outro concurso, eu fazer e passar, eu não posso escolher né, tenho que ir onde eu for indicada. (A1)*

A professora A2 também entende que a continuidade da sua formação é o caminho para novas possibilidades em sua atuação, e pretende ter experiência na alfabetização de crianças e com o término da licenciatura em Letras, pretende também ser professora de literatura no ensino médio. Além disso, sonha com o mestrado, pois pretende trabalhar com formação de professores no futuro. Mas para isso, ela considera que a experiência em outros espaços e tempos da educação é fundamental:

*[...] eu sei que na minha carreira docente eu tenho que passar por várias experiências, eu quero passar por isso, porque eu penso em um dia dar aula para adultos, quem sabe formar professores, eu não quero ir só com a teoria na cabeça, eu sempre quis, quero, você sabe, minha pretensão é fazer o mestrado, nunca quis dar aula, formar professor tendo só teoria na cabeça, quero ter bagagem, ter e falar com, qual é a palavra...*

*- Propriedade?*

*Propriedade, é isso o que eu quero fazer se eu formar professores se isso for um projeto de Deus para minha vida, com propriedade, se for com o que eu vivi. (A2).*

A professora A2 não deseja ter qualquer outro trabalho na vida que não envolva a docência, e deseja sempre ter a capacidade de “imprimir marcas boas” nos alunos:

*Hoje eu não me vejo de volta atrás de uma mesa, cheia de papel, cheia de serviço burocrático, eu penso que eu quero ir daqui para o fim da minha vida assim, com criança, com adolescente, quem sabe no futuro com adulto, mas sempre aprendendo e mediando conhecimento.*

[...]

*Eu tenho isso comigo, e vou levar até o dia antes da minha aposentadoria, até meu último dia de regente, de professora, nas crianças, nos adolescentes, nos adultos, um professor imprime marcas para o resto da vida, e eu peço a Deus para só imprimir marcas boas, eu não quero imprimir marcas ruins em nenhum momento. Eu não quero deixar, não quero. [...] porque eu acho que o que faz um professor imprimir marca ruim num aluno é deixar os problemas passar pela porta da sala de aula, não pode deixar, em nenhum emprego, em nenhum serviço, mas principalmente quando você mexe com vidas, vidas de crianças e adolescentes, e na vida de adultos, porque eu já vi colegas reclamando de professores da faculdade, que também deixam marcas ruins. (A2).*

A professora A3 percebe na efetivação a chance de ter um pouco mais de autonomia em relação aos meios de trabalho, mas seu objetivo principal quanto a sua carreira relaciona-se à possibilidade de ensinar história dos anos iniciais da educação básica até o ensino médio:

*Eu sou realizada no fundamental. Mas o que eu quero, o meu objetivo é começar a lecionar história desde os anos iniciais. Nesse ponto eu preciso me realizar.*

[...]

*Meu objetivo é terminar logo essa pós, e aí decidir o que estudo primeiro, se vai ser ciências sociais ou pedagogia. Mas esse é meu objetivo, é inquietar meus alunos. Colocar uma sementinha na cabecinha deles, para que eles não continuem sendo os mesmos. Eu quero deixar isso, eu quero incomodar a consciência deles para que eles não continuem sendo como são e que eles comecem a pensar refletir para se tornar um cidadão realmente crítico, que vai fazer algo de relevante. Esse é um dos meus objetivos como educador e continuar no desafio do dia-a-dia, que acaba sendo pra mim a cada dia que eu entro na sala de aula com esse pensamento. Isso serve pra mim como se fosse uma superação de cada dia pra que eu saia de lá pensando que hoje eu plantei mais uma sementinha na cabeça deles e no final eu quero ver tudo isso que eu plantei. É claro que alguns a gente não consegue alcançar, mas eu espero alcançar, mesmo que seja no ensino médio. Então assim, o meu objetivo seria trabalhar com eles desde o fundamental até o ensino médio, para eu poder conseguir ver o quanto eles cresceram, o quanto mudaram ao longo do tempo, é um sonho trabalhar com eles desde o fundamental até o ensino médio. Nem que fosse uma sala em cada período, eu acho que faria diferença também pra mim e para eles se eu tivesse a possibilidade de começar a trabalhar como uma sala desde o fundamental até o ensino médio. (A3).*

