

FERNANDA FURTADO CAMARGO

**FORMAÇÃO HUMANIZADORA DA
CONSCIÊNCIA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO PARA A SUPERAÇÃO DA
ALIENAÇÃO**

PUC-CAMPINAS

2018

FERNANDA FURTADO CAMARGO

**FORMAÇÃO HUMANIZADORA DA
CONSCIÊNCIA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO PARA A SUPERAÇÃO DA
ALIENAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC-CAMPINAS

2018

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Camargo, Fernanda Furtado.
C172f Formação humanizadora da consciência: a atuação do professor universitário para a superação da alienação / Fernanda Furtado Camargo. - Campinas: PUC-Campinas, 2018.
121 f.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

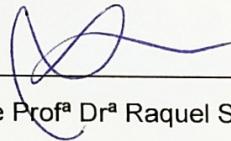
1. Psicologia educacional. 2. Formação de professores. 3. Consciência. 4. Trabalho. 5. Pedagogia crítica. 6. Educação - Filosofia. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD – 22. ed. t370.15

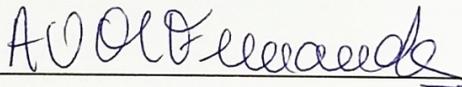
FERNANDA FURTADO CAMARGO

**FORMAÇÃO HUMANIZADORA DA
CONSCIÊNCIA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO PARA A SUPERAÇÃO DA
ALIENAÇÃO**

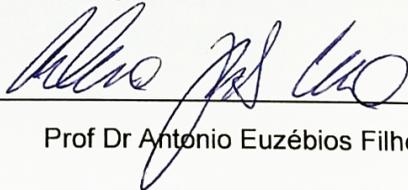
BANCA EXAMINADORA



Presidente Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo



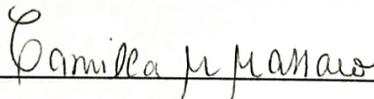
Profª Drª Angela Viana Machado Fernandes



Prof Dr Antonio Euzébios Filho



Profª Drª Eliete Aparecida de Godoy



Profª Drª Camilla Marcondes Massaro

**PUC-CAMPINAS
2018**

Prólogo

A exceção e a regra

Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam – Isso é natural.
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: Isso é natural.
A fim de que nada passe por ser imutável.

Sob o familiar, descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo que seja dito ser habitual
Cause inquietação.
Na regra é preciso descobrir o abuso.
E sempre que o abuso for encontrado,
É preciso encontrar o remédio.
Vocês, aprendam a ver, em lugar de olhar bobamente.

É preciso agir em vez de discutir.
Aí está o que uma vez conseguiu dominar o mundo.
Os povos acabaram vencendo.
Mas não cantem vitória antes do tempo.
Ainda está fecundo o ventre de onde surgiu a coisa imunda.

Bertolt Brecht

Dedicatória

Às futuras pedagogas e ao meu filho Frederico que me
fazem buscar o horizonte cotidianamente.

Agradecimentos

Agradeço à Letícia pelo companheirismo e pelo amor com os quais me apoiou durante o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço pelo cuidado que teve com o Fred, o enchendo de amor e proteção, não apenas a cada momento em que estive produzindo esta tese, mas durante toda a existência, desde de que ainda no plano das ideias, deste ser tão desejado e amado, a quem também agradeço por me fazer querer sempre ser uma pessoa melhor e buscar um mundo melhor para vivermos.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo, pela paciência e confiança com as quais conduziu a realização deste trabalho. Agradeço também e, em mesma medida, por ser um exemplo de mulher, de profissional e de militante, nos chamando incessantemente à luta.

À banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Trevisan de Souza e Prof.^a Dr.^a Silvana Calvo Tuleski, pelas importantes contribuições, fundamentais para a finalização deste trabalho.

À banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Camilla Marcondes Massaro, querida amiga e profissional excepcional, que tem acompanhado minha trajetória desde a graduação; Prof.^a Dr.^a Eliete Aparecida de Godoy, amiga e parceira de trabalho, por quem tenho grande admiração e com quem partilho minhas esperanças na atuação transformadora de nossas alunas; à Prof.^a Dr.^a Angela Viana Machado Fernandes, a quem não canso de agradecer por ser tão generosa e por ter me mostrado um novo caminho, que me fez chegar onde estou; e ao Prof. Dr. Antônio Euzébios Filho, a quem agradeço, juntamente aos demais membros da banca, por suas significativas contribuições.

Aos membros do GEP-InPsi que muito contribuíram para meu desenvolvimento em uma área que não é a minha de origem. Eles foram fundamentais para minha formação ao longo destes anos. Agradeço em especial à Flávia de Mendonça Ribeiro, que sempre esteve disponível para me orientar nas mais diversas questões relacionadas ao doutorado.

Agradeço uma vez mais à Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Trevisan de Souza que, como Coordenadora do PPGP, estabeleceu relações muito humanas no tratamento das questões acadêmicas. À Maria Amélia e à Elaine pela disponibilidade e pela paciência que tiveram comigo, dentro do Programa.

Agradeço ao Pró-Reitor de Graduação da PUC-Campinas, Prof. Me. Paulo Moacir Godoy Pozzebon, que, generosamente, permitiu que eu me ausentasse temporariamente de minhas funções na PROGRAD para finalizar esta tese.

Agradeço à PUC-Campinas pela bolsa de capacitação pedagógica concedida durante os quatro anos de doutorado.

Por fim, agradeço às alunas e aos alunos e às professoras e aos professores do curso de Pedagogia da PUC-Campinas que, desde 2009, me motivam e me inspiram a almejar a transformação da dura realidade vivenciada pela grande maioria da classe trabalhadora.

Camargo, Fernanda Furtado. **Formação humanizadora da consciência: a atuação do professor universitário para a superação da alienação**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo central analisar o processo de formação humanizadora da consciência no Ensino Superior, especificamente em um curso de Pedagogia. A tese defendida é a de que a formação humanizadora da consciência é aquela que conduz de forma direta e intencional os indivíduos nas transformações de sua consciência em direção à sua liberdade. Nesse sentido, a formação de professores deve estar comprometida com a socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, com a construção dos sentidos pessoais e dos motivos que levam os estudantes a realizarem suas atividades de estudo e de trabalho e com o conteúdo sensível que afeta os estudantes ao longo de sua formação, levando-os a pensar nas necessidades de transformação da sociedade. Os argumentos são construídos com base no desenvolvimento dos seguintes objetivos específicos: (1) compreender como se dá a formação da consciência à luz da teoria histórico-cultural, tendo em vista sua relação dialética com a atividade humana; (2) entender os sentidos do trabalho do professor e as condições concretas para seu desenvolvimento na conjuntura atual; (3) apresentar e analisar uma prática pedagógica cujo desenvolvimento se dá a partir das perspectivas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, como possibilidade de promover uma formação humanizadora da consciência. Os fundamentos ontológicos estão pautados no materialismo histórico-dialético e os fundamentos teórico-metodológicos inspiram-se na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Os dados analisados foram produzidos pelas alunas de um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior confessional, situada na Região Metropolitana de Campinas, em uma disciplina alocada no último ano do curso. Os resultados da pesquisa mostram a importância do desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na pedagogia histórico-crítica como meio para se efetivar a formação de conceitos e de elevar o entendimento dos alunos do senso comum à consciência filosófica, haja vista que mais de 90% das alunas elevaram seus conceitos espontâneos a científicos e que quase 70% das alunas puderam exemplificar a maneira pela qual os conteúdos estudados contribuiriam para sua prática pedagógica futura. Depreende-se daí a necessidade dos cursos superiores em desvelar a realidade concreta, pensada, do trabalho do professor, compreendendo tal desvelamento como fundamental para o desenvolvimento da formação humanizadora da consciência e, conseqüentemente, para a formação de professores críticos, engajados e conscientes de seu papel como sujeitos ativos na transformação da sociedade.

Termos de indexação: Trabalho; Consciência; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação de Professores.

Camargo, Fernanda Furtado. **Consciousness humanizing formation: university teacher's role in overcoming alienation**. 2018. Thesis (Doctorate in Psychology) – Centre for Life Science Courses. Post-Graduation Program in Psychology - Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2018.

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze the consciousness humanizing formation process in Higher Education, specifically in a Pedagogy major. The thesis is that consciousness humanizing formation is the one which leads individuals, directly and intentionally, through their consciousness transformations, to their freedom. In this regard, teacher formation must be committed to socialization of historically accumulated knowledge, to personal senses building and building of reasons that lead students to carry out their study and work activities. Besides, teacher formation must be also committed to the sensitive content that affects students throughout their major, leading them to think about society transformation needs. The arguments are constructed on the basis of the following specific objectives development: (1) understanding of how consciousness formation occurs in the light of historical-cultural theory, in view of its dialectical relation to human activity; (2) understanding of teacher's work meanings and of real conditions for his or her development nowadays; (3) presenting and analyzing a pedagogical practice which its development happens due to the perspectives of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, as a means to promote the consciousness humanizing formation. The ontological fundamentals are based on historical-dialectical materialism and the theoretical-methodological fundamentals are inspired by the perspective of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. The data studied were produced by the students majoring in Pedagogy in a Confessional Higher Education Institution, located in the Metropolitan Region of Campinas, in a course that takes place in the last year of the major. The results of the research show the importance of pedagogical practice development based on historical-critical pedagogy as a means to achieve the formation of concepts and raise the understanding of students from common sense to philosophical awareness, since more than 90% of students raised their spontaneous concepts to scientific ones and almost 70% of the students could exemplify the way the contents studied could contribute to their future pedagogical practice. It is apparent from this the need for higher education to unveil the concrete reality of the teacher's work. This unveiling is understood as essential for the consciousness humanizing formation development and, consequently, for the formation of critical teachers, engaged and aware of their role as active subjects in society transformation.

Index terms: Work; Consciousness; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy; Teacher's Formation.

Camargo, Fernanda Furtado. **Formación humanizada de la conciencia: la actuación del profesor universitario para la superación de alienación.** 2018. Tesis (Doctorado en Psicología) – Centro de Ciencias de la Vida. Programa de Pos-grado en Psicología – Pontificia Universidad Católica de Campinas, Campinas, 2018.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo central analizar el proceso de formación humanizada de la conciencia en la Educación Universitaria, específicamente en un curso de Pedagogía. La tesis sustentada trata, de que la formación humanizada de la conciencia es aquella que conduce de manera directa e intencional a los individuos en las transformaciones de su conciencia en dirección a su libertad. Así, la formación de los profesores debe estar comprometida. Tener el compromiso en la socialización del conocimiento históricamente acumulado por la humanidad, en la construcción de los objetivos personales y los motivos que conducen a los estudiantes a realizar sus actividades de estudio y de trabajo y el contenido sensible que afecta a los estudiantes a lo largo de su formación académica, llevándolos a pensar a las necesidades de transformación de la sociedad. Los argumentos fueron contruidos en el desarrollo de estos objetivos específicos: (1) comprender como se da la formación de la conciencia a través de la teoría histórico-cultural, considerando su relación dialéctica con la actividad humana; (2) comprender el direccionamiento del trabajo del profesor y las condiciones reales para su desarrollo en la coyuntura actual; (3) presentar y analizar una práctica pedagógica cuyo desarrollo se da a partir de las perspectivas de la psicología histórico-cultural como también de la pedagogía histórico-crítica, que posibilita promover una formación humanizada de la conciencia. Los fundamentos ontológicos están pautados en el materialismo histórico-dialectico, y los teórico-metodológicos se basan en la perspectiva de la psicología histórico-cultural como de la pedagogía histórico-crítica. Los datos analizados fueron producidos por alumnas de una clase del último año de la facultad de pedagogía de una Institución Universitaria confesional, ubicada en la Región Metropolitana de Campinas. Los resultados de la investigación muestran la importancia del desarrollo de una práctica pedagógica pautada en la pedagogía histórico-crítica como medio para instaurar la formación de conceptos y elevar la comprensión de los alumnos a una conciencia más filosófica, visto que más del 90% de las alumnas han elevado sus conceptos espontáneos a científicos, y casi el 70% de ellas pudieron ejemplificar como los contenidos estudiados contribuirían en su futura practica pedagógica. A partir de eso se concibe la necesidad que haya cursos superiores que ayuden a desvelar la realidad concreta, pensada del trabajo del profesor, así comprendemos tal desvelamiento como fundamental para el desarrollo de una formación humanizada de la conciencia y, en consecuencia, a la formación de profesores críticos, comprometidos y conscientes del papel que desarrollan como individuos activos en la transformación de la sociedad.

Conceptos de indización: Trabajo; Conciencia; Psicología Histórico-Cultural; Pedagogía Histórico-Crítica; Formación de Profesores

Sumário

Prólogo	7
Dedicatória	8
Agradecimentos	8
Resumo	10
Abstract	11
Resumen	12
Apresentação	15
Introdução	19
1. A unidade dialética atividade e consciência	28
1.1 Pressupostos teórico-metodológicos para o estudo da consciência	28
1.2 Atividade humana	36
1.3 A consciência à luz da psicologia histórico-cultural.....	43
2. O trabalho do professor frente à conjuntura atual	56
2.1 Um enfoque marxiano sobre o trabalho	57
2.2 Os sentidos do trabalho do professor	62
3. Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica na formação de professores	70
3.1 A formação de conceitos para a psicologia histórico-cultural.....	71
3.2 Pedagogia histórico-crítica e prática didático-pedagógica	76
4. Por uma prática pedagógica revolucionária	79
4.1 Caracterização do Campo.....	80
4.1.1 <i>Participantes</i>	83
4.1.2 <i>Fontes de informação, instrumentos e técnicas</i>	84
4.2 Considerações e procedimentos éticos de pesquisa	85

4.1 O relato de uma experiência pautada nas perspectivas da psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica	85
4.1.1 O desenvolvimento da disciplina Trabalho e Movimento Docente	87
4.1.2 Análise dos dados	93
Considerações finais	110
Referências	114

Apresentação

Minha trajetória profissional e acadêmica teve início com a decisão de me tornar Pedagoga. A escolha profissional não é uma tarefa fácil e, assim como muitos na minha idade, passei o último ano do Ensino Médio tentando definir para qual curso me inscreveria no vestibular. Minha opção inicial foi pelo curso de Matemática, formação acadêmica de minha mãe. Sempre estudei em escola pública, era considerada uma boa aluna e conseguia tirar notas boas sem muito esforço. Ao prestar vestibular, no entanto, fui surpreendida ao não ser aprovada. A prova continha assuntos os quais eu sequer ouvira falar. Ali já apareceu um primeiro questionamento, ainda caótico, em relação à educação escolar.

Como ocorre com a maioria dos adolescentes nessa situação, fui fazer um cursinho pré-vestibular, destes tradicionais, para me preparar melhor para as provas. Durante esse ano, as angústias eram muitas; os alunos da turma, em sua maioria provenientes de escolas particulares, faziam uma revisão de conteúdos já estudados. Eu, por outro lado, tinha acesso pela primeira vez à maioria dos conteúdos ministrados durante as aulas. Tive muitas dificuldades em acompanhar o andamento da sala e, mais uma vez, não fui aprovada.

No ano seguinte, minha mãe conseguiu para mim uma bolsa de estudos em um cursinho novo, que tinha como característica uma ideia de educação popular, própria para alunos provenientes de escolas públicas. Ali, através das aulas, eu passei a conhecer uma nova realidade, como se o mundo estivesse se descortinando naquele momento. O sentimento era contraditório: ao mesmo

tempo em que sentia prazer em me apropriar dos conhecimentos do mundo, eu sentia que haviam me negado parte de mim durante minha escolarização.

Foi daí que surgiram questionamentos que me fizeram escolher a área educacional: Por que as escolas públicas não trabalham com os conteúdos escolares que deveriam ser trabalhados e/ou que são trabalhados pelas escolas particulares? Por que negar a socialização de conhecimentos tão importantes para os indivíduos? Esses questionamentos não tinham, para mim, exatamente o sentido que têm hoje. Naquele momento, meu pensamento tinha um caráter mais pragmático; eu entendia a importância do conhecimento principalmente como ferramenta de acesso à universidade. De qualquer maneira, tais questionamentos despertaram meu interesse em cursar a graduação em Pedagogia.

Desta vez, ao prestar o vestibular, fui aprovada e passei a cursar Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, no ano de 2002. No meu segundo ano de graduação participei de um processo seletivo e me tornei coordenadora pedagógica do cursinho pré-vestibular popular da UNESP, que funcionava em parceria com algumas prefeituras de Araraquara e região e, posteriormente, com o governo do estado de São Paulo. Para desenvolver minhas atividades, eu recebia bolsa de extensão universitária. O trabalho ali desenvolvido era extremamente importante, e o contato com professores e alunos me fazia lembrar e aproveitar das experiências e angústias vividas por mim durante meu processo de entrada no Ensino Superior. A experiência vivida em articulação aos conhecimentos e reflexões proporcionados durante o início da graduação, principalmente no que diz

respeito às disciplinas de fundamentos teóricos, contribuíram para que eu me envolvesse na realização de um trabalho que fazia muito sentido para mim.

Desta experiência, surgiu o tema de minha dissertação de mestrado: “Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação”. O desenvolvimento da pesquisa se deu na própria UNESP, com início no ano de 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na Linha de Pesquisa em Política e Gestão Educacional. Fui orientada pelo Prof. Dr. João Augusto Gentilini e a pesquisa teve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

Embora eu tenha realizado um trabalho na área de Política Educacional, ao longo da graduação e do mestrado na UNESP em Araraquara eu fui aluna de excelentes professores (as) que me apresentaram a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Somados a isso, eu tive muitos colegas da área da Psicologia e das Ciências Sociais que estavam sendo orientados pelos docentes supracitados. Os debates eram intensos e a vontade de me aprofundar naquelas perspectivas aumentava cada vez mais.

No dia 20 de agosto de 2009 defendi minha dissertação, sendo aprovada pela banca composta por meu orientador, Prof. Dr. João Augusto Gentilini, pela Prof.^a Dr.^a Angela Viana Machado Fernandes, da UNESP/Araraquara, e pelo Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Todos os relatórios encaminhados à FAPESP foram aprovados, inclusive o final no qual apresentei a dissertação concluída. Além de estar publicada na página virtual da UNESP, minha dissertação está na base de dados virtual da FAPESP e na Biblioteca digital

Domínio Público, do Ministério da Educação. A experiência durante o mestrado foi extremamente enriquecedora para minha formação acadêmica e profissional.