A professora A4 pretende continuar estudando, mas diferente das professoras anteriores, que enxergam nos estudos os meios de alcançar outros objetivos em seu trabalho, a continuidade da formação vincula-se ao seu sentimento de despreparo e à sua necessidade de ser uma boa professora:

*- Quais são os seus expectativas hoje para sua carreira?*

*Eu tenho que crescer mais, eu tenho que aprender mais, eu tenho que aprender muita coisa ainda. Acho que aprendi o básico só e quero aprender muito, muito mesmo pra eu saber lidar com todas as situações. Esse é o meu desejo porque tem coisas assim que a gente não sabe lidar, não sabe o que falar não sabe o que fazer,*

*e eu quero aprender muito ainda para aprender a lidar com todas as situações da escola. Entender a escola, entender mesmo de tudo relacionado à escola, esse é o meu sonho. (A4).*

Além da necessidade de se ver e se sentir como uma boa professora, também tem a necessidade de ser reconhecida pelos pares como tal, e tem a satisfação desta necessidade como um desejo para seu futuro na docência.

*Eu já ia entrar na pós, da UEMS em Bataguassu, ia fazer a inscrição, mas aí eu pensei que o meu bebê ainda está muito pequeno e aí acabei adiando. Quando eu pego alguma coisa para fazer eu me dedico muito então eu fiquei com medo de fazer e decidi deixar mais para frente. Aí depois eu vi que abriu o mestrado em Paranaíba, pensei em fazer, mas mudei de ideia, pois ainda está muito cedo. Mas eu pretendo, eu tenho esse sonho, eu fico pensando e em alguns momentos fico revoltada, pois não queria ficar dando aula para criança assim, queria aprofundar meus estudos e sei lá, vamos vê o que vai acontecer.*

[...]

*[...] a minha preocupação é eles pensarem que a minha sala barulhenta é porque eu não sou boa professora, porque a realidade é essa, para alguns professores se a sala é barulhenta o professor daquela sala não é bom, eu não vejo dessa forma, mas eles sim, e eu fico até com vergonha da minha sala. (A4).*

A professora A5 deseja passar no concurso e ser tão boa professora quanto algumas que teve na infância, coisa que ela acredita que acontecerá com o tempo, por meio da aquisição de experiência e pela continuidade dos estudos, que como já pontuamos anteriormente, está professora não menciona como objetivo, mas acreditamos que ela vê como um fato certo do futuro:

*- Quais são as suas expectativas pra sua carreira?*

*Para minha carreira a expectativa é passar no concurso.*

*- E o que mais?*

*A ser, como eu digo que me espelho nas professoras que eu acho que são boas, então eu digo que um dia eu quero ser uma tia I. ou uma Á., quando eu não tiver essas dúvidas, quando eu não tiver essas dificuldades, eu creio que com o tempo, com as especializações, eu chego lá. (A5).*

As professoras A6 e A7 possuem as mesmas expectativas e metas para a carreira, que são a efetivação e a permanência na Educação Infantil:

*- Você se sente realizada com sua profissão?*

*Eu me sinto, eu tenho certeza de que aqui é o meu lugar, eu só preciso de estabilidade agora. O meu sonho é passar no concurso, mas eu me sinto realizada.*

*- Quais são as suas expectativas para sua carreira?*

*Eu quero ficar aqui na educação infantil e passar no concurso, no próximo de preferência. (A6).*

*- Você se sente realizada com sua profissão?*

*Eu acho que eu vou me sentir realizada mesmo quando eu passar no concurso, quando eu tiver a estabilidade. Aí sim, mas eu gosto muito de ser professora.*