Ao concluir o mestrado comecei a procurar algumas oportunidades de trabalho no ensino superior. Em outubro de 2009, período em que dificilmente abre-se vaga para professor, por estar no final do semestre letivo, para minha surpresa, tomei conhecimento de um processo seletivo para ministrar a disciplina Educação e Movimentos Sociais, na Faculdade de Educação de uma Instituição de Ensino Superior em Campinas. Participei do processo e fui aprovada, dando início, assim, à atividade docente.

O ingresso na docência me distanciou, por hora, das pesquisas acadêmicas vinculadas à Pós-Graduação. No entanto, o cotidiano da sala de aula me aproximava cada vez mais da necessidade de desenvolver estudos que me fizessem compreender as possibilidades de ação dentro de cursos formação de professores, que tenham como foco a transformação da realidade da educação básica brasileira.

Em 2014 iniciei o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo. O tema desenvolvido trata da formação humanizadora da consciência de estudantes durante o curso de Pedagogia, tema este que será apresentado a seguir.

Introdução

As mudanças nas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, possibilitadas por Estados neoliberais, imprimem uma nova lógica entre o mundo do trabalho e a educação. Kuenzer (2005, p.85) afirma que tais mudanças alteram “radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola”.

O toyotismo, novo modo de organização da produção capitalista, embora possibilite, de acordo com o discurso hegemônico, “o advento de um trabalhador mais *qualificado, participativo, multifuncional, polivalente*, dotado de ‘maior realização no espaço de trabalho’”, tem garantido a “*intensificação do trabalho*” com vistas à retomada do patamar de acumulação e do projeto global de dominação do capital (Antunes, 1999, p.48-50, grifos do autor). Esta mesma lógica aplica-se à escola que se volta a formar “trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas” (Kuenzer, 2005, p.87), mas que tem garantido, para a maior parte da população, uma educação voltada à formação para o trabalho instrumental.

Dito de outra forma, no regime de acumulação flexível o discurso passa a ser orientado para a superação da tradicional dualidade entre trabalho intelectual e trabalho instrumental, por meio da progressiva democratização do conhecimento. O que se tem, no entanto, é uma nova roupagem para a velha dualidade.

A esta nova forma de dualidade estrutural enquanto objetivação das novas relações entre educação e trabalho, Kuenzer (2005, p. 92) chamou de “exclusão includente” e “inclusão excludente”. O processo de “exclusão includente” é verificado do ponto de vista do mercado, que, por exemplo, exclui o trabalhador do mercado formal e o inclui no mercado de trabalho informal sob condições precárias. A esta lógica relaciona-se, dialeticamente, a “inclusão excludente”, que inclui o indivíduo, de forma estratégica, em diversos níveis e modalidades da educação escolar “aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”. (Kuenzer, 2005, p. 92). O indivíduo, como consequência, acaba por ser excluído novamente, mas com a amarga sensação de ser o único responsável por seu fracasso.

Neste sentido, Silva Jr. (2005, p. 13) aponta que “a educação assume a centralidade nos discursos de gestores políticos, empresariais, de educadores”, com o apoio da mídia, fazendo com que os trabalhadores sejam “seduzidos por tal centralidade” e assumam uma postura de buscar “tornarem-se capazes e empregáveis por meio da educação”.

Em suma, o discurso da empregabilidade transfere ao indivíduo a responsabilidade por tornar-se empregável através de sua qualificação acadêmica e/ou profissional. Com isso, o mercado de trabalho, em sua desigualdade estrutural, tem exigido uma qualificação (ou certificação) cada vez maior dos trabalhadores (que devem se responsabilizar individualmente por conquista-la), ainda que para a realização de um trabalho não qualificado ou mesmo para o desemprego.

Concatenado a isso, a partir da década de 1990 inicia-se uma nova configuração para o ensino superior brasileiro. As reformas para este nível de ensino vêm se desenvolvendo ao longo dos anos, num processo histórico determinado por fatores econômicos, políticos e sociais. Tais reformas levaram à expansão do ensino superior, principalmente no que diz respeito às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, uma das evidências que indicam seu caráter privatista.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2003 (MEC, 2004), no ano de 1994 o número de matrículas efetuadas nos diferentes cursos de graduação em todo o país foi de 1.661.034, sendo 41,57% em instituições públicas e 58,43% em instituições privadas. Já no ano de 2011, foram 5.746.762 matrículas: 27,83% em instituições públicas e 72,17% em instituições privadas (MEC, 2013). Os dados mostram o significativo aumento no número de matriculados no ensino superior e a predominância cada vez maior das IES privadas nos últimos anos. É importante destacar, no entanto, que estes dados representam um baixo percentual considerando a população total do país.

Na tentativa de compreender as transformações mais gerais pelas quais têm passado as IES, no que se refere à sua relação com empresários industriais e empresários do ensino, Rodrigues (2007, p. 03) afirma que tais transformações são “determinadas pelos interesses do capital em converter a educação superior em uma mercadoria”.

Desta forma, a expansão do ensino superior “se deu de modo a reforçar o processo de descaracterização do modelo de ensino pautado, em termos legais, na indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e

extensão” (Minto, 2006, p.194), modificando substancialmente a formação oferecida por grande parte dos cursos de graduação já existentes e por aqueles que têm surgido vertiginosamente.

Atualmente as IES privadas se veem em uma acirrada competição para garantir um aumento cada vez maior de matriculados. A disputa por alunos se traduz por meio de diferentes “atrativos”: cursos de rápida duração, cursos a distância, mensalidades baixas, oferecimento de bolsas e financiamentos, formação voltada para a prática e para o mercado de trabalho, entre outros. Fica clara, portanto, a relação entre a necessidade de tornar-se empregável para conseguir um lugar no mercado de trabalho e o grande número de empresas do ensino, que seduzem com seu discurso mercadológico.

Em meio a essa responsabilização individual pela busca de qualificação para que o indivíduo se torne “empregável” e à expansão interessada do ensino superior, que se transforma em mercadoria, a formação de professores não foge à regra. Porém, há um agravante: as atuais condições de trabalho do professor e a desvalorização sofrida pela categoria têm afastado aqueles que buscam uma rápida colocação no mercado de trabalho. Os cursos de licenciatura têm sido cada vez menos procurados e menos rentáveis às IES, fazendo com que sejam cada vez mais aligeirados e precários, havendo, ainda, um aumento significativo na oferta de cursos de formação de professores a distância.

No Brasil, sobretudo a partir do período nacional-desenvolvimentista cuja tendência pedagógica assumida foi o tecnicismo, tem sido promovida a formação de um professor técnico, que apenas executa o que lhe é imposto pelas políticas educacionais vigentes. No contexto neoliberal, em que o

“processo de ensino é concebido numa perspectiva dicotômica; é ordenado, disciplinador e neotecnicista” (Veiga, 2004, p. 47), a didática centra-se nas competências, é restrita e prepara, na realidade,

[...] o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao miniuiverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e é por ela influenciada (Veiga, 2002, p. 72 apud Veiga, 2004, p. 48).

Nesse sentido, tal como ocorre com a formação da classe trabalhadora ao longo da Educação Básica, a adaptação do homem a um novo mundo – em constantes transformações e com novas exigências – atinge a formação de professores que passa também a privilegiar o saber-fazer e o aprender a aprender em sua configuração. Sobre isso, Rossler (2012, p. 70) afirma que

Uma prática educativa comprometida com a ideologia e as demandas materiais do capitalismo atual só poderá apresentar como as únicas normas educativas verdadeiras, válidas e viáveis, aquilo que é, de fato, a adaptação do homem ao mundo atual: a determinados modos de pensar, sentir e agir; a determinadas condições sociais de vida. Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos de sua condição de seres humanos.

Costa (2009) ao fazer uma análise sobre a alienação do trabalho do professor, consubstanciada em Marx, afirma:

A forma privilegiada de se efetivar a alienação do professor é oferecer uma formação esvaziada do conteúdo do seu trabalho – o saber – desde a sua formação inicial pois, dessa maneira, se interdita o desenvolvimento de um processo de objetivação e apropriação não-alienada. Ao mesmo tempo em que se

esvazia os conteúdos do seu trabalho na sala de aula, reduz-se os conhecimentos sobre o seu processo de trabalho, os conhecimentos pedagógicos, que lhe possibilitam dirigir a relação de ensino-aprendizagem. (Costa, 2009, p. 74).

A tendência, portanto, é que se estabeleça, cada vez mais, uma formação de professores esvaziada de conteúdos teóricos, desde a escolarização básica, fazendo com que a prática pedagógica se dê também de forma esvaziada. Neste contexto, pergunta-se: *quais as possibilidades de formação crítica e emancipatória diante da realidade apresentada?*

Para Saviani (2012a, p. 63), referindo-se especificamente à formação em pedagogia,

[...] o caminho para equacionar de modo adequado o problema do espaço acadêmico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual se destina.

Do ponto de vista do autor, portanto, é necessário ter clareza sobre a íntima relação existente entre a educação enquanto prática social em sua origem, a teoria e a educação enquanto prática social final, ou seja, aquilo que se pretende alcançar. Tratar apenas do saber-fazer e da prática em sua origem não permite realizar as devidas abstrações/teorizações para que se volte à prática de forma transformadora.

Não se pretende, aqui, defender a formação teórica em detrimento da prática, senão, cometeríamos o mesmo equívoco daqueles que supervalorizam a prática em detrimento da teoria. A defesa que aqui se faz é a de que a educação escolar, incluindo a formação de professores, deve ter como elemento central a práxis transformadora. De acordo com Martins (2007. p. 42-43),

A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade [...] A práxis é a atividade vital humana por excelência, pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e transformando a si mesmos.

Vázquez (1977, p. 206-207, grifos do autor) afirma que a filosofia marxiana concebe a si mesma em função da práxis, a serviço da real transformação do mundo, sendo a práxis revolucionária a finalidade da teoria. O autor faz ainda importantes considerações que permitem superar o entendimento dicotômico entre teoria e prática:

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

No caso específico da Pedagogia, ela é a ciência que estuda a educação como práxis social. Pimenta (2010, p. 106) defende a ideia de que a Pedagogia dialética, como ciência prática ou atividade teórica *da e para a* práxis educacional

[...] requer que se tome o seu objeto de conhecimento (a educação como práxis social) dialeticamente: no qual a unidade teoria e prática constitui a condição de possibilidade de apreensão das contradições da educação enquanto práxis social, de modo a poder estabelecer a direção de sentido, as finalidades de nova práxis educacional, no sentido de afirmar a humanização do homem (a emancipação, a desalienação).

Em síntese, na conjuntura atual tem-se uma formação de professores aligeirada, voltada ao saber-fazer e ao aprender a aprender, com a supervalorização da prática em detrimento da teoria. Ao contrário do que está posto, no entanto, entende-se que a formação de professores deve se pautar na práxis revolucionária como finalidade da teoria, como horizonte a ser alcançado. Se se pretende uma educação de fato transformadora, que rompa com o entendimento da mera necessidade de adaptação do indivíduo ao meio, como efeito natural do mundo que nos cerca, é preciso ter clareza das amarras com que nos prende a sociedade capitalista e lutar para sua superação em direção à liberdade do homem. Para tanto, a tese aqui defendida é a de que a formação humanizadora da consciência é aquela que, por meio do entendimento da práxis revolucionária como finalidade da teoria, conduz de forma direta e intencional os indivíduos nas transformações de sua consciência em direção à sua liberdade. Nesse sentido, a formação de professores deve estar comprometida com a socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade; com a construção dos sentidos pessoais e dos motivos que levam os estudantes a realizarem suas atividades de estudo e de trabalho; e com o conteúdo sensível que afeta os estudantes ao longo de sua formação, levando-os a pensar nas necessidades de transformação da sociedade.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as possibilidades de formação humanizadora da consciência durante a trajetória acadêmico-profissional de futuras pedagogas. Para tanto, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: (1) compreender como se dá a formação da consciência à luz da teoria histórico-cultural, tendo em vista sua relação

dialética com a atividade humana; (2) entender os sentidos do trabalho do professor e as condições concretas para seu desenvolvimento na conjuntura atual; (3) apresentar e analisar uma prática pedagógica cujo desenvolvimento se dá a partir das perspectivas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, como possibilidade de promover uma formação humanizadora da consciência.

1. A unidade dialética atividade e consciência

1.1 Pressupostos teórico-metodológicos para o estudo da consciência

Como visto, o objetivo central do presente estudo foi o de analisar a formação humanizadora da consciência durante a trajetória acadêmico-profissional de estudantes do curso de pedagogia. Para tanto, a pesquisa aqui proposta foi desenvolvida com base nos princípios do materialismo histórico e dialético.

De acordo com Marx e Engels (2007, p. 93-94),

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real [...] Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [...] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [...], e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Falar em consciência pressupõe falar em subjetividade. Se, no entanto, é a vida que determina a consciência, conforme afirmam Marx e Engels, não estaríamos falando em objetividade?

Para responder tal questionamento recorreremos a Martins (2006, p. 15-16), ao afirmar que “a epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundante da construção de conhecimentos, nela residindo os seus critérios de validação” e é caracterizada “pelo princípio da unidade e luta dos contrários”. A autora deixa claro, ainda, que “a unidade sujeito/objeto do

conhecimento exige a compreensão concreta de ambos”; unidade essa na qual “reside a prática social dos homens, tecida historicamente pelos entrelaçamentos de subjetividades objetivadas e objetividades subjetivadas”.

Embora muitos estudiosos compreendam o pensamento de Marx como um pensamento objetivista, determinista, Chagas (2013, p. 65) afirma que o filósofo

[...] não compreende a subjetividade como um simples reflexo das determinações da base econômica, como um mero produto do econômico, e sim como um componente inseparável dos processos de formação da vida humana [...] a objetividade é impensável sem uma íntima correspondência com a subjetividade.

Pensar diferente disso, seria desconsiderar a dialética presente em toda obra marxiana. Chagas (2013, p. 65) conclui sua defesa da seguinte maneira:

O que Marx quer mostrar é, na verdade, que a subjetividade não é nem uma instância própria, autônoma, independente, abstrata, nem posta naturalmente, dada imediatamente ao indivíduo, mas construída socialmente, produzida numa dada formação social, num determinado tempo histórico. Em consequência, a sua reflexão sobre a subjetividade não pode deixar de lado, por exemplo, uma análise da sociedade capitalista que a forja.

Compreendendo a essência humana como o conjunto das relações sociais (Marx, s/d), Saviani (2012, p. 40, grifos do autor) destaca o método a ser utilizado no desenvolvimento de estudos relacionados à subjetividade. Para o autor,

[...] uma ciência da subjetividade humana [...] para reconstruir a teia de relações que caracteriza o seu objeto, terá que partir do empírico, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, em nossa intuição. Nesse momento, o complexo da subjetividade nos aparecerá como um “todo caótico”. Procedendo à análise, isto é, recorrendo à abstração [...] reconstruiremos a síntese de relações que define

o indivíduo que será entendido [...] como “uma rica totalidade de relações e de determinações numerosas”.

Saviani aponta dois movimentos no método marxiano: o primeiro vai da síntese à análise e o segundo vai da análise à síntese de múltiplas determinações do objeto estudado, ou seja, ao concreto pensado. O autor, citando Marx, afirma que “é pelo segundo movimento que se dá ‘evidentemente o método científico correto’”. (Saviani, 2012, p. 41, grifos do autor).

Segundo Tonet (2013, p. 112), “não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder. Pelo contrário, será a realidade objetiva (o objeto), no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos”. No entanto, o próprio autor questiona: “Como, porém, saber qual o caminho que se deve seguir para chegar ao desconhecido? Como pode o objeto indicar o caminho, se ele (o objeto) é desconhecido?” Em resposta às suas indagações, Tonet (2013, p. 113) argumenta com base na ontologia marxiana:

[...] a realidade é uma articulação entre singularidade, particularidade e universalidade [...] a própria emergência do ser social implica, desde seu ato mais inicial, a presença do conhecimento. Deste modo, nenhum objeto é uma pura singularidade e nem é algo absolutamente desconhecido [...] Isto indica que o caminho que nos leva do desconhecido ao conhecido não é absolutamente desprovido de qualquer indicação [...] se soubermos que algo [...] faz parte de uma totalidade maior e, portanto, não é uma partícula sem conexão alguma, isto nos permitirá buscar quais são essas conexões.

Ou seja, nenhum objeto é inteiramente desconhecido pela possibilidade de relacioná-lo a elementos genéricos. O conhecimento é acumulado ao longo da história da humanidade e cada objeto é “o resultado de um determinado processo histórico e social. Totalidade, historicidade e práxis são, pois,

categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento”. (Tonet, 2013, p. 114).

Como explicitado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida com base no materialismo histórico-dialético. Por se tratar de uma pesquisa no campo da Psicologia, que estuda a subjetividade humana, o seu desenvolvimento será pautado pela Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principais autores Vigotski, Leontiev e Luria e fundamenta-se no materialismo histórico-dialético.

A consciência é tomada por Vigotski como objeto (processo) da Psicologia¹. Segundo o autor,

[...] a conexão entre as atividades da consciência não é permanente. E isto tem importância em relação a cada uma das atividades. Essa conexão deve ser convertida no problema da investigação. [...] A conexão das atividades é o ponto central no estudo de qualquer sistema. (Vigotski, 2004, p. 175).

Ao afirmar que a conexão das atividades da consciência deve ser convertida em problema de investigação estabelecemos os primeiros indicativos de como abrir caminhos para a compreensão de nosso objeto de estudo. Neste caso, um estudo sobre a atividade humana e sua relação com a consciência foi imprescindível para tentarmos chegar na totalidade de nosso objeto.

Um princípio fundamental para a compreensão da perspectiva vigotskiana diz respeito à análise de processos e não de objetos, “a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos”. (Vigotski, 2007, p. 63)

Outro princípio da abordagem vigotskiana trata da explicação *versus* descrição. Após comparar análises genóticas (explicação) a análises

¹ Delari Junior, 2013, p. 111

fenotípicas (descrição), o autor defende que o que se deve procurar é “entender as ligações reais entre estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas”. Ele conclui afirmando que a “análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das idiossincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real”. (Vigotski, 2007, p. 66).

O terceiro princípio trazido por Vigotski trata do problema do “comportamento fossilizado”. O autor enfatiza que “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético”. Para ele, “o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base”. (Vigotski, 2007, p. 68-69, grifos do autor).

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (Vigotski, 2007, p. 68, grifos do autor).

Cabe aqui uma explanação sobre como esses pressupostos se traduzem na tese desenvolvida. A pesquisa tem o objetivo de analisar a formação humanizadora da consciência em um curso de pedagogia localizado na Região Metropolitana de Campinas, em uma Instituição de Ensino Superior confessional. A coleta de dados deu-se na disciplina Trabalho e Movimento Docente, alocada no último ano do curso. A docente da disciplina é também a pesquisadora da presente tese e ministrou a disciplina Trabalho e Movimento Docente entre os anos de 2011 e 2018. Os dados utilizados na pesquisa foram

resultado da produção das alunas ao longo do semestre letivo de um dos anos entre 2012 e 2017. O ano exato não será explicitado tendo em vista preservar inteiramente a identidade das alunas.

O objeto de estudo em si é a consciência. Mas estamos falando especificamente do desenvolvimento da consciência de estudantes que estão matriculadas em uma disciplina específica, de um curso específico, de uma universidade específica e que fica em uma região específica. Mesmo com tantos aspectos em comum, isso não significa, no entanto, que a realidade encontrada em cada uma das turmas da disciplina Trabalho e Movimento Docente seja a mesma desde 2011. Cada turma é composta por diferentes sujeitos, com diferentes realidades e experiências de vida. Retomando o pensamento de Chagas, a subjetividade deve ser compreendida como um componente inseparável dos processos de formação da vida humana, isto é, da objetividade. Daí, nota-se o entrelaçamento existente entre subjetividades objetivadas e objetividades subjetivadas.

Para desenvolvimento do método, portanto, tomou-se como ponto de partida o conhecimento acumulado sobre o objeto, mais especificamente relacionado à experiência da pesquisadora com a disciplina. A disciplina aborda as condições de trabalho do professor e os movimentos docentes de luta pela melhoria da escola pública. Nesse sentido, a docente/pesquisadora já havia percebido, do ponto de vista sincrético/empírico, que os conteúdos abordados/debatidos tiravam os estudantes da zona de conforto, fazendo-os tentar chegar à realidade concreta, pensada, e desencadeando, ao mesmo tempo, a formação humanizadora da consciência. As discussões durante a disciplina, em todas as turmas, sempre foram intensas, e ao final da disciplina o

retorno dos alunos foi sempre bastante positivo no sentido de eles perceberem um avanço no entendimento da realidade e uma maior disposição ao enfrentamento das precárias condições de existência da escola pública, em diferentes aspectos, tanto no plano individual como no plano coletivo.

Daí surgiu o interesse em sistematizar a produção efetuada ao longo da disciplina, para mostrar a importância de desvelar a realidade concreta, pensada, nos cursos de formação de professores, compreendendo tal desvelamento como fundamental para o desenvolvimento da consciência. Essa importância, entretanto, é relativa. Afinal, os interesses relacionados à formação de professores críticos, engajados e conscientes de seu papel como sujeitos ativos na transformação da sociedade, bem como à construção de uma escola de fato pública, isto é, que seja pensada pelo povo e se realize para o povo, atendendo aos seus interesses², não são interesses comuns a toda a sociedade. Eles opõem-se claramente aos interesses do Estado capitalista e aos interesses privados da elite econômica.

Com base neste ponto de partida, deu-se início aos estudos relacionados à compreensão do conceito de consciência para a Psicologia Histórico-Cultural, principiando o primeiro movimento citado por Saviani: aquele que vai da síntese, do todo caótico, à análise. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico que perpassou, dentre os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente Vigotski e Leontiev. Além disso, o levantamento bibliográfico buscou textos de diferentes intérpretes da perspectiva histórico-cultural, priorizando aqueles que mantêm as bases

² Cf. Sanfelice (2005).

epistemológicas e ontológicas que sustentam esta teoria: o materialismo histórico e dialético e o pensamento marxiano.

Foram levantados, ainda, textos referentes à Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente os de Saviani, além de Duarte e Martins que se utilizam das duas perspectivas em suas elaborações teóricas. Assim como a perspectiva histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica também tem no materialismo histórico-dialético e no pensamento marxiano sua base de sustentação e fundamentação ontológica. Sobre isso, Duarte (2004, p. 46) enfatiza a importância de se realizar estudos que possibilitem articular psicologia e pedagogia, compreendendo que a “incorporação das contribuições da psicologia à educação requer a mediação de uma teoria pedagógica”. Será este, portanto, o papel da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento da pesquisa.

Estes estudos iniciais, ainda no plano sincrético, indicaram o caminho a ser percorrido que levou o objeto do desconhecido, como visto, nem tão desconhecido assim, ao conhecido, compreendido como parte de uma totalidade maior, permitindo o estabelecimento de nexos fundamentais para o seu entendimento concreto.

[...] saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido. (Tonet, 2013, p. 114).

Na busca de tornar o desconhecido conhecido e diante dos nexos estabelecidos frente à tese que aqui se defende, foram definidas as categorias

de análise para desenvolvimento do trabalho. O ponto de partida foi o conceito de consciência humana, entendida em sua relação dialética com a atividade humana. Feito isso, passou-se a compreender o sentido do trabalho do professor e as condições para seu desenvolvimento na conjuntura atual. Por último, foi feita a análise do processo de formação de conceitos, com o intuito de comprovar que o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada nas perspectivas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, pautadas no materialismo histórico-dialético e, conseqüentemente, com o compromisso de transformar a realidade, possibilita a formação humanizadora da consciência.

Por fim, pretendeu-se, diante da realização das abstrações necessárias, possíveis por meio dos estudos teóricos e das análises dos dados coletados, concretizar o segundo movimento destacado por Marx, sendo aquele no qual se dá efetivamente o método científico correto: o que vai da análise à síntese, ou seja, ao concreto, ao real pensado.

1.2 Atividade humana

A tese defendida no presente estudo é a de que os cursos de formação de professores devem ter o objetivo fulcral de desenvolver a formação humanizadora da consciência dos estudantes tendo como elemento central, para tanto, a práxis revolucionária como a finalidade da teoria.

A práxis é entendida, conforme já mencionado, como atividade vital humana, e expressa-se tanto pela atividade objetiva, transformando a natureza exterior, quanto pela constituição da subjetividade humana ao modificar, por meio da atividade, a própria natureza do homem. Vista desta forma, pergunta-

se: de que maneira a práxis pode contribuir para a formação humanizadora da consciência? Para responder a esta pergunta é necessário, primeiramente, definir o que chamamos de formação humanizadora da consciência.

Neste eixo do trabalho, portanto, buscou-se compreender, à luz da psicologia histórico-cultural, conceitos fundamentais para a análise da formação humanizadora da consciência, partindo das definições de atividade humana e de consciência e da relação existente entre esses dois elementos.

Fundamentada na filosofia marxista, a perspectiva histórico-cultural tem sua origem nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski. Antes de mais nada é primordial destacar que os postulados teóricos de Vigotski na formulação de uma *nova psicologia* são “produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30.” (Tuleski, 2008, p. 71). Diante deste cenário e “Coerente com as concepções de sua sociedade, Vygotski não poderia defender uma psicologia que fragmentasse e isolasse o homem do projeto coletivo, pela transformação da sociedade capitalista em socialista.” (Tuleski, 2008, p. 117).

A nova psicologia e educação comunistas, tenazmente buscadas por Vygotski, assumem um papel na luta de classes existente na sociedade soviética, tendo como objetivo transformar consciências burguesas em consciências comunistas, por não terem conseguido superar a primeira etapa do socialismo. [...] Coube à psicologia, nesta luta, desenvolver uma concepção de homem comunista que fosse possível ser aplicada à educação, no sentido de combater as tendências burguesas, cada vez mais presentes nas relações sociais. (Tuleski, 2008, 186-187).

Ainda que de maneira bastante breve, destacamos que Vigotski estava pensando na formação do homem coletivo, do homem comunista, necessária ao contexto no qual estava inserido. Nesse sentido, historicizar a teoria

histórico-cultural é extremamente importante no que diz respeito ao combate às apropriações neoliberais de fragmentos do pensamento vigotskiano, que, contraditoriamente, podem servir para a reprodução da sociedade capitalista.

Feito este breve parêntese, avultamos Aleksei Leontiev que, dando continuidade à perspectiva vigotskiana, desenvolve a teoria da atividade, que é o principal referencial teórico deste capítulo. De acordo com Duarte (2002, p. 280),

A teoria da atividade surgiu no campo da psicologia, com os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. Ela pode ser considerada um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Embora a denominação “teoria da atividade” tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia.

Portanto, a base que sustenta nossos argumentos constitui-se na psicologia marxista, mais especificamente na teoria histórico-cultural, cuja centralidade para o entendimento do desenvolvimento do mundo humano está na atividade vital humana, isto é, no trabalho. Para Leontiev (1978, p. 265),

[...] desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração, o que era a condição necessária da continuidade do processo histórico.

Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. [...] Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao facto, diferentemente dos animais, de os homens terem uma actividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da actividade humana fundamental: *o trabalho*.

Para pensarmos na definição de atividade humana é necessário estabelecer a diferenciação entre atividade humana e atividade animal. De

acordo com Duarte (2004, p. 47), é central no pensamento de Marx e Leontiev o fato de que “os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são aqueles que produzem a historicidade do ser humano, isto é, que movem a história humana.”

Em dado momento da evolução biológica dos homens, eles tornaram-se aptos à realização da atividade denominada trabalho. Sabemos da existência de diferentes formas de trabalho ao longo da história da humanidade, mas algumas de suas características são comuns. A primeira delas, citada por Duarte (2004, p. 48-49), “é a de que ao passo que os animais agem para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades.” Neste caso, entre a necessidade no ponto de partida e no ponto de chegada, “há uma atividade mediadora: a produção de instrumentos.”

Outra característica destacada pelo autor é a de que a produção dos meios de satisfação das necessidades levará ao aparecimento de novas necessidades “ligadas à produção material da vida humana.” Duarte (2004, p. 49) assinala, ainda, como ponto fundamental, o fato de que desde o início a atividade humana foi coletiva e produtora de relações sociais e, por conseguinte, da fala, “a mais fundamental forma de linguagem humana que é, também ela, algo surgido na atividade coletiva de trabalho.”

Desta forma, os instrumentos, as relações sociais e a linguagem “foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana.” A este processo Marx chamou de objetivação. (Duarte, 2004, p. 49).

Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não-material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser

empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social). O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. (Duarte, 2004, p. 49).

O processo de objetivação relaciona-se dialeticamente ao processo de apropriação. Leontiev (1978, p. 268) afirma que

[...] este processo é sempre activo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objectos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto.

Outra característica do processo de apropriação destacada por Duarte (2004, p. 50) é a de que “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano.” O autor nos chama a atenção, entretanto, para o fato de que “também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social.”

Segundo Duarte (2004, p. 51), a terceira característica citada por Leontiev em relação ao processo de apropriação é a de que ele é sempre mediatizado pelas relações entre os homens.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenómenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela

sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (Leontiev, 1978, p. 272)

Em síntese, Duarte (2004, p. 51-52) destaca que

[...] o indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais etc. No caso específico da educação escolar, trata-se de um processo educativo direto e intencional (Saviani, 2003), por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.

Dito de outra forma, o homem humaniza-se ao apropriar-se daquilo que a humanidade produziu no seio da cultura, internalizando-a. De acordo com Longarezi e Franco (2013, p. 84), pautadas nos estudos de Leontiev, não é sob a forma de qualquer atividade que se dá a relação entre o desenvolvimento psíquico do homem e a atividade que realiza. “Em determinado período e dependendo da função social que assume, há uma atividade mais importante que governa o desenvolvimento das funções psíquicas. Essa é considerada a atividade principal, atividade que guia o desenvolvimento.” As demais atividades são subsidiárias neste processo. É a atividade dominante

[...] que governa as transformações mais relevantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade e que, portanto, potencializa o desenvolvimento. Na infância, a atividade guia é o brincar. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa, é a partir dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. No jovem, essa atividade passa a ser a atividade de estudo e no adulto a de trabalho. (Longarezi; Franco, 2013, p. 93-94).

Com isso, as autoras afirmam que é “nesse movimento da atividade humana que se dá o processo de apropriação-objetivação do mundo cultural transformando o homem espécie em homem humano.” (Longarezi; Franco, 2013, p. 84).

Segundo Martins (2007, p. 51),

A atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, realiza o processo histórico de constituição do gênero humano, pelo qual e no qual o homem se apropria de todas as forças essenciais da natureza, constrói e significa os objetos atribuindo-lhes funções histórico-sociais a serem também apropriadas – promove a universalização humana.

Nesse sentido, Duarte (2004, p. 47) cita Marx afirmando que para este autor o “gênero humano constrói sua liberdade à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes.”

As atividades humanas são, em sua maioria, “constituídas por um complexo conjunto de ações” e a “relação mediatizada, indireta, entre a ação e o motivo da atividade como um todo precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos.” (Duarte, 2004, p. 54).

As autoras supracitadas, nesse sentido, citam que

O que distingue a atividade humana das demais é a intencionalidade presente em suas ações, situação possível pela intervenção da consciência. A consciência, de acordo com Leontiev, é dinâmica e passou por várias transformações ao longo do desenvolvimento da espécie humana. Essas mudanças foram governadas pela atividade. Assim, nessa perspectiva, consciência e atividade formam uma unidade dialética. (Longarezi; Franco, 2013, p. 82-83).

Partindo, portanto, do postulado de que consciência e atividade formam uma unidade dialética, torna-se importante compreendermos a definição de

consciência humana, bem como de seus componentes para pensarmos em possibilidades de formação humanizadora da consciência na dimensão da educação escolar.

1.3 A consciência à luz da psicologia histórico-cultural

Marx e Engels (2007) esclarecem que a consciência é determinada pela vida real e que sua produção se relaciona com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens. De acordo com Márkus (2015, p. 72), isso significa que a consciência é a “consciência da prática existente, e seu direcionamento ou intencionalidade objetual é um resultado do caráter material-objetivo dessa prática humana.”

Leontiev (1978, p. 89), fundamento em Marx, afirma que a consciência humana não é imutável. De acordo com o autor, “as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas” e que, portanto, “a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social.”

Para descobrirmos as características psicológicas da consciência, devemos estudar como ela depende do modo de vida humano, ou seja, da existência do homem. Para Leontiev (1978, p. 92),

Isso significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a consciência do homem se transforma com a estrutura de sua actividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la psicologicamente.

O reflexo consciente caracteriza-se pela relação entre significação³ e sentido subjetivo, sendo a significação a “generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade.” Nesse sentido, Leontiev parte do fato de que a significação pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. (Leontiev, 1978, p. 94).

O autor chama a atenção, no entanto, para o fato de que a significação, embora seja uma generalização, também está presente na consciência individual, sendo a forma pela qual o homem “assimila a experiência humana generalizada e reflectida”. Leontiev (1978, p. 94-95) esclarece que

A significação, enquanto facto da consciência individual, não perde por isso seu conteúdo objetivo; não se torna de modo algum uma coisa puramente psicológica. [...] As significações não têm existência fora dos cérebros humanos concretos [...] A diferença não é entre o lógico e o psicológico, mas entre o geral e o particular, o individual. Um conceito não deixa de ser conceito quando se torna o conceito de um indivíduo. Poderia existir o conceito que não fosse de uma pessoa?

Mas qual o lugar e o papel reais que a significação tem subjetivamente para o homem? Leontiev afirma que a realidade aparece em cada um de nós de maneira particular.

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se

³ Os termos significação e significado são utilizados como sinônimos neste trabalho tendo em vista que sua diferenciação é resultante de diferentes traduções.

torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do *sentido subjectivo e pessoal* que esta significação tenha para mim. (Leontiev, 1978, p. 96, grifos nossos).

Segundo Leontiev, a consciência é constituída pela significação social, pelo sentido pessoal e pelo seu conteúdo sensível. Após destacarmos o entendimento do autor em relação à significação social, faremos uma breve explanação sobre o sentido pessoal. O sentido consciente é criado pela relação entre aquilo que faz o homem agir e aquilo para o qual sua ação se orienta, traduzindo, desta forma, a relação do motivo ao fim.

Para explicar esta relação, Leontiev dá o exemplo de um estudante realizando a leitura de um livro que lhe foi recomendado. O fim consciente desta ação é se apropriar do conteúdo do livro. Mas o motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura depende do sentido pessoal. O estudante pode realizar a leitura tendo em vista sua contribuição para o exercício de sua futura profissão ou pode ler a obra para ser aprovado em um exame, por exemplo. O sentido dado à ação, portanto, fará com que o aluno se aproprie do conteúdo do livro de maneiras completamente diferentes. Ou seja, “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde.” (Leontiev, 1978, p. 97).

Este exemplo nos ajuda a compreender que, no contexto da atividade, “se o significado social não corresponder ao sentido pessoal, cria-se uma situação altamente propícia à alienação.” (Longarezi e Franco, 2013, p. 86). A relação entre sentido e significação, portanto, é um dos principais componentes da estrutura interna da consciência humana.

O autor afirma ainda que assim como é o motivo que se revela nos fins, é o sentido que se exprime nas significações e não o contrário.

Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos “puros”. Razão por que, subjectivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objectiva [...] se bem que o sentido (“sentido pessoal”) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos na consciência, devemos distinguir estes dois conceitos. [...] Quando se distingue sentido pessoal de significação propriamente dita, é indispensável sublinhar que esta distinção não concerne a totalidade do conteúdo reflectido, mas unicamente aquilo para que está orientada a actividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a *relação* do sujeito com os fenómenos objectivos conscientizados. (Leontiev, 1978, p. 98).

Vigotski (2000, p. 465) faz a diferenciação entre sentido e significado.

Para este autor, o sentido é mais amplo que o significado.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante.

Para Vygotski (2001, p. 346), o pensamento e a linguagem são a chave para compreendermos a natureza da consciência humana. O autor nos mostra que

Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el language es la consciência que existe en la práctica pra los demás y, por conseqüente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene um papel destacado no solo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto. [...] La palabra representa en la conciencia [...] lo que es absolutamente imposible para una persona y posible para dos. [...] La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el

microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana. (Vygotski, 2001, p. 346-347).

Asbahr (2014, p. 267) afirma que Vigotski “avança ao introduzir o conceito de sentido na investigação sobre a relação entre pensamento e linguagem e ao relacioná-lo com a consciência humana, mas ainda assim é um conceito inconcluso em sua obra.” É Leontiev, então, que “aprofunda a análise desse conceito e o compreende a partir da atividade humana”, motivo que nos leva a utilizar os escritos deste autor de forma detalhada.