*- Quais são as suas expectativas para sua carreira?*

*Continuar trabalhando com educação infantil. Assim, continuar trabalhando, né, mas principalmente na educação infantil, para mim já está de bom tamanho. (A7).*

Inferimos que, para a maioria das nossas entrevistadas (A1, A2, A3, A4 e A5), a continuidade da formação é o caminho para alcançar seus objetivos profissionais, sejam eles relacionados a ter outras experiências na docência, serem melhores professoras do que já são hoje e serem reconhecidas como tal, conquistar a admiração dos colegas e alunos, enfim, que são formas que, para elas, a realização que elas sentem em relação ao trabalho e a si mesmas seja cada vez maior.

Continuar trabalhando com o que gosta e onde gosta também é uma necessidade, e uma necessidade expressa por todas as professoras que passaram por este estudo, mas como podemos perceber, se constitui como a principal necessidade consciente das professoras A6 e A7.

Entretanto, identificamos ao longo da pesquisa e da análise que elas também anseiam que ocorram mudanças no ambiente de trabalho, como a melhoria das condições de trabalho; vistas como a conquista de maior autonomia e controle sobre a sua atividade, como destacados pelas entrevistadas A3 e A4, maior envolvimento das famílias e responsáveis na educação e escolarização dos alunos (A3, A4, A6 e A7), maiores salários (A7), que as relações entre os pares sejam constituídas de forma mais empática e companheira (A4), que o trabalho na educação seja voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (A2, A3, A4), o que implicaria mudanças na forma de agir e pensar dos colegas professores, coordenadores e diretores.

Gostariam ainda de serem mais valorizadas, mas não apenas pela sua práxis, suas conquistas e potencialidades, mas por perceberem que o professor é um profissional fundamental para o desenvolvimento da sociedade e que a cada dia vem sendo mais desvalorizado.

Esperam também, e não só para o futuro, mas também no presente, poder afetar positivamente seus alunos, ajudando-os a constituir um sentido positivo e adequado para os estudos (A2, A3 e A4), e também contribuindo para formar cidadãos críticos, maduros, capazes de tomar as decisões adequadas para as suas vidas e contribuir para uma sociedade mais justa.

Desta forma, com os anseios e as perspectivas para o futuro de nossas entrevistadas, concluímos as análises deste trabalho. Os seus desejos e necessidades, apresentados aqui, manifestam o íntimo da vida emocional destas mulheres, mesmo que tenham exposto apenas o que foi requerido, relacionado ao seu trabalho. E é a partir do que foi exposto que pudemos compreender a imensa magnitude das emoções na constituição dos sujeitos e de sua subjetividade, e, portanto, o quanto as emoções e a afetividade são elementos importantes

para a compreensão dos processos envolvidos no trabalho docente, nas relações sociais ocorridas nos espaços destinados à aprendizagem, assim como da própria vida dos atores que constituem estes espaços e mobilizam (ou não) a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos ocorrido nestes espaços.

## **Considerações Finais**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa em que nos propusemos a analisar o papel constitutivo das emoções na subjetividade de professores iniciantes, tomando como base a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico Dialético. Para atingirmos tal objetivo entrevistamos sete professoras da rede municipal de ensino de Brasilândia, Mato Grosso do Sul, que contassem com até cinco anos de exercício profissional.

Utilizamos-nos do recurso metodológico dos Núcleos de Significação para a análise das entrevistas, que por ter sido criado a partir dos pressupostos vigotskianos de sentido e significado, consideramos o mais adequado para o levantamento e a interpretação dos dados.

A necessidade de estudar a emoção enquanto elemento constitutivo da subjetividade dos sujeitos, principalmente de professores, surgiu a partir da constatação, durante a graduação em Psicologia e no exercício da profissão, de que as emoções são colocadas em segundo plano nos discursos dos sujeitos quanto às suas vidas profissionais e o seu trabalho, assumindo uma forma predominantemente negativa, em discursos voltados para a racionalidade, na qual claramente havia uma cisão entre razão (boa) e emoção (ruim).