Leontiev destaca outro componente da consciência humana, como citado anteriormente: o conteúdo sensível. Para ele,

É o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) que cria a base e as condições de toda a consciência. De certo modo, é o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo. Por outro lado, este conteúdo é imediato na consciência; ele é aquilo que cria diretamente a transformação da energia do estímulo exterior em facto de consciência. Mas na medida em que esta componente é a base e a condição de toda a consciência, ela não exprime em si toda a especificidade da consciência.

Márkus (2015, p. 75-76, grifos do autor), fundamentado em Marx, destaca que

Mesmo a sensibilidade, usualmente considerada como contemplação passiva, é atividade prática humano-sensível, na qual o homem ‘seleciona’ pelo fluxo contínuo de estímulos que atingem seus órgãos e com a ajuda destes, podendo reconhecer e identificar o objeto enquanto um *objeto definido pela prática social*.

Segundo o autor, esta é também uma atividade socialmente determinada. Nesse sentido, Marx (2004, p. 110-111, grifos do autor) afirma

que a “*formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui.” Para ele,

O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos os sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural.

Ainda sobre o conteúdo sensível, o autor nos mostra que

O *homem* é o objeto imediato da ciência natural; pois a *natureza sensível* imediata para o homem é imediatamente a sensibilidade humana (uma expressão idêntica), imediatamente como o homem *outro* existindo sensivelmente para ele; pois sua própria sensibilidade primeiramente existe por intermédio do *outro* homem enquanto sensibilidade humana para ele mesmo. O elemento do próprio pensar, o elemento da externalização de vida do pensamento, a *linguagem* é de natureza sensível. (Marx, 2004, p. 112, grifos do autor).

Leontiev deixa claro, em consonância com as ideias de Marx, que o conteúdo sensível imediato se modifica e se desenvolve somente no transcurso do desenvolvimento das formas humanas de atividade. “Assim, o ouvido fonético criou-se no homem devido a os homens empregarem a palavra sonora, tal como o olho humano só começa a ver de modo diferente do olho grosseiro do animal na medida em que o objecto se torna para o homem objecto *social*.” (Leontiev, 1978, p. 99, grifo do autor).

Diante do exposto, compreendemos que o entendimento da existência de uma unidade afetivo-cognitiva, postulado pela teoria histórico-cultural, pode contribuir significativamente para seu desenvolvimento. No entendimento desta

perspectiva, os aspectos afetivos formam uma unidade com os aspectos cognitivos. Para Vigotski (2000, p. 16-17),

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. [...] A análise que decompõe a totalidade complexa em unidades [...] mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo.

Percebe-se, com base na afirmação de Vigotski, uma clara relação entre atividade, afeto e consciência. Segundo Martins (2012, p. 205),

[...] o afeto corresponde a processos emocionais relacionados às necessidades e atividades que se opõem à passividade ou indiferença do sujeito em face do objeto, compreendendo estados dinâmicos de caráter profundo e prolongado, podendo tanto orientar quanto desorganizar o comportamento.

Após abordar os três componentes da consciência (significação social, sentido pessoal e conteúdo sensível) Leontiev passa a tratar do método geral do estudo de seu desenvolvimento. Ao se questionar sobre a ligação concreta existente entre a consciência individual do homem e o seu ser social, o autor afirma que a resposta está no fato de que “a estrutura da consciência está regularmente ligada à estrutura da actividade humana.” (Leontiev, 1978, p. 99).

Nesse sentido, “o problema da investigação psicológica reside em não se limitar ao estudo de fenômenos e processos na superfície da consciência, mas em penetrar em sua estrutura interna.” Leontiev desenvolve seu pensamento afirmando que “Para isso, *a consciência deve ser considerada,*

não como um campo contemplado pelo sujeito no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas *como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana.*” (Leontiev, 1978b, grifos nossos). É preciso, portanto, compreender a estrutura da atividade humana em condições históricas concretas para se compreender a estrutura da consciência dos homens. (Leontiev, 1978, p. 100).

Martins (2007, p. 69-70) nos mostra que afirmar “unidade entre consciência e atividade implica conceber o próprio psiquismo como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula.” Trata-se, portanto, de “firmar a impossibilidade de separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionalidade.”

Leontiev faz uma distinção entre a consciência primitiva e a consciência humana na sociedade de classes. O autor deixa claro que tratar da consciência primitiva é tratar da consciência humana nos primeiros estágios de desenvolvimento da sociedade

[...] quando os homens, já munidos de instrumentos primitivos, travavam uma luta colectiva contra a natureza; quando efectuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios de produção e dos seus frutos era comum; quando por consequência, a divisão social do trabalho, as relações de propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não existiam. (Leontiev, 1978, p. 100).

Nas condições da comunidade primitiva, o sentido dos fenômenos reais e a significação elaborada socialmente coincidiam e, desta forma, chegavam à consciência, “primeiro porque não havia uma completa diferenciação das significações e segundo porque o homem vivia em plena harmonia com a sociedade, nessa época, não se distinguia consciência pessoal de consciência social.” (Longarezi; Franco, 2013, p. 86).

No entanto, a nova estrutura da consciência, surgida com o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, “caracteriza-se pela relação fundamentalmente nova que liga as principais componentes da consciência, os sentidos e as significações.” (Leontiev, 1978, p. 114).

Para Leontiev (1978, p. 125), a penetração na consciência das relações sociais estabelecidas em uma sociedade capitalista “traduz-se psicologicamente pela desintegração da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações nas quais o seu mundo e a sua vida se refractam para o homem.”

As relações objetivas “engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes.” A alienação oriunda desta nova configuração da sociedade “tem por consequência a discordância entre o resultado objectivo da actividade humana e o seu motivo.” (Leontiev, 1978, p. 122). Isso porque na sociedade capitalista, em última instância, a “atividade produtiva [...] é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessa atividade.” (Duarte, 2004, p. 57).

Para Leontiev (1978, p. 124-125), numa sociedade em que impera a propriedade privada dos meios de produção “tudo toma um aspecto duplo, quer se trate da própria actividade do homem ou do mundo dos objectos em que vive.” Ele dá alguns exemplos que mostram este duplo aspecto: um médico que embora queira aliviar o sofrimento dos pacientes mas que, ao mesmo

tempo, se sente coagido a aumentar o número de doentes ou o vidreiro que se alegra com o granizo que parte os vidros.

A penetração na consciência destas relações traduz-se psicologicamente pela desintegração da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refractam para o homem.

Em relação aos processos psicológicos, essa separação entre sentido e significação das ações humanas

[...] tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano. (Duarte, 2004, p. 59).

A temática da alienação aparece nos trabalhos de Leontiev também sob a forma de criação de obstáculos provenientes da sociedade capitalista relacionados à “apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres.” Para Duarte, entretanto, “dado o regime de acumulação capitalista, indivíduos, classes, grupos e nações inteiras veem-se impossibilitados de se apropriarem dessa cultura, o que produz as desigualdades entre os seres humanos.” (Duarte, 2004, p. 59-60). Este deve ser, no nosso entendimento, o primeiro obstáculo a ser superado.

Vásquez (1977, p. 192-193), também fundamentado na filosofia marxiana, relaciona o conceito de consciência ao de práxis. Para ele,

[...] a atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, se nos apresenta como elaboração de finalidades e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que [...] se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se opõe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe.

O autor aponta, por outro lado, que as finalidades são acompanhadas de uma vontade de realização que “requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização.” Com isso, tem-se que “as atividades cognoscitiva [refere-se a uma realidade presente que se pretende conhecer] e teleológica [realidade futura, ainda inexistente] se apresentam em indissolúvel unidade.” (Vásquez, 1977, p. 191-192, grifos nossos). Vásquez conclui da seguinte maneira:

A atividade da consciência de per si tem um caráter que podemos denominar teórico na medida em que não pode levar por si só, como mera atividade da consciência, a uma transformação da realidade, natural ou social. Quer se trate da formulação de finalidades, quer da produção de conhecimentos, a consciência não ultrapassa seu próprio âmbito; isto é, sua atividade não se objetiva ou materializa. Por essa razão, sendo uma e outra atividade, não são, de maneira alguma, atividade objetiva, real, isto é, *práxis*. (Vásquez, 1977, p. 193)

Em nosso entendimento, isso significa que a formação da consciência é um primeiro passo, mas ela, por si só, não garante que futuros professores incorporarão os conhecimentos que foram apropriados durante o curso de graduação em sua prática social, transformando a realidade na qual atuarão. Por outro lado, do ponto de vista do docente formador de professores, transformar consciências em seu processo de objetivação resulta atividade objetiva, real, isto é, práxis. Nesse sentido, um aluno que percebe a transformação de sua concepção de mundo e uma mudança na sua compreensão da realidade, ou seja, que participa de uma experiência transformadora, pode passar a enfrentar a realidade com outros olhos, não aceitando o mundo sempre como ele é e sentindo a necessidade de transformá-lo e transformar-se a si mesmo.

Diante do que foi apresentado, destacamos que só é possível falar em formação humanizadora da consciência pelo fato de, infelizmente, podermos falar em formação alienante da consciência, tendo em vista o princípio da unidade e luta dos contrários. Depreendemos, com isso, que uma educação escolar que vise a humanização do indivíduo deve se guiar de forma direta e intencional pela socialização dos elementos da cultura produzidos pelo conjunto dos homens (significação social); pela tentativa de contribuir para a construção de motivos e sentidos que coincidam com o fim da atividade de estudo (sentido pessoal); e pela valorização dos aspectos relacionados às sensações, percepções e representações, na tentativa de fazer humanos os sentidos do homem e de criar sentido humano a toda a riqueza do ser humano e natural (conteúdo sensível). Para tanto, defendemos uma prática pedagógica

fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, complementarmente.

2. O trabalho do professor frente à conjuntura atual

Como vimos, atividade e consciência representam uma unidade, ou seja, a estrutura da consciência inter-relaciona-se à estrutura da atividade humana; não há sobreposição de uma em relação a outra. A atividade humana exige mediações e um direcionamento que possa lhe assegurar unidade. Tal mediação e direcionamento competem à consciência e, por consequência, “pode-se afirmar a atividade humana como essencialmente consciente. Isso é o que possibilita o desenvolvimento humanizador da atividade e da própria consciência.” (Martins, 2007, p. 75).

Por esse motivo compreendemos que a disciplina “Trabalho e Movimento Docente” é central para a formação humanizadora da consciência. Dentro do curso em questão, é ela que tem como objetivo compreender as condições concretas de trabalho do professor, bem como as possibilidades de luta pela melhoria da educação básica. Ao estudar o trabalho, e mais especificamente o trabalho do professor, tanto do ponto de vista de seu sentido ontológico como do ponto de vista de seu caráter alienado e alienante, a disciplina tem a possibilidade de, pela mediação e direcionamento da consciência, transformar a atividade desenvolvida pelas alunas quando se tornarem professoras ou mesmo enquanto ainda forem estudantes, no contexto do trabalho na área da educação que já desenvolvam, seja como estagiárias ou como auxiliares de sala, por exemplo.

2.1 Um enfoque marxiano sobre o trabalho

Do ponto de vista ontológico, o trabalho “é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” (Marx, 2013, p. 167). Nesse sentido, Marx (2013, p. 326-327) afirma que

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

A citação acima contribui para o entendimento da relação entre o trabalho e a natureza do homem. Martins (2007, p. 39-40) utiliza-se das cinco categorias apresentadas por Márkus para analisar a dimensão ontológica do trabalho em Marx, que o coloca no “centro da humanização (ou desumanização) do homem.” Tais categorias expressam a relação entre o trabalho e (1) a natureza do homem; a (2) consciência do homem; a (3) socialidade do homem; (4) a universalidade do homem; e a (5) liberdade do homem. A autora deixa claro, no entanto, que as categorias são subdivididas apenas por uma questão didática, uma vez que não podem ser apreendidas isoladamente.

Em relação à primeira categoria apresentada, entendemos que é justamente o metabolismo entre o homem e a natureza, que transforma ambos, que torna o homem um ser natural ativo e é o trabalho, atividade vital humana, que possibilita ao homem, por meio de sua produção, construir sua história. “Portanto, a atividade vital humana é que garante a existência não só da vida individual mas de toda a sociedade que a sustenta.” (Martins, 2007, p. 41). Podemos compreender, com isso, que

[...] é pelo trabalho que o homem se firma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nessa construção; e ele, como práxis, encerra uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas. (Martins, 2007, p. 45).

A partir do trecho apresentado, entramos na segunda categoria apresentada, o trabalho e a consciência do homem. De acordo com Martins (2007, p. 46-47), é no metabolismo homem-natureza que se assenta a formação da consciência. Para a autora, e conforme visto anteriormente, por meio da relação entre apropriação e objetivação formam-se os “significados abstratos, os conceitos, cujos movimentos virão representar a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do indivíduo.” Com isso, a autora depreende que

É a consciência que possibilita a pré-ideação da atividade, orientando-a por sua finalidade. É a intencionalidade como práxis que permite ao homem a universalidade de sua produção, tornando-o *livre perante seu produto* – permitindo-lhe que se manifeste como *verdadeiro ser genérico*. (Martins, 2007, p. 47, grifos da autora).

Sobre a categoria trabalho e a socialidade do homem entendemos inicialmente que socialidade não pode ser vista apenas como viver e agir em

coletividade, mas devemos reconhecer que os elementos que constituem a atividade e o homem “decorrem de objetivações sociais resultantes de relações que os homens foram estabelecendo ao longo da história” e “são elementos pertencentes ao gênero humano.” Nesse sentido, “a sociedade não é apenas o meio ao qual o homem se submete para se adaptar por força das circunstâncias, mas, sim, aquele que tem criado o próprio ser humano.” O homem não é “objeto passivo das influências e determinações sociais, mas acima de tudo, o sujeito de sua criação, sendo ao mesmo tempo o produto da sociedade aquela que a produz.” (Martins, 2007, p. 48-49).

Em relação à universalidade do homem, ela se inicia a partir do momento em que ele passa a se apropriar da natureza com o intuito de transformá-la, produzindo os meios para atender às suas necessidades vitais. É nesse processo histórico-social de criação de necessidades que o “homem desenvolve suas potencialidades e capacidades, objetivando-se nos produtos de sua ação e apropriando-se de tais objetivações na universalidade de suas funções histórico-sociais.” (Martins, 2007, p. 50-51).

Finalmente, Martins aborda a quinta categoria apresentada por Márkus: o trabalho e a liberdade do homem. Marx apresenta dois sentidos, intimamente ligados, sobre o conceito de liberdade: o sentido abstrato negativo, no qual “a liberdade pressupõe a capacidade de livrar-se, de romper aprisionamentos, a capacidade para liberar-se de determinações limitativas”; e o sentido concreto-positivo, que “representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias ao domínio do homem sobre as forças da natureza, [...] domínio este pelo qual pode orientar teleologicamente sua atividade, condição para a práxis transformadora.” (Martins, 2007, p. 52). Desta forma, entendemos que

É pela práxis que o homem realiza tanto a sua objetivação e seu domínio sobre a natureza quanto a sua própria liberdade. Assim, a liberdade não é um estado, mas a atividade histórica que cria a realidade social. A práxis, por sua vez, é atividade teórico-prática, ou seja, é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, dependente e independente da consciência, é ideal e material. Implica a sujeição do seu lado material ao seu lado ideal e a modificação do ideal perante as exigências do próprio real. [...] A liberdade [...] não comporta uma ausência absoluta de determinações, outrossim, representa a possibilidade humana para o conhecimento, domínio e transformação da natureza, pelos quais pode o homem se mover mais livremente na direção da realização de suas finalidades, firmando-se como ser consciente, menos aprisionado por determinações naturais, enfim, firmando-se genericamente.

Até este momento, as considerações feitas sobre o trabalho relacionam-se ao seu sentido ontológico, ao verdadeiro trabalho, em uma concepção marxiana filosófica. Esta consideração possui extrema importância, pois a partir dela podemos afirmar que o trabalho alienado não é, portanto, o verdadeiro trabalho. Constatamos, com isso, que

[...] a realização das tendências essenciais do processo histórico de humanização dos indivíduos, que implica efetivação da atividade objetivadora social e consciente, realizada de forma cada vez mais universal e livre, só é possível pela superação das relações determinadas pela alienação. (Martins, 2007, p. 55).

Quatro aspectos são analisados por Marx nos quais a alienação se estabelece: *a relação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho* – “as objetivações do trabalhador não se constituem em objetos de suas apropriações” – ; *entre o indivíduo e o processo de produção* – “a exteriorização passa a ser um alheamento, e o homem já não mais afirma por ela a sua natureza, mas se torna, cada vez mais, dela alheio, alienado”; *entre o indivíduo e o gênero humano* – “ocorre uma ruptura entre o enriquecimento do gênero e do indivíduo [...] impossibilitando a finalidade de sua existência [do

homem], que é sua objetivação como ser genérico”; e *entre os próprios indivíduos* – “o homem alienado do produto do seu trabalho, do processo de produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, e tal alienação certamente se estende à sua relação para com os outros homens”. (Martins, 2007, p. 55-57).

Em relação à alienação presente no processo de produção capitalista, tem-se que a objetivação se dá quando a força de trabalho é incorporada ao objeto e a apropriação se desenvolve de maneira distorcida, como algo que não pertence ao produtor, que lhe é estranho. Desta maneira, Costa (2009, p. 71) complementa essa ideia ao afirmar que

Sob a vigência do contrato de trabalho assalariado no capitalismo, o trabalhador vende a mercadoria força de trabalho: seu tempo, sua força física e mental e seu comprometimento moral, durante uma jornada semanal, em troca da mercadoria dinheiro, de modo que, nesse período de sua vida cotidiana, tudo que ele fizer não lhe pertence.

Na sociedade capitalista, portanto, cujo fundamento está na propriedade privada dos meios de produção, as possibilidades de desenvolvimento de um processo de autocriação, por meio do qual o homem pode se tornar mais universal e livre, “reverte-se num sistema de exploração e escravização do homem pelo homem.” Ainda de acordo com Martins (2007, p. 59, grifos da autora), “a condição para efetivação do verdadeiro *ser humano* reside na transformação das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, e este é o mais profundo sentido do socialismo para Marx.”

Diante do exposto, acreditamos que uma educação escolar que se afirme transformadora, incluindo-se aí a formação de professores, tem o compromisso de desvelar a realidade aos alunos, por meio, entre outros, da

socialização dos elementos supramencionados relacionados ao trabalho e ao trabalho alienado. É preciso compreender a exploração e a opressão vividas pela classe trabalhadora e entender que é o próprio homem que produz a história ao mesmo tempo em que por ela é produzido. Só com o acesso da classe trabalhadora a estes conhecimentos é que poderemos pensar na construção de uma sociedade outra que não a capitalista.

2.2 Os sentidos do trabalho do professor

A educação é um fenômeno exclusivo do homem. É tanto uma exigência *do e para* o processo de trabalho como é propriamente um processo de trabalho. Saviani (2005) distingue o trabalho material – aquele que garante a subsistência material por meio da produção – do trabalho não-material – responsável pela produção de ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos, habilidades e atitudes. Sobre o trabalho não-material, o autor o separa em duas modalidades: aquela na qual o produto se separa do produtor, como é o caso de objetos de arte e de livros; e aquela em que o ato de produzir e o de consumir ocorrem no mesmo momento. Diante disso, entendemos que a educação é um trabalho não-material, no qual produção e consumo estão imbricados.

Como visto anteriormente, o homem não nasce parte do gênero humano. Para fazê-lo, é preciso apropriar-se histórica e socialmente da cultura humana e objetivar-se genericamente. Nesse sentido,

[...] 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, 2005, p. 13).

A especificidade da educação, portanto, está centrada nos “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de segunda natureza.” Para Saviani (2005, p. 22), esta segunda natureza deve ser produzida, “deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.”

Diante da concepção por nós adotada, partimos do pressuposto de que o professor é figura determinante no processo educativo. Assim, podemos extrair do pensamento de Saviani que, em última instância, cabe à educação e, conseqüentemente, ao professor, a tarefa de produzir a humanidade nos indivíduos, ou seja, de possibilitar que o aluno se aproprie dos conhecimentos necessários para se humanizar.

É importante, no entanto, fazer uma ressalva: apesar de fundamental para a conscientização da classe trabalhadora, a educação “não é redentora da humanidade, pois pertence a um sistema de instituições, sendo necessário considerar que todos os fatores sociais agem (ou deveriam agir) dialeticamente.” (Marsiglia, 2011, p. 08).

Sobre isso, Duarte (2006, p. 13) afirma que

[...] o desafio a ser enfrentado por qualquer concepção crítica da educação que pretenda constituir-se numa Pedagogia, reside justamente em manter-se crítica ao mesmo tempo que apresente uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje.

Justamente por termos uma concepção crítica de educação, especificamente relacionada à pedagogia histórico-crítica, não podemos enxergar a ela e ao professor com a mesma ingenuidade com a qual os enxergavam as teorias não-críticas. Da mesma forma, não devemos encará-la como se estivesse fadada ao fracasso, com o mesmo caráter impotente com o qual a encaravam as teorias crítico-reprodutivistas. Ou seja, temos que percebê-la ao mesmo tempo como produto e produtora da história, haja vista o entendimento dialético entre educação e sociedade.

A atividade-fim da escola é o ensino, que tem no professor o grande responsável por seu desenvolvimento. De acordo com Costa (2009, p. 70-71),

O professor é o tipo de trabalhador que, ao produzir seu “produto”, o ensino, por meio das atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, imediatamente realiza a sua objetivação, com possibilidades de novas apropriações, o que é uma característica humana. [...] A objetivação ocorre quando o professor prepara as aulas e ensino, proporcionando o confronto entre o senso comum do aluno e o conhecimento sistematizado cientificamente. Esse conhecimento pode ser reelaborado, sendo objeto de compreensões cada vez mais profundas e sob novas dimensões.

Para tanto, o professor necessita dominar os conhecimentos específicos que pretende produzir em seus alunos e necessita também dominar os processos, ou seja, os meios pelos quais os conhecimentos específicos serão produzidos nos alunos.

Trata-se do conhecimento didático-curricular, ou seja, um conhecimento que diz respeito ao modo como aqueles conhecimentos [específicos] [...] devem ser organizados para efeito do processo de produção de conhecimento nos alunos [...] envolve a organização dos conhecimentos em função do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como esses

conhecimentos são dosados, sequenciados e trabalhados na relação professor-aluno. (Saviani, 1997, 131).

Saviani (1997, p. 134) aponta ainda para uma terceira categoria de conhecimentos importante ao desenvolvimento da função do professor: “Trata-se do “saber pedagógico”, relativo aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo.” Para o autor, a maior importância desta categoria de conhecimentos está no fato de que, por meio dela, o professor poderá se situar melhor no desenvolvimento de sua função e terá condições para se posicionar diante das diversas teorias pedagógicas. Para isso, obviamente, ele precisa conhecê-las.

A quarta modalidade apresentada pelo autor refere-se “à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.” Saviani afirma que a “formação do professor envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo.” A esta categoria Saviani denominou de “saber crítico-contextual”. (Saviani, 1997, p. 135-136). Por fim, o autor destaca o “saber atitudinal” como a quinta categoria de conhecimentos aos quais o professor deve apropriar-se. Para ele,

Esta categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do professor, mas que são objetos de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos. (Saviani, 1997, p. 136).

Notamos, por conseguinte, que um professor que se pretenda produtor de conhecimento e, logo, de humanidade, deve possuir um vasto saber, dimensionado em diferentes modalidades: saber disciplinar; saber didático-curricular; saber pedagógico; saber crítico-contextual; e saber atitudinal. Torna-se evidente, portanto, que uma formação de professores que privilegia o saber-fazer, desvinculado dos fundamentos deste fazer, que se esvazia cada vez mais em relação aos conhecimentos historicamente acumulados pelo conjunto dos homens, que visa formar um professor que seja um exímio executor de tarefas entre outros, está direcionada à formação de professores que desenvolvam um trabalho alienado. A situação é agravada, ainda, se pensarmos que este professor é oriundo, muitas vezes, desta escola que aí está e que reproduz informações e ideologias, atendendo aos interesses do Estado capitalista e de sua elite econômica.

Facci (2004, p. 244) corrobora com esse entendimento e destaca que

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?

Diante disso, Costa (2009, p. 72) afirma que

[...] o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento

escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia.

A autora afirma que no capitalismo a alienação alcança toda a classe trabalhadora, pois é condição para que se amplie a exploração, haja vista que sem ela não se dá a produção da riqueza. No caso do trabalho do professor, a forma privilegiada de se efetivar sua alienação

[...] é oferecer uma formação esvaziada do conteúdo do seu trabalho – o saber – desde sua formação inicial, pois, dessa maneira, se interdita o desenvolvimento de um processo de objetivação e apropriação não-alienada. Ao mesmo tempo em que se esvazia os conteúdos do seu trabalho na sala de aula, reduz-se os conhecimentos sobre o seu processo de trabalho, os conhecimentos pedagógicos, que lhe possibilitam dirigir a relação de ensino-aprendizagem. (Costa, 2009, p. 74).

Pensemos, então, no quadro atual. A escola que ideologicamente leva o nome de pública é, na verdade, uma escola estatal burguesa, na qual o Estado capitalista exerce a ação educativa *do* público, mas não *para* o público, buscando, na verdade, atender aos interesses da classe trabalhadora (Sanfelice, 2005).

Essa escola estatal burguesa é o local em que o professor exerce sua atividade profissional, havendo nela a reprodução da luta de classes pela direção da sociedade. Nela temos, por um lado, a classe burguesa em busca de usá-la “não só como lugar de reprodução de ideologias, mas também da força de trabalho para atuar nos processos produtivos, por meio de uma educação adestradora, disciplinadora”, e por outro lado temos a classe trabalhadora que se “apropria da escola como *locus* de aquisição de conhecimentos que são as armas de luta contra a alienação, a opressão e a

exploração, bem como constituem aí espaços de aprendizagem das formas de resistência”. (Costa, 2009, p. 60).

O papel do professor, nesse processo, é estratégico, por ser ele o mediador entre o conhecimento e os alunos. É ele que “deverá entregar nas mãos dos trabalhadores as armas, na forma de conhecimento, para a luta contra a opressão e a exploração.” Sendo assim, cabe ao professor a “difícil tarefa de confrontar o senso comum dos alunos com o conhecimento sistematizado, científico, a chamada norma culta, que não é propriedade da burguesia, mas de todo o gênero humano, e por todos deve ser apropriada.” (Costa, 2009, p. 60).

No entanto, como visto anteriormente, essa tarefa é envolta por muitos obstáculos. De acordo com Marsiglia (2011, p. 09), a educação “está diretamente relacionada à organização social em suas múltiplas relações. Daí decorrem os interesses políticos e econômicos em manter a educação em plano de menor importância.” A autora conclui destacando que

A implicação de maior importância na alienação do professor no processo educativo é, portanto, levar os alunos à reprodução da sociedade sem consciência de sua inserção nela e dos resultados dessa reprodução para a melhoria de suas próprias vidas. (Marsiglia, 2011, p. 10).

Os futuros professores precisam compreender a perversidade que está por trás da lógica capitalista presente nas escolas. A formação de professores comprometida com a transformação da sociedade deve desvelar essa realidade aos alunos, visando o engajamento em sua futura atuação. Nesse sentido, Costa (2009, p. 97) afirma que

Sobretudo, é preciso apreender cada vez mais concretamente a materialidade da alienação do trabalho do professor, como

condição básica para a luta contra as múltiplas destituições que ele sofre e que o proletarizam. A mais difícil de todas as lutas é aquela em que não se enxerga os contornos do inimigo, porque dessa forma não se pode golpeá-lo. O trabalho alienado venda os olhos do professor, o destitui, o destrói pouco a pouco, no cotidiano violento do seu trabalho, e impede que a sua categoria possa se identificar como parte de uma classe social, com interesses antagônicos aos da classe burguesa.

Defendemos, portanto, que para que futuros professores consigam enxergar os “contornos do inimigo” como condição básica para a luta é primordial que sua formação seja pautada e orientada por uma formação humanizadora da consciência. Para tanto, compreendemos ser fundamental abordar ao longo dos cursos de formação o materialismo histórico-dialético como uma das possibilidades de conceber o mundo humano, a psicologia histórico-cultural para o entendimento de como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano e a pedagogia histórico-crítica como aquela que irá orientá-los em sua prática pedagógica futura efetivando, desta forma, o trabalho enquanto práxis. Além disso, vivenciar experiências nos cursos de graduação com professores que se pautam nos fundamentos ontológicos e teórico-metodológicos citados, e que buscam ser coerentes com tais fundamentos em sua prática cotidiana, pode contribuir para a sensibilização e para a compreensão de que é possível desenvolver uma prática pedagógica transformadora, mesmo inseridos em um contexto cuja prática pedagógica hegemônica é aquela que apenas reproduz informações e ideologias.

3. Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica na formação de professores

Inicialmente cumpre-nos esclarecer que analisar a formação da consciência durante a educação escolar requer compreender a relação entre a psicologia e a pedagogia. Nesse sentido, Duarte (2004, p. 46) afirma que a “incorporação das contribuições da psicologia à educação requer a mediação de uma teoria pedagógica.”

Pasqualini (2013, p. 72, grifos da autora), fundamentada no pensamento do psicólogo soviético Rubinstein, citado por Davídov, define muito bem esta relação. Segundo ela, “essas duas ciências se relacionam de tal modo que o *objeto* de uma é *condição* para outra.” Para compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico é necessário vinculá-lo aos processos educativos e para formular os processos educativos adequadamente é necessário compreender como se dá o desenvolvimento do psiquismo.

Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma *condição* para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma *condição* fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico [...] Psicologia e pedagogia devem, portanto, ser pensadas em unidade. (Pasqualini, 2013, p. 72-73).

Diante dessa compreensão, este capítulo tem como fundamento a psicologia histórico-cultural – por meio da qual buscamos o entendimento de como se dá o processo de formação de conceitos, bem como sua relação com

o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, conseqüentemente, com a constituição da consciência – e a pedagogia histórico-crítica – sob a qual estabelecem-se os processos pedagógicos necessários ao desenvolvimento do psiquismo que, no caso desta tese, terão como foco o método proposto por Saviani. É importante destacar, ainda, que a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica têm como fundamento o materialismo histórico-dialético, ou seja, partem de uma mesma concepção de homem e de mundo e caminham em direção à transformação do capitalismo em socialismo e, posteriormente, no comunismo.

3.1 A formação de conceitos para a psicologia histórico-cultural

A psicologia histórico-cultural concebe o homem como um ser histórico e social. O desenvolvimento do psiquismo humano, da personalidade do indivíduo, dependerá das condições concretas de sua existência, que se dará por meio da atividade desenvolvida pelo homem que, como já visto, forma uma unidade com a consciência humana. Para que o indivíduo se objetive genericamente, ele deverá se apropriar dos conhecimentos elaborados pela humanidade, na forma de patrimônio histórico e cultural e desenvolvidos pelo conjunto dos homens, coletivamente.

Compreender a construção do conhecimento e sua relação com a formação da consciência necessita, inicialmente, do entendimento de que “a realidade preexiste à consciência do homem” e de que “o conhecimento objetivo identifica-se com a formação da imagem subjetiva da realidade

objetiva na consciência, tornando-a inteligível.” (Martins, 2013, p. 118).

Segundo Martins,

[...] o mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito, de sorte que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emanam da consciência a partir dela mesma, mas da relação ativa que se institui entre sujeito e objeto, entre o homem e a natureza. (Martins, 2013, p. 118).

Nesse sentido, compreendemos que as especificidades do psiquismo humano são determinadas pelas especificidades das relações de produção entre os homens. Partindo, portanto, do postulado de que o homem não nasce homem, mas torna-se homem, Facci (2004, p. 204) afirma que “a apropriação da cultura humana dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano.” Os instrumentos e signos são os mediadores criados pelo homem, no contexto de seu desenvolvimento psíquico, característicos do funcionamento dos processos psicológicos superiores.

Os signos estão relacionados com as funções psíquicas, são artificialmente criados e influem na conduta, enquanto os instrumentos são objetos com os quais os homens realizam uma ação de trabalho, uma operação de trabalho com os objetos e com a realidade externa. [...] Tanto os instrumentos como os signos são mediações na atividade humana. A utilização de meios auxiliares amplia, infinitamente, o sistema de atividades das funções psíquicas. (Facci, 2004, p. 204-205).

A utilização destes mediadores amplia, então, “as possibilidades humanas de transformar a natureza e, conseqüentemente, transformar a própria consciência humana.” Portanto, “as Funções Psicológicas Superiores (FPS) regulam o comportamento do homem e o diferencia dos animais por

meio da tomada de consciência.” É importante destacar, ainda, que é no período de transição para a adolescência que as FPS se estruturam, “à medida que se formam novas e complexas combinações de funções elementares mediante a aparição de várias sínteses complexas.” (Facci, 2004, p. 205-206). É aí que se compreende a importância do processo de formação de conceitos para o desenvolvimento das FPS e vice-versa pois, à medida em que as funções vão socialmente se complexificando, há uma transição entre a formação dos equivalentes funcionais ou pré-conceitos em conceitos propriamente ditos, característicos do pensamento desenvolvido pós-adolescência (Martins, 2010). Assim, o desenvolvimento dos conceitos é também decisivo para o estabelecimento do pensamento em conceitos, ou seja, para a complexificação das FPS.

Segundo Martins (2013, p. 130)

[...] a transformação dos conteúdos do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado que supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas. O núcleo dessa transformação reside, por sua vez, na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento de complexificação do pensamento.

Desta forma, a compreensão do desenvolvimento das FPS como aquilo que fundamenta “toda a existência consciente do ser humano”, nos leva à afirmação de que “sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano.” (Facci, 2004, p. 209-211). O exposto justifica, portanto, a importância de estabelecermos uma prática didático-pedagógica que privilegie a formação de conceitos, sobretudo se temos em vista uma educação escolar que almeje a formação humanizadora da consciência.

Martins (2013, p. 131), baseada nos estudos de Vigotski, afirma que “as estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos” e apresenta três fases principais no desenvolvimento do pensamento, as quais explicaremos a seguir.

O pensamento sincrético é a primeira fase destacada pela autora. Ela é própria dos anos iniciais de vida e “caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível.” Nessa fase, “pensamento e ação se identificam” e o “tratamento dispensado pela criança à realidade subjugam-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis.” (Martins, 2013, p. 131).

A segunda fase identificada pela autora é a fase do pensamento por complexos. Ela estende-se do término da primeira infância ao início da adolescência e compreende muitas variações funcionais e estruturais.

[...] o pensamento por complexos adquire um grau superior de coerência e objetividade. O sincretismo e a prevalência das conexões subjetivas próprias ao pensamento por agrupamentos começam a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata. Os complexos abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles estabelecidos por meio de conexões práticas e casuais.

O processo de desenvolvimento do pensamento por complexos resulta como síntese das operações mentais, que se tornam conteúdos do pensamento, possibilitando “generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem.” (Martins, 2013, p. 136.).

Diante disso, estabelece-se a terceira fase: o pensamento por conceitos.

Martins (2013, p. 137), citando Vigotski, afirma que

Alcançando esse patamar de desenvolvimento, junto ao qual operam todas as funções psíquicas, o pensamento por conceitos torna-se guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo. Todavia, o autor deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, e dos conceitos científicos, escolares, no referido desenvolvimento.

Os conceitos espontâneos são aqueles “constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana” e os conceitos científicos são aqueles “elaborados sistematicamente pela educação escolar.” Como finalidade da educação escolar,

O desenvolvimento dos conceitos científicos processa-se [...] levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se, assim, integrantes de um novo *sistema de significados* e, com isso, resultam completamente transformados.

Com isso, entendemos que os “conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos e estes, uma vez assimilados, permitem a formação de novos conceitos espontâneos.” (Facci, 2014, p. 224). Concluimos, portanto, que

O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde [...] às transformações das estruturas de generalização e, nelas, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados – opera como condição imprescindível. Nessa direção, há que se reconhecer

o papel da educação escolar no referido desenvolvimento e, sobretudo, que a natureza dos conteúdos de ensino se impõe como variável determinante na edificação das estruturas de generalização complexas. (Martins, 2013, p. 139-140).

Devemos partir do conceito espontâneo trazido pelo aluno, transformá-lo pela mediação de outros conceitos em conceito científico para, posteriormente, formar novos conceitos espontâneos e assim sucessivamente, num movimento provocado pelo professor, visando o desenvolvimento do aluno em suas máximas potencialidades. Esse é o papel da escola e do professor: ensinar, por meio dos conceitos científicos, para que o aluno se desenvolva em suas máximas potencialidades.