Considerando nosso objeto de estudo, compreendermos como as emoções se constituem foi fundamental. Tomando as bases da PHC, consideramos as emoções como funções psicológicas superiores, o que significa que elas se desenvolvem a partir da relação dos indivíduos com o seu meio, nas relações sociais. Partindo deste pressuposto, a vivência, elencada por Vigotski como categoria fundamental para a compreensão da relação do sujeito com o seu meio, foi essencial para apreendermos os sentidos constituídos para a docência pelas nossas entrevistadas, e as relações entre emoção e trabalho na constituição da subjetividade.

Assumimos que as emoções possuem uma função diretiva (e organizadora) não só do comportamento do homem, mas também em sua personalidade, que se manifesta por meio da subjetividade. Desta forma, entendemos que a emoção se constitui como um importante elemento para a compreensão da subjetividade e da própria personalidade.

Por meio da análise das falas das professoras que entrevistamos, ficou claro que as emoções vividas no percurso escolar foram fundamentais para que estas ingressassem na docência. As emoções positivas e negativas que emergiram da experiência escolar das nossas entrevistadas, e a maneira como vivenciaram essas experiências e emoções, foram elementos decisivos na escolha delas pela profissão de professora, assim como também no desejo pela permanência na profissão. A identificação com o trabalho que cada uma possui é constituído

por essas experiências iniciais, associadas às experiências vividas na formação inicial durante o curso de licenciatura, e a percepção que cada uma tem do que é ser professor.

Durante a análise, percebemos que nossas entrevistadas realmente gostam de serem professoras, e constituíram um sentido positivo em sua atividade, já que percebem que o seu papel é o de ensinar, mesmo no caso daquelas (A5) que entendem o ensinar apenas como a facilitação da aquisição da aprendizagem que ocorreria de outra forma que não a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, de forma sistematizada e intencional, a fim de possibilitar a adequada apropriação destes conhecimentos que irão resultar na humanização dos sujeitos, como acreditamos que seja o ato de ensinar segundo os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético.

Esse sentido positivo construído por nossas entrevistadas quanto à sua função relaciona-se a promoção do desenvolvimento dos alunos, a transmissão de valores, ao relacionamento afetivo e respeitoso com os alunos e colegas, e se colocam para nós como pessoas com as quais seus alunos podem contar, seja nas questões relacionadas diretamente ao trabalho pedagógico ou nas dificuldades que eles atravessam em suas vidas, o que nos indica que embora todas elas sofram com as consequências da alienação nos processos de trabalho, a maneira como tem vivenciado a docência neste momento da carreira atua minimizando quanto aos efeitos nefastos da alienação nos trabalhadores, como o adoecimento psíquico.

Entretanto, entendemos que apenas os significados constituídos a respeito da docência não são suficientes para conter a alienação do seu trabalho. Ao contrário, ao constituírem sentidos para a sua atividade e as relações estabelecidas no ambiente de trabalho ancoradas apenas na afetividade, sem uma relação consistente entre a teoria e a prática para embasar sua práxis, e mais além, sem um relacionamento emocional com a teoria, a prática se torna esvaziada, e o trabalho alienado.

Inferimos em nossa análise que todas elas valorizam a afetividade e o bem viver nas suas relações e buscam, cada uma a sua maneira, afetar seus alunos de maneira assertiva e constituírem-se como referenciais positivos para eles, assim como tiveram professores durante sua experiência escolar que são lembrados com carinho, admiração, respeito e saudade. Buscam influenciar positivamente como foram influenciadas, ou, como no caso da entrevistada A4, não ser a professora que causa sofrimento e desperta o medo, a aversão, e outros sentimentos e emoções ruins causados por situações traumatizantes envolvendo professores autoritários.