3.2 Pedagogia histórico-crítica e prática didático-pedagógica

O objetivo deste item é apresentar, brevemente, a proposta didático-pedagógica dimensionada por Saviani em seu método. Fazendo uma crítica às Pedagogias Tradicional e Nova, Saviani (2007, p. 69) afirma que uma “pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes.” Ele se propõe, com isso, a definir um método que superem, por incorporação, as contribuições dos métodos tradicionais e novos. O autor enfatiza, no entanto, que não se trata de desenvolver métodos ecléticos, pois, diferentemente do que ocorre com os métodos tradicionais e novos, os métodos por ele preconizados “mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade.” (Saviani, 2007, p. 70). Neste caso, professores e alunos não são considerados individualmente mas sim como agentes sociais.

O método proposto por Saviani (2007, p. 74-75) consiste em cinco passos, ou melhor, em cinco “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico.” O autor justifica que o “peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.” Esses cinco momentos são: (1) prática social inicial; (2) problematização; (3) instrumentalização; (4) catarse; e (5) prática social final. A seguir, apresentaremos brevemente em que consiste cada um destes momentos.

O primeiro momento é a prática social, aqui chamada de prática social inicial. Este ponto de partida, embora seja comum a professor e alunos, pode revelar um diferente posicionamento entre professor e alunos uma vez que são agentes sociais distintos e que se encontram em níveis de compreensão diferentes em relação ao conhecimento a ser ensinado-aprendido. Neste momento, cabe ao professor dar voz aos seus alunos, buscando compreender qual seu nível de conhecimento prévio sobre o tema a ser abordado. Saviani complementa ao afirmar que o professor possui uma “síntese precária”, haja vista que ele ainda não conhece o nível de conhecimento de seus alunos mas que possui “uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social”, e que os alunos possuem uma compreensão de caráter sincrético, pois sua condição de alunos “implica um impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.” (Saviani, 2007, p. 70-71).

O segundo momento proposto pelo autor é a problematização, que consiste em identificar os “principais problemas postos pela prática social. [...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática

social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” Este momento é, de nosso ponto de vista, fundamental para buscarmos afetar os alunos, tendo em vista a possibilidade de afinar sentido pessoal e significado social.

Como terceiro momento, Saviani (2007, p. 71) nos apresenta a instrumentalização. Tal momento consiste na “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” Neste ponto, cabe ao professor usar todo seu arsenal didático-pedagógico para fazer com que o aluno se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tendo em vista, ainda, ter elementos para, posteriormente, conseguir resolver os problemas postos na problematização.

O quarto momento é, segundo Saviani (2007, p. 72), o ponto culminante do processo educativo. A catarse é o momento em que, após adquiridos os instrumentos básicos, mesmo que parcialmente, tem-se a “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” É necessário, portanto, possibilitar aos alunos se expressarem em relação ao novo conhecimento, seja por meio de avaliação oral ou escrita e até mesmo pelo desenvolvimento de uma aula dialogada na qual os alunos possam, a todo momento, expressar seu novo entendimento relacionado aos conhecimentos trabalhados.

Por último temos a prática social final, o ponto de chegada do processo educativo. Neste momento, reduz-se a precariedade da síntese do professor e

a prática social passa a ser compreendida pelos alunos de forma sintética e não mais sincrética como no início do processo. O autor afirma que a

[...] elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Esse método tem, portanto, a finalidade de transformar a prática social dos alunos, buscando elevá-los do senso comum à consciência filosófica. Mas é preciso mostrar isso aos alunos. É necessário que o professor tenha clareza em relação aos objetivos de ensinar-aprender determinados conhecimentos e que mostre aos seus alunos estes objetivos para, ao fim do processo, reconhecer, junto aos alunos, a forma como se deu a transformação da realidade vivenciada, principalmente quando essa transformação não é tão explícita.

4. Por uma prática pedagógica revolucionária

Neste capítulo são apresentados os dados relativos à pesquisa empírica realizada durante o desenvolvimento da tese. O objetivo é, a partir de uma abordagem tanto qualitativa como quantitativa, apresentar e analisar a efetivação de uma prática pedagógica cuja concepção ontológica guia-se pelo materialismo histórico-dialético e que se pauta, complementarmente, nos

pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

4.1 Caracterização do Campo

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em um curso de Pedagogia localizado na RMC, em uma IES confessional. Os dados analisados foram desenvolvidos durante o andamento da disciplina *Trabalho e Movimento Docente*, ministrada pela pesquisadora. Conforme mencionado anteriormente, a pesquisadora ministra a disciplina desde 2011 e os dados analisados compuseram o material elaborado pelas alunas ao longo das aulas em um semestre letivo, entre 2012 e 2017. A escolha do semestre se deu em função do maior número de alunas que realizaram todas as atividades solicitadas.

A disciplina *Trabalho e Movimento Docente* foi inserida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Instituição investigada em 2007, ano em que o Curso passou por uma intensa modificação, principalmente em função da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em maio de 2006 (Brasil, CNE, 2006).

O PPC está dividido em 3 núcleos. O Núcleo de Estudos Básicos, que estuda os fundamentos da educação e da docência; o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que privilegia a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Pesquisa e a Gestão Educacional; e o Núcleo de Estudos Integradores, cuja perspectiva está em promover a flexibilização curricular e a integração das estudantes com outras

áreas do conhecimento. A disciplina *Trabalho e Movimento Docente* integra o Núcleo de Aprofundamento de Estudos, na linha da Gestão Educacional.

Os objetivos da disciplina são:

- Objetivos Gerais – (1) promover o debate acerca das condições de trabalho do professor da educação básica; (2) compreender a importância do Movimento Docente para a melhoria da Educação Básica.
- Objetivos Específicos – (1) resgatar/discutir os conceitos de trabalho e educação; (2) compreender as relações existentes entre trabalho e educação; (3) discutir a relação trabalho e educação no contexto do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva; (4) conhecer e debater movimentos sociais, sindicais e acadêmicos pela democratização da escola pública; (5) contextualizar os movimentos pela educação nas lutas mais amplas da classe trabalhadora.

Como se vê, a disciplina aborda temáticas voltadas ao engajamento das (os) futuras (os) pedagogas (os) na luta pela melhoria da escola pública. A disciplina, com 68 horas-aula, foi planejada e desenvolvida da seguinte forma:

Unidade Temática	Materiais	Procedimentos Metodológicos
1. Sensibilização inicial	Entrevista com Eduardo Galeano concedida ao Programa Sangue Latino, do Canal Brasil, em 2009. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=w8rOUoc_xKc >. Acesso em 7 de mar de 2016. Vídeo sobre a greve de professores do estado do Paraná. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=KFF1hCCd6Ts >. Acesso em 7 de mar de 2016.	Inicialmente foi solicitado que as alunas se apresentassem e respondessem a quatro perguntas: 1) Qual o local de trabalho atual? 2) Qual o tema do Trabalho de Conclusão

	<p>Vídeos sobre a ocupação das escolas estaduais em São Paulo. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=cgrAbm1ONYc>; <https://www.youtube.com/watch?v=0u70myemtD0>; <https://www.youtube.com/watch?v=qdSyq2NSAPs>; <https://www.youtube.com/watch?v=14NqOdRY_Ls>. Acesso em 7 de mar de 2016.</p>	<p>de Curso? 3) Como se imaginam daqui dois anos? 4) O que a emociona? Após a apresentação de todas as alunas, a docente fez sua apresentação e mostrou os vídeos elencados no item Materiais para indicar o que a emociona.</p>
2. Conceito de Trabalho	<p>Curta argentino “El empleo”, de Santiago Bou Grasso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>. Acesso em 15 de mar de 2016. Fragmentos sobre o conceito de trabalho Marx apud Vigotski, 2004, p. 55 Marx, 2006, p. 202 Vázquez, 1997, p. 192 Alberto Caeiro, 1946. Sou um guardador de rebanhos. Disponível em: < http://arquivopessoa.net/textos/1488>. Acesso em 14 de mar de 2016. Martins, Lígia Márcia. Da concepção de homem à concepção de psiquismo. In: MARTINS, Lígia Márcia. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.40-59. – (Coleção formação de professores)</p>	<p>Inicialmente foi realizada uma dinâmica na qual as alunas deveriam dizer aquilo que primeiro surgia em mente ao pensar no tema Trabalho. Depois houve a exibição e discussão do curta argentino “El empleo”. Finalmente, foi solicitado que as alunas em duplas ou trios interpretassem e discutissem fragmentos sobre o trabalho e elaborassem uma síntese, com as próprias palavras, que expressasse o conceito de trabalho. Aula expositiva e dialogada sobre o texto de Lígia Márcia Martins.</p>
3. Relação entre trabalho e educação em tempos neoliberais	<p>Gentili, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermeval; Sanfelice, José Luís (orgs.). <i>Capitalismo, trabalho e educação</i>. Campinas, Autores Associados, 2005. Filme “Encontro com Milton Santos ou: o mundo global visto do lado de cá”, de Sílvio Tendler.</p>	<p>As alunas debateram o texto de Gentili e o apresentaram para a turma. Posteriormente, o filme foi exibido e debatido coletivamente.</p>
4. Escola estatal versus escola pública	<p>Sanfelice, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermeval; Nascimento, Maria Isabel Moura. <i>A escola pública no Brasil: história e historiografia</i>. Campinas, Autores Associados, 2005.</p>	<p>Aula expositiva dialogada sobre o texto</p>
5. Condições de trabalho do Professor	<p>Costa, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: Costa, Áurea; Fernandes Neto, Edgard; Souza, Gilberto. A</p>	<p>Aula expositiva dialogada sobre o texto</p>

	<i>proletarização do professor: neoliberalismo na educação.</i> São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.	
6. Seminários Temáticos	Texto base elaborado pelos grupos que apresentarão os Seminários	As alunas organizarão Seminários em grupo, com os seguintes temas: <ul style="list-style-type: none"> • Movimentos Sociais • MST e Educação • Movimento Docente • Sindicatos de Professores

A dinâmica desenvolvida em sala de aula será detalhada ao longo deste capítulo.

A disciplina ocorreu em dois turnos, matutino e noturno e, embora haja diferenças entre as turmas, a análise foi feita a partir da junção de ambas as turmas. Essa decisão pautou-se principalmente por dois aspectos: (1) as diferenças existem, mas como não se trata de uma turma integral e sim matutina, as alunas são também, em sua maioria, trabalhadoras e bolsistas, como as do noturno; (2) não separar as turmas garante ainda mais a preservação da identidade das estudantes.

4.1.1 Participantes

As participantes da pesquisa são alunas que cursaram a disciplina Trabalho e Movimento Docente nos períodos matutino e noturno, em um semestre entre os anos de 2012 e 2017. A disciplina ocorre no último ano de um curso de Pedagogia de uma IES confessional, pertencente à RCM. Ao todo foram analisados os materiais elaborados por 68 alunas, ao longo do semestre letivo.

4.1.2 Fontes de informação, instrumentos e técnicas

Tendo em vista a proposta teórico-metodológica da pesquisa, que visa analisar processos e não objetos, os dados foram elaborados pelas alunas durante todo o desenvolvimento da disciplina Trabalho e Movimento Docente. A seguir, estão elencadas as atividades desenvolvidas e analisadas nesta pesquisa:

- **Prática Social Inicial:** Elaboração de texto sobre o que é trabalho realizada no início do semestre letivo, ou seja, anteriormente a qualquer discussão ou leitura de texto sobre o tema, ao menos na disciplina em questão. O texto foi escrito individualmente e sem consulta.
- **Catarse:** Durante a avaliação escrita da disciplina foi solicitado que as alunas respondessem, uma vez mais, o que é trabalho. A avaliação foi realizada individualmente e sem consulta.
- **Prática Social Final:** Durante a avaliação escrita da disciplina foi solicitado que as alunas respondessem uma questão sobre o processo de alienação do trabalho do professor e sobre as possibilidades de mudança da realidade estabelecida. A avaliação foi realizada individualmente e sem consulta.

Além das atividades mencionadas, as experiências da docente/pesquisadora também foram utilizadas como fonte de informação, podendo o leitor encontrar, ao longo desta pesquisa, momentos em que são

apresentados relatos de experiência, tendo em vista uma aproximação com a realidade vivenciada durante o processo de desenvolvimento da disciplina.

4.2 Considerações e procedimentos éticos de pesquisa

A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, conforme consta em seu Artigo 1º, dispõe sobre as

[...] normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana [...].

No inciso VIII do parágrafo único do Art. 1º afirma-se que não será registrada ou avaliada pelos sistemas dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CEP/CONEP, “Atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

Com base, portanto, na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, tendo em vista que os dados analisados na pesquisa que ora se apresenta foram elaborados com o intuito exclusivamente de educação e sem finalidade de pesquisa científica, não houve a necessidade do encaminhamento da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa.

4.1 O relato de uma experiência pautada nas perspectivas da psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica

Inicialmente, gostaria de pedir licença para usar a primeira pessoa do singular na escrita deste texto. Fazer um relato de minhas experiências exige que eu me coloque como ativa no processo que diz respeito àquilo que me movimenta como profissional e como pessoa, tendo em vista que me vejo como privilegiada por considerar que a realização de meu trabalho em sala de aula se dá pela dimensão da práxis transformadora.

Minha experiência na formação de professores iniciou-se em 2009, sendo este meu primeiro contato com a sala de aula na posição de professora. De lá pra cá tenho me enriquecido em relação à apropriação de conhecimentos e de experiências as mais variadas possíveis, que me fazem crescer como ser humano, objetivando-me genericamente por meio da atividade que exerço e desenvolvendo, com isso e cada vez minha consciência. Nesse sentido, espero que a experiência que relatarei neste item, contribua para que outros professores e professoras possam se colocar num movimento de luta contínua pelo desenvolvimento da formação humanizadora da consciência de seus alunos.

Antes de iniciar a apresentação sobre o desenvolvimento da disciplina Trabalho e Movimento Docente especificamente, gostaria de afirmar que meu vínculo com as alunas tem início no 3º semestre do curso, quando ministro a disciplina Didática Geral. Ministrando uma disciplina tão central para um curso de Pedagogia é gratificante mas é também um grande desafio. Como prática social inicial, nesta disciplina, eu trabalho com a Memória Escolar das alunas.

Trata-se de uma atividade cuja proposta é o desenvolvimento de uma narrativa que aborde os principais acontecimentos relacionados à trajetória escolar das alunas. Uso essa atividade como um dos pontos de partida, para

que as alunas vinculem suas experiências cotidianas com aquilo que trabalharemos ao longo do semestre: o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas determinações. Ao longo do semestre letivo, uma das teorias pedagógicas mais enfatizadas por mim é a pedagogia histórico-crítica. Abordo essa teoria enfatizando seu fundamento no materialismo histórico-dialético e sua possibilidade de articulação com a psicologia histórico-cultural. Nesse sentido, ao apresentar essas abordagens, consigo utilizar os exemplos de minha própria prática educativa, o que possibilita um entendimento um passo a frente do entendimento baseado em questões profundamente teóricas. Essa é uma particularidade dentro do processo de ensino desta disciplina pois deixo claro às alunas que trata-se da concepção que mais faz sentido para mim, como educadora e tento, durante todo o tempo, ser coerente com aquilo que ensino, pois o contato das alunas com uma prática existente pode contribuir com a formação de uma consciência que possibilite, posteriormente, o desenvolvimento de prática pedagógica transformadora.

4.1.1 O desenvolvimento da disciplina Trabalho e Movimento Docente

A disciplina Trabalho e Movimento Docente, como dito anteriormente, está alocada no 7º período do curso de Pedagogia de uma IES da rede privada, do tipo confessional, localizada na RMC. Para auxiliar o entendimento do leitor, repetirei aqui os objetivos da disciplina: objetivos gerais – (1) promover o debate acerca das condições de trabalho do professor da educação básica; (2) compreender a importância do Movimento Docente para a melhoria da Educação Básica; objetivos específicos – (1) resgatar/discutir os conceitos de trabalho e educação; (2) compreender as relações existentes

entre trabalho e educação; (3) discutir a relação trabalho e educação no contexto do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva; (4) conhecer e debater movimentos sociais, sindicais e acadêmicos pela democratização da escola pública; (5) contextualizar os movimentos pela educação nas lutas mais amplas da classe trabalhadora.

O relato que apresento aqui diz respeito ao que ocorre em geral na disciplina. No entanto, é importante destacar que, de acordo com as características das diferentes turmas, um ou outro aspecto das aulas pode ser alterado.

Início a disciplina Trabalho e Movimento Docente realizando uma dinâmica que tem o objetivo de conhecer as condições momentâneas de vida das alunas, bem como seus anseios, angústias ou satisfações. A proposta é que cada uma se apresente, contando-nos sobre o tema do Trabalho de Conclusão de Curso, que começa a ser escrito também no 7º período do curso, sobre o trabalho atual, sobre como elas se imagina dali dois anos e sobre as coisas que as emocionam. Esta é uma atividade que mexe com as alunas e, em geral, as fazem enxergar a importância do desenvolvimento do espírito coletivo da turma para que os problemas, muitas vezes comuns a todas elas, sejam mais fáceis de solucionar. Por fim, eu apresento aquilo que me emociona relacionando-o aos conteúdos que serão discutidos na disciplina. Normalmente exibio vídeos que mostrem a luta dos professores por seus direitos, em manifestações e greves, além de uma entrevista com o escritor uruguaio Eduardo Galeano ao programa Sangue Latino, no qual o poeta faz considerações sobre consciência, desigualdade, cultura latino-americana e utopia. Os vídeos possuem uma intensidade própria e podem contribuir para o

desenvolvimento daquilo que “atinge” de imediato a consciência, ou seja, seu conteúdo sensível. Obviamente, não é possível medir ou comprovar a eficiência deste método, mas, com base em minha experiência, posso afirmar que tais exposições mexem com as alunas, fazendo-as refletir sobre a realidade, ainda do ponto de vista sincrético.

Feito este primeiro contato, passo a trabalhar com o conceito de trabalho. Primeiramente faço um levantamento sobre o que é trabalho, ainda como prática social inicial, como conceito espontâneo. As alunas escrevem aquilo que entendem por trabalho e, posteriormente, fazemos uma discussão sobre as ideias surgidas no momento inicial. O mais comum é que a apreensão inicial sobre o conceito de trabalho relacione-se, em sua maioria, ao conceito de trabalho alienado, sendo elencados mais aspectos negativos do que positivos. Na sequência, exibo o curta “*El Empleo*” que trata da transformação do homem em objeto, fruto de nossa sociedade capitalista, e debatemos sobre ele. Posteriormente, apresento quatro fragmentos relacionados ao conceito de trabalho em seu sentido ontológico, apresentados a seguir:

Reflexões para a compreensão do conceito de trabalho

<p>1. “Sou um guardador de rebanhos</p> <p>Sou um guardador de rebanhos. O rebanho é os meus pensamentos E os meus pensamentos são todos sensações. Penso com os olhos e com os ouvidos E com as mãos e os pés E com o nariz e a boca.</p> <p>Pensar numa flor é vê-la e cheirá-la E comer um fruto é saber-lhe o sentido.</p> <p>Por isso quando num dia de calor Me sinto triste de gozá-lo tanto, E me deito ao comprido na erva, E fecho os olhos quentes, Sinto todo o meu corpo deitado na realidade, Sei da verdade e sou feliz.”</p> <p style="text-align: right;">ALBERTO CAEIRO</p>	<p>2. “Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colméias das abelhas poderá envergonhar mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, logo de início, sobre a melhor abelha, é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro. No final do processo de trabalho, brota um resultado, que antes de começar o processo já existia na mente do operário; ou seja, um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas, ao mesmo tempo, realiza nela seu objetivo, objetivo que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação e à qual tem necessariamente de submeter a sua vontade.</p> <p style="text-align: right;">K. MARX</p>
---	---

3. “O trabalho é antes de tudo um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza exterior e transformando-a, o homem transforma ao mesmo tempo sua própria natureza.” (O capital - Karl Marx. Livro 1, p. 202. Civilização Brasileira)

4. “Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se opõe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe.”

(Filosofia da Práxis - Adolfo Sanchez Vazquez. p. 192 Ed. Paz e Terra)

Solicito, então, que as alunas interpretem e discutam sobre os fragmentos apresentados. Ainda sobre a concepção de trabalho, solicito a leitura do capítulo “Da concepção de homem à concepção de psiquismo”, do livro “A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano”, de Lígia Márcia Martins. As aulas sobre o texto são expositivas e dialogadas. Este é um eixo fundamental no desenvolvimento da disciplina e faz com que as alunas compreendam que existe, ou deveria existir, uma outra forma de trabalho, que transforma tanto a natureza exterior como a própria natureza do homem. Esse conhecimento contribui para que as alunas entendam que nós não temos que nos adaptar à realidade determinada pelas relações de exploração do homem pelo homem, típicas da sociedade capitalista, e que devemos ser sujeitos ativos na produção da humanidade.

O próximo conteúdo tratado na disciplina diz respeito à relação entre trabalho e educação. Para tanto, solicito a leitura do texto “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”, de Pablo Gentili. São as próprias alunas que apresentam o texto em sala de aula, sob minhas intervenções sempre que necessário. Complementando este tema, exibo o filme “Encontro com Milton Santos ou: o mundo global visto do lado de cá”, de Sílvio Tandler e fazemos um debate sobre ele. Nesse momento as alunas passam a perceber as relações existentes entre a configuração do Estado, a educação e o trabalho.

Posteriormente, o texto estudado intitula-se “Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas” e foi escrito por José Luís Sanfelice. O autor faz uma excelente explanação sobre aquilo que chamamos, ideologicamente, de público mas que deveria ser chamado é

estatal burgueses pois, ao invés de atender aos interesses do público, ou do povo, atende aos interesses do Estado capitalista e de sua elite econômica.

Para finalizar a primeira unidade da disciplina, trabalho de forma expositiva e dialogada com o texto “Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro”, de Áurea Costa. Este é um momento de extrema importância, pois as alunas passam a enxergar como se dá o processo de alienação do trabalho do professor.

Terminados os estudos relacionados à primeira unidade da disciplina, realizamos uma avaliação escrita, individual e sem consulta com o intuito de compreendermos o novo nível de conhecimento alcançado.

Na segunda unidade da disciplina, temos a elaboração e apresentação de seminários. Em geral, os temas trabalhados são: Educação e Movimentos Sociais; Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e Educação; História dos Sindicatos e das Grandes Greves; e Sindicatos dos Professores.

Nesse sentido, costumo dizer às alunas que eu fico responsável por desvelar a realidade, por meio dos temas abordados na primeira unidade da disciplina, enquanto elas tornam-se responsáveis por buscar as possibilidades de luta pelo rompimento com a realidade apresentada. Inicialmente há uma sensação de que não há solução para a realidade posta. No entanto, principalmente ao longo das apresentações dos seminários, percebemos, eu e elas, que as possibilidades existem e que a luta é árdua, porém possível.

Como visto, a proposta da disciplina é atuar no processo de formação de conceitos, por meio de uma prática didático-pedagógica fundamentada na

pedagogia histórico-crítica e, desta forma, contribuir para o processo de formação humanizadora da consciência.

4.1.2 Análise dos dados

Os dados analisados são resultado do material elaborado pelas alunas ao longo de um semestre letivo. Foram analisadas a prática social inicial, na qual solicitei às alunas que escrevessem sobre o que entendiam por trabalho, antes de dar qualquer explicação sobre o tema; a catarse, por meio de uma questão novamente sobre o que é trabalho, desta vez na avaliação escrita, após realizadas todas as leituras e discussões sobre o tema; e o que chamei de prática social final, também solicitado durante a avaliação escrita, mas desta vez, com uma pergunta sobre o processo de alienação do trabalho do professor e sobre a importância da tomada de consciência deste processo. Justamente por este último questionamento, relacionado à importância da tomada de consciência, entendo que buscar resposta a ele faz parte de uma dimensão voltada às possibilidades de transformação da prática existente, por isso, prática social final.

O semestre letivo escolhido para realização das análises dos materiais das alunas contou com a presença de 68 alunas matriculadas do começo ao fim da disciplina. Destas 68 alunas, 57 realizaram as três atividades propostas e são, portanto, aquelas passíveis de se estabelecer a comparação entre início e fim. Diante disso, análise se pautou no material elaborado por estas 57 alunas.

A primeira análise realizada diz respeito à prática social inicial. A análise foi feita tendo em vista se o entendimento sobre trabalho estava relacionado à

concepção proveniente do senso comum, que se identifica com o que chamamos hoje de emprego, ou com o entendimento de trabalho no sentido filosófico marxiano do termo. Dos 57 textos analisados, 3 apresentaram uma abordagem sobre o trabalho no sentido ontológico, 9 apresentaram tanto elementos relacionados ao senso comum como aqueles relacionados ao sentido ontológico do trabalho e 45 apresentaram apenas elementos pertencentes ao senso comum. Esses dados nos chamam a atenção sobretudo por ser o trabalho, em sua dimensão ontológica, tema de estudo das disciplinas de sociologia, tanto no Ensino Médio, quanto no curso de graduação em análise. Com o intuito de exemplificar a análise realizada, apresento uma resposta para cada tipo de compreensão do conceito de trabalho:

Sentido ontológico: *Trabalho é uma atividade humana que se desenvolveu historicamente pela necessidade da vida em sociedade. O trabalho humano altera a natureza e o próprio homem. No entanto, quando o trabalho deixa de tornar o homem sujeito e o objetifica, esse trabalho é um tipo de alienação. Surge no sistema econômico capitalista, quando o homem explora outros humanos. (Aluna 09).*

Elementos do senso comum e do sentido ontológico: *Trabalho é uma atividade exercida pelo homem no qual provém o seu sustento. Ele modifica o meio em que vivemos para o nosso benefício. Pode ser braçal ou intelectual, geralmente é feito no coletivo para o coletivo. Está fortemente ligado com a economia da sociedade. Nas relações de trabalho existe a questão do poder e subordinação. O homem vende a sua força de trabalho e se torna dependente do empregador, e por conta disso hoje existem diversas leis trabalhistas para*

garantir os direitos do empregado que é a parte mais frágil da relação. (Aluna 45).

Senso comum: *Trabalho para mim são atividades que demandam de indivíduos força, tempo, criatividade, em alguns casos, pensamentos reflexivos, e em geral também são para a sobrevivência ganhando dinheiro para pagar contas.* (Aluna 30).

A segunda análise foi empreendida, da mesma forma, mas em relação à resposta dada na avaliação escrita, que denominamos de catarse. Na catarse foram encontradas 9 respostas com conteúdos exclusivamente pertencentes ao senso comum, 6 respostas mesclando elementos do senso comum e do sentido ontológico de trabalho ou tratando do sentido ontológico mas de forma superficial, e 42 respostas apresentaram conteúdos relativos ao sentido ontológico de trabalho. Seguem os exemplos, conforme fizemos na prática social inicial:

Sentido ontológico: *Trabalho e atividade vital humana, por meio da qual o homem transforma a natureza e a própria natureza (metabolismo homem-natureza). Foi o trabalho, como ação consciente, que permitiu ao homem evoluir e deixar apenas de atuar em situações imediatas, tornando-se um ser social genérico. Portanto, o homem consegue suprir as suas necessidades pelo trabalho em um constante movimento de potencializar seus conhecimentos e produções (universalização) que ocorre por meio de movimento dialético e entre apropriação e objetivação, sendo a última ação que possibilita a transformação. Vale ressaltar que a consciência é que configura o trabalho*

real, o que satisfaz o homem e o constitui como ser genérico, a consciência e a linguagem são inseparáveis do trabalho, pois a linguagem permite estruturar a consciência, perpetuar ideias e aprimorar o existente. Ao encontro do trabalho real há o trabalho alienado, que está relacionado com uma ação executada sem a consciência do que é produzido e o produto não pertence ao trabalhador, dessa forma não permite a sua apropriação e o enriquecimento do seu ser. Nesse caso, a pessoa trabalha para sobreviver e gerar lucro para um terceiro. Há o esvaziamento do sentido do trabalho como condição de evolução do homem (animal) para o ser humanizado (na construção coletiva). (Aluna 47).

Elementos do senso comum e do sentido ontológico ou sentido ontológico de forma superficial: *O trabalho é uma ação, uma força realizada para a produção de algo, que se torna alienante quando não se vê o seu produto final, quando a venda da sua força de trabalho é bem maior do que se recebe, quando ela é repetitiva e essa ação não o torna mais humano. (Aluna 61).*

Senso comum: *Defino o trabalho como usa as capacidades física e mental, em alguns momentos usamos as duas capacidades. As pessoas trabalham com objetivos como receber o salário no fim do mês, aprender ou ensinar e com isso as pessoas devem ter prazer em trabalhar, mas em alguns casos quando as pessoas não trabalham com o que gostam, ou perdem o prazer elas estão entrando no trabalho alienado. (Aluna 21).*

Após realizada esta primeira análise em relação à prática social inicial e à catarse, partimos para a análise comparativa entre ambas, para levantarmos

o número de alunas que avançaram em relação ao conceito de trabalho. A análise foi feita levando em consideração avanços nos conceitos apresentados, ainda que, no momento de catarse, o conceito não tenha sido considerado de forma totalmente suficiente em relação ao que se pretendia. Diante disso, como o objetivo é identificar os avanços na formação dos conceitos, dividimos as respostas em apenas duas possibilidades: elevação ou não dos conceitos. Em nossa análise, das 57 alunas, 52 elevaram o conceito que tinham sobre trabalho e apenas 5 mantiveram-se no mesmo nível. Seguem os exemplos:

Elevação do conceito

Exemplo 1

Prática Social Inicial

Trabalho é quando é “ajudamos” a empresa ou uma pessoa com algo que sabemos fazer. Sendo remunerado ou não, pois podemos trabalhar como voluntariado, ser algo que gostamos de fazer ou não, mas dedicamos nosso tempo para “trabalhar”. (Aluna 20).

Catarse

O trabalho é quando o ser humano modifica a natureza e se modifica também, assim podemos chamar de trabalho. Mas também existe o trabalho alienado, no qual o ser não se modifica, não existe a práxis. (Aluna 20).

Elevação do conceito

Exemplo 2

Prática Social Inicial

Trabalho tem vários conceitos, ou melhor, vários significados. É uma “palavra” histórica que varia conforme a sociedade e se transforma. Para mim, vem na linha de Marx, trabalho é a relação do homem com a natureza, esses dois “elementos” que interagem através de instrumentos. Conforme a sociedade, como já salientado, se modifica, o trabalho ganha novas características. Hoje, nos nossos tempos atuais o trabalho ocupa um papel muito importante para alienar as pessoas. Serve para explorar e colocar os sujeitos em condições de exclusão, serve também, como uma certa “utopia” porque você trabalha para conquistar algo (nos tempos atuais) e não mais para sobreviver, embora, muita gente faz, isso hoje, mas sempre visando o futuro utópico, de bem-estar social. Por fim, como resultado para Marx “trabalho” é a relação entre sujeito e economia, assim sendo, ela se constituiu como uma forma de luta de classes entre os oprimidos e os opressores, pois são esses últimos que tem a economia nas mãos. (Aluna 64).

Catarse

Trabalho na visão de Marx é a relação que se estabelece entre o homem e a natureza, por meio de objetivações. Trabalho parte da consciência, da ideia, para se chegar a sua finalidade material. O trabalho é toda ação humana entre a objetividade e a subjetividade. Ganha um caráter histórico na perspectiva de Marx, se complexificando nas relações sociais de determinada época. Sobre o que foi exposto, o trabalho faz parte do gênero humano, sem o qual não nos tornaríamos homens. O trabalho é a práxis (teoria e prática). (Aluna 64).

Conceito no mesmo nível

Exemplo 1

Prática Social Inicial

Trabalho é um meio das pessoas conseguirem realizar seus sonhos de comprarem alguma coisa, é algo que o ser humano faz e concretiza como trabalhar numa empresa, lojas, etc. Sem o trabalho como as pessoas iam conseguir comprar carros, roupas, casas. Sem o trabalho como as fábricas iam produzir, como os prédios, casas e empresas iam ser feitos se não tivesse um trabalho para as pessoas fazerem. Trabalho é uma fonte de enriquecimento para o ser humano, pois sem ele nós não sobrevivemos. Fico imaginando as pessoas que agora não conseguem emprego e estão entrando em desespero porque tem sua família para sustentar e com isso, com essa crise as empresas não estão contratando, precisamos do dinheiro para comprar o nosso pão de cada dia e com essa crise tudo está mais caro. Trabalho é importante sim, pois a cada dia, os presidentes, governadores estão mudando as leis do país e não sabemos o que vai ser de nós e dos nossos filhos daqui uns 10 anos com essas mudanças. (Aluna 53).

Catarse

O trabalho é um lugar (local) onde trabalhamos para outra pessoa e produzimos mercadorias em outras áreas e somos alienados a trabalhar muito para produzir uma grande quantidade, mas quem acaba ganhando com isso são os proprietários das empresas porque produzimos além dos nossos salários, produzimos em grande quantidade para ganharmos pouco. (Aluna 53).

Conceito no mesmo nível

Exemplo 2

Prática Social Inicial

Quando se exerce uma atividade remunerada, ou não. Quando se dispõe para fazer alguma atividade no tempo livre, uma atividade que não seja por lazer.
(Aluna 12).

Catarse

O trabalho é uma atividade que se exerce com fins lucrativos, onde se você se esforçou para chegar até ali, se especializou, onde cumpre com horários e responsabilidades. (Aluna 12).

Outra análise realizada diz respeito à prática social final. Na avaliação foi feita uma pergunta na qual solicitei às alunas que expressassem seu entendimento em relação à alienação do trabalho professor e que destacassem a importância da tomada de consciência deste processo. A análise feita teve o intuito de perceber, nas respostas obtidas, a compreensão por parte das alunas sobre as possibilidades de transformação se sua prática futura, após a apropriação dos conhecimentos ao longo da disciplina. Foram encontradas 3 possibilidades de resposta: a primeira delas é composta por respostas cuja compreensão em relação à transformação da prática futura não apareceu no texto; a segunda contém as respostas nas quais a tomada de consciência torna-se importante para transformar a atividade do professor no contexto da sala de aula; e a terceira categoria diz respeito às respostas que tratam da importância da tomada de consciência tanto do ponto de vista da transformação da atividade do professor no contexto da sala de aula, como nas

possibilidades de sua ação para além disso, como é o caso do entendimento do professor como parte da classe trabalhadora e de sua luta pela mudança na institucionalidade capitalista.

Nesse caso, 18 alunas não manifestaram no texto uma compreensão sobre a importância da tomada de consciência em relação ao processo de alienação do trabalho do professor; 24 compreenderam a importância da tomada de consciência da alienação para transformar a realidade no contexto da sala de aula; e 15 alunas avançaram em seus textos para lutas mais amplas da sociedade, como o fim do capitalismo e a luta de classes, para além do contexto da sala de aula. Destacamos, a seguir, alguns exemplos:

Não há compreensão da importância da tomada de consciência sobre a alienação

Exemplo 1

Com base nas charges, podemos dizer que o professor deveria ser um indivíduo que de uma maneira tem a recompensa de seu trabalho imediato, como alunos capazes de transmitir seus conhecimentos obtidos em sala de aula, mas isso muitas vezes deixa a desejar, porque o salário que um professor recebe nem sempre é bom ou satisfatório. Muitas vezes o professor fica tanto focado em uma coisa só, como ensinar e transmitir conhecimento básico, que pelo fato de estar há tantos anos ali, esquece de renovar seus conhecimentos, ou até mesmo podendo e ficando alienado por conta de seu salário baixo (sendo desvalorizado). A importância da tomada da consciência é

pelo fato de criar gerações capazes de serem críticos e transmitir em conhecimento suficiente. (Aluna 59).

Exemplo 2

O trabalho do professor não deveria ser alienado, pois ele transmite saberes através de apostilas e livros estabelecidos, com isso ele não consegue ir além, pois seus conhecimentos são precários não tendo muito o que transmitir por si só. Mas, o primeiro passo para a mudança é a tomada de consciência, isto é, entender como se dá a alienação. Com isso entende-se que se o trabalho fosse livre transformaria a sociedade, cumpriria seu papel de professor. Com alienação, quanto mais se ensina menos se adquire conhecimento. O professor deve ser um ser pensante, correr atrás de conhecimentos, ser pesquisador e transformar a sociedade na qual vive, mesmo com tudo isso, sua totalidade e inacabada, ou seja, sempre haverá o que aprender e ensinar. Não se pode conformar com o trabalho alienado, pois torna-se algo mecânico e não se transmite novos conhecimentos. Pensando em trabalho alienado, todos os finais de ano os alunos serão formados com os mesmos conhecimentos e assim sucessivamente. Se fosse um trabalho livre atendendo às especificidade de cada realidade e necessidade em sala de aula a cada final de ano os alunos sairiam seres pensantes, críticos e sempre em busca de novos conhecimentos. Dessa forma, o trabalho alienado apresenta-se como algo que as pessoas se conformam do jeito que está, isso é, nega mas não faz nada para mudar. Precisa-se acreditar no trabalho livre, mesmo que os conhecimentos adquiridos foram regradados e manipulados, mas para isso busca-se novos saberes para novas transformações. (Aluna 56)

A compreensão da importância da tomada de consciência sobre a alienação transforma o contexto da sala de aula

Exemplo 1

O trabalho alienado do professor pode ser subdividido em quatro partes: sendo a primeira exteriorização: quando o professor ensina, mas não pensou sobre este modelo (Parâmetros Curriculares Nacionais, Políticas Públicas, LDB e etc.) a segunda Imposição: que são as condições precárias de trabalho do professor, alta jornada de trabalho (não tem tempo para planejar), a terceira é o estranhamento, pois o que o professor produz não é dele, no caso das instituições privadas e a quarta: auto-alienação que é a desumanização do trabalho do professor, sendo a destruição de sua moral (Áurea Costa). A charge retrata exatamente essa questão do trabalho alienado, onde o trabalhador produz, mas o que produziu e os meios de produção não lhe pertencem, pertencem aos donos das empresas. O trabalhador é explorado, produz à. de se pagar e ainda pagar o seu patrão. A superação do trabalho alienado é a tomada de consciência primeiramente e na prática social dentro da sala de aula é por meio do conhecimento (produto final) dotar os alunos, armá-los, para que possam lutar contra a opressão. Por meio do ensino transformar a sociedade. “A educação não transforma o mundo, a educação transforma pessoas e as pessoas transformam o mundo” - Paulo Freire. (Aluna 05).