Destacamos que a formação inicial, embora insuficiente para instrumentalizá-las adequadamente para a prática docente, foi marcada por professores (no caso das professoras

que fizeram a licenciatura no curso semipresencial, a tutora se destaca nas falas de todas elas) que se destacaram e que as marcaram de forma positiva, fazendo com que estes se tornassem referenciais para o desenvolvimento do seu trabalho. E considerando que toda relação é permeada pela afetividade, consideramos que as emoções evocadas pela influência destes professores tiveram um papel decisivo para que estes especificamente se sobressaíssem no meio de todos que passaram pela vida acadêmica de nossas entrevistadas.

E compreendendo, ou sentindo isso – já que manifestaram esta compreensão tanto de forma objetiva quanto subjetiva, ou seja, por meio do seu próprio discurso, verbalizando o quanto estes relacionamentos as afetaram ou por meio da fala emocionada a respeito das suas histórias de formação, nas quais podemos identificar os componentes emocionais destas relações – as professoras que entrevistamos valorizam a afetividade nas relações com seus alunos, mesmo quando esta afetividade não se apresenta de forma óbvia e deliberada em sua prática.

Tanto que consideram a afetividade fundamental para que a aprendizagem dos alunos ocorra de forma adequada, e buscam criar em suas aulas as condições afetivas para que isto ocorra. Isto se dá na maneira como tratam os alunos, como buscam compreendê-los e serem empáticas com eles, o que, de uma forma ou de outra todas elas manifestaram. Destacamos que consideramos que esta empatia é construída a partir do encontro das suas próprias vivências com a realidade dos alunos e das situações enfrentadas em sala de aula, então este sentimento se manifesta de forma particular em cada uma delas.

O orgulho deflagrado pela atividade relaciona-se ao aprendizado dos alunos, à superação por eles das dificuldades que estes encontram na aprendizagem, às boas maneiras apresentadas em sala de aula, à mudança de comportamentos inadequados, quando os alunos manifestam o carinho e a importância que elas assumem em suas vidas, e vem sempre acompanhado da sensação de prazer, de felicidade, e principalmente da sensação de dever cumprido.

A maneira como falam da sua atividade e de seus alunos nos revelam o quanto são comprometidas com o trabalho, e todas elas verbalizaram claramente nas entrevistas o quanto ser professora para elas é gratificante e satisfatório, mesmo que no decorrer do discurso as suas falas apontem que poderia ser ainda mais satisfatório caso dispusessem de melhores condições de trabalho.

Emoções e sentimentos como medo, tristeza, frustração, raiva, desgosto, impotência e a sensação de fracasso também estão presentes nos seus discursos em relação às situações que enfrentam no exercício do seu trabalho, entretanto, a grande maioria delas busca ressignificar

estas emoções e sentimentos de maneira que possam continuar a trabalhar da forma que elas consideram satisfatória, o que é percebido por elas como o exercício da função sem que elas afetem seus alunos por estes sentimentos e emoções, ou, quando isso acontece, que estes sentimentos e emoções também possam ser ressignificados por seus alunos.

As emoções surgem também, para as nossas entrevistadas, como componentes da motivação para o trabalho, sendo esta motivação relacionada ao ato de ensinar e aos relacionamentos estabelecidos com os colegas e alunos, e como no caso da entrevistada A3, no relacionamento com as famílias dos alunos.

É fundamental destacarmos que, além de considerarem que a sua função é de ensinar, as professoras que entrevistamos sentem isso também. É o sentido constituído sobre a sua atividade, que se entrelaça à dimensão também do cuidado presente na fala delas, mesmo das que não exercem a docência na Educação Infantil, onde a dimensão do cuidado se manifesta com mais intensidade.

E é na constituição do sentido para a sua atividade que percebemos a influência das emoções na maneira como se constituem professoras. E são os sentidos constituídos por elas acerca da sua atividade que as guiam nas relações constituídas no ambiente escolar e principalmente na maneira como são professoras.

Desta forma, destacamos a importância das emoções na constituição da subjetividade das nossas entrevistadas. Elas sentem a importância da sua atividade na vida dos alunos, assim como sentiram a importância da atividade dos seus próprios professores em suas vidas. E compreendemos que é este sentir que as impulsiona para o exercício responsável da profissão. Portanto, é a maneira como vivenciaram as experiências relacionadas à docência que determina como se constituem professoras hoje, para além das questões de formação.

Assim, gostaríamos de enfatizar, neste momento final, que as emoções são fundamentais para a maneira como os sujeitos que fizeram parte deste estudo percebem, vivenciam e orientam seu trabalho. Desta forma, não podemos desassociar os aspectos emocionais da vida dos sujeitos quando, como profissionais da área da Psicologia e da Educação, pretendemos colaborar para a construção de melhores condições de trabalho para os professores, incluindo aqui as questões relacionadas à formação dos professores que atuam nas nossas escolas. Consideramos ser necessário, além do aprofundamento dos estudos a respeito das emoções como elementos constituintes da subjetividade e dos sujeitos, que está também seja uma temática trabalhada nos cursos de formação de professores, a partir de estudos que envolvam o desenvolvimento dos indivíduos, das funções psicológicas

superiores, e conseqüentemente, do desenvolvimento emocional, de maneira que a dicotomia razão/emoção deixe de ser predominante nas salas de aula.

Nesta perspectiva, levantamos a necessidade da continuidade da realização de estudos á respeito das emoções e sentimentos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, no campo da Psicologia, da Educação e das Neurociências, considerando o desenvolvimento emocional e as influências do meio no adoecimento psíquico e a interfuncionalidade e interconexão das outras funções psíquicas superiores em relação às emoções no desenvolvimento humano e a emergência das emoções na consciência, e os processos de socialização e aprendizagem.

Da mesma forma não podemos desconsiderar as emoções dos sujeitos quando nos voltamos para as questões pertinentes ao ensino e aprendizagem. Destacar a dimensão afetiva dos indivíduos e como esta dimensão se relaciona com a constituição dos sujeitos também é fundamental para a construção de políticas voltadas para uma educação de qualidade, que possibilite aos indivíduos às devidas apropriações e objetivações necessárias a humanização.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 129-158.

\_\_\_\_\_. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 de maio 2016.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia, Ciências e profissão**, São Paulo, ano 29, n. 2, p.222-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em 13 de maio 2015.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em 13 de maio 2015.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, jan./mar.2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2818>>. Acesso em: 10 out. 2015.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180>>. Acesso em: 10 de maio 2016.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>>. Acesso em: 10 de maio 2016.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia na 'Era das Revoluções'**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores associados, 2004. p. 145-168.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 29, p. 108-119, maio/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf> >. Acesso em: 10 de maio 2016.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2015.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. G.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo, SP: Cortez, 2001. p. 15-35.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 562p. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, M. N. A pedagogia contida na forma de produzir capitalista. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora UCG, 2005. p. 9 - 48.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

CHAGAS, Eduardo F. O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese – Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 38, nº 120, p. 55-70, 2011. Disponível em: [http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520\\_Chagas\\_Eduardo.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf)>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

CHAUÍ, M. A universidade Operacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, v. 4, n. 3. 1999. Disponível em: < <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1063&path%5B%5D=1058> >. Acesso em: 20 de maio de 2016.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do trabalho, 1999.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DESCARTES, R. As paixões da alma. In: \_\_\_\_\_. Discurso do método, As paixões da alma, Meditações. São Paulo: Abril Cultural. 1973. p. 101-232. (Coleção Os Pensadores).

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v.24, n. 62, p.44-63, abr. 2004.

\_\_\_\_\_. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Crítica ao fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.1-19.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM.; DUARTE, N. ( Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-50. ISBN 978-85-7983-103-4. Scielo Books. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2009.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2012.

ESTES. **Projeto Pedagógico do Curso Cuidador Infantil**. Escola Técnica De Saúde. Universidade Federal de Uberlândia. 2013. Disponível em: <<http://www.estes.ufu.br/sites/estes.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20FIC%20-%20Cuidador%20Infantil.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 71-90.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>>. Acesso em: 12 Out. 2015.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>>. Acesso em: 12 Out. 2015.

GÉGLIO, P. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia Histórico-Cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1972.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva. 2001.

IASI, M. L. **Classes sociais e a reestruturação produtiva do capital**: evento 140 anos do O Capital. São Paulo, SP: PUC-SP. 2007.

JAMES, W. As emoções. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 669-74, dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142008000400013>>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

KONDER, I. **O que é dialética**. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Ediciones Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1978a.

\_\_\_\_\_. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004. p. 425- 470.

\_\_\_\_\_. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Academia de Ciencias Pedagógicas de la R.S.S.F.R. Instituto de Investigación Científica. Editorial Grijalbo S. A. 1969.

\_\_\_\_\_. **Atividade e consciência**. 1972. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa Livros Horizonte, 1978b.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-84.

LÜDKE, M.; MOREIRA A.F. ; CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. **Educação & Sociedade**, nº. 68. Campinas: Cedes, 1999, p. 278-298. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf>> . Acesso em: 12 Out. 2015.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: Um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2010.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090>>. Acesso em 28/09/2015.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP. Marília. 2001.

\_\_\_\_\_. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.

\_\_\_\_\_. **As aparências enganam**: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. ISBN 978-85-7983-103-4. Scielo Books. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre docência). Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2011.

MARX, K ; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985. V. 1, Tomo I.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MELLO, S. A. Produção de sentido e formação de leitores. Anais V Encontro Brasileiro De Educação E Marxismo, Educação E Emancipação Humana 11, 12, 13 E 14 De Abril De 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: ZANELLA, A. et al. **Educação Estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. Notas sobre Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4>>. Acesso em: 13 Out. 2015.

MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**. Porto Alegre, v. 56, n.2, p. 265-281, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/417/314>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, out. 2010. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p315/15284>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

PASQUALINI, C. J. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: Desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em educação física escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Araraquara, UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Araraquara, UNESP, 2010.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 27 mai. 2016.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999

PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.** v.1, n.1, p. 17-24. 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a04.pdf>>. Acesso em: 10 Out. 2014.

PRADO FILHO, K. ; MARTINS, S. A subjetividade Como Objeto da(s) psicologia (s). **Psicol. Soc.** v.19, n.3, p. 14-19, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a03v19n3.pdf>>. Acesso em: 10 Out. 2014.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116. Abril 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100007&script=sci_arttext)> Acesso em: 27fev.2015.

\_\_\_\_\_. A educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-180. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVATER, F. **El valor de elegir**. Buenos Aires, Ariel. 2003.

SHAFF, A. **La alienación como fenómeno social**. Barcelona: Crítica, 1979.

SILVA, H. L. F. Limites na construção de uma identidade política: Condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista Sociedade e Cultura**. v. 9, n. 2, p.327-337, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/index>>. Acesso em 16 de maio de 2016.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 348f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. 2009.

\_\_\_\_\_. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicol.** São Paulo, v. 23, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000100005>>. Acesso em 10 Out. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, G. C. **Produção de sentidos e significados por docentes em formação continuada**. 2014. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Recife. 2014.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertade. 1999.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VIANA CHAVES, H. et al . Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 18, n. 1, p. 134-147, abr. 2012 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682012000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682012000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 21 set. 2015.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed. 1996.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. [Manuscrito de 1929]. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 23-44, Jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. A arte como catarse. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo, SP: Martins Fontes. 1999.

\_\_\_\_\_. O Significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma Investigação Metodológica. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 203 – 417.

\_\_\_\_\_. Sobre os Sistemas Psicológicos. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 103-136.

\_\_\_\_\_. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.

\_\_\_\_\_. A educação no comportamento emocional. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 a.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386. Tradução instrumental para fins didáticos de Delari Junior, A. Umuarama, 30 de mar. 2009.

VIGOTSKY, L.S. **Teoría de las emociones:** Estudio histórico-psicológico. (J. Villaplana, Trad.) Madrid: Ediciones Akal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas III.** Madri: Visor. 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, A. N., Luria, A. R., Vigotskii, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, SP: Ícone; Edusp. 2006. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Ediciones Akal. 1986.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade** [online]. vol.19, n.2, pp.25-332007. ISSN 0102-7182. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>. Acesso em: 25 out. 2015.

APÊNDICES

## APÊNDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa: As Emoções e a Construção da Subjetividade do Professor nos seus primeiros anos de atuação.**

Pesquisadora: Júlia Carolina da Costa Santos – Fone: (67) 96419454

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Silvia Rosa Santana – Fone: (67) 8132-8005

1. **Natureza da pesquisa:** a Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender, a partir da dialética e dos pressupostos da teoria histórico-cultural, como as emoções dos professores se constituem e repercutem na construção da subjetividade destes no início das suas atividades profissionais.
2. **Público-alvo da pesquisa:** professores com até três anos de formados, no início de sua atividade profissional como professores.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o (a) senhor (a) permitirá que a pesquisadora Júlia Carolina da Costa Santos levante dados acerca da influência das emoções na construção da subjetividade relacionada à profissionalidade de professores. O (A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Destaca-se que sempre que o (a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador e/ou de sua orientadora.
4. **Sobre a entrevista:** após o (a) Sr.(a) consentir em participar da pesquisa supracitada, será imediatamente iniciada a entrevista, de acordo com um roteiro previamente elaborado. A pesquisadora também solicita seu consentimento para a gravação da referida entrevista, esclarecendo que a transcrição da mesma passará por sua avaliação e consentimento antes de ser utilizada.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, não sendo revelados, em nenhum momento, o nome do (a) Sr.(a) nem da instituição de ensino na qual está inserida.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga a toda comunidade informações importantes sobre como as emoções atuam na formação da subjetividade dos professores e como essas emoções podem ser usadas a favor das práticas educacionais. Salienta-se que a pesquisadora se compromete, neste ato, a divulgar os resultados obtidos da pesquisa ora apresentada.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Obs.: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito.

### 1. Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada: **As Emoções e a Construção da Subjetividade do Professor nos seus primeiros anos de atuação.**

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Júlia Carolina da Costa Santos (Pesquisador)

Brasília/MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE B

## Roteiro para entrevista

Quais foram os motivos que te levaram a fazer o curso de licenciatura / pedagogia?  
Como foi o curso para você?  
Quais eram as suas expectativas ao ingressar na carreira de professor?  
Você sentia admiração por algum professor na sua época de colégio?  
E na universidade?  
Por quais motivos?  
Há quanto tempo vc é professor?  
E há quanto tempo você trabalha aqui nesta escola?  
Como é para você ser professor?  
O que te motiva a vir trabalhar? E o que te desmotiva?  
Quando (em que situações) você se orgulha de você mesma enquanto professora?  
E dos seus alunos?  
Como você vê a escola?  
Como é para você trabalhar aqui?  
O que levou você a vir trabalhar aqui nesta escola?  
Como você vê sua relação com os alunos?  
Que fatores interferem nessa relação?  
Na sua opinião, o que é mais cansativo no seu trabalho?  
Você ocupa algum cargo administrativo?  
Você já tirou algum tipo de licença devido a problemas de saúde ou cansaço?  
Você está satisfeito com o trabalho que realiza?  
Você já pensou em parar de dar aulas e fazer outra coisa?  
Quantas horas você trabalha por semana?  
Você acha que tem autonomia suficiente para realizar o seu trabalho?  
Você tem acesso a todo material que necessita para a realização do seu trabalho?  
Como (critérios) que a coordenação e direção avaliam o seu trabalho?  
Como você se sente em relação a isso?  
Como você se relaciona com os outros professores?  
E com os funcionários?  
O que perturba ou tira a sua atenção durante as aulas?  
Você se sente realizado com sua profissão?  
Quais são suas expectativas hoje na sua carreira?