Exemplo 2

Alienação do trabalho do professor se dá no momento em que ele passa toda a autonomia de seu trabalho (reflexão, indagação, elaboração de novos conteúdos, transformação, etc.), para um apostilado que já vem escrito passo a passo do que se deve fazer, sem dar autonomia para o professor elaborar suas próprias atividades pedagógicas. Assim surge o esvaziamento do conhecimento, tornando-o alienado no seu trabalho, esse trabalho que deveria (des)alienar, transformar, afetar e construir um senso crítico, tanto no professor, tanto nos seus alunos. Quando esse professor toma consciência de sua alienação, ele busca fazer o inverso do que já foi proposto buscando e pesquisando atividades além do apostilado, e começa a entender que sua atividade a fim é construir conhecimento levar essa superação para sala de aula, assim também (des)alienando seus alunos. (Aluna 15).

A compreensão da importância da tomada de consciência sobre a alienação está além do contexto da sala de aula, instalando-se também, em lutas mais amplas da sociedade

Exemplo 1

A alienação do trabalho do professor se dá por um duplo esvaziamento: 1. Esgotamento de sua formação, ou seja, o professor não tem domínio dos conhecimentos necessários para realizar seu trabalho com qualidade (a formação que recebe não lhe permite adquirir esse domínio); 2. Esvaziamento de sua formação pedagógica, de domínios dos processos que envolvem seu trabalho, o que impede de exercer sua função com autonomia e o leva a ser

controlado por fatores externos (políticas públicas, avaliações, normatização do Estado). Tem-se, dessa forma, um professor que não domina os conteúdos que ministra e que não tem liberdade para planejar, organizar e conduzir as aulas ou para avaliar seus alunos. O trabalho do professor deveria garantir aos alunos uma formação integral e a transmissão da cultura acumulada historicamente, a qual, a propósito, não é propriedade da classe dominante. A escola é, para muitos, local em que podem se apropriar desses conhecimentos, os quais são necessários para que se conscientizem dos determinantes sociais aos quais estão submetidos e assim, se libertem, superem essa condição de aprisionamento, como Marx defende. É nesse sentido que o professor deve contribuir para a formação de seus alunos, habilitando-os a agirem de forma transformadora e capazes de se apropriar da cultura. A tomada de consciência é fundamental para que os professores se organizem, manifestem e lutem para transformar essa realidade: escolas/ensino a favor da consolidação e perpetuação dos interesses da classe dominante em detrimento de uma verdadeira educação para a classe trabalhadora. Entretanto esse movimento deve envolver e mobilizar a sociedade como um todo, uma vez que a transformação dessa realidade depende, em última instância, da transformação do modelo econômico capitalista que direciona de forma tão perversa os caminhos da educação. (Aluna 48).

Exemplo 2

O trabalho pode se caracterizar pela redução da atividade à execução, apenas. Ou seja, o sujeito trabalhador executa suas tarefas no processo e na finalidade e conforme demonstrado nas charges, a maneira de romper com esse

modelo/sistema seria pela apropriação dos modos de produção da propriedade privada, tornando as grandes empresas privadas em estatais a serviço do Estado e da população como um todo. Tratando especificamente do trabalho docente, é possível dizer que seu trabalho também se constitui como um trabalho alienado, na medida em que ele não exerce de forma intelectual, com intencionalidades claras, mas, tem reproduzido um conteúdo posto, hierárquico, reproduzidor dos interesses de determinada classe. Diante disso, a superação de tal alienação, começa, sobretudo, na tomada de consciência desse sujeito, consciência enquanto sujeito parte do gênero humano e atuante na sociedade como agente transformador do meio. Neste sentido é importante ressaltar que ter consciência da alienação não torna seu trabalho “não alienado”, pois, essa superação só é possível por meio de reformas no sistema capitalista, ou, ainda, a completa destruição do mesmo por meio da resistência e revolução que surge, não da sala de aula em si, mas da necessidade! (“Viva a Revolução!!!”). Tendo, pois, esse docente superado a alienação no exercício do seu trabalho, poderá, então, desenvolver um trabalho com intencionalidade, por meio da práxis pensando e agindo para a transformação e modificação social. (Aluna 16).

Como síntese, depreendemos que na prática social inicial 78,94% das alunas compreendiam o conceito de trabalho com base em elementos do senso comum, 15,78% mesclavam elementos do senso comum com elementos do sentido ontológico do trabalho e apenas 5,26% das alunas já haviam internalizado o conceito de trabalho do seu ponto de vista marxiano filosófico.

Já na catarse, apenas 10,52% das alunas ainda compreendiam o conceito de trabalho a partir do senso comum, 15,78% traziam elementos do senso comum mesclando-os aos elementos do sentido ontológico do trabalho, e 73,68% compreenderam o conceito de trabalho a partir de seu sentido ontológico.

Nesta comparação, já é possível perceber que as discussões possibilitaram uma elevação do ponto de vista da formação de conceitos. No entanto, a comparação entre os conceitos apresentados na prática social inicial e na catarse nos permite analisar de forma mais clara estes dados. Nesse sentido, temos que 92,23% das alunas elevaram seu entendimento sobre o conceito de trabalho, se apropriando de tal conceito de forma mais complexa e avançada, enquanto apenas 8,77% mantiveram-se no mesmo nível em relação à prática social inicial.

Sobre a prática social final, os dados podem também ser considerados positivos. Neste caso, 31,57% das alunas não conseguiram expressar a importância da tomada de consciência do processo de alienação do trabalho do professor, 42,10% dimensionaram esta importância ao contexto da sala de aula, na atuação direta junto aos alunos e 26,31% além de relacionarem ao contexto da sala de aula, destacaram que a importância da tomada de consciência do processo de alienação do trabalho do professor está nas possibilidades de engajamento nas lutas mais amplas da sociedade.

É claro que do ponto de vista do pensamento dialético, ou seja, dos próprios fundamentos apresentados nesta tese, estes dados não devem ser analisados isolados de seu contexto, ou não podem ser utilizados sem reflexão. A busca da totalidade faz com que olhemos sempre com desconfiança para

dados quantitativos tratados de maneira unilateral e exata. Muitos são os questionamentos que fazemos em relação a análises puramente quantitativas. Sobre nossos dados, devemos considerar que uma avaliação escrita feita uma única vez pode não representar aquilo que o aluno realmente sabe, ou seja, pode não representar que de fato ocorreu a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos e conseqüentemente a formação de novos conceitos mais elevados em relação aos anteriores, para o bem ou para o mal. Uma aluna pode ter, por exemplo, se sentido mal ou ter passado por uma situação difícil no dia ou na semana da avaliação a impedindo de estudar ou mesmo de se concentrar ao responder às questões solicitadas. Por outro lado, uma aluna pode ter se empenhado em estudar de forma a memorizar os elementos centrais discutidos em sala e fez uma boa avaliação sem, no entanto, ter de fato internalizado um novo conceito. Estas colocações, portanto, devem estar claras na leitura feita dos dados apresentados.

De qualquer forma, os dados representam algo em grande parte real. Ter quase que a totalidade das alunas alcançando níveis, por vezes, bem mais elevados que os anteriores, significa que o produto de meu trabalho, no caso o ensino, foi realizado. As apropriações e sistematizações, a organização do trabalho didático-pedagógico, a busca pelo conhecimento acerca do desenvolvimento humano, as tentativas de atingir o conteúdo sensível da consciência e de forjar o sentido pessoal em consonância com o significado social, pela mediação da pedagogia histórico-crítica, possibilitaram a apropriação do conhecimento por parte das alunas. Sobretudo, destaco o fato de que quase 70% das alunas conseguiram compreender a importância do conteúdo estudado para sua prática futura, ou seja, o conhecimento teórico foi

trabalhado de forma direta e intencional como finalidade da práxis transformadora, revolucionária. Entendo ser este o resultado de muito estudo e do desenvolvimento de um trabalho que me faz pensar, repensar, planejar, replanejar e, principalmente, me movimentar em direção a um outro mundo possível, alinhado à concepção aqui defendida.

Destaco, ainda, que minha experiência como aluna de professores comprometidos com as transformações da sociedade, fez com que eu colocasse no meu horizonte, teleologicamente, a vontade de ser como eles e de me tornar para meus alunos aquilo que eles foram para mim, ou seja, de transformar o pensamento dos alunos, de fazê-los enxergar o mundo com outros olhos, fazendo movimentos lógico-dialéticos no seu cotidiano. Professores assim nos inspiram, não por serem bons comunicadores ou por termos simpatia por eles, mas sim por serem comprometidos com a transformação do mundo humano, em um mundo que seja bom para a maioria das pessoas.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo central analisar a formação humanizadora da consciência no Ensino Superior, especificamente em um curso de Pedagogia de uma IES privada do tipo confessional, localizada na RMC. Os objetivos específicos foram: (1) compreender como se dá a formação da consciência à luz da teoria histórico-cultural, tendo em vista sua relação dialética com a atividade humana; (2) entender os sentidos do trabalho do professor e as condições concretas para seu desenvolvimento na conjuntura atual; (3) apresentar e analisar uma prática pedagógica cujo desenvolvimento se dá a partir das perspectivas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, como possibilidade de promover uma formação humanizadora da consciência.

Com base nos objetivos traçados e partindo do pressuposto de que só o homem possui consciência, diferenciando-se, assim, dos animais, questionamos: Por que falar em formação humanizadora da consciência? É possível haver uma consciência não humanizada?

Infelizmente falar em formação humanizadora da consciência faz todo sentido, sobretudo em um mundo cada mais desumanizado e alienado, tomado pela lógica perversa do capitalismo que se baseia na exploração do homem pelo homem.

Diante disso, compreendemos que só é possível falar em formação humanizadora da consciência pelo fato de podermos falar em formação alienante da consciência, tendo em vista o princípio da unidade e luta dos contrários. Uma formação esvaziada, reprodutora de ideologias, voltada a

satisfazer as demandas do mercado, contribui, certamente, para uma formação alienante da consciência. Nesse sentido, uma educação comprometida, de fato, com a transformação da realidade vivenciada pelos alunos, deve ter a intencionalidade de desenvolver uma formação humanizadora da consciência, se opondo, claramente, à alienação instaurada em nossa sociedade.

A tese aqui defendida parece trazer o óbvio: uma formação que se pretenda humanizadora deve ter clareza deste objetivo e buscá-lo como horizonte. No entanto, não basta ter um documento, como o PPC, que afirma pretender formar professores críticos e transformadores. É preciso desenvolver ações ao longo dos cursos de formação de professores que propiciem aos estudantes a compreensão da realidade vivenciada pela maioria dos professores no cotidiano de seu trabalho.

Conforme defesa feita ao longo deste trabalho, afirmamos que uma educação escolar que vise a humanização do indivíduo deve se guiar de forma direta e intencional pela socialização dos elementos da cultura produzidos pelo conjunto dos homens (significação social); pela tentativa de contribuir para a construção de motivos e sentidos que coincidam com o fim da atividade de estudo (sentido pessoal); e pela valorização dos aspectos relacionados às sensações, percepções e representações, na tentativa de fazer humanos os sentidos do homem e de criar sentido humano a toda a riqueza do ser humano e natural (conteúdo sensível). É este o foco da disciplina *Trabalho e Movimento Docente*, cujo desenvolvimento foi apresentado e analisado neste trabalho.

Defendemos, portanto, uma prática pedagógica fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, complementarmente. Como visto, essa complementaridade parte do princípio

de que o objeto de uma é condição para outra. Ou seja, para a psicologia compreender como se dá o desenvolvimento humano, é preciso que conheça os meios pedagógicos para atingi-lo, e para que a pedagogia defina os meios é preciso compreender como se dá o desenvolvimento humano.

No caso da experiência apresentada ao longo desta tese, os conhecimentos relacionados à consciência humana em sua interrelação com a atividade, bem como aqueles relativos ao processo de formação de conceitos, foram fundamentais para a definição dos meios que seriam utilizados na disciplina em questão para que seus objetivos fossem alcançados. A proposta pedagógica defendida tem a finalidade de transformar a prática social dos alunos, buscando elevá-los do senso comum à consciência filosófica. Mas é preciso mostrar isso aos alunos. É necessário que o professor tenha clareza em relação aos objetivos de ensinar-aprender determinados conhecimentos e que mostre aos seus alunos estes objetivos para, ao fim do processo, reconhecer, junto a eles, a forma como se deu a transformação da realidade vivenciada.

Os resultados da pesquisa mostraram que a realização do trabalho do professor, dimensionado a partir da visão de trabalho no sentido expresso pela filosofia marxiana, contribui para a formação humanizadora da consciência.

Em relação à pesquisa empírica, temos quase que a totalidade das alunas alcançando conceitos bem mais elevados que os anteriores (93,23%). As apropriações e sistematizações, a organização do trabalho didático-pedagógico, a busca pelo conhecimento acerca do desenvolvimento humano, as tentativas de atingir o conteúdo sensível da consciência e de forjar o sentido pessoal em consonância com o significado social, pela mediação da pedagogia

histórico-crítica, possibilitaram a apropriação do conhecimento por parte das alunas. Sobretudo, destacamos o fato de que quase 70% das alunas conseguiram compreender a importância do conteúdo estudado para sua prática futura, ou seja, o conhecimento teórico foi trabalhado de forma direta e intencional como finalidade da práxis transformadora, revolucionária.

Além da importância dos resultados mencionados, destacamos que a experiência de alunos que passam, em sua trajetória acadêmica, pelas mãos professores engajados e comprometidos com as transformações da sociedade, pode fazer com que também coloquem, em seu horizonte, a vontade de ser como eles e de tornarem-se marcantes da mesma forma para seus alunos. Participar de uma experiência didático-pedagógica, independente se no papel de professor ou de aluno, pautada em uma concepção vista, por vezes, como utópica, contribui, certamente, para a formação humanizadora da consciência e para a compreensão de que somos produtores de nossa história, para além dos determinantes sociais.

Referências

Antunes, Ricardo. (1999). **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial.

Asbahr, Flávia da Silva Ferreira. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, maio/ago. 2014.

Chagas, Eduardo F. (2013). O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Revista Trans/Form/Ação**, v. 36, n. 2.

Costa, Áurea. (2009). Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: Costa, Áurea; Fernandes Neto, Edgard; Souza, Gilberto. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann.

Delari Junior, Achilles. (2010). **Questões de método em Vigotski**: busca da verdade e caminho de cognição. Umuarama. Mimeo. 47 p. [artigo]

_____. (2013a). Prefácio. In: Longarezi, Andréa Maturano; Puentes, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU.

_____. (2013b). **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas, SP: Editora Alínea.

Duarte, Newton. (2002). A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2002.

_____. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

_____. (2006). A ontologia do ser social e a educação. In: Barbosa, Raquel L. L. (org.) – **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Professores**. São Paulo, Editora da UNESP, p. 543-558.

Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2004). **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

Gasparin, João Luiz. (2009). **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. – 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados.

Kuenzer, Acácia Zeneida. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre

educação e trabalho. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermeval; Sanfelice, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados.

Leontiev, Alexis. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.

Longarezzi, Andréa Maturano; Franco, Patrícia Lopes Jorge. (2013). A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: Longarezi, Andréa Maturano; Puentes, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU.

Márkus, Gyorgy. (2015). **Marxismo e Antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

Marsiglia, Ana Carolina Galvão. (2011). **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Martins, Lígia Márcia. (2006). As aparências enganam: Divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29ª. Reunião Anual da ANPED, 2006. Cultura e Conhecimento. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042. Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf). Acesso em 15 out. 2013.

_____. (2007). **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigtskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores)

_____. (2012). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011. Disponível em: <
https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf>. Acesso em 15 de fev. de 2016.

Marx, Karl. (s/d). **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em <
<http://www.psb40.org.br/bib/b28.pdf>>. Acesso em 13 de mar de 2016.

_____. (2004). **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial.

_____. (2013). **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

_____; Engels, Friedrich. (2007). **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial.

MEC [Ministério da Educação]. (2004). **Censo da Educação Superior 2003**. MEC/INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf. Acesso em 20 out. 2013

_____. (2011). **Censo da Educação Superior 2011**. MEC/INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em 20 out. 2013

Minto, Lalo Watanabe. (2006) **As reformas do ensino superior: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados.

Pasqualini, Juliana Campregher. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: Marsiglia, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Pimenta, Selma Garrido. (2010). **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

Rodrigues, José. (2007). **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados.

Rossler, João Henrique. (2012). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: Duarte, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. – 2. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Sanfelice, José Luís. (2005). Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermeval; Nascimento, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, Autores Associados.

Saviani, Dermeval. (1997). A função docente e a produção de conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997.

_____. (2005), **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. – 9. ed. – Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2007). **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. – 39. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. (2012a). **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2012b). Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. – 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados.

Silva Junior, João dos Reis. (2005). **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã.

Tonet, Ivo. (2013). **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács.

Tuleski, Silvana Calvo. (2008). **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2008.

Vásquez, Adolfo Sánches. (1977). **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. (2004). Didática: uma retrospectiva histórica. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus.

Vigotski, Lev Semenovich. (2000). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2001). **Obras escorridas**. Madri, Visor, vol. II.

_____. (2004). **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2007). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes.