UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO SABER PSICOLÓGICO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A *PRÁXIS* DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE IGUATU-CE

FORTALEZA
2025

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO SABER PSICOLÓGICO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A *PRÁXIS* DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE IGUATU-CE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A228p Aguiar, Débora Cristina Vasconcelos.
Psicologia e Educação : contribuições do saber psicológico na perspectiva Histórico-Cultural para a práxis de professores do Ensino Médio de Iguatu-CE / Débora Cristina Vasconcelos Aguiar. – 2025.
343 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Pesquisa-formação. 3. Saberes docentes. 4. Formação de professores. 5. Ensino Médio. I. Título.

CDD 370

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO SABER PSICOLÓGICO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A *PRÁXIS* DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE IGUATU-CE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 07 / 11 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profa. Dra. Tania Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profa. Dra. Giovana Maria Belém Falcão
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

_____

Prof. Dr. Tadeu Lucas de Lavor Filho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos professores que me formaram e aos professores que hoje formo, pela esperança que nos une.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sorte de, em uma existência ainda tão breve, ter podido sonhar e realizar tanto.

Ao meu esposo, companheiro e testemunha de jornada, Paulo Robson, por todo amor que me dedica, pelo cuidado diário, pela aposta nos meus sonhos, por trilhar esse caminho comigo e me incentivar a ir sempre além, e por fazer a minha vida mais bonita e feliz.

Aos meus gatos-filhos, Gilmar, Aurora, Ágatha e Afonso (*in memoriam)*, por tornarem os meus dias mais ternos, leves e felizes, pela companhia doce e fiel nas longas horas de leitura e de escrita.

Aos meus pais, Rita e Júnior, pelo amor, pelo cuidado, por me nomearem e por terem me olhado e me descrito de uma forma bonita e esperançosa, que possibilitaram que eu me olhasse e me narrasse assim também.

Às minhas irmãs Dayane e Daniele, pelo elo único que nos une, por todo amor, cuidado e esperança, por sonharem meus sonhos junto comigo e me ajudarem a realizá-los.

À minha irmã Claudiana, por ter me ensinado ainda na infância o que era um doutorado e, com isso, ter me introduzido um sonho e um projeto de vida.

Aos meus sobrinhos, Benjamim e João Miguel, por representarem tanto para mim, por serem vocês e, com isso, transbordarem a minha vida de cor e alegria.

À minha sogra, Regina, pelo cuidado, pelo carinho e pelas palavras de força durante o processo.

Às minhas avós, Maria e Iracema (*in memoriam*), pelo amor e pela semente da vida.

Às minhas tias, Aldeni, Alzeni, Avani, Benedita, Iracema (*in memoriam*) e Santina, pelo amor, pelo carinho e pela fé em mim.

À minha prima Savianny, pelo amor, pela escuta e pela torcida.

A todos os meus primos, pela infância, pela alegria e pelo afeto eternizado nos laços de sangue e da vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil, por ter aceitado trilhar esse caminho comigo, pela confiança depositada ao me permitir pesquisar questões que me movem, pela escuta atenta e gentil, pelo cuidado ao me ajudar a escolher os

passos da vida e da pesquisa, pelo zelo ímpar na leitura e na revisão de cada manuscrito e por ser este ser humano tão crítico e sensível, por quem desenvolvi tamanho afeto e admiração.

Aos membros da banca avaliadora, Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda, Profa. Dra. Tania Vicente Viana, Profa. Dra. Giovana Maria Belém Falcão e Prof. Dr. Tadeu Lucas de Lavor Filho, por aceitarem fazer parte desse momento tão significativo na minha trajetória, pela leitura atenta e pelas considerações críticas e sensíveis que contribuíram significativamente para a construção desta Tese.

À Profa. Dra. Francisca Denise Silva do Nascimento (*in memoriam*), por me olhar de forma esperançosa e investir tempo e afeto na minha formação. A sua marca será eterna!

A todos e a cada um dos meus professores, por me apresentarem o mundo e por partilharem comigo, além de conteúdos, o seu amor pelo conhecimento e o seu desejo de saber.

Às minhas amigas, Brenda e Clévia, pelo amor, pela escuta, pelo abraço e pela torcida sincera.

Às minhas amigas de infância Késsia e Evandernilda, pelo amor que desafia o tempo.

Aos meus amigos do Laboratório de Estudos das Desigualdades e Diversidades (LAEDDES), Ana Carla, Juliana, Luiz e Marco, pelo início da jornada, pelo afeto que nos une e pela esperança no amanhã.

Aos meus amigos do Laboratório de Educação Matemática (LEDUM), Bruno, Fernanda, Priscila e Tauane, pela trajetória compartilhada, pela parceria e pela torcida ao longo do mestrado e do doutorado.

À minha amiga e companheira de Doutorado, Fernanda, por dividir comigo as angústias e alegrias do processo de escrita, pela torcida e pelo afeto.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, Genifer, Gleice e Tadeu, pelo afeto partilhado que torna o caminhar mais leve e agradável.

A todos os amigos, colegas e conhecidos que caminharam ao meu lado em algum momento e fizeram parte da minha história. Eu sou constituída por uma multiplicidade de histórias e relações e, embora não consiga contemplar com justeza cada uma das pessoas importantes em diferentes momentos da minha vida, gostaria de expressar minha gratidão a todas elas por me tornarem quem sou.

Aos meus estudantes, pelos laços que construímos, pela confiança em mim depositada, pelos saberes partilhados e pelas dúvidas e questionamentos que me trouxeram à escrita desta Tese e me mobilizam a querer saber mais.

Aos professores participantes da pesquisa, Caio, Clarice, Jucy, Marta e Rocha, por me acolherem em suas salas de aula, por me contarem as suas trajetórias e aceitarem construir um espaço de formação e reflexão sobre os desafios enfrentados em seu trabalho. Muito obrigada a cada um de vocês!

Ao povo brasileiro, cujos impostos financiaram a minha formação acadêmica desde a Educação Básica à Educação Superior, cursando graduação, mestrado e doutorado na Universidade Federal do Ceará, o que é motivo de muito orgulho e alegria para mim.

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

“Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar

Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé”
(Nascimento; Tiso, 1985 / Coração de estudante, Milton Nascimento).

RESUMO

A relação entre Psicologia e Educação é marcada por um tensionamento e uma mútua constituição entre ambos os campos de saber. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a Educação é o berço de teorias e práticas psicológicas, o saber psicológico subsidia a construção de políticas educacionais e o trabalho docente. A tese deste estudo é que a Psicologia, especialmente a perspectiva histórico-cultural, contribui para a *práxis* docente ao oferecer um referencial teórico que favorece a criticidade e o desenvolvimento da construção de vínculos sensíveis na escola. Destarte, este trabalho tem como objetivo geral compreender as contribuições do saber psicológico na perspectiva histórico-cultural para a *práxis* de professores de uma escola do Ensino Médio de Iguatu-CE. Especificamente, objetiva-se: refletir sobre como a estrutura escolar e as dimensões das relações estabelecidas pelos professores nesse espaço repercutem no trabalho docente; conhecer os aspectos objetivos e subjetivos que induziram à escolha e ao exercício da profissão docente pelos professores investigados e como esse é significado por eles; e analisar como os professores significam e incorporam elementos da Psicologia Histórico-Cultural em sua *práxis* docente. A fim de enriquecer a pesquisa, foi empreendida uma revisão da literatura especializada, contemplando: a histórica relação de mútua constituição entre Psicologia e Educação; a contribuição do conhecimento psicológico na formação docente; a atualidade do pensamento de Vigotski e sua contribuição para o trabalho docente; além de uma revisão de Teses e Dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado um estudo qualitativo, exploratório-descritivo, de abordagem dialética, configurando-se como uma pesquisa-formação, a qual contou com cinco professores da referida instituição de ensino. As técnicas de produção de dados empreendidas nesta investigação foram: observação, entrevistas reflexivas individuais e cinco encontros formativos. As informações foram registradas em diário de campo ou gravação de áudio seguida de transcrição. Os dados construídos pelos *corpora* da pesquisa foram analisados a partir da Análise de Conteúdo. Como resultados desta investigação, evidenciam-se os desafios encontrados pelos docentes para conduzir seu trabalho numa escola com estrutura física inadequada para o ensino e a aprendizagem, bem como os aspectos relacionais, haja vista a indisciplina e a insatisfação dos estudantes. Em relação às entrevistas, destaca-se a

multiplicidade de caminhos que levaram à escolha da docência pelos professores e a sua persistência devido às condições de empregabilidade e ao seu compromisso ético-político com os estudantes. Ademais, assinala-se que o saber psicológico tem sido apropriado pelas políticas educacionais e pelos docentes participantes a partir de uma concepção individualista, que naturaliza as desigualdades educacionais, de modo que sua contribuição para o trabalho docente residiria majoritariamente na compreensão dos aspectos afetivos e relacionais. Nos encontros formativos, buscou-se introduzir o referencial da Psicologia Histórico-Cultural para fomentar a compreensão dos problemas educacionais vivenciados pelos docentes de forma crítica e contextualizada. Essa ação possibilitou que os docentes ampliassem os seus saberes, analisando a realidade mediante o enfoque da totalidade possibilitado pelas lentes do materialismo histórico-dialético, apontando para a fertilidade deste referencial na formação permanente dos professores.

Palavras-Chave: Psicologia Histórico-Cultural; pesquisa-formação; saberes docentes; formação de professores; ensino médio.

ABSTRACT

The relationship between Psychology and Education is marked by tension and mutual constitution between both fields of knowledge. From this perspective, while Education serves as the cradle of psychological theories and practices, psychological knowledge supports the development of educational policies and teaching work. The thesis of this study is that Psychology, especially the historical-cultural perspective, contributes to teaching practice by offering a theoretical framework that fosters critical thinking and the development of sensitive relationships within the school. Therefore, this study aims to understand the contributions of psychological knowledge, from a historical-cultural perspective, to the praxis of teachers in a high school in Iguatu, Ceará. Specifically, the objectives are: to reflect on how the school structure and the dimensions of the relationships established by teachers in this space affect their teaching work; to understand the objective and subjective aspects that led to the choice and practice of the teaching profession by the teachers studied, as well as how this is understood by them; and to analyze how teachers signify and incorporate elements of Historical-Cultural Psychology into their teaching praxis. To enrich the research, a review of specialized literature was conducted, addressing: the historical relationship of mutual constitution between Psychology and Education; the contribution of psychological knowledge to teacher education; the relevance of Vygotsky's thought and his contribution to teaching; as well as a review of theses and dissertations published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. To achieve the proposed objectives, a qualitative, exploratory-descriptive study with a dialectical approach was carried out, configured as a research-training process involving five teachers from the aforementioned educational institution. The data production techniques used in this investigation were observation, individual reflective interviews, and five formative meetings. The information was recorded in a field diary or through audio recordings followed by transcription. The data constructed by the research corpus were analyzed using Content Analysis. The results of this investigation reveal the challenges faced by teachers in conducting their work in a school with inadequate physical structure for teaching and learning, as well as relational aspects, given student indiscipline and dissatisfaction. Regarding the interviews, there is a notable multiplicity of paths that led teachers to choose the profession and their persistence due to employability and their ethical-political

commitment to students. Furthermore, it is noted that psychological knowledge has been appropriated by educational policies and participating teachers from an individualistic conception that naturalizes educational inequalities, so that its contribution to teaching resides mainly in the understanding of affective and relational aspects. In the formative meetings, efforts were made to introduce the framework of Historical-Cultural Psychology to foster a critical and contextualized understanding of the educational problems experienced by teachers. This process enabled teachers to expand their knowledge, analyzing reality through the lens of totality provided by historical-dialectical materialism, highlighting the fruitfulness of this framework in teachers' continuing education.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; research-development; teacher's knowledge; teacher development; secondary education.

RESUMEN

La relación entre la Psicología y la Educación se caracteriza por un tensionamiento y una constitución mutua entre ambos campos del saber. Desde esta perspectiva, al mismo tiempo que la Educación constituye la cuna de las teorías y prácticas psicológicas, el conocimiento psicológico sustenta la construcción de las políticas educativas y el trabajo docente. La tesis de este estudio es que la Psicología, especialmente la perspectiva histórico-cultural, contribuye a la práctica docente al ofrecer un marco teórico que fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo de relaciones sensibles dentro de la escuela. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo general comprender las contribuciones del saber psicológico, desde la perspectiva histórico-cultural, a la praxis de los profesores de una escuela de enseñanza media en Iguatu, Ceará. Específicamente, se propone: reflexionar sobre cómo la estructura escolar y las dimensiones de las relaciones establecidas por los profesores en ese espacio repercuten en el trabajo docente; conocer los aspectos objetivos y subjetivos que llevaron a la elección y al ejercicio de la profesión docente por parte de los profesores investigados, así como la manera en que ellos significan su práctica; y analizar cómo los docentes significan e incorporan elementos de la Psicología Histórico-Cultural en su praxis docente. Con el fin de enriquecer la investigación, se realizó una revisión de la literatura especializada que abarcó: la relación histórica de constitución mutua entre Psicología y Educación; la contribución del conocimiento psicológico a la formación docente; la vigencia del pensamiento de Vigotski y su aporte al trabajo docente; además de una revisión de Tesis y Disertaciones publicadas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. Para alcanzar los objetivos propuestos, se llevó a cabo un estudio cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo, con enfoque dialéctico, configurado como una investigación-formación que contó con la participación de cinco profesores de la institución educativa mencionada. Las técnicas de producción de datos empleadas en esta investigación fueron la observación, las entrevistas reflexivas individuales y cinco encuentros formativos. La información fue registrada en un diario de campo o mediante grabación de audio seguida de transcripción. Los datos construidos por el corpus de la investigación fueron analizados a partir del Análisis de Contenido. Los resultados de esta investigación evidencian los desafíos que enfrentan los docentes al desarrollar su labor en una escuela con estructura física inadecuada para la

enseñanza y el aprendizaje, así como los aspectos relacionales, dada la indisciplina y la insatisfacción de los estudiantes. En relación con las entrevistas, se destaca la multiplicidad de caminos que llevaron a los profesores a elegir la docencia y su permanencia en la profesión debido a las condiciones de empleabilidad y a su compromiso ético-político con los estudiantes. Además, se señala que el saber psicológico ha sido apropiado por las políticas educativas y por los docentes participantes desde una concepción individualista que naturaliza las desigualdades educativas, de modo que su contribución al trabajo docente reside principalmente en la comprensión de los aspectos afectivos y relacionales. En los encuentros formativos, se buscó introducir el referencial de la Psicología Histórico-Cultural con el fin de fomentar una comprensión crítica y contextualizada de los problemas educativos vivenciados por los docentes. Esta acción posibilitó la ampliación de los saberes, permitiendo analizar la realidad desde el enfoque de la totalidad proporcionado por las lentes del materialismo histórico-dialéctico, lo que evidencia la fecundidad de este marco teórico en la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural; investigación-formación; saberes docentes; formación del profesorado; educación secundaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – A constituição do psicológico 57
Figura 02 – Pensamento e Linguagem 100
Figura 03 – Modelo esquemático do ciclo de vida profissional do professor 157

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Desenvolvimento em Vigotski: idade e período/crise 88
Quadro 02 – Pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD 113
Quadro 03 – Trabalhos escolhidos para leitura completa 114
Quadro 04 – Participantes da pesquisa..... 134
Quadro 05 – Calendário da observação das aulas..... 136
Quadro 06 – Informações das entrevistas com os professores..... 138
Quadro 07 – Informações dos encontros de formação docente..... 140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Coletiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAE	Círculo de Ensino e Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DI	Deficiência Intelectual
DSD	Dimensão Subjetiva da Docência
EVA	Etileno-Vinil-Acetato
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FC	Formação para a Cidadania
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
GADS	Grupo de Atividade Docente e Subjetividade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IVA	Instituto de Ensino e Pesquisas do Vale do Acaraú
LAEDDES	Laboratório de Estudos das Desigualdades e Diversidades
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NTPPS	Núcleo do Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
ONG	Organização Não Governamental
PCCOL	Pesquisa Crítica de Colaboração
PDCSE	Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PVC	Policloreto de Vinila
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 22

2 CANTEIRO DE MEMÓRIAS: DOCÊNCIA, PESQUISA E FORMAÇÃO 40

2.1 Os causos e acasos da docência: como me tornei aprendiz de professora 41

2.2 Dos enlaces da construção de uma Tese: caminhos de uma pesquisadora 47

2.3 Dos sonhos que dão sentido à vida: como eu gostaria de ser lembrada 49

3 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ENCONTROS HISTÓRICOS 51

3.1 Era uma vez... A produção de saberes psicológicos na história da humanidade 52

3.2 A história da Psicologia no Brasil: encontros pedagógicos 63

4 A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIAS E PRÁTICAS 73

4.1 A relação entre teoria e prática no trabalho docente 74

4.2 Teorias psicológicas: perspectivas de atuação docente 79

***4.2.1 Teoria psicanalítica* 80**

***4.2.2 Teoria comportamental* 82**

***4.2.3 Teoria humanista* 84**

***4.2.4 Epistemologia genética* 85**

***4.2.5 Psicologia histórico-cultural* 87**

***4.2.6 Teoria psicogenética* 89**

4.3 Do saber ao fazer: reflexões sobre a *práxis* docente 91

5 A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O TRABALHO DOCENTE 95

5.1 Contexto histórico-social da vida e obra de Vigotski 95

5.2 O trabalho docente e a teoria histórico-cultural 98

5.3 Pensamento e linguagem 99

5.4 Aprendizagem e desenvolvimento 103

5.5 A contribuição de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência **105**
5.6 A adolescência na perspectiva Histórico-Cultural **108**
6 MAPEANDO SABERES: REVISÃO DA LITERATURA ESPECIALIZADA **113**
6.1 Revisando os trabalhos publicados na BDTD **113**
6.2 Contribuições da Psicologia ao trabalho docente **124**
7 PERCURSO METODOLÓGICO **127**
7.1 Classificação da pesquisa **127**
7.2 *Lócus* e sujeitos da pesquisa **130**
7.3 Técnicas para a produção de dados **135**
7.4 Análise de dados **142**
8 O ESPAÇO ESCOLAR, AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE O QUE OBSERVEI **145**
8.1 A constituição do espaço escolar **146**
8.1.1 Sítios formativos **150**
8.2 As relações estabelecidas no espaço escolar **155**
8.2.1 As relações com os estudantes **159**
8.2.1.1 Caio **159**
8.2.1.2 Clarice **167**
8.2.1.3 Jucy **171**
8.2.1.4 Marta **175**
8.2.1.5 Rocha **179**
8.2.2 As relações entre os professores e entre eles e a gestão **183**
9 CAMINHOS DA PROFISSÃO DOCENTE: RELATOS DOS PROFESSORES **188**
9.1 Os professores por suas próprias lentes: narrativas sobre si **189**
9.2 Como chegamos na docência? **193**
9.3 O que significa ser professor? **199**
9.4 Desafios da profissão docente **204**
9.5 Encantamentos da docência **213**
9.6 Por que persistimos na docência? **218**

9.7 Trajetórias docentes **222**
9.8 A Psicologia e o trabalho docente **227**
10 SABERES EM MOVIMENTO: REFLEXÕES DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO **236**
10.1 Primeiro encontro: Contribuições do pensamento de Vigotski à práxis docente **237**
10.1.1 O materialismo histórico-dialético na constituição humana **238**
10.1.2 Saberes docentes e a práxis pedagógica **241**
10.1.3 Segregação vs. Agrupamento de pessoas com deficiência **244**
10.1.4 Mediação, linguagem e pensamento **247**
10.1.5 A aprendizagem e o sistema escolar **250**
10.2 Segundo encontro: O ser adolescente na contemporaneidade **257**
10.2.1 Escola e adolescência **258**
10.2.2 Atividade-guia e desenvolvimento cognitivo **262**
10.2.3 Neoliberalismo e reforma subjetiva **268**
10.2.4 A ética profissional e o exercício da autonomia **271**
10.3 Terceiro encontro: O eu e o outro: constituição da subjetividade segundo Vigotski **275**
10.3.1 Da fundamentação teórica: Dicotomia vs. Dialética **276**
10.3.2 A constituição subjetiva **279**
10.3.3 Psicopatologização do fracasso e a medicalização da vida **284**
10.4 Quarto encontro: Indisciplina na escola **288**
10.4.1 Concepções sobre (in)disciplina e seus efeitos na escola **289**
10.4.2 A (in)disciplina e o desenvolvimento da moralidade **293**
10.5 Quinto encontro: O adoecimento do professor e a valorização da profissão docente **297**
10.5.1 O desencontro e a alienação do professor **298**
10.5.2 A desintegração e o sofrimento psíquico **301**
10.5.3 Estratégias de enfrentamento às condições que produzem o adoecimento **304**
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS **308**
REFERÊNCIAS **318**

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA **333**
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) **335**
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO **338**
APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA ENTREVISTA .. **339**
APÊNDICE E – ENCONTROS DE FORMAÇÃO: A PSICOLOGIA NA PRÁXIS DOCENTE **340**

1 INTRODUÇÃO

> “Onde queres o ato, eu sou o espírito
> E onde queres ternura, eu sou tesão
> Onde queres o livre, decassílabo
> E onde buscas o anjo, sou mulher
> Onde queres prazer, sou o que dói
> E onde queres tortura, mansidão
> Onde queres um lar, revolução
> E onde queres bandido, sou herói”
> (Veloso, 1984 / O quereres, Caetano Veloso)[1].

Historicamente, a Psicologia e a Educação exercem entre si uma relação marcada por oposição, complementariedade e interdependência. Enquanto a Educação é um dos principais berços das ideias e teorias psicológicas, bem como campo de atuação, a Psicologia, assim como a Filosofia e a Sociologia, tem constituído as matrizes teóricas e epistemológicas dos saberes e práticas pedagógicos. Assim, para ilustrar esta relação, trago como epígrafe alguns versos da música de Caetano, que aludem aos desencontros e oposição de polos complementares.

Segundo Tunes (2013), a relação entre Psicologia e Educação é marcada por uma tensão decorrente, sobretudo, do papel atribuído à Psicologia, bem como a outros campos de saber, de fundamentação científica da Pedagogia. Conforme a autora, “[...] fundamentar implica, necessariamente, anteceder, estabelecer as regras básicas de organização e funcionamento, legitimar ou autorizar alguma coisa” (Tunes, 2013, p. 14). Ainda conforme a autora, a ideia de fundamentação implica dizer que “[...] o caráter científico da pedagogia é-lhe emprestado por outras ciências, restando a ela, portanto o não ser ciência e o nada ser” (Tunes, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, quando a Psicologia se coloca (ou é colocada) como fundamento da Pedagogia, ela supõe ter um saber privilegiado capaz de voltar ao passado e antever o futuro, estabelecendo, assim, o caminho ideal a ser seguido no

[1] As citações de música apresentarão, inicialmente, autoria e ano, conforme solicitado pela ABNT. Na sequência, constarão nome da música e intérprete.

presente. Segundo Tunes (2013), esse movimento se trata de uma tarefa impossível, haja vista o caráter histórico do conhecimento psicológico, pois só é possível conhecer as causas e os indícios de uma realidade quando ela já ocorreu. Logo, o futuro se compõe por arranjos de contingências particulares que produzem efeitos inesperados e imprevisíveis. Conforme a autora, esse desencontro temporal também produz tensionamentos na relação entre Psicologia e Educação, pois, enquanto a Psicologia olha para trás para compreender o hoje, a Educação resgata o patrimônio acumulado para construir o amanhã.

Para Lima (1990, p. 03), a relação entre Psicologia e Educação

> [...] nunca foi uma relação harmônica e caracterizou-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia tanto assumiu como foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente os limites de sua competência.

Essa assimetria se deve, entre outros fatores, à dimensão política e ideológica na produção de saberes e conhecimentos considerados válidos em cada tempo histórico por uma dada sociedade. Na Modernidade, instituíram-se os parâmetros para a produção do conhecimento válido e fidedigno a partir de um modelo de racionalidade positivista de ciência, devendo, para isso, adotar critérios como: a produção de leis universais, a busca por objetividade, a observação, a experimentação etc. Esse modelo de racionalidade científica buscava o estabelecimento de relações causais, de forma determinista, visando ao controle e à intervenção sobre o mundo (Santos, 1988).

Nessa perspectiva, conforme Santos (1988, p. 50),

> As idéias que presidem à observação e à experimentação são as idéias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas idéias são as idéias matemáticas. A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. [...] Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. […] O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Segundo o autor, a ciência moderna, em seu afã de conhecer para controlar, quantificou e segmentou seu objeto de estudo. Na Psicologia, esse movimento pode ser observado pelas aproximações de algumas teorias psicológicas

com as ciências naturais constituídas, a exemplo da Fisiologia e da Física, intentando adequar seu “objeto de estudo” e seu “método de investigação” aos dessas ciências, constituindo, assim, formulações matemáticas para o saber psicológico. Esse processo, bastante controverso e conflituoso, possibilitou que a Psicologia se erigisse sobre a alcunha de ciência, ganhando notoriedade social e acadêmica (Goulart, 2003).

Todavia, essa concepção positivista de ciência tem sido criticada nas últimas décadas, em virtude de sua inadequação para o estudo das ciências humanas e sociais, e até mesmo para as ciências naturais, em vista da imprevisibilidade de alguns objetos e, portanto, da impossibilidade da construção de leis universais. Em alternativa ao modelo explicativo característico da racionalidade positivista, observamos a ascensão de modelos compreensivos e interpretativos de ciência, que passaram a subsidiar, principalmente, as produções das ciências sociais (Santos, 1988).

Ademais, segundo Maluf e Cruces (2008), a Psicologia foi segmentada em diferentes áreas de estudo, a fim de dar conta da complexidade do fenômeno humano e psicológico. Em consequência disso, houve a criação da Psicologia Educacional como campo específico de conhecimento, contemplando uma diversidade de teorias psicológicas que versavam sobre o fenômeno educativo, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

No século XX, a relação entre Psicologia e Educação apresentará outros contornos na vivência escolar, com a instituição da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar. Sobre esses conceitos, Goulart (2003) esclarece que a Psicologia Educacional é uma área de estudo, que se pretende científica e busca fornecer explicações para problemas referentes ao processo educativo, incluindo as relações interpessoais e os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Já a Psicologia Escolar consistiria na área de atuação e efetivo exercício do profissional de Psicologia que atua nas questões de cunho educacional, sendo esse espaço de intervenção, mais especificamente, a escola. Embora os conceitos de Psicologia Educacional e de Psicologia Escolar tenham conotações e empregos distintos, são comumente citados em conjunto para abordar a complementariedade entre a disciplina e área de atuação profissional.

Checchia (2015), em sua Tese de Doutorado sobre as contribuições da Psicologia para a formação de professores, apresenta as diferentes terminologias,

citadas por Barbosa e Souza (2012), que representam os encontros históricos entre Psicologia e Educação e a área de conhecimento constituída por esse campo, a exemplo de: Psicologia Educacional, Psicologia da Educação, Psicologia na Educação, Psicologia Aplicada à Educação, Psicologia do Escolar, Psicologia Escolar etc.

Cada uma dessas nomenclaturas foi formulada em um contexto e representa uma concepção de teoria e prática psicológica, bem como seus fundamentos epistemológicos e compromissos políticos e sociais. Nesse sentido, as terminologias Psicologia Educacional e Psicologia da Educação representam a constituição, no início do século passado, da disciplina e da área de saber marcada pela pluralidade de teorias psicológicas que versam sobre o fenômeno educativo, conforme abordado.

De forma semelhante, algumas terminologias contemplam essa área de estudos, de modo instrumental, técnico e individualizado, conforme era característico do pensamento psicológico no século XX, a exemplo da Psicologia Aplicada à Educação, que explicita uma ideia de aplicação, e a Psicologia do Escolar, que se centra sobre o estudante, como objeto da intervenção pedagógica e sujeito-problema do contexto escolar.

A pesquisadora critica, inclusive, a concepção tradicional de Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, exposta acima por Goulart (2003), por reforçar a clássica cisão entre teoria e prática, e adota o termo Psicologia Escolar para designar a área de estudo e intervenção, aliando Psicologia e Educação, de forma teórica e prática.

Conforme Checchia (2015), a adoção da terminologia Psicologia Escolar como referência para a área de estudo e a prática psicológica na interface entre Psicologia e Educação decorre do movimento crítico que ocorrera no Brasil, na década de 1980. Esse movimento promoveu o questionamento da leitura individualista do processo educacional, implícita na Psicologia Educacional da época, que ratificava, por meio de estudos científicos, preconceitos sociais, a exemplo da teoria da carência cultural, com a culpabilização do estudante e de sua família pelo fracasso escolar, e visava à construção de uma perspectiva que contemplasse a complexidade do contexto sócio-político-cultural que atravessa a escola e a historicidade do fenômeno educativo, com base no pensamento marxista, representada pela Psicologia Escolar.

Em consonância com a autora e com a defesa de uma compreensão dialética entre teoria e prática, adotarei nesse trabalho o termo Psicologia Escolar para me referir a essa área de estudo no contexto atual, e Psicologia Educacional ou da Educação para narrar os esforços históricos na constituição desse campo de saber e para nomear a disciplina ou o setor de estudos presente em cursos de licenciatura. Importa ressaltar, contudo, que não há consenso na nomeação desse campo, de modo que ainda hoje nos deparamos com essas diversas terminologias coexistindo no contexto acadêmico e no currículo universitário.

Nesse cenário, a presença da Psicologia nas licenciaturas compõe o setor de estudos designado como Fundamentos da Educação, sendo introduzida ou por meio da disciplina denominada Psicologia da Educação (I, II, III etc.) ou fragmentada em outras disciplinas, que também perspectivam o fenômeno humano, suas características, transformações, além das formas e possibilidades de existir, se relacionar e aprender nos diferentes ciclos de sua vida, a exemplo da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Aprendizagem.

No Brasil, a presença da Psicologia na formação docente remonta desde a constituição dos primeiros cursos de licenciatura, conforme apresentado por Helena Costa Lopes de Freitas (2016, p. 05):

> Os cursos de licenciatura tiveram início com a criação e organização das Faculdades de Filosofia, ao final de 1930. Desde o decreto-lei nº 1.190 de 04/04/39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, persiste nas licenciaturas a separação entre conteúdos e métodos, entre teoria e prática, saber e fazer. Assim, o curso de didática – composto das disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação – com a duração de um ano, de responsabilidade de uma sessão especial de didática nas faculdades de filosofia, era acrescentado ao bacharelado, então com duração de três anos. Este modelo, conhecido como 3+1, foi modificado posteriormente, sendo os cursos de bacharelado e licenciaturas equiparados em sua duração – 04 anos – ficando a cargo dos estudantes a opção, no quarto ano, por outros cursos, inclusive as licenciaturas. Nesta nova regulamentação a psicologia escolar educacional era componente obrigatório para quem optava pela licenciatura.

Conforme apontado pela autora, o modelo 3 + 1, que caracterizava os primeiros cursos de licenciatura no país, é marcado por uma cisão entre teoria e prática, ao proporcionar, em um primeiro momento, a aquisição dos conteúdos disciplinares específicos de cada curso pelo alunado, para depois ofertar-lhe o saber pedagógico ou os saberes necessários para a prática docente. Em seguida, são

somadas às disciplinas pedagógicas as práticas de ensino, no formato de Estágios Supervisionados, como elementos obrigatórios à formação docente (Freitas, 2016).

Após sucessivas críticas, esse modelo foi reformulado, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, e do Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, que diluíram os componentes curriculares pedagógicos ao longo dos quatro anos de graduação, equiparando a duração das licenciaturas a dos bacharelados. Essa medida, que buscava conciliar teoria e prática, também reduziu significativamente o currículo pedagógico, de um quarto para um oitavo da carga horária total do curso, excluindo os fundamentos biológicos e os fundamentos sociológicos da Educação (Freitas, 2016).

Em 1968, é promovida nova reforma da educação nacional, mediante a Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), a fim de adequar o sistema educacional ao modelo social e econômico estabelecido com o Golpe Militar de 1964. Assim, foi instituída a separação da formação docente em centros e departamentos cada vez mais especializados, e a criação das Faculdades de Educação, que passaram a ser responsáveis pelo ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, modelo que ainda vigora na maioria das universidades (Freitas, 2016).

Além disso, esta Reforma representa um movimento de aligeiramento da formação, cada vez mais técnica e condensada, o que levou a uma fragilização da formação e do exercício profissional em sua dimensão crítica e reflexiva.

Nessa conjuntura, a Psicologia se constituía em um dos principais pilares da formação docente, contudo as teorias e práticas psicológicas vigentes nesse período também foram marcadas por uma leitura sobremodo individualizante na compreensão do processo educativo. Em virtude dessa realidade, são tecidas, no final do século passado, diversas críticas acerca do psicologismo na Educação, isto é, da tentativa de resumir problemas constituídos por emaranhados e complexos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos apenas à dimensão psicológica (Guerra, 2016).

Segundo Libâneo (1989, p. 155-156),

> [...] o enfoque estritamente psicológico ignora o efeito das condições sociais e políticas sobre o comportamento, tornando subjetivos os problemas gerados pela estrutura social e econômica. Quase todas as tendências psicológicas atuais (funcionalistas, humanistas, cognitivistas, psicanalistas, orientalistas, etc.) continuam mantendo a crença numa sociedade harmoniosa para a qual as pessoas devem ser ajustadas, procurando principalmente no indivíduo a origem de suas condutas.

Com a proposta de democratização do acesso à educação no século XX e a constatação de que as crianças oriundas das classes empobrecidas – às quais historicamente fora negado o direito à educação – tinham um desempenho aquém do esperado pelo sistema escolar, foram construídas diversas teorias pela Psicologia e pela Sociologia para compreender essa realidade e contornar essa problemática.

Entre essas, há perspectivas sociológicas críticas que destacam o papel da escola na reprodução social, apresentando a escola como instituição burguesa que tende a favorecer os estudantes cuja disciplina e comportamento converge com os seus ideais de classe e punir os divergentes; bem como compreensões culpabilizantes que justificam a inadequação estudantil por meio da "carência cultural" do estudante ou da sua família, o que se configuraria como um reducionismo social (Patto, 2022).

Nesse cenário, a Psicologia se serviu de explicações reducionistas ao atribuir ao indivíduo, sem considerar o seu contexto social, a causa do seu fracasso escolar. Com isso, foram destacados aspectos individuais, cognitivos e emocionais – por meio de leituras psicanalistas, comportamentalistas ou cognitivistas – como principais ou únicos responsáveis pela inadequação estudantil, incidindo na patologização desses sujeitos, com a adoção de um vocabulário psicopatológico para designar os comportamentos indesejados.

Nessa conjuntura, têm sido instituídas categorias diagnósticas que designam as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes em sua adaptação ao sistema escolar como psicopatologias, isto é, condições de sofrimento psíquico ou organização psíquica diferencial inerente aos sujeitos. Diagnósticos como Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com etiologias controversas e bastante questionáveis, conforme bem destacara Moysés e Collares (2010), tornaram-se cada vez mais frequentes nas escolas e nas clínicas psicológicas, psiquiátricas e neurológicas.

Como forma de justificar a não aprendizagem do estudante, cada vez mais são acionados especialistas a fim de produzir laudos que comprovem a dificuldade apresentada pela criança como um problema individual, isentando a escola e a sociedade da responsabilidade pelo reconhecimento das consequências profundas da desigualdade social para as suas vidas. Esse movimento de psicopatologização se ancora em uma lógica medicalizante da sociedade, que prevê

como principal (ou único) tratamento para esses “transtornos” de aprendizagem a prescrição de psicofármacos (Cruz *et al.*, 2016).

Com esses laudos, institui-se uma condição incapacitante que, assim como uma “profecia autorrealizadora” (Rosenthal; Jacobson, 1993), confirma a limitação do estudante e o condena à não aprendizagem em vista do discurso científico que atesta a sua incompetência. Em suma, como produtores de subjetividade, os discursos médico e psicológico convencem o sujeito de sua inaptidão, fazendo-o agir em conformidade com a condição que lhe fora atribuída.

Esse discurso mobiliza as relações do estudante com os demais, que passam a enfocar nas suas dificuldades em vez de valorizar as suas potencialidades, desferindo-lhe um olhar e um cuidado excepcionais, além da expressão de falas que reforçam a sua limitação ou incapacidade.

Essa realidade é agravada com a possibilidade de recebimento de auxílio financeiro pela família com o diagnóstico do filho, em virtude da Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), a qual prevê o direito à Previdência Social para a pessoa com deficiência.

Nesse cenário, considerando que esses transtornos ocasionariam uma deficiência ou limitação para o sujeito, é aplicado o princípio da verossimilhança da Dislexia e do TDAH a outras condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) previstas em lei, as quais têm direito ao recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Assim, o diagnóstico do filho se converte em um importante subsídio financeiro para a família, o que sustenta ainda mais a necessidade de que o estudante aja em consonância com o diagnóstico. Essa ação se acentua num contexto em que as condições de trabalho e (re)produção da vida estão limitadas para uma parcela significativa da população, em virtude da própria dinâmica de exploração e acumulação do capital, que se sustenta da miséria e do desemprego estrutural (Silva, S., 2023).

A crítica ao psicologismo, necessária em virtude do cenário descrito por Patto (2022), sobre a individualização do fracasso escolar e seus efeitos nefastos para a estudantada, levou tanto a um movimento de recusa do saber psicológico na fundamentação da ação docente, quanto de reformulação desse saber, ao propor teorias mais contextualizadas e críticas na compreensão do sujeito e da sociedade.

Nesse contexto, a enfática presença da Psicologia na formação docente tem sido considerada problemática por alguns críticos, que avaliam como excessiva

a preocupação com a (ou mesmo a exigência da) apropriação e aplicação de saberes e técnicas fundamentados em um referencial psicológico por professores. Essa prática se configuraria como um psicologismo, o qual viria a descaracterizar a peculiaridade do trabalho pedagógico em sua complexidade e pluralidade, tornando o professor um mero executor de técnicas psicológicas.

Importa situarmos historicamente essa crítica e as questões que a subjazem. Observamos nas últimas décadas um movimento de tecnicização da formação docente e da produção do saber e do fazer psicológico. Em detrimento das amplas discussões em torno da constituição do ser social propostas pela Filosofia e Sociologia, que fundamentam as bases epistemológicas dos saberes e práticas psicológicos e pedagógicos, priorizam-se as competências e técnicas para a intervenção e o ensino.

Em oposição a um longo processo de análise, com a quebra e a reconstrução das narrativas que constituem a subjetividade, propõem-se técnicas isoladas, com efeitos de curto prazo, que promovam o adestramento do sintoma (estabelecido como “problema” ou “dificuldade de aprendizagem”), cortando suas arestas, mascarando-o para que não cause incômodo aos demais; e, ainda, sua submissão à lógica produtiva, sem questionar as raízes sociais que o sustentam, o papel do sintoma enquanto uma formação de compromisso para o sujeito, bem como os efeitos de sua manutenção ou supressão.

Buscam-se celeridade, eficiência e eficácia, jargões correntes no âmbito empresarial, para o tratamento, a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas. Avaliam-se esses resultados com critérios questionáveis, quantitativos, manipuláveis e sustenta-se a defesa dessa economia do tempo, das ações e dos afetos com base nos dados obtidos por essas avaliações (Aguiar, 2019; Aguiar; Barguil, 2024).

Esse movimento tem levado à produção e à promoção de teorias e práticas psicológicas superficiais, ecléticas, contraditórias, que vêm se popularizando, inclusive, na educação e na formação docente, a exemplo das discussões em torno da inteligência emocional[2] e das competências

[2] “[...] é a capacidade que o ser humano tem de reconhecer seus sentimentos e também os sentimentos de outras pessoas, de se motivar, de identificar e controlar suas emoções para o seu próprio bem-estar e para o das pessoas com quem se relaciona” (Fraiman, 2020 *apud* Silva, F., 2023, p. 13).

socioemocionais[3]. Essas teorias têm sido adotadas de forma frequente em documentos normativos e reguladores da Educação Nacional e se coadunam a uma perspectiva de adequação do sujeito a uma sociedade estruturalmente excludente, em consonância à ideologia neoliberal (Silva, F., 2023).

Ademais, destaca-se, nessas teorias, a confusão entre emoções, sentimentos e afetos, condensando-os no primeiro conceito, que, conforme os autores psicogenéticos, têm origem biológica, constituindo-se, assim, uma manifestação inata. Ainda nessa perspectiva naturalizante, as competências socioemocionais se fundamentam na estruturação da personalidade em cinco dimensões, conhecidas como *Big Five*: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e estabilidade emocional. Conforme apresentado por Ratier (2019) e Smolka *et al.* (2015), essas dimensões também não dão conta da complexidade da experiência humana e partem de uma perspectiva dicotômica por não compreenderem a relação dialética entre razão e sensibilidade.

Desse modo, o conceito de afetividade – que, com base no pensamento de Wallon, trata de uma dimensão extremamente complexa, possibilitada a partir da socialização do sujeito, que compõe um par dialético com a inteligência e, assim, possibilita a constituição do eu – é resumido a sinônimo de carinho (Ratier, 2019).

Já emoção, enquanto expressão primitiva da afetividade, converte-se em representante dessa, de forma desigual, isto é, enquanto uma dimensão suplementar da inteligência, não se compreendendo que a própria inteligência se constitui a partir da emoção (Galvão, 1995), a qual tende a se dissipar ou evoluir em manifestações afetivas mais complexas como sentimentos, a partir dos ganhos introduzidos pela inteligência na constituição do eu. Conforme expresso por Dantas (1990 *apud* Galvão, 1995, p. 67), “[...] a razão nasce da emoção e vive da sua morte”.

A confusão teórica reverbera em práticas também descontextualizadas, que retiram de cena a discussão dos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos, constituintes da subjetividade humana e encerram no sujeito a obrigação de empreender, sobre si mesmo, uma reforma subjetiva, a fim de se adequar às expectativas sociais, suprimindo, para isso, a raiva e a revolta ocasionadas pelo reconhecimento das injustiças sociais a que é submetido (Ratier, 2019).

---

[3] “[...] são o conjunto de competências afetivas, cognitivas e comportamentais que possibilita mais coerência na forma de pensar, sentir e agir” (Durlak *et al*., 2015 *apud* Arantes *et al*., 2020, p. 688).

De acordo com Silva (S., 2023), as reformas educacionais realizadas no contexto nacional e estadual têm cunho psicológico. Em relação às primeiras, ele menciona a apropriação do construtivismo piagetiano pelo movimento escolanovista, promovendo uma perspectiva educacional individualizante e uma concepção não-diretiva de ensino, que resultara na difusão de uma concepção espontaneísta de educação.

Já no contexto estadual, as reformas implementadas no Ensino Médio são resultantes das orientações emitidas pelo Banco Mundial na concessão de empréstimos ao Governo do Estado, as quais apontam a educação escolar como solução para os problemas decorrentes do capitalismo. Assim, são propostas reformas subjetivas (psicológicas) na educação dos estudantes, visando a conformá-los ao trabalho e à lógica neoliberal; bem como estratégias gerenciais para ampliar o controle sobre o trabalho docente (Silva, S., 2023).

A reforma dirigida aos estudantes é desenvolvida a partir do *slogan* de educação integral, que tem sido implementada tanto por meio da ampliação das Escolas de Tempo Integral, como mediante a introdução no currículo escolar de disciplinas e discussões que tematizam os aspectos socioemocionais (Silva, S., 2023).

Sob a orientação do Instituto Ayrton Senna, o governo do Estado do Ceará tem implementado, desde 2018, a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE) nas escolas de Ensino Médio. Essa Política tem sido desenvolvida por meio do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que atribui a um professor a responsabilidade de construir uma relação mais próxima com uma turma e, assim, realizar atividades que possibilitem o desenvolvimento das suas competências socioemocionais nas disciplinas Formação para a Cidadania (FC) e Núcleo do Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Essa Política, alinhada à lógica de reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), visa a formar sujeitos mais flexíveis e adaptados às novas condições de trabalho da sociedade capitalista, caracterizadas pela precariedade ou mesmo ausência de vínculos de trabalho (Silva, S., 2023). Ademais, estabelece aos professores a responsabilidade de suprir demandas afetivas dos estudantes, sem que esses tenham formação para tal, bem como de contornar graves lacunas de estrutura, recursos materiais e sociais, sob a prerrogativa de “fazer mais com menos”, submetendo os estudantes a um processo ideológico de reforma subjetiva.

Nessa conjuntura, a crítica ao psicologismo se faz contundente com a fragilização e o empobrecimento da formação pedagógica quando sua ação se restringe à aplicação de teorias e técnicas frágeis e descontextualizadas.

A esse respeito, Almeida (2005) discorre sobre o deslocamento da compreensão do estudante de sujeito pedagógico para o sujeito psicológico. Com isso, aspectos inerentes ao processo educativo, ao ensino e à aprendizagem, tenderiam a ser explicados por meio de jargões psicológicos, que reduziriam a problemática a uma esfera individual.

Essa crítica, contudo, acaba endossando um fenômeno controverso e delicado como o enxugamento do currículo pedagógico. Já que as técnicas elencadas como fundamentadas em teorias psicológicas têm sido excessivas na atuação docente, conclui-se que é necessária a redução das disciplinas psicológicas na formação, as quais têm uma importância fundamental para a compreensão do fenômeno humano pelos licenciandos, englobando os processos de desenvolvimento, aprendizagem, além dos conflitos e mecanismos presentes na relação professor-estudante.

Com a falta de um referencial teórico que os possibilitem refletir sobre as relações interpessoais e os efeitos da sua ação/intervenção sobre outros seres humanos, os professores se tornam ainda mais suscetíveis a adotarem os modismos psicológicos e incorporarem técnicas inconsistentes.

Em sua Tese de Doutorado, Almeida (2005) ressalta a relevância da Psicologia na formação docente, por se constituir em um saber indispensável ao exercício da docência. A pesquisadora também enfatiza que “[...] A superação do psicologismo na educação não reside na negação da Psicologia na formação, mas ao estímulo a mecanismos de formação que exploram novas formas de ensinar e de formar os profissionais de ensino” (Almeida, 2005, p. 203).

Como mecanismos que possibilitariam essas novas formas de ensino e formação, Almeida (2005) destaca a interdisciplinaridade do processo formativo, a adequação das ementas de Psicologia Educacional com o perfil profissional do curso e o diálogo entre teoria e prática na formação docente. Ela esclarece que esse diálogo não deve ser feito apenas nas disciplinas de Psicologia, as quais são comumente acusadas de serem demasiadamente teóricas, mas ao longo da formação com a introdução da prática como componente curricular e dos estágios supervisionados.

Nessa perspectiva, o saber psicológico pode ser utilizado como um referencial de suma importância que proporcionará ao docente uma compreensão mais complexa sobre a realidade. A partir das teorias e dos conceitos que perspectivam o sujeito e sua subjetividade, o professor é capaz de refletir sobre sua ação/intervenção docente, bem como sobre o contexto em que ela se estabelece e os efeitos que produz para os estudantes. Essa reflexão e capacidade analítica concedida por um sólido arcabouço teórico possibilita ao professor mais segurança no processo de ensino e uma ação mais orientada quanto aos fins que deseja alcançar.

Portanto, tendo em vista o solo fértil e arenoso em que reside a contribuição da Psicologia à *práxis* docente, a pergunta inicial desta pesquisa foi: Como professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino de Iguatu/CE se apropriam do saber psicológico em sua *práxis* docente?

O interesse em estudar a realidade vivenciada por professores que atuam numa escola estadual de Ensino Médio de Iguatu/CE surgiu da minha experiência como professora de cursos de licenciatura na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ao escutar os desafios da prática docente nesse contexto, especificando as fragilidades e o sofrimento psíquico do público adolescente, bem como os conflitos relacionais relatados por colegas docentes e estudantes que atuavam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em escolas do município, senti a necessidade de compreender como esses professores lidavam com esses desafios e, como docente de Psicologia da Educação, identificar se o saber psicológico estudado na formação inicial docente contribuía para a sua *práxis* docente.

Partindo do materialismo histórico-dialético para compreender a apropriação do saber psicológico por professores, podemos inferir que o meio tem um papel preponderante na construção do trabalho e da identidade docentes, haja vista que, segundo Marx (1983), as condições materiais de existência condicionam a consciência dos sujeitos sobre a realidade.

Contudo, essa relação não é unívoca e unidirecional, pois estando o sujeito e o meio dialeticamente relacionados, tornam-se simultaneamente constituídos e constituintes um pelo/do outro. Logo, da mesma forma como o meio

social intervém sobre o sujeito e o modifica, esse também intervém sobre o meio produzindo transformações.

Influenciado por esta perspectiva, Vigotski (2009) explicita a relação entre o meio social e a constituição do psiquismo. Para o psicólogo soviético, a relação do Homem com o mundo é, fundamentalmente, uma relação mediada, a qual ocorre por meio de instrumentos, que potencializam a sua ação sobre o mundo físico, e por meio de signos, que são mediadores psicológicos que possibilitam a comunicação entre os sujeitos e a sua organização social e individual (Oliveira, 1993).

Nesse sentido, por apropriação refiro-me ao processo de aprendizagem de signos ou conceitos estudado por Vigotski (2009), ao internalizar os significados produzidos pela cultura e atribuir-lhe sentidos pessoais. Segundo o autor, quando entramos em contato com signos construídos histórica e socialmente, cujos significados são compartilhados coletivamente (dimensão interpsicológica), podemos internalizá-los ao relacionarmo-los à nossa vivência singular, e com isso, atribuímo-lhes um sentido particular (dimensão intrapsicológica).

Sobre os conceitos de significado e sentido, Aguiar *et al.* (2009, p. 60) esclarecem que "´[...] são construções intelectivas abstratas, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e relevando-os". Ainda conforme os autores, os significados são "[...] produções históricas sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais na construção do psiquismo" (Aguiar *et al*., 2009, p. 61), enquanto o sentido é "[...] algo que é próprio do sujeito, que melhor expressa sua subjetividade e que revela sua história e suas contradições" (Aguiar *et al.*, 2009, p. 64).

É porque internalizamos ou nos apropriamos dos conceitos que a linguagem pode exercer seu papel de mediadora psicológica, atuando tanto na dimensão interpsicológica, fazendo com que o pensamento e a experiência do outro nos sejam cognoscíveis, quanto na intrapsicológica, ao possibilitar a nossa organização interna, o desenvolvimento dos nossos processos psicológicos superiores e a nossa expressão subjetiva. Destarte, é a partir da linguagem que nos constituímos tanto como parte de um coletivo como sujeitos particulares.

Entendendo sentido e significado como um par dialético, ressalto que ambos exercem entre si uma relação de interdependência e não de exclusão, de modo que um constitui o outro, ao mesmo tempo em que se lhe opõe. A

compreensão do processo de significação em uma perspectiva dialética também implica reconhecer que não há uma harmonia na constituição dos significados, mas diferentes conotações que concorrem entre si na fronteira entre as esferas individual e social. Nessa perspectiva, o sentido representa essa síntese psicológica construída pelo sujeito em um campo de contradição.

Em consonância com esta compreensão, Aragão, Nasciutti e Affonso (2017, p. 244-245) argumentam que,

> Em última instância, poderíamos afirmar que a formação da mente é social, cultural e contínua, o que revela uma série de implicações decorrentes desta concepção ao voltarmos nosso olhar para a ação docente e o plano educacional. Tendo feito tais considerações, reafirmamos o nosso ponto de vista de que somos constituídos nas relações sociais e nos singularizamos, também, a partir delas. Deste modo, as histórias de vida, os sentidos e as singularidades, que são produzidas e enunciadas por intermédio da linguagem, constituem a formação pessoal e profissional docente.

Avançando na discussão, Veiga-Neto e Noguera (2010) esclarecem que o uso dos conceitos de saber e conhecimento é uma questão contingente, não havendo consenso acerca de suas significações. Destarte, a utilização de ambas as terminologias está atravessada por relações de poder no campo discursivo, que constituem distintas formas de subjetivação. Os autores jogam algumas luzes acerca dessas terminologias a partir das dimensões etimológica, arqueológica, experiencial e pedagógica. Com base nessa análise, o saber apresenta um significado mais amplo, envolvendo tanto uma dimensão cognitiva quanto uma ação. Ele é expresso também como: constituinte do sujeito; algo que transforma o sujeito mediante a experiência; e um agrupamento de conhecimentos referentes a determinado campo de estudo.

Já o emprego do vocábulo conhecimento se deteria ao campo psicológico, não havendo um sentido prático. O termo também é utilizado para designar o acúmulo de informações como a sociedade da informação e do conhecimento, bem como as produções e as formulações subjetivas do sujeito do conhecimento. O conhecimento também seria efeito do saber constituído pelo contexto e condições sociais, sendo ainda usado para designar diferentes tipos de produções, a exemplo do conhecimento científico, conhecimento popular etc. (Veiga-Neto; Noguera, 2010).

Por conseguinte, para a compreensão da temática, opto pelo conceito de “saber” em detrimento de “conhecimento”, em consonância à compreensão de Chauí

(1981), para quem esse é entendido como algo instituído (completo, acabado e cristalizado), enquanto saber implicaria algo instituinte (com permanente reflexão e crítica). A compreensão das contribuições da Psicologia como conhecimentos também reforça o discurso ideológico e lugar de poder que essa historicamente exerceu em relação à Educação, ao se propor a oferecer respostas e soluções para os problemas educacionais, enquanto o saber implica na contribuição para uma leitura plural sobre o fenômeno humano.

Ademais, segundo Caldeira e Zaidan (2013), a atividade docente, em virtude de sua dimensão gnosiológica, histórica e social, pode ser compreendida como uma prática social complexa, a qual se realiza no contexto da sala de aula, por meio da relação professor-aluno-conhecimento.

Nesse sentido, as autoras, com base em Heller (1977 *apud* Caldeira; Zaidan, 2013), defendem a importância de que a prática pedagógica seja exercida enquanto *práxis*, isto é, que contemple a concepção e a ação na busca de transformação da realidade, havendo intencionalidade e unidade entre teoria e prática.

> A prática e a reflexão sobre a prática (práxis fundamentada na teoria), portanto, colocam-se como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e como elemento essencial de transformação da realidade. Nesse sentido, a práxis pedagógica não somente expressa a ação docente, como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica**,** pois ao exercer a docência, de acordo com suas experiências, conhecimentos e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 22-23).

Nesse entendimento, o objetivo geral deste estudo consiste em compreender as contribuições do saber psicológico na perspectiva histórico-cultural para a *práxis* de professores de uma escola do Ensino Médio de Iguatu-CE.

Já os objetivos específicos são:

- Refletir sobre como a estrutura escolar e as dimensões das relações estabelecidas pelos professores nesse espaço repercutem no trabalho docente;
- Conhecer os aspectos objetivos e subjetivos que induziram à escolha e ao exercício da profissão docente pelos professores investigados e como esse exercício é significado por eles; e

- Analisar como os professores significam e incorporam elementos da Psicologia Histórico-Cultural em sua *práxis* docente.

Ao buscar compreender, por meio do materialismo histórico-dialético, as contribuições do saber psicológico para a *práxis* docente, considero que o saber psicológico estudado pelos professores em sua formação é apropriado por cada professor de um modo singular e ao mesmo tempo semelhante ao dos seus companheiros de turma ou de profissão. Portanto, viso a conhecer como esses sujeitos se organizam como coletivo e em sua individualidade, bem como intervir junto a esses professores, propondo espaços de reflexão e construção conjunta de conhecimento, a fim de que sua ação seja mais sensível e fundamentada.

Para contemplar estes objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, por meio de uma pesquisa-formação com cinco professores de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral de Iguatu/CE, a qual utilizou três técnicas de produção de dados: a observação de três aulas de cada docente; a realização de entrevistas reflexivas individuais; e a realização de cinco encontros formativos com os professores participantes.

Nesta investigação, parto da tese de que a Psicologia, especialmente a perspectiva histórico-cultural, contribui para a *práxis* docente ao oferecer um referencial teórico que favorece a criticidade e o desenvolvimento da construção de vínculos sensíveis na escola.

Contudo, para que essa contribuição se efetive, é preciso que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, proporcione ao professor: a) a capacidade crítica de compreender as motivações que sustentam historicamente as diferentes teorias e práticas; b) a atitude crítico-reflexiva de planejar sua ação, antecipando seus efeitos cognitivos, afetivos, políticos e sociais, por meio de sua intencionalidade pedagógica; e c) a reflexão sobre essa ação, com vistas a conciliá-la com seus objetivos.

A relevância deste trabalho reside na compreensão acerca de como o saber psicológico, enquanto componente curricular necessário aos cursos de formação docente, é mobilizado no trabalho dos professores do Ensino Médio. As reflexões aqui elaboradas poderão contribuir para a formação inicial e continuada desses professores, fornecendo subsídio teórico para a composição dos currículos dos cursos de licenciatura, bem como arcabouço teórico acerca da relação entre

Psicologia e Educação. Ademais, também poderá contribuir para a proposição de formações permanentes para professores, ao oferecer indicativos da contribuição do estudo e da reflexão teórica para a *práxis* docente.

Esta pesquisa está dividida em onze capítulos. Neste primeiro, introduzo a problemática da pesquisa, seus objetivos e justificativa.

No segundo capítulo, apresento meu memorial formativo, contendo lembranças e reflexões sobre a minha constituição enquanto docente e pesquisadora.

No terceiro capítulo, construo uma narrativa acerca dos encontros históricos entre Psicologia e Educação e suas reverberações para a contemporaneidade.

No quarto capítulo, discuto sobre a contribuição teórico-prática da Psicologia na formação docente.

No quinto capítulo, exponho algumas das principais contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação.

No sexto capítulo, apresento a revisão da literatura especializada, por meio de uma pesquisa desenvolvida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No sétimo capítulo, discorro sobre o percurso metodológico da pesquisa, a qual se configura como um estudo empírico, de abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-formação.

No oitavo capítulo, reflito sobre os dados produzidos durante a observação, com ênfase na estrutura escolar e nas relações interpessoais.

No nono capítulo, interpreto as narrativas dos participantes nas entrevistas reflexivas, explorando os aspectos objetivos e subjetivos que os impeliram ao caminho da docência.

No décimo capítulo, analiso as falas dos professores durante os encontros formativos, ressaltando os sentidos e significados apresentados pelos docentes em relação às temáticas propostas.

Por fim, no décimo primeiro capítulo, são tecidas as considerações finais desta investigação.

2 CANTEIRO DE MEMÓRIAS: DOCÊNCIA, PESQUISA E FORMAÇÃO

> “Do fundo do meu coração
> Do mais profundo canto em meu interior, ô
> Pro mundo em decomposição
> Escrevo como quem manda cartas de amor”
> (Oliveira; Moreira, 2019 / Cananéia, Iguape e Ilha Comprida, Emicida)[4].

São diversos os motivos que impelem o sujeito à escrita de uma tese de doutoramento: o encantamento com o tema, uma questão existencial, o desejo de aprender mais, a progressão funcional etc. Este texto é fruto de todos esses aspectos, além de outros mais que irei expor e analisar a seguir.

No resgate das memórias que me compõem, busco refletir sobre as minhas estórias, considerando a tridimensionalidade do tempo, a exemplo do que fizera Antunes (2012, p. 45), “[...] entendendo que a apreensão de sua concreticidade implica a compreensão do passado, que estrutura o presente e se projeta para o futuro”.

Assim, tomo as memórias como uma coisa “inventada”, em seu duplo sentido de ficção e realidade, e que, por sua vez, possibilita(ra)m que eu me inventasse, me invente ou possa me reinventar.

Destaco ainda que entendo reinvenção aqui não no sentido a que esse termo vem sendo atribuído na perspectiva neoliberal, como um constante movimento de atualização para corresponder às demandas do mercado, uma infinita reforma subjetiva para acompanhar as novas tendências, que, por vezes, demandam o apagamento do que se é para ser outra versão mais vendável de si ou a adoção de uma identidade líquida.

Em vez disso, chamo de reinvenção a transformação perene em que consiste a existência humana, em sua vocação para Ser Mais, e que seria conduzida por um desejo subjetivo.

---

[4] As citações de música apresentarão, inicialmente, autoria e ano, conforme solicitado pela ABNT. Na sequência, constarão nome da música e intérprete.

2.1 Os causos e acasos da docência: como me tornei aprendiz de professora

> “Recordo um amor que perdi
> Ele ri
> Diz que somos iguais
> Se eu notei
> Pois não sabe ficar
> E eu também não sei”
> (Blanc; Bastos, 1998 / Resposta ao tempo, Nana Caymmi).

Não consigo precisar a primeira vez que ensinei algo a alguém. Acredito que essa é uma das memórias que não tive como armazenar. Entendo, a partir de Vigotski (2009), que a mediação do conhecimento faz parte do nosso processo de socialização, no qual, mesmo na condição de crianças, não somos sujeitos passivos, apenas internalizando os conhecimentos historicamente acumulados, mas sim ativos, produzindo saber e cultura. Logo, considero que, desde que me apropriei da linguagem como ferramenta comunicativa, comecei a compartilhar o meu aprendido com os outros.

Contam os guardiões da minha infância que, aos três anos, eu ensinava as canções que havia aprendido na igreja para as pessoas da minha família. Aos quatro anos, quando ingressei na escola, ganhei um novo repertório de cantigas e brincadeiras que ensinei para a minha irmã caçula, que ainda não frequentava o espaço escolar.

A minha primeira lembrança de ensino na escola foi aos sete anos, na segunda série do Ensino Fundamental (correspondente ao atual 3º ano), quando estudamos o Sistema de Numeração Romano. A Claudiana, minha irmã de coração, era licencianda em Matemática e já havia me ensinado os números de 1 a 100 em tal Sistema, logo esse conteúdo foi bem fácil para mim. Lembro-me de ter concluído rapidamente a atividade e depois ter ensinado os meus colegas a responder.

Depois desse evento, lembro-me de incontáveis outros momentos em que auxiliei meus primos e irmãs na resolução de suas tarefas escolares, inclusive os que estavam em séries mais avançadas que a minha, quando a atividade era referente à língua portuguesa. Com o tempo, tornei-me a pessoa a quem as outras

crianças sempre perguntavam quando queriam saber a grafia correta de uma palavra. Quase sempre eu acertava.

Quando retomo as lembranças das brincadeiras da infância, lembro que eu frequentemente interpretava o papel de professora quando brincava de “escolinha” com outras crianças.

Entre os 12 e 13 anos, tive minha primeira experiência de ensino mais sistematizado. Uma senhora que auxiliou um tempo na minha casa queria aprender a ler e escrever, e eu me encarreguei da tarefa de ensinar. Comecei a elaborar, diariamente, quando chegava da escola, atividades para ela responder, e sempre corrigia com ela, apontando seus erros e acertos. Com o tempo, ela avançou bastante em seu (re)conhecimento das palavras.

Aos 16 anos, ingressei no curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), decidida a me tornar professora de idiomas. Aos 17 anos, tive a minha primeira experiência como docente, substituindo um amigo que trabalhava como professor de inglês em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Lembro-me bem da emoção que senti quando, ao final do expediente, fui chamada pela primeira vez de professora pelo porteiro da instituição. Foi um misto de surpresa e alegria.

Alguns meses depois, aceitei a proposta de substituir outra professora durante um mês em uma escola estadual, ensinando português e inglês para turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. A escola era localizada em um bairro periférico do município e atravessada por diversas violências, que me perpassaram também.

No longo e intenso mês que ensinei naquela escola, senti na pele o desinteresse dos estudantes submetidos a um sistema educacional enfadonho e vazio de perspectivas, além da agressão verbal, física e psicológica por parte deles. Como se não bastasse, sofri com o assédio sexual por parte de professores da instituição e assédio moral dos coordenadores.

Quando tento analisar essa experiência hoje, percebo que eu ainda não estava pronta para ser professora aos 17 anos, tendo cursado apenas dois semestres da graduação, pela falta de saberes pedagógicos que me possibilitassem conduzir melhor o processo de ensino. Todavia, pondero que as questões que vivenciei estavam para além da minha habilidade como docente, principalmente

porque se tratavam de problemas estruturais contra os quais eu tinha poucos recursos para me defender ou combater.

Essa experiência causou uma ferida profunda em mim. Depois dela, passei a sentir uma angústia sempre que passava perto de uma escola e ingressei no curso de Psicologia, na Universidade Federal do Ceará (UFC), *campus* de Sobral, decidida a nunca mais voltar a lecionar. Tentei, inclusive, me afastar da Psicologia Escolar, dizendo que eu jamais iria voltar a trabalhar em uma escola, mas as discussões da disciplina me tocavam tão fundo que me conduziram de volta à Educação.

Além dessa disciplina e outras mais que me instigaram, minha trajetória como discente e docente é afetada pela participação no Laboratório de Estudos das Desigualdades e Diversidades (LAEDDES), do qual fui membro do segundo ao décimo semestre da graduação, e pela existência ímpar e a generosa da professora Denise Silva do Nascimento, coordenadora do Laboratório e minha orientadora de ensino (monitoria), pesquisa e extensão. Denise foi (e é sempre doloroso falar dela no passado) provavelmente a pessoa mais apaixonada pela docência que encontrei em meu caminho, tinha uma sede de transformação e uma força para fazer o bem contagiantes.

No LAEDDES, fui extensionista do Projeto Reescrevendo Minha História, projeto que tinha como objetivo apresentar a Universidade, seus diferentes cursos e modos de ingresso, para jovens oriundos da escola pública ou empobrecidos. Na extensão, eu ia frequentemente a escolas de Ensino Médio e instituições de ensino profissionalizantes, e esse contato frequente com estudantes, bem como a escuta de seus sonhos e projetos de vida, me possibilitou perceber a Educação como campo de desejo, afeto e possibilidades.

Além disso, no segundo ano de graduação, aceitei, ainda relutante, o convite para dar aulas de reforço de inglês para duas crianças. Essa experiência foi bem prazerosa e me possibilitou desassociar a docência da violência que havia sofrido.

Algum tempo depois, aceitei, também um pouco temerosa, outro convite para trabalhar como professora de inglês em um curso de idiomas. Essa experiência foi radicalmente diferente da anterior. As aulas eram momentos felizes, de aprendizado e descontração.

Descobri uma alegria nova ao receber o olhar curioso dos meus estudantes, suas dúvidas, sugestões. Tudo sobre aquele momento era alvo de

encantamento e paixão. As horas se passavam voando e eu nem sentia. Ali eu confirmara um desejo infantil: queria ser professora e iniciava o meu processo de cura.

Influenciada por essas experiências, decidi que gostaria de atuar como professora e realizei meus estágios obrigatórios e optativos com ênfase na interface entre Assistência e Educação. Em virtude disso, abdiquei da experiência de atuar na clínica, o que nunca havia feito muito sentido para mim, para atuar em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e em duas escolas de Ensino Médio. Nessas escolas, conduzi, em colaboração com colegas de cursos, dois grupos de orientação profissional, voltados à construção de projetos de vida com estudantes do Ensino Médio, com base na Psicologia Histórico-Cultural.

Essa experiência foi bem rica e me ajudou a perceber a importância da existência de espaços de escuta e diálogo com estudantes secundaristas, a fim de que eles possam construir seus projetos de vista, pessoal e coletivo, compreendendo quais dimensões são importantes para eles: família, trabalho, amigos, esportes etc.; e quais sonhos, planos e metas vislumbravam.

Em determinado dia, ao apresentar o plano de ação do estágio para as professoras da instituição, escutei algo que me marcou bastante. Uma professora disse que ela acreditava que todos os professores deveriam ter graduação em Psicologia também, pois, para ela, a Psicologia era fundamental para a prática docente.

Embora eu tenha achado a fala um pouco exagerada, essa percepção me fez refletir sobre a contribuição do saber psicológico na compreensão do estudante e do contexto escolar, como um espaço de disputas, tensionamentos, mas também de transformação e de humanização; bem como na construção de vínculos mais respeitosos e empáticos.

Após a conclusão do curso de Psicologia, decidida a atuar na Educação Superior, ingressei no mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2017. No ano seguinte, tive a oportunidade de lecionar algumas disciplinas em cursos de Pedagogia no Instituto de Ensino e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). Nessa instituição, eu vivenciei pela primeira vez os desafios do ensino de adultos, que para mim se acentuavam na dimensão relacional com os estudantes. Como eu era bem jovem quando comecei a lecionar lá, com vinte e três anos, os estudantes correntemente questionavam o meu saber e a minha experiência, motivo pelo qual tive que ir conquistando-os aos poucos e provando ser capaz de ensiná-los.

Ainda no ano de 2018, ingressei como professora substituta na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ministrando disciplinas do setor de Fundamentos Psicológicos da Educação para cursos de licenciatura, a saber: Psicologia do Desenvolvimento I e II, Psicologia da Aprendizagem, Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusiva. Considero que a FAEC foi o espaço que me formou como professora. Passei quase cinco anos atuando nesse *campus* e, nesse intervalo, aprendi muito sobre planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.

Lembro-me de que, no início, temia não ter conteúdo para conduzir 4 horas seguidas de aula, todavia, por vezes, esse tempo foi insuficiente, então precisei aprender a geri-lo melhor. Também me sentia insegura quanto às técnicas de ensino e avaliação, se se adequavam aos meus objetivos e correspondiam às minhas crenças e valores sobre o processo de aprendizagem, de modo que, aos poucos, fui construindo uma forma de ensinar, autêntica e pessoal, e que fazia sentido na relação que construí com os estudantes, na minha identidade profissional e reputação.

Nesse ínterim, também vivenciei o desafio de ensinar em uma pandemia, de forma remota, e a (re)construir formas de ensino, de modo ainda mais expositivo, em vista da redução da participação dos estudantes; de avaliação, que possibilitassem o rigor acadêmico associado à sensibilidade pela vulnerabilidade do momento vivido; e de relação mediadas pela tecnologia, marcada pela ausência de corpos físicos, e de seus registros sonoros, imagéticos, olfativos e táteis.

Também orientei diversos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que tematizavam sobre Afetividade, Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como compus minhas primeiras bancas de avaliação de TCCs.

Encerrei meu vínculo com a FAEC, embalada por tantos afetos e recordações prazerosas, além de aprendizados e inquietações, que culminaram na construção do projeto desta investigação. Essa experiência também contribuiu significativamente para a ampliação dos meus saberes docentes e a minha consequente aprovação em concurso público, em 23 de dezembro de 2022, para a carreira docente na UECE, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI).

Ingressei como professora no setor de Fundamentos Psicológicos da Educação, no curso de Pedagogia da FECLI, em agosto de 2023. Desde então, venho lecionando disciplinas do setor no curso de Pedagogia e em cursos de

licenciatura, como: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Aprofundamento em Educação Inclusiva na perspectiva Histórico-Cultural.

Quando ingressei na FECLI, vivenciei alguns desafios na condução do modo como me constituí docente e nas relações que estabeleço com os estudantes, que me interpelavam, demandando que eu me ajustasse às suas expectativas acerca do trabalho docente.

O rigor que marcou minha trajetória acadêmica por vezes é interpretado como excessivo pelos estudantes, enquanto, para mim, a fragilidade da sua formação na Educação Básica precisa ser compensada em sua formação universitária, o que, de certo modo, aconteceu na minha própria história de vida. No Ensino Médio, enfrentei uma formação bastante deficitária. Por sorte, consegui ingressar na Educação Superior, a despeito das lacunas na minha formação, e nesse processo reduzi algumas delas.

Ao manejar esses conflitos, reviso meus saberes, analiso a conjuntura e tento construir possibilidades de atuação e interação, que promovam formas mais sensíveis de compreender o outro sem abdicar do senso de responsabilidade e rigor, tão caros à minha formação profissional.

Também tenho vivido outros desafios com a ampliação das minhas responsabilidades docentes. Como professora substituta, meu trabalho era mais circunscrito à sala de aula e às orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Embora tenha trabalhado em um curso marcado por gestões democráticas e respeitosas, a fragilidade do meu vínculo como substituta me desencorajava a vivenciar outras experiências na extensão e na pesquisa, ou mesmo na gestão.

Como professora efetiva, gozo de mais autonomia e incentivo para propor projetos de extensão, o que me levou a proposição do Projeto Infância e Temas Sensíveis, que venho conduzindo em conjunto com alguns estudantes, desde 2024. Também componho o Núcleo Docente Estruturante do meu colegiado, o que me possibilita um olhar mais amplo sobre o curso, seu histórico, seu contexto de inserção e possibilidades. Nesse espaço, vou reafirmando a escolha pela docência.

A sala de aula tem uma magia única para mim. Sempre foi o meu lugar preferido, como aluna e professora. Segundo Masschelein e Simons (2019), a escola funciona como uma espécie de abrigo, uma realidade paralela que desloca as urgências da vida cotidiana, atribuindo prioridade a elementos abstratos em forma de conteúdos escolares.

O próprio vocábulo escola, cuja raiz etimológica deriva do grego *scholé*, significa tempo livre, indicando um tempo e um espaço livres ou afastados das imposições do trabalho e da realidade objetiva, o que se configurava como um privilégio aos cidadãos gregos, podendo, com isso, se dedicarem ao ócio, ao aprendizado e à vida contemplativa (Masschelein; Simons, 2019).

Embora a definição dos autores não abranja, em sua inteireza, as contradições que vivenciei na minha experiência escolar, admito que havia um gosto de liberdade na escola, imbuído em um modelo disciplinar e um sistema de encarceramento. Restringiam-se os horários de entrada e saída, de forma imperiosa, além do acesso aos demais sítios da escola em horário de aula. Os corpos deveriam estar imobilizados, enfileirados, embora isso fosse sempre alvo de resistência juvenil, e entendia-se que, somente quando nossos corpos estivessem submissos, seríamos capazes de aprender.

Apesar disso, a escola me possibilitou a libertação de tantas amarras e determinantes sociais, que me seduziu a fazer parte dela, a querer contribuir para que outras pessoas também pudessem se deslocar da sua realidade objetiva para poder enxergar mais longe e sonhar mais alto.

2.2 Dos enlaces da construção de uma Tese: caminhos de uma pesquisadora

> “Enquanto o tempo
> Acelera e pede pressa
> Eu me recuso, faço hora
> Vou na valsa
> A vida é tão rara”
> (Falcão; Lenine, 1999 / Paciência, Lenine).

Enquanto sonho esta Tese, por meio de leituras, reflexões, conversas, rascunhos, e, inclusive, procrastinações, lido com a dança do tempo em sua tripla dimensão. A cada momento vivido, a cada linha que escrevo, passado, presente e futuro se atualizam, com pressa e a passos largos.

Indago-me se sei dançar essa dança e nesse ritmo, que parece cada vez mais acelerado. Se ainda não sei, aprendo, e nisso reside também a beleza da vida. Indago-me ainda se essa é uma dança que se baila sozinho ou acompanhado, se

em dupla ou em grupos, e para encontrar essa resposta vou testando as diferentes possibilidades.

No início do meu processo de doutoramento, estava atuando como professora substituta na UECE, então precisei dançar na companhia dos meus estudantes enquanto cursava as disciplinas e caminhava nas leituras. Embora a companhia fosse agradável e suavizasse o percurso, por vezes, senti que ela também me atrasava na construção do texto.

Quando logrei a aprovação no concurso para docente, decidi interromper meu contrato enquanto aguardava a nomeação para acelerar o ritmo das leituras e iniciar a escrita. Em parte, consegui alcançar esse objetivo, mas me deparei com um obstáculo inesperado: a solidão do percurso obscurecia o propósito da caminhada e o ponto de chegada. Com a convocação, retornei à sala de aula e prossegui com a escrita do texto intercalada com as demandas profissionais.

Sobre o caminhar, lembro-me de um sábio provérbio africano que diz: “Se quiser ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe, vá em grupo”. Por mais que estudar possa ser um ato solitário, na minha caminhada, as coisas sempre fizeram mais sentido com a partilha.

É por isso que olho, com esperança, para o meu cotidiano em sala de aula como espaço para fertilização das questões e análises propostas por esta Tese, que foi desde o início inspirada por minha atuação docente, embora precise destacar o esforço hercúleo que implica conciliar tantas demandas do trabalho e a escrita dela.

A proposição de um estudo sobre algo que é da minha prática cotidiana, por vezes, me proporcionou uma ingênua sensação de andar em solo conhecido, visto que constantemente visitado, mas ao avançar nas leituras fui descortinando as minhas ignorâncias, reconhecendo a parcialidade do que conhecia e as infinitas possibilidades de descobrimento e reinvenção.

Nessa perspectiva, o questionamento e a ampliação dos saberes desvelam uma importante característica da humanidade e da ciência enquanto produção humana: o seu inacabamento. Como produção histórica e social, o conhecimento científico é sempre limitado, havendo, portanto, sempre mais a ser conhecido e aprendido quando nos encontramos em novas circunstâncias ou enxergamos a realidade sob outras perspectivas (Barguil, 2000).

Há sempre algo novo a ser aprendido, descoberto, elaborado, e este trabalho tem me possibilitado a revisão das minhas certezas e a ampliação da minha compreensão do mundo e de mim mesma. Tenho buscado me implicar, de forma pessoal, com as descobertas e os aprendizados do percurso.

Movida pelo esforço de compreender a gênese da Psicologia e sua relação com a Educação, voltei-me para a minha própria gênese ou genealogia, e encontrei, por meio das minhas múltiplas filiações, possíveis respostas para as contradições que me atravessam, passando a fazer mais sentido para mim.

A herança religiosa e moral derivada da tradição judaico-cristã, que acompanhou tantas gerações antes de mim, coexiste com o respeito e encantamento pela natureza e suas diversas formas de vida, possíveis resquícios da minha ascendência indígena que resistiu a um longo processo de apagamento ou embranquecimento. Tantas histórias e estórias me compõem de modo desarmônico, contraditório e singular.

De modo semelhante, a múltipla filiação da Psicologia e o conflito de ideologias que nutriram sua constituição também produziram teorias diversas e conflitantes, que precisam ser compreendidas em suas raízes, sem que suas diferenças, oposições e antagonismos sejam apagados ou camuflados na busca de um saber harmônico.

Olhando a realidade por uma perspectiva dialética, podemos entender o conflito e a contradição como seus elementos constituintes, possibilitadores, inclusive, de sua transformação.

Assim, me implico com os tensionamentos e contradições desta pesquisa e da minha própria existência a fim de produzir perguntas que mobilizem transformações efetivas e, com sorte, conseguir respondê-las.

2.3 Dos sonhos que dão sentido à vida: como eu gostaria de ser lembrada

> “Não quero luxo nem lixo
> Meu sonho é ser imortal, meu amor
> Não quero luxo nem lixo
> Quero saúde para gozar no final...”
> (Lee; Carvalho, 1997 / Nem luxo, nem lixo, Rita Lee).

A produção deste texto foi marcada por sucessivos e dolorosos encontros com a morte. Encontrar a morte é algo que revira nossos medos, fragilidades e aponta para o desfecho inescapável de uma existência e das memórias por ela produzidas: o esquecimento.

Certo dia, conversando com meu pai sobre o possível início de um quadro de Alzheimer, ele questionou o sentido de aprender tanto se no final tudo seria esquecido. Tantas estórias e memórias se desfariam no tempo como pó. Tentei confortá-lo falando da importância de se apreciar o presente em vista da incerteza do futuro, mas, na verdade, essa também não é uma questão bem resolvida, nem para mim e nem para a humanidade, ouso dizer.

Aceitar a nossa finitude é algo tão doloroso e insuportável que construímos ao longo da história diversos mitos e teorias sobre a existência da vida após a morte. Falamos de outros planos, abstratos e espirituais, de uma vida sem corpo (como se corpo e mente fossem passíveis de separação), reencarnação (ainda que com a perda da memória e daquilo que somos), o retorno em outras formas de vida não-humanas etc., como formas de negar a realidade da nossa finitude.

Encontrar a morte, contudo, põe a vida em evidência e nos faz questionar as nossas escolhas e ações. Talvez este texto também seja uma tentativa de negar a morte e o esquecimento, produzir algo que perdure além da minha existência. Uma fantasia narcísica, afinal.

Além disso, esta produção também se trata de um elo de vida, um sonho antigo que vou realizando aos pouquinhos, com medo de acordar de vez e não o encontrar mais.

Em vista de questões tão sensíveis e pueris, quero ser lembrada como a criança questionadora que fui e que tento resgatar no presente, agora superando a curiosidade ingênua por uma curiosidade epistemológica (Freire, 2016).

Também quero ser lembrada pelas histórias que vivi ao lado de gente querida, pelos afetos partilhados, sonhos ousados e desejo ardente de um mundo mais justo e igualitário. Encerro estas linhas me apropriando das palavras do eterno professor Paulo Freire (2017, p. 27): “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”.

Assim, imbuída por essas questões, prossigo, no capítulo a seguir, buscando compreender os encontros históricos entre Psicologia e Educação.

3 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ENCONTROS HISTÓRICOS

> “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”
> (Ditado iorubá).
>
> “O que é o presente?
> É uma cousa relativa ao passado e ao futuro.
> É uma cousa que existe em virtude de outras cousas existirem.
> Eu quero só a realidade, as cousas sem presente.
> [...]
> Eu devia vê-las, apenas vê-las;
> Vê-las até não poder pensar nelas,
> Vê-las sem tempo, nem espaço,
> Ver podendo dispensar tudo menos o que se vê.
> É esta a ciência de ver, que não é nenhuma”
> (Pessoa, 2013, p. 180 / Vive, Alberto Caeiro)[5]

Neste capítulo, apresento elementos históricos que possibilitaram a instituição da Psicologia enquanto disciplina independente e sua relação de mútua constituição com a Educação. Inicio com um ditado iorubá, que apresenta uma nova perspectiva sobre temporalidade, do presente que age sobre o passado, diferentemente da perspectiva de uma causalidade linear, tão cara à concepção positivista de ciência, e prossigo com alguns versos de Fernando Pessoa, sob o pseudônimo de Alberto Caeiro, refletindo sobre a relação entre o tempo e a realidade, como a deciframos e a sentimos em sua concretude e historicidade.

[5] As citações de poemas apresentarão, inicialmente, autoria, ano e página, conforme solicitado pela ABNT. Na sequência, constarão nome do poema e autor.

Com isso, viso a analisar, com as lentes de hoje, acontecimentos de outrora. Nesse movimento, destaco que o ontem, ao mesmo tempo em que possibilita a emergência do presente, também se reconstitui nessa relação, ao tecermos diferentes significados sobre ele nas releituras que fazemos da história, e com ela, inclusive, construímos novas histórias.

Nesse sentido, divido este capítulo em dois momentos: no primeiro, destaco elementos que possibilitaram a constituição dos saberes psicológicos na história da humanidade; e, no segundo, intersecciono a mútua constituição entre Psicologia e Educação no contexto brasileiro.

3.1 Era uma vez... A produção de saberes psicológicos na história da humanidade

Em que momento e a partir de quais acontecimentos podemos iniciar a história de um campo de saber? A resposta a essa pergunta varia de acordo com cada tempo histórico, com os consensos e paradigmas admitidos socialmente na produção do conhecimento considerado válido.

Segundo Ferreira (2013), a história da Psicologia comumente é narrada de duas formas: a) pela abordagem internalista, que compreende a produção dos saberes psicológicos destacando as transformações intelectuais, conceituais e metodológicas vivenciadas por este campo de saber; e b) a abordagem externalista, que analisa a produção desses saberes a partir das transformações culturais, sociais e políticas. Segundo o autor, para uma compreensão ampliada da história da Psicologia, seria necessária a utilização de ambas as abordagens.

No prefácio do livro “História da psicologia: rumos e percursos”, Figueiredo (2013, p. 11) afirma que “[...] não há [...] uma história das psicologias, mas inúmeras histórias e modos de narrá-las”. Por conseguinte, a breve narrativa aqui tecida acerca da história da Psicologia é constituída considerando elementos da abordagem internalista e da externalista, em vista de uma perspectiva mais ampla sobre história, em que o passado é entendido como constitutivo do presente, e não como algo superado com a emergência de novos acontecimentos ou descobertas.

Em oposição à concepção positivista de história, importa aqui mencionar não apenas as formulações teóricas ou acontecimentos que possibilitaram a caracterização da Psicologia como uma disciplina científica, mas sim o longo

processo de produção de ideias e a sucessão de eventos que tornaram possível a formulação das teorias psicológicas.

Um elemento importante para a constituição da Psicologia enquanto campo de saber é o advento do Positivismo, enquanto doutrina filosófica e movimento que revolucionou o conhecimento científico, que impôs à Psicologia a necessidade de se adequar aos seus critérios de cientificidade para que pudesse gozar do *status* de conhecimento válido e creditável.

Nessa conjuntura,

> [...] verifica-se que a psicologia, em seu processo de constituição como ciência do homem, em sua busca de autenticidade, sofreu dois grandes cortes epistemológicos: o primeiro ocorreu quando, não pretendendo dedicar-se à tarefa do conhecimento abstrato e reflexivo, procurou romper o cordão umbilical que a ligava à Filosofia. O segundo corte decorre do primeiro – quando a Psicologia, no início do século XIX, aliou-se a uma perspectiva chamada científica, constituída pelo âmbito das ciências físicas, biológicas ou psicoquímicas, cujo estatuto de cientificidade era reconhecido por todos.
> Assim, para escapar do imperialismo filosófico, a psicologia se escudava no imperialismo das ciências físico-químicas e biológicas e, em conseqüência, se via ameaçada por um duplo reducionismo (Goulart, 2003, p. 38-39).

A imposição de adequação da Psicologia aos moldes positivistas fez com que ela se afastasse de sua ascendência filosófica e abdicasse da pluralidade que a constituía, segmentando-se em teorias que enfocavam diferentes aspectos do fenômeno humano, as quais, a depender de suas identificações, se distanciavam ou se aproximavam desse ideal de cientificidade.

Nesse contexto, houve teorias psicológicas que se apartaram até do que há de mais característico da Psicologia enquanto campo de saber, isto é, da compreensão da subjetividade e do psiquismo enquanto fenômenos internos, estudando apenas os aspectos externos e observáveis.

Ao nos deslocarmos da compreensão positivista de ciência, cujos moldes e contornos destoam de grande parte das teorias psicológicas, podemos encontrar indícios da produção de saberes psicológicos desde a Antiguidade, por meio das teorizações filosóficas acerca da “natureza” humana e da constituição de sua subjetividade.

Talvez uma das primeiras referências na história da busca de conhecimento sobre a subjetividade humana remeta à máxima do oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses”. Essa busca do “conhecimento de si”, contudo, diverge significativamente do sentido atual de “si

mesmo” como intimidade e particularidade possibilitados a partir da Modernidade. Conforme Ferreira (2013, p. 21, itálico no original), essa máxima “[...] aponta para um respeito à *sofrosine*, a medida, o controle: o homem deveria saber de seus limites, que não é deus nem animal”.

Segundo Figueiredo (2017), o desenvolvimento do fenômeno psicológico conforme entendido hoje, isto é, como se referindo à experiência de uma subjetividade privatizada, decorre de uma série de transformações e movimentos históricos e sociais que ocorreram nos últimos séculos. Entre esses, o autor cita a formação jesuíta como um dos primeiros elementos constitutivos da subjetividade moderna enquanto uma subjetividade cindida, ao apregoar autonomia e obediência, privacidade e liberdade.

> Determinação, obediência e método são características marcantes dos jesuítas nas suas atividades apostólicas e, em especial, no campo da educação. Os jesuítas fundaram escolas de todos os níveis e em todo o mundo. O mais notável na pedagogia jesuíta era a capacidade de oferecer ao formando um elevado grau de independência ao mesmo tempo que lhe incutia uma estrita adesão à ortodoxia católica. É isso, talvez, o que há de mais típico da subjetividade jesuíta: a lealdade inquebrantável à causa – que é a causa de Cristo em geral e a causa da própria Companhia em particular – e a autonomia e autossuficiência do indivíduo (Figueiredo, 2017, p. 59).

A formação jesuíta, ao promover uma experiência religiosa e uma vivência da espiritualidade privatizada, fomentará a ruptura com o modelo de subjetividade coletiva, que vigoraria nos modos de existência pré-modernos, em que se observava certa homogeneidade nas formas de expressão e percepção de si e do mundo por grupos e coletividades. Em oposição a essa lógica, a formação jesuíta propagará uma experiência individual e interna, em que cada sujeito é levado a se perceber enquanto único e constituído por um conflito entre corpo e mente, carne e espírito.

Ademais, Massimi (2013) postula que o conhecimento de si que funda a subjetividade jesuíta se constitui numa relação de espelhamento com o Outro, que acentuará as semelhanças e dessemelhanças entre ambos, sendo esse Outro representado pela figura de Cristo ou do divino.

> Na visão dos pregadores, o verdadeiro conhecimento psicológico brota não de uma autonomização do campo psicológico, mas, pelo contrário de uma consideração deste do ponto de vista de uma ordem superior da experiência humana, que é a ordem espiritual. Para atingir tal perspectiva, é preciso “sair”, distanciar-se do que de imediato aparece como o ser do homem.

> Quando a subjetividade se espelha numa alteridade, o *eu* se depara com o Outro, então começa-se a adquirir o verdadeiro conhecimento de si mesmo. É por isso que “a boca do pregador”, semelhante à boca de Deus, é o instrumento com que a graça forma os homens (Massimi, 2013, p. 88, grifo no original).

De certo modo, é possível observar aproximações entre a subjetividade helênica, com a máxima de Delfos, e a subjetividade jesuítica no que tange à sua relação com a divindade. Todavia há uma inversão na ordem da descoberta de si e do Outro. Se, conforme o oráculo, eu preciso primeiro olhar para mim para depois poder conhecer os deuses e no que me aproximo e divirjo deles, na retórica cristã, primeiro devo olhar para o divino para, então, formular um saber sobre mim, uma vez que teria me constituído à sua imagem e semelhança.

Além da contribuição jesuíta, Figueiredo (2017) cita o Liberalismo, o Romantismo e a Disciplina como elementos constitutivos para a emergência do psicológico como elemento característico de uma subjetividade privada e para a formulação das teorias psicológicas.

Consoante o autor, o Liberalismo, enquanto ideário político e social encabeçado pela burguesia, marcou as principais reformas sociais que ocorreram na Europa durante o Renascimento e a Modernidade. Esse movimento que se anuncia como revolucionário rompe com o modelo estamental, em que as possibilidades de vida de cada pessoa estavam dadas a partir do nascimento, e promove uma nova ordem, que prevê a mobilidade social com base nas escolhas individuais.

O Liberalismo também promoveu expressivas transformações na sociedade ao introduzir a noção de privacidade como sinônimo de liberdade. Nessa perspectiva, institui-se um conflito entre as esferas pública e privada na vivência da liberdade, de modo que os espaços mais privados possibilitariam a vivência da intimidade, sendo preferidos para o cultivo da individualidade.

Esse movimento também é contemporâneo ao nascimento das grandes urbes, que, devido à sua densidade demográfica, possibilitavam que os sujeitos transitassem de modo menos perceptível, além do surgimento dos *pubs*, na Inglaterra, e restaurantes, que possibilitavam que as interações sociais ocorressem apartadas da privacidade do lar. O Liberalismo endossará, ainda, a defesa dos direitos inalienáveis do ser humano como direitos individuais, instituindo os limites para a intervenção do Estado na esfera privada.

Ademais, esse período histórico também acampará o surgimento de outro movimento constituinte das formas de expressão subjetiva: o Romantismo. Esse retomará a discussão em torno da vida e da individualidade, contemplando a dimensão estética da subjetividade, além de aspectos ontológicos, ao questionar acerca da subjetividade transcendental. É característica do Romantismo também a construção do conceito de personalidade, como delineadora da unicidade de cada sujeito e demarcadora das diferenças individuais, além da conquista da liberdade positiva ou autonomia.

> Com o romantismo, passa-se de uma noção de liberdade negativa – a liberdade exercida no terreno da não-interferência – para uma versão moderna na liberdade positiva – como autonomia e autoengendramento –, processos estes que implicam tanto a transformação dos sujeitos naquilo que eles de fato são (a constituição de uma personalidade singularizada), como na permanente perda de suas identidades convencionais: o 'tornar-se o que verdadeiramente se é' contrapondo-se ao 'conservar os papéis e as máscaras socialmente convencionadas' (Figueiredo, 2017, p. 136).

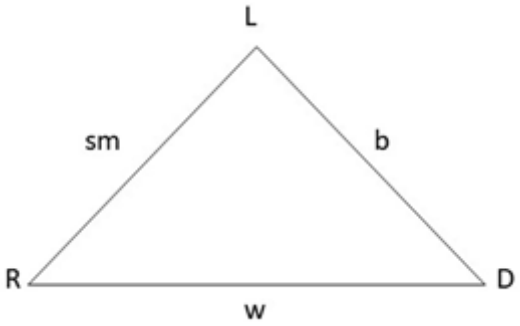
O Romantismo traz à cena os conflitos em torno do sentido da existência, da busca pela felicidade e realização pessoal. Ele promove uma nova compreensão do indivíduo como ser sensível e desejante, que precisa exercer sua liberdade para que sua vida tenha significado.

Em adição a isso, Campbell (2001) esclarece que a expansão e evolução do capitalismo se deve à adoção de uma ética romântica que rejeitou os valores puritanos do protestantismo, tendo esses sido essenciais para o início do capitalismo segundo Max Weber (1864-1920), pois valorizou modos de viver mais liberais e hedonistas, contribuindo, assim, para a preponderância de uma cultura do consumo.

Por fim, é citado o Regime Disciplinar, o qual influenciara significativamente a organização social e a produção do conhecimento científico. A disciplina, enquanto uma antítese da liberdade, visa ao controle absoluto, a fim de evitar possíveis erros e comportamentos desviantes. Ela se configura como uma condição necessária para a ordem e o funcionamento adequado da sociedade, sendo promovida, inclusive, na esfera privada e familiar, condicionando formas de subjetivação.

Figueiredo (2017) também abordou a Disciplina e seu entrelaçamento com o Liberalismo, que produziria intervenções na organização da sociedade e nas condutas individuais, ao compreender o indivíduo como marcado por uma relação com a ordem e a lei.

Figura 01 – A constituição do psicológico



Fonte: Adaptado, pela autora, de Figueiredo (2017, p. 142).

Esse autor entende o Liberalismo (L), o Romantismo (R) e a Disciplina (D) como três vértices de um triângulo (Figura 01). Na superfície que liga um vértice a outro, ele designa um intelectual cujas contribuições possibilitaram a instituição de algumas vertentes psicológicas. Na superfície que promove o encontro entre Liberalismo e Romantismo, ele designa o pensamento de Stuart Mill (sm) e sua proximidade com a psicanálise e a psicologia do ego; na superfície entre o Liberalismo a Disciplina, é citada a contribuição de Bentham (b) e sua proximidade com as teorias comportamentais; e, por fim, na superfície entre Romantismo e Disciplina, a contribuição de Wagner (w), mais próxima ao humanismo rogeriano, entre outras abordagens.

Avançando na discussão, Rose (2008, p. 158), ao discorrer sobre a compreensão da Psicologia enquanto uma ciência social, destaca que a produção da ciência psicológica possibilitou a construção da sociedade em que vivemos e do "[...] tipo de pessoas em que nos transformamos". Conforme o autor, a produção científica da Psicologia, ao tecer um discurso (uma verdade) sobre o sujeito e a subjetividade, não apenas descreve formas de ser, agir e sentir, mas as institui.

Do mesmo modo como o discurso religioso, conforme discutido acima, foi promotor de uma subjetividade cindida, a Psicologia, ao ganhar *status* de ciência e notoriedade social, passou a mediar as formas de expressão subjetivas. Logo, a subjetividade contemporânea é instituída a partir do discurso produzido pela ciência psicológica.

O autor também compreende o século XX como o período mais profícuo da produção do saber psicológico, acarretando significativas transformações sociais e subjetivas. Nessa perspectiva, podemos compreender que a produção das teorias psicológicas, ao mesmo tempo em que resulta de profundas transformações sociais

e subjetivas ao longo da história, conforme apontado por Figueiredo (2017), também as sustentam e promovem.

Em consonância com a abordagem internalista, frequentemente, encontra-se, em manuais de Psicologia, a indicação de que a Psicologia, enquanto ciência, só tem início no século XIX, a partir das formulações e descobertas do médico alemão Wilhelm Wundt (1832-1920), no laboratório de Leipzig.

Contudo, como forma de contextualizar a produção desse conhecimento, retomam as descobertas de outros cientistas e filósofos que o precederam e postularam teorias e conceitos fundamentais para as descobertas de Wundt, como sendo “precursores” da Psicologia. Para fundamentar essa perspectiva, frequentemente fazem menção à famosa frase de Hermann Ebbinghaus, que diz que “A psicologia tem um longo passado, mas uma curta história” (Miotto, 2018, p. 95).

Essa frase, publicada originalmente em 1908, no livro *Psychology, an elementary Text-Book*, é fruto também das determinações e consensos do tempo histórico vivido por seu autor, marcado pelo paradigma internalista-positivista (Miotto, 2018). Esse paradigma relegava a filosofia e a metafísica a uma posição inferior, por seu caráter especulativo, em detrimento de um modelo de ciência experimental, representado pelas ciências naturais, mais especificamente, pela Física e Fisiologia.

A perspectiva de “história” adotada por Ebbinghaus é restrita a um cientificismo que desconsidera as contradições, os conflitos e as diferentes influências na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o “passado” é entendido como algo superado por meio de uma ruptura com um modo de pensar considerado antiquado e obsoleto, não podendo contribuir para a produção de um conhecimento válido no presente (Miotto, 2018).

Diferentemente da unidade e coesão que a ruptura entre passado e presente, expressa na citação de Ebbinghaus, propõe, a história da Psicologia é marcada por incisivas oposições e conflitos insolúveis. Herdeiras de diferentes perspectivas filosóficas e visões de ciência, as teorias psicológicas foram influenciadas pelo notório embate entre Inatismo vs. Empirismo ao longo de sua história, bem como seus desdobramentos na atualidade.

Embora possamos analisar, por uma perspectiva dialética, que a oposição entre diferentes perspectivas pode levar à produção de novos saberes, a dispersão das teorias psicológicas e sua falta de unidade na constituição de um “objeto” de

estudo desvela a fragilidade da Psicologia em se enquadrar no modelo de ciência representado pelas ciências da natureza.

A pluralidade das teorias psicológicas, bem como a pluralidade de objetos de estudo, é uma das principais características da Psicologia enquanto campo de produção de conhecimento, contudo também é a causa de seus conflitos, pondo em xeque a própria autonomia da Psicologia que se pretende científica, bem como a validade e a coerência de suas elaborações (Figueiredo, 2014).

Outra resposta possível acerca da gênese da Psicologia, seguindo a abordagem internalista e aproximada ao ideal cientificista da Psicologia, alude às contribuições, ainda no século XVIII, do fisiologista Gustav Fechner (1801-1887), que ficou conhecido como o primeiro a sistematizar uma formulação matemática em Psicologia, que vincula a estimulação física à percepção interna.

Embora não goze do reconhecimento devido, em vista de suas produções terem sido consideradas especulativas, Fechner aproximou a Psicologia da Física e da Fisiologia, campos de conhecimento considerados válidos segundo os moldes de cientificidade positivistas, introduzindo a Psicologia na seara científica. As formulações de Fechner possibilitaram a constituição da Psicofísica enquanto área de estudo, tendo influenciado importantes pesquisas em Psicologia, como o trabalho de Wundt e a teoria freudiana.

Ademais, também é possível compreendermos a história da Psicologia anterior a um ideal de ciência positivista, frequentemente chamada de pré-científica. Essa discussão foi apresentada por Vidal (2013), que analisou os conflitos entre diversas perspectivas teóricas e filosóficas acerca do psiquismo que embalam o surgimento da Psicologia enquanto disciplina universitária.

Conforme o autor, o próprio vocábulo *psychologia*, neologismo produzido a partir dos termos gregos *psyqué* e *logos*, foi utilizado pela primeira vez na década de 1570, tendo sido alvo de disputa acerca de sua significação. O vocábulo ganhou notoriedade em universidades protestantes da Alemanha, que se utilizavam da *scientia de anima* (ciência da alma) na promoção do retorno à tradição aristotélica, que compreendia a alma como dotada de diferentes faculdades: a) vegetativa, relacionada a aspectos básicos da sobrevivência; b) sensível, atrelada aos sentidos, paixões e movimentos; e c) racional e intelectual, incluindo o entendimento, o juízo e a vontade (Vidal, 2013).

Em decorrência do conflito promovido pela acepção metafísica presente no conceito de “alma”, que levara à rejeição do termo “psicologia” por alguns teóricos que partiam de uma perspectiva empirista, foi promovida a substituição do termo alma pelos conceitos de mente, razão ou consciência, que receberam melhor aceitação pela Psicologia Empírica.

Nesse contexto, houve uma difusão das ideias psicológicas nas mais diversas áreas, tendo a Psicologia sido defendida como “[...] a primeira, a mais útil de todas as ciências, a fonte, a fundação de todas e o guia que conduz a cada uma delas” (Mingard, 1770-1775 *apud* Vidal, 2013, p. 55).

Immanuel Kant (1724-1804) será um dos primeiros a advogar pela necessidade de a Psicologia se constituir como uma disciplina acadêmica, ressaltando que sua associação ou restrição à metafísica[6] advém da própria indeterminação do campo da metafísica, cuja ausência de contornos claros possibilitava a inclusão das mais diversas áreas e discussões. Em virtude disso, o filósofo compreendera que a Psicologia Empírica havia se constituído enquanto uma disciplina autônoma, devendo gozar dos mesmos direitos que as demais disciplinas, como a institucionalização de departamentos de psicologia e a concessão de cátedras nas universidades (Vidal, 2013).

Além de Kant, John Locke (1632-1704) também prestara importantes contribuições para o desenvolvimento dos saberes psicológicos e a constituição da Psicologia Empírica; e também Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que destacara a importância da Psicologia para a Educação, ao declarar que seu objetivo era “[...] psicologizar a educação humana.” (Vidal, 2013, p. 63). A esses intelectuais[7], fizeram coro as falas e ações de tantos outros, cujas contribuições levaram à constituição da Psicologia enquanto área independente, nos séculos XIX e XX, com formação

[6] A Metafísica consiste em uma disciplina filosófica que busca compreender a natureza fundamental da realidade por meio do intelecto, enfocando as relações entre a mente e o mundo físico. “Ao metafísico interessa investigar as principais características mais gerais e ubíquas da realidade (por exemplo, existência, espaço, tempo, causação, objeto, propriedade). Porém, a investigação metafísica não é sempre completamente geral. Ela também inclui a investigação de tópicos mais específicos como o livre-arbítrio e a identidade pessoal” (Garret, 2008, p. 11). Embora a formulação do saber pela metafísica siga rigorosos critérios, eles não atendem aos padrões de cientificidade propostos pelo Positivismo científico, pois suas formulações constroem-se de forma teórica e especulativa, e não pela observação e experimentação da realidade.

[7] Além dos autores supracitados, Goulart (2003) destaca as contribuições do pragmatismo de Wiliam James e do funcionalismo de John Dewey, no contexto estadunidense, para a instituição de uma Psicologia Educacional.

específica, e como disciplina autônoma, que passou a constituir o currículo básico de diversas profissões.

No século XX, houve duas grandes guerras em que a Psicologia, por meio da Psicometria e dos testes projetivos, atuou intensivamente no recrutamento de pessoal e no tratamento dos traumas sofridos por soldados e vítimas da guerra, com o intuito de reabilitá-los ao trabalho e à vida social.

Enquanto campo de atuação construído pela burguesia no contexto de ascensão capitalista, a Psicologia se constituiu permeada por esse olhar disciplinador e ortopédico. Inclusive, a introdução dos psicólogos nas escolas também foi marcada pelo uso de instrumentos de seleção, medição e comparação, atuando com base no modelo clínico.

No contexto escolar, os testes de inteligência promoveram a hierarquização de sujeitos, bem como a exclusão e a segregação daqueles cuja idade mental não se enquadrava na norma ou cujo capital cultural não lhes possibilitava responder corretamente as questões daqueles instrumentos. Em virtude disso, “[...] mediante os argumentos científicos, a Psicometria contribuiu não só para reproduzir na escola a estrutura social mais ampla, mas sobretudo para perpetuar esta estrutura” (Goulart, 2003, p. 33).

Sobre a utilização de testes psicométricos no contexto escolar, FuhrRaad e Ximenes (2013) esclarecem que a construção da escala métrica de inteligência, por Binet e Simon, tinha uma preocupação pedagógica, sendo objetivo de Binet provar que crianças com retardo mental poderiam ser educadas. O diagnóstico da Deficiência Intelectual (DI), assim, era um indicativo de que a criança precisaria de um acompanhamento especializado e não uma sentença de não aprendizagem.

Com a tradução e adaptação desse instrumento no contexto norte-americano, por Goddard e Lewis Terman, tendo o primeiro motivações expressamente eugenistas, a aplicação da escala de inteligência passou a ser estendida também a adultos, a fim de separar normais e anormais, restringindo os direitos desses últimos. A partir de então, o diagnóstico deixou de ser pensado como um processo de investigação e se configurou em um destino inescapável (FuhrRaad; Ximenes, 2013).

Rose (2008) também explicita que o estudo psicológico, tradicionalmente, parte da anormalidade para a constituição da norma. Assim, a produção de um

saber sobre o desenvolvimento e a inteligência normais decorre da preocupação com aqueles sujeitos considerados anormais.

O autor ressalta que esse movimento realizado pela Psicologia, da anormalidade para a normalidade, diverge do movimento realizado pelas ciências naturais, em que primeiro se busca conhecer as leis que instituem um fenômeno e, depois, se observa as suas variações. Essa inversão se constituiria em um aspecto problemático da ciência psicológica, pois, quando se estabelece a norma a partir da diferença, os critérios que definem a norma são instáveis, de modo de que a norma nunca é de fato conhecida, e todos podem em algum grau ser enquadrados como anormais. Esse fato tem levado à produção massiva de psicodiagnósticos na atualidade, bem como a patologização de comportamentos característicos ao processo de desenvolvimento humano.

Rose (2008) destaca, ainda, que a fragilidade na construção desses construtos e leis tem levado a um processo de substituição da Psicologia enquanto produtora de verdades sobre o sujeito para as neurociências. Processos que antes eram explicados com base em conflitos internos e relacionais agora são justificados, exclusivamente, com base em neurotransmissores e na química cerebral.

Esse novo discurso decorre das transformações ocorridas na contemporaneidade e também, possivelmente, resultará na produção de novas formas de subjetividade, o que, conforme o autor, acena para a possibilidade de um fim no lugar de destaque ocupado pela Psicologia na explicação do fenômeno humano.

Nessa conjuntura, a Psicologia descende do desejo e do trabalho de diversos estudiosos ao longo da história em compreender a especificidade do fenômeno humano, suas semelhanças, diferenças e constituição psíquica, tendo sido sistematizada e caracterizada como ciência ou disciplina independente a partir da Modernidade, em decorrência de diversos movimentos políticos, econômicos e sociais que ocorreram nos últimos séculos. Com efeito, foi necessária e oportuna a sistematização dos saberes psicológicos e sua institucionalização enquanto ciência, a fim de compreender e explicar o fenômeno psicológico, interpretado nesse contexto a partir da experiência da subjetividade individual e privatizada.

A validade das teorias psicológicas está sujeita aos critérios de verdade estabelecidos em cada tempo histórico, não se podendo prever, com segurança, a

sua duração. A cada geração, os pesquisadores são convocados a produzir novos saberes que possibilitem a compreensão dos desafios específicos de sua época.

Contudo é ingenuidade relegar a contribuição das teorias psicológicas na compreensão do fenômeno humano ao esquecimento ou à obsolescência com a chegada de uma nova referência explicativa, especialmente de um paradigma que, permeado pela óptica neoliberal, entende o ser humano de modo ainda mais resumido e segmentado, ao partir da composição química cerebral como fonte de explicação do seu comportamento, desconsiderando os aspectos históricos e sociais que constituem o ser humano e a sua subjetividade.

Só se produz novos conhecimentos a partir da compreensão aprofundada do que foi produzido e, então, da superação de suas lacunas e incongruências. Nessa perspectiva, avanço na discussão apresentando os contornos da relação entre Psicologia e Educação no Brasil.

3.2 A História da Psicologia no Brasil: encontros pedagógicos

No contexto nacional, a produção dos saberes psicológicos é resgatada a partir do Brasil Colônia por estudiosas da área (Antunes, 2012; Massimi, 2013). Para a compreensão da função que os saberes psicológicos exerciam nesse contexto, é importante lembrar que o Brasil era visto por Portugal apenas com fins exploratórios, tendo desapropriado parte da população nativa de seu *habitat*, além de abduzido contingentes expressivos de pessoas do continente africano para o trabalho escravo nas lavouras.

Para a consecução desse intento, foi utilizado um forte aparato repressivo, além de um aparato ideológico que promovesse a sujeição dos povos escravizados e dos povos nativos. Essa missão ficou a cargo da Companhia de Jesus, que se utilizou de uma psicologia moral e de uma pedagogia do medo na catequização e educação dos povos indígenas.

A educação jesuíta seguia um rígido modelo disciplinar e, conforme já discutido acima, instituía uma subjetividade cindida com a separação entre corpo e mente e a negação do corpo ou carne. Essa última é percebida como impura e pecaminosa, na retórica cristã, sendo necessária a renúncia dos prazeres corporais como forma de purificação e, para isso, o trabalho (embora involuntário) se constituía como algo desejável e necessário.

Além disso, a Companhia de Jesus também estava fortemente vinculada a uma concepção humanística, a qual entendia a educação como elemento necessário para a constituição de um novo Homem e uma nova sociedade. Conforme Massimi (2013, p. 86):

> A educação é tida pelos religiosos – imbuídos do espírito de pedagogia humanista – como instrumento privilegiado para criar um homem novo e uma nova sociedade na Terra de Santa Cruz, sendo que a criação de escolas constituíra-se num dos objetivos prioritários do plano missionário da Companhia. Tal empreendimento acarretava a necessidade de formular conhecimentos e práticas que, na nossa linguagem atual, designaríamos como pedagógicos e psicológicos.

Por outro lado, conforme Antunes (2012), a concepção dos jesuítas acerca do trabalho realizado pela Companhia não era unânime, havendo importantes figuras que se opuseram às barbáries cometidas contra os povos nativos e escravizados. Além disso, foram construídas formidáveis teses advogando contra as violências impingidas no processo educativo, indicando que essas não favoreciam a aprendizagem, mas a obstaculizavam; e em defesa da capacidade intelectual da mulher, a despeito da crença vigente acerca da sua inferioridade cognitiva.

Essas teses e formulações são consideradas por Antunes (2012) como saberes psicológicos, que anunciavam respostas para questões importantes, as quais, séculos depois, a Psicologia científica comprovaria como corretas.

Antunes (2012) aponta para a contradição na constituição dos saberes psicológicos, desde os seus primórdios, como um elemento constituinte da realidade social brasileira e que impulsionaria significativas transformações nas formas de pensamento e organização da sociedade.

No século XIX, com a instalação da família real no Brasil e a constituição do Império, houve um maior investimento na formação pedagógica nacional, com a abertura de várias instituições de ensino em todo o país, além dos primeiros cursos de Ensino Superior, com as primeiras disciplinas de Psicologia.

Nesse contexto, já não se sobrepunha mais a preocupação em torno da educação/catequização dos povos. Em vez disso, a atenção se voltava para o número de pessoas afrodescendentes cujo trabalho já não era mais necessário ao sistema produtivo e que se viam desapropriadas de sua terra, língua e cultura, e jogadas a própria sorte no país. Portanto, buscou-se adotar medidas de higiene

social que possibilitassem a assistência médica e social a essas pessoas, a fim de controlar os casos de adoecimento advindos da miséria social e do abandono, além do controle ou prevenção da criminalidade decorrente da inépcia de acesso ao mercado de trabalho.

Destarte, a ciência da época se debruçou a instituir ferramentas que assegurassem a dominação política e ideológica europeia, a exemplo do racismo científico e dos congressos nacionais de eugenia, que promoviam o embranquecimento racial. Assim, foram construídos estudos psicológicos com o objetivo de comprovar a superioridade cognitiva do homem branco sobre os demais.

Por outro lado, também havia uma preocupação com as condições insalubres em que residiam as populações empobrecidas nos centros urbanos e os graves quadros de adoecimento resultantes desse contexto. Desse modo, foram criadas comissões médicas e sanitárias para atuar no tratamento e na prevenção de doenças, com o desenvolvimento da medicina social (Antunes, 2012).

Ademais, as produções da Psicologia Educacional são atravessadas pelas questões que lhes constituíram em cada tempo, conforme abordado. Dessarte, o enfoque exclusivo no indivíduo e nas temáticas de natureza individual é uma das principais características da Psicologia do século XIX, inclusive, como forma de delimitar os seus contornos teóricos em relação à Sociologia, que enfocaria as questões sociais.

Como bem afirmara Freire (2016), não existe conhecimento neutro. As teorias psicológicas são construídas a fim de responder problemas colocados política e socialmente e se comprometem com esse intuito, embora não sem contradições. De tal modo, a Psicologia enquanto campo de atuação, constituído pela burguesia, erigiu-se no contexto da Revolução Industrial com a função de selecionar, normatizar e corrigir pessoas para o trabalho, além de promover estratégias para explorar a sua capacidade produtiva.

> Uma retomada rápida desses primórdios da Psicologia permite vislumbrar que a relação desta com a Educação, desde a origem, fora pautada pela tentativa de ajustar homens, individualmente tomados, a uma sociedade que em sua estrutura deva ser conservada. À Educação, com o auxílio da Psicologia, caberia promover este ajustamento ao mesmo tempo em que os conflitos sociais e a origem das diferenças de classe permaneciam ocultados (Larocca, 1999, p. 14).

Esse olhar individualizante imbrincado na teoria e na prática psicológica do período também é fomentado pelo ideário liberal, que caracteriza o cenário social, político e econômico no século XIX. No contexto educacional, o ideário liberal também marcará a atuação e a intervenção da Psicologia na escola. Conforme Larocca (1999, p. 15),

> As relações entre Psicologia e Educação foram consolidadas no quadro da ideologia liberal. À Psicologia da Educação, neste início, coube a classificação dos indivíduos através de testes de inteligência, aptidão, personalidade, tendo em vista o ajustamento e a adaptação dos mesmos às relações sociais vigentes.

Segundo Libâneo (1989), o pensamento liberal afetou de forma significativa o desenvolvimento da Psicologia moderna, ao propor uma compreensão individualizante do ser humano.

> [...] a Psicologia que se desenvolve na segunda metade do século XIX, refletindo circunstâncias históricas e sociais do período – basicamente a consolidação do capitalismo – vem acentuar a idéia da natureza humana individual e que se sobrepõe às circunstâncias sociais que a cercam (Libâneo, 1989, p. 157).

Ainda conforme o autor, a Psicologia moderna, caracterizada por uma perspectiva individualista, impactou a Pedagogia, com a introdução do movimento escolanovista na Educação, que fora subsidiado por importantes teorias psicológicas.

> A descoberta da criança como personalidade livre e autônoma, que na concepção liberal da sociedade capitalista corresponde à livre iniciativa individual, marcou uma concepção pedagógica inteiramente voltada para a criança, reduzindo o papel do professor e dos programas escolares. Ao conceber a criança como possuindo os atributos universais do gênero humano, caberia à educação atualizar estes atributos naturais, desenvolver as potencialidades. Educar seria essencialmente cultivar o indivíduo, desdobrar sua natureza, propiciar o desenvolvimento harmonioso da individualidade em consonância com as expectativas da sociedade (Libâneo, 1989, p. 158).

A influência liberal, no entanto, não se configura como uma realidade tão somente negativa para a educação. Em conformidade com Antunes (2012), a produção do conhecimento psicológico no Brasil é marcada por contradições, que promovem transformações na realidade social. Assim, se por um lado a ideologia liberal instaura um modo de organização social individualista, ela também promove o questionamento e a ruptura com históricas formas de opressão social.

A longa relação entre Psicologia e Educação também é mencionada por Guilherme (2021, p. 19-20), ao indicar que

> O campo da Psicologia e o da Educação compartilham uma longa história. No contexto brasileiro, durante o século XIX, ideias e estudos conectados à área da Psicologia foram incorporados por certas áreas do conhecimento, como a Filosofia, Teologia, Medicina e, notavelmente, a Pedagogia. Assim, as escolas normais, criadas por volta de 1830, se tornaram espaços importantes de reflexão sobre a infância, processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. A princípio, essas reflexões ocorriam a nível mais acadêmico, mas foram rapidamente sendo disseminadas pelo sistema de Educação, de modo que quando atingimos o final do século XIX, notamos que conteúdos, temáticas e práticas foram incorporados regularmente por educadores.

Um ponto importante a observar dessa citação de Guilherme (2021) é a contribuição multidisciplinar no desenvolvimento da Psicologia enquanto disciplina autônoma no Brasil, tendo essa sido inicialmente incorporada ao currículo básico de outras formações para que, um século após, possa haver uma formação exclusiva em Psicologia no país.

Além disso, é importante frisar o papel da Educação em incorporar e disseminar as discussões oriundas de um campo de saber incipiente, fazendo com que informações que estavam restritas ao âmbito acadêmico fossem incorporadas pelo trabalho docente e pelo senso comum, o que, conforme bem aponta Santos (1988), deve ser o objetivo das investigações científicas.

Outro elemento importante destacado por Guilherme (2021) é o contexto de produção do conhecimento científico, no século XIX, que atravessará tanto a constituição da Psicologia enquanto ciência autônoma, quanto da Pedagogia enquanto uma ciência da *práxis*.

No final do século XIX, em 1890, foi implementada a Reforma Benjamin Constant na seara educacional, influenciada pelos ideais liberais e pela filosofia positivista. Essa reforma visava ao rompimento com as interpretações metafísicas e religiosas acerca da realidade social e à promoção de uma racionalidade científica, conforme o modelo positivista, portanto, partia de uma perspectiva empirista e pautava-se pela busca de objetividade na produção do conhecimento científico.

No contexto em foco, essa reforma possibilitou significativas contribuições na defesa de uma educação laica e no combate a formas históricas de opressão:

> Com a implementação das reformas no contexto brasileiro, as escolas tornaram-se os principais centros de propagação de ideias liberais e positivistas, ou seja, a favor de uma transformação societária, buscando

> reformas culturais, políticas e econômicas. Salienta-se aqui que o positivismo exerceu grande influência no movimento antiescravagista, culminando na Lei Áurea de 1888 e na Proclamação da República brasileira em 1889, com seu lema “Ordem e Progresso” – um ideal claramente positivista – expresso na bandeira nacional (Guilherme, 2021, p. 23).

Nessa conjuntura, a Psicologia experimental irá fornecer subsídios teóricos ou científicos para a prática pedagógica, enquanto a Educação será o campo de pesquisa e aplicação do saber psicológico. Podemos, portanto, falar em uma mútua constituição entre Psicologia e Educação, conforme assinala Antunes (2008 *apud* Guilherme, 2021, p. 26):

> Pode-se afirmar que o processo pelo qual a Psicologia conquistou sua autonomia como área do saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que a Psicologia e a Educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra.

Ainda sobre a mútua constituição entre Psicologia e Educação, Goulart (2003) enfatiza a gênese da Psicologia e da Psicologia da Educação, enquanto campo de saber específico, como descendente direta da Educação, no país.

> A Psicologia, no Brasil, desenvolveu-se estreitamente ligada à Educação, primeiro campo ao qual se deu a aplicação desta ciência em nosso país. Na realidade, não foi a Psicologia da Educação que derivou da Psicologia, mas sim a segunda que derivou da primeira, pois historicamente, no Brasil, desde o início do século [XX], a Psicologia da Educação tornou-se o fundamento básico da educação (Goulart, 2003, p. 09).

A autora complementa, em outro momento, que “Pode-se dizer que em nosso país não foi a psicologia aplicada que derivou da psicologia, mas foi a própria psicologia, enquanto ciência e profissão, que derivou da Psicologia da Educação.” (Goulart, 2003, p. 187). Segundo a autora, isso se deve ao fato de que os primeiros cursos de Psicologia, no Brasil, só foram fundados na década de 1960 e seus primeiros professores atuavam inicialmente na Educação.

Nessa conjuntura, incentivados pelo movimento escolanovista, profissionais com diversas formações entraram na escola com o intuito de propor soluções para os problemas educacionais e, entre eles, também se evidencia a presença do profissional de psicologia, nas últimas décadas do século.

Em meados do século XX, marcado por perdas irreparáveis na humanidade, com duas grandes guerras, ocasionando em numerosos contingentes populacionais sofrimento psíquico, a presença de profissionais da Psicologia tornou-

se cada vez mais necessária. Por isso, houve, no mundo todo, um crescimento exponencial da produção do saber psicológico, além do aumento da oferta de cursos de formação profissional.

No Brasil, a regulamentação da Psicologia enquanto profissão só ocorrera em 27 de agosto de 1962, com a promulgação da Lei nº 4.119/1962 (Brasil, 1962). A partir de então, houve um *boom* na abertura de cursos de Psicologia, com uma formação eminentemente clínica e acadêmica.

Na década de 1970, houve uma significativa modificação no acesso à escola, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que promoveu o aumento da obrigatoriedade do ensino escolar gratuito, que passou de quatro anos do ensino primário, conforme a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), para oito anos do primeiro grau (que unificou o primário e o ginásio previstos em 1961). Ela incluía também o segundo grau, obrigatório para a atuação pedagógica nos anos iniciais, o qual também contava com uma formação profissionalizante.

A exigência da ampliação da formação escolar para acessar o mercado de trabalho levou a escola brasileira a enfrentar desafios inéditos, como o ingresso massivo de grupos que historicamente haviam sido privados do seu direito à Educação e que apresentaram muitas dificuldades para se adaptar à dinâmica e à disciplina escolar e para apresentar o desempenho esperado por essa instituição (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

A emergência da Psicologia enquanto um saber necessário à *práxis* docente convocou o profissional psicólogo (hoje utilizado no feminino, em vista da maioria desses profissionais ser composta por mulheres) às escolas para lidar com as problemáticas decorrentes da ampliação do ensino obrigatório gratuito. Contudo as condições de produção do saber psicológico, permeadas por um modelo de ciência que segmentava o ser humano e pelo ideário liberal, somadas ao contexto da Ditadura Militar (1964-1985), levaram à implementação de uma prática psicologizante e descontextualizada, baseada no modelo clínico, que desconsiderava os fatores históricos e sociais na compreensão do sofrimento psíquico e sobrevalorizava os aspectos individuais.

A compreensão da Psicologia, enquanto uma prática eminentemente clínica – entendida aqui tanto no sentido de um inclinar-se para a observação e a escuta, conforme promovido por Hipócrates, como pela ocupação de um espaço

determinado para uma avaliação diagnóstica e tratamento consoante o modelo médico – ocupa o imaginário popular em relação ao fazer psicológico.

Isso se deve tanto aos elementos históricos aqui discutidos, quanto à reprodução da prática clínica nos diversos espaços de atuação profissional, especialmente na escola, por meio da aplicação de testes diagnósticos, tratamentos psicoterapêuticos, consultoria visando à prevenção de comportamentos indesejados e encaminhamentos a especialistas, comumente realizados pela(o) psicóloga(o) escolar (Reger, 1993).

A atuação clínica da Psicologia Escolar identificando as crianças-problemas e corrigindo-as levou à individualização de profundos problemas sociais e escolares que engendram as dificuldades de aprendizagem e adaptação por parte da criança. Ao focalizar na criança-problema, ela fez com que essa fosse compreendida como a única responsável pelo fracasso escolar, acarretando, assim, em seu isolamento e exclusão (Patto, 1984; Reger, 1993).

Por esse motivo, a Psicologia Escolar deste período foi severamente criticada por pedagogas e psicólogas nas décadas de 1970 e 1980, o que, segundo Guilherme (2019), levou a certo afastamento entre a Psicologia e a Educação, sendo corrente a crítica ao psicologismo na Educação. Por outro lado, essas análises também fomentaram a construção de teorias mais críticas sobre a realidade social, bem como a constituição de práticas mais contextualizadas e comprometidas com a ética e a transformação social.

Nessa perspectiva, a partir da década de 1990 se observa a constituição de uma atuação psicológica crítica, inspirada em diferentes referenciais teóricos, com destaque no referencial de base marxista. Conforme Firbida e Vasconcelos (2018, p. 03), essa perspectiva crítica de atuação designa “[...] um processo de transformação que implica na mudança de pensamento e, por isso, mudança de atitude, que anda na contramão da ideologia capitalista e foca no processo de superação do homem no interior da própria sociedade”.

Observou-se que essa tendência prática abstrata, a saber, “[...] não atende às necessidades reais das pessoas” (Firbida; Vasconcelos, 2018, p. 06), haja vista sua compreensão descontextualizada do sujeito e da queixa escolar, decorria, entre outras problemáticas, de fragilidades da formação profissional. Com isso, são propostas transformações do currículo dos cursos de graduação em Psicologia, por

meio da construção das diretrizes curriculares, a partir de 2004 (Firbida; Vasconcelos, 2018).

Essas modificações proporcionaram diferentes estratégias de atuação da psicóloga escolar, iniciando pela integração dessa profissional como parte da equipe escolar, e não como consultora externa para casos específicos, o que reforçava a assimetria entre Psicologia e Educação. Ademais, sua análise da queixa escolar passa a enfocar não mais o estudante de modo exclusivo, como sujeito-problema, mas todo o grupo escolar envolvido na situação, principalmente os docentes, passando a auxiliá-los na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, e na reflexão sobre os tensionamentos da relação professor-aluno (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

Apesar disso, uma pesquisa nacional sobre os modelos teórico-práticos que fundamentam o trabalho da psicóloga escolar, coordenada por Marilene Proença Rebello de Souza (2014 *apud* Firbida; Vasconcelos, 2018) observou três formas distintas de atuação: a postura não-crítica, que desconsidera o papel da escola nas dificuldades escolares; a postura crítica, age a partir da avaliação do contexto-escolar e compreendendo os aspectos históricos e sociais da instituição; e a postura crítica e não crítica, que oscila entre um posicionamento crítico e o individualismo da psicologia tradicional.

A manutenção de uma postura não-crítica ainda na década de 2010, cerca de 30 anos desde a publicação de Patto (1984) e da sua ampla disseminação, é bastante preocupante e indica a manutenção de uma leitura psicológica descontextualizada e individualizante. Assim, faz-se necessário ressaltar a importância de uma formação inicial e continuada em Psicologia que disponha de um referencial crítico de compreensão e intervenção sobre a realidade, a fim de que a atuação desses profissionais não seja cooptada pelo discurso neoliberal e endosse práticas de assujeitamento e culpabilização do sujeito pelo fracasso escolar.

Atualmente, as profissionais de Psicologia foram convocadas à escola, com a promulgação da Lei nº 13.935, de 12 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), a qual determina que as redes públicas de Educação Básica deverão prover serviços de Psicologia e Serviço Social para atender às necessidades da comunidade escolar por meio de equipes multiprofissionais. Por meio desta legislação, espera-se que a presença da Psicologia na escola pública promova melhorias nas formas de

organização escolar e na condução dos processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, em muitos estados e municípios, a implementação desta lei, contemplando apenas um quantitativo mínimo de profissionais para atender uma macrorregião ou município, limitam significativamente as contribuições vislumbradas com a presença das psicólogas no sistema escolar.

Considerando que a atuação da psicóloga na escola se estabelece em um cenário de contradição e disputa, é importante que essa profissional tenha uma formação crítica sobre o seu papel na promoção de uma educação política e emancipadora. Para tanto, ela precisa promover o questionamento de práticas reprodutivistas e segregadoras, e não contribuir para a individualização do fracasso escolar, corroborando com a produção massiva e desarrazoada de psicodiagnósticos na instituição escolar, ou com a medicalização da vida e da infância.

4 A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIAS E PRÁTICAS

> “Eu não estou interessado em nenhuma teoria
> Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
> A minha alucinação é suportar o dia a dia
> E meu delírio é a experiência com coisas reais.
> [...]
> Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
> Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
> Longe, o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia
> Amar e mudar as coisas me interessa mais”
> (Fernandes, 2016 / Alucinação, Belchior).

Uma vez abordados os conflitos e as intersecções que constituem a relação entre Psicologia e Educação, avanço na discussão, situando as contribuições teóricas e práticas dos saberes psicológicos para a formação docente.

A fim de ilustrar a dicotomia entre teoria e prática, tão presente nos espaços de formação docente, bem como nos discursos sobre a sala de aula, trago como epígrafe deste capítulo trechos da música Alucinação, de Antônio Carlos Belchior, conterrâneo sobralense, a qual expressa com clareza a teoria como algo distante e descolada do dia a dia e das coisas reais.

Por conseguinte, estruturei este capítulo em três momentos: inicialmente, discuto sobre a indissociabilidade da relação entre teoria e prática na docência; em seguida, apresento algumas das principais teorias psicológicas que fundamentam o trabalho docente; e, por fim, abordo a reflexividade na *práxis* docente.

4.1 A relação entre teoria e prática no trabalho docente

Na contemporaneidade, tem sido cada vez mais frequente a discussão sobre a importância de a docência ser compreendida como uma profissão, isto é, constituída por um conjunto de saberes ou conhecimentos, organizados e compartilhados pelos seus membros, sendo, portanto, transmissíveis aos futuros profissionais (Perrenoud, 2001 *apud* Sadalla *et al.*, 2005).

Barguil (2017, p. 209) compreende os saberes docentes em três categorias: conteudístico, pedagógico e existencial.

> O saber conteudístico abrange os conceitos que serão lecionados pelo docente, incluindo o seu caráter histórico, ou seja, as condições sociais, o contexto que permitiram o seu desenvolvimento, favorecendo, assim, a aprendizagem dos estudantes. O saber pedagógico contempla teorias da aprendizagem, metodologias, recursos didáticos e transposição didática: ele se expressa na relação professor-conhecimento-estudante, nos materiais didáticos e na dinâmica da sala de aula, de modo que as escolhas pedagógicas (ensino) considerem as dimensões discentes (aprendizagem). O saber existencial congrega crenças, sentimentos, valores e percepções, ou seja, é a subjetividade do professor: o seu sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a Educação. A vitalidade da prática docente emerge desse último saber, motivo pelo qual ele precisa ser melhor compreendido e vivenciado durante a formação – inicial e continuada – do professor.

A Psicologia se articula com pelo menos dois desses saberes: o saber pedagógico, que trata dos processos de ensino e de aprendizagem; e o existencial, que contempla as dimensões que constituem a subjetividade do professor.

A relação da Psicologia com o saber pedagógico ocorre desde a concepção dos processos de ensino e de aprendizagem, haja vista que, segundo Coll (1996, p. 08), “Desde muito antes da aparição da Psicologia Científica, o conhecimento psicológico desenvolveu um papel relevante na elaboração de propostas pedagógicas e na configuração da teoria educativa”. Assim, para que a atividade docente (ensinar) alcance seu principal objetivo, a aprendizagem dos estudantes, é necessário que os professores conheçam como ocorrem os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, teorizados por tantas vertentes psicológicas, e como podem intervir de modo a tornar a sua ação mais adequada.

Além disso, a Psicologia pode contribuir na (re)construção do saber existencial, por meio do questionamento e da reflexão sobre crenças, valores, lembranças, ideias, etc. significados pelos professores e que influenciam sua prática educativa.

Em um estudo sobre as crenças docentes e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem, Paiva e Prette (2009) identificaram crenças comumente compartilhadas no cotidiano escolar que podem ser facilitadoras ou dificultadoras daqueles. A pesquisa das autoras indica que as crenças docentes em relação à responsabilidade pela – e aos fatores relacionados à – aprendizagem ou não aprendizagem dos estudantes estão vinculadas às suas ações docentes. Logo, se a professora compreende que o estudante é incapaz de aprender determinado conteúdo, ela tende a investir menos no seu ensino, e com isso, tal como uma profecia autorrealizadora, o estudante terá menos chances de aprender.

Ao indicar a construção de espaços coletivos de reflexão sobre as crenças, valores e concepções docentes como uma das contribuições da Psicologia à prática pedagógica, Ana Maria Sadalla (2007) considera que, a partir do intercâmbio de pontos de vista, costurados e fundamentados pelos referenciais teóricos que sustentam determinadas compreensões, é possível que haja uma reformulação dessas crenças por parte dos professores.

Há de se considerar que

> O processo de reflexividade desenvolvido na escola mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer. Deve ser uma ação crítica, não um repetir de posturas sugeridas por algum membro da coordenação ou da própria escola, mas também posicionar-se criticamente em relação à ação. Assim, concordamos com Sá-Chaves (2007) que “não basta agir, não basta conhecer. Devemos compreender integradamente” (Sadalla; Sá-Chaves, 2008, p. 198).

Desta forma, não é o simples conhecimento, limitado apenas à esfera cognitiva, que possibilita uma efetiva transformação das crenças e das compreensões docentes, tampouco a ação por si só, como a simples aplicação de conhecimentos prontos, logrará êxito nessa empreitada. Para isso, é necessário que ação e reflexão estejam dialeticamente articuladas, conforme Barguil (2014, p. 267, grifo nosso).

> É pena o Homem desconhecer o fato de que a chaga continua lá e causando estragos! Não é possível, contudo, transformar sentimentos negativos sem identificá-los e as suas histórias. Esses acontecimentos não deixam somente registros cognitivos, pois talham marcas no seu corpo e na sua impalpável túnica afetiva. *A cura, todavia, não se faz somente pela força da palavra, mas também pela ação que toca e purifica o motivo da aflição*. Todo dia é repleto de oportunidades para que cada pessoa exercite o autocuidado e o cuidado do seu semelhante.

Além do enriquecimento da formação intelectual, com a compreensão das teorias psicológicas pelos licenciandos, Moukachar (2013) atenta para a adoção de uma didática clínica por professores de Psicologia da Educação com graduação em Psicologia. Conforme a pesquisadora, essa(s) disciplina(s) tenderia(m) a ser conduzida(s) de forma mais dialógica, com a proposição de atividades que convocam o estudante a pensar sobre suas experiências e a (res)significar o vivido, contemplando os saberes por uma dimensão afetiva.

Ademais, o modo como se compreende o ofício do professor impacta diretamente nas políticas de formação e no exercício da profissão, de modo que se pode interpretar a defesa da docência enquanto profissão como um ato político em defesa do professorado e de uma educação socialmente referenciada.

Nessa perspectiva, o currículo básico dos cursos de formação de professores precisa contemplar os saberes e as discussões que são tidos como indispensáveis ao exercício da profissão, entre os quais está incluso o saber psicológico.

> A educação é um empreendimento social, por isso é um macrofenômeno, cuja caracterização é multidisciplinar. Ocorre uma abordagem multidisciplinar quando um conjunto de profissionais estuda um mesmo tema, cada um sob sua própria ótica, cada um evidenciando sua competência numa determinada área. Este tipo de abordagem requer, pois, que cada especialista – o filósofo, o psicólogo, o sociólogo, etc. – tenha bem nítida a visão de sua ciência; é necessário, pois, recuperar o específico de cada disciplina, para que se possa dar conta do fenômeno educacional (Goulart, 2003, p. 14).

A concepção do fenômeno educativo como um macrofenômeno explicita a sua riqueza e complexidade, sendo necessário, para a sua efetiva compreensão, o conhecimento de diversas áreas ou disciplinas. Nesse cenário, a Psicologia se constitui como um dos saberes que vai fundamentar a teoria e a prática pedagógica.

Para Almeida e Azzi (2007), o movimento reformista da formação docente para a Educação Básica, inaugurado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tem demandado a realização de discussões mais amplas acerca da contribuição da Psicologia para o trabalho docente.

Segundo as autoras, a compreensão da profissionalidade docente indicada por essas reformas educacionais requer o delineamento dos saberes e das

competências necessários à profissão docente. Nesse contexto, as disciplinas de Psicologia da Educação têm integrado o currículo básico da formação pedagógica, no campo dos fundamentos da Educação, a fim de promover subsídios teórico-práticos para o trabalho docente.

Nesse sentido,

> [...] é possível depreender que o potencial de contribuições da Psicologia da Educação está marcado por duplo aspecto. O primeiro advém de sua condição epistemológica, ou seja, do conhecimento científico que é o conhecimento psicológico. O segundo, do fato de que esse conhecimento deve servir à Educação (como prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, o seu papel na construção de um projeto social (Larocca, 1999, p. 17).

Conforme destacado por Larocca (1999), a contribuição da Psicologia para a Educação reside tanto na sua fundamentação científica (dimensão teórica) quanto na construção de um projeto social (dimensão prática). A primeira se expressa por meio do embasamento teórico e epistemológico oferecido pelo saber psicológico, reconhecido socialmente como científico, embora seja alvo de históricas disputas quanto à sua constituição como uma ciência natural (Balasch, 2022) ou uma ciência social (Rose, 2008).

A formulação de teorias sobre o sujeito-alvo do ato pedagógico, o estudante, seu desenvolvimento, sua aprendizagem e sua relação com o outro e com o mundo possibilita ao docente mais clareza e diretividade na construção de um plano de ensino que venha, de fato, favorecer a sua intenção pedagógica.

Em adição a isso, as teorias psicológicas fomentam distintas compreensões políticas e sociais sobre o processo educativo, sendo necessário o conhecimento histórico e político que embasa a defesa e a promoção de cada teoria, sua visão de mundo e de Homem (quando essas o apresentam[8]), para compor uma prática mais harmônica, em que o discurso ressoe na ação, em vez de contradizê-la, ou vice-versa.

A alusão a aspectos teóricos e práticos referentes à contribuição da Psicologia para a Educação também foi observada por Almeida e Azzi (2007). Nessa pesquisa, embora seja unânime a compreensão de que a Psicologia da Educação é um saber necessário à formação de professores, houve contradições em torno de qual seria a contribuição da Psicologia para o trabalho docente por parte de

[8] A teoria psicanalítica de abordagem freudiana defende a ausência de uma *weltanschauung* (visão de mundo), uma vez que se proclama como ciência natural.

professores da disciplina de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura em Matemática e de professores de disciplinas específicas da área.

Para os primeiros, a contribuição da Psicologia residiria no embasamento teórico necessário para a atuação docente; enquanto, para os segundos, se trataria de uma contribuição para a prática, ao identificar diferentes perfis ou tipos de personalidade, além de possíveis *déficits* de aprendizagem, solicitando, para isso, mais técnicas psicológicas que possam ser aplicadas em sala de aula.

Essas diferentes perspectivas docentes expressam um histórico problema da formação docente no Brasil, que é a dissociação entre teoria e prática, materializada no modelo 3 + 1, sustentado pela racionalidade técnica que permeia o cotidiano educacional (Leite, 2016). Assim, é corrente a crítica de que professores de Psicologia seriam excessivamente teóricos, não se preocupando com os aspectos práticos do trabalho docente e vinculando-os à teoria.

Embora essa crítica seja relevante e mereça ser considerada com atenção, dada a infertilidade de um saber que não mobiliza uma ação efetiva, a ênfase excessiva ou exclusiva na prática, por outro lado, pensando a teoria de forma utilitarista e pragmática, a partir de uma mera aplicação, perde de vista o potencial formador da teoria na compreensão do licenciando sobre o mundo e a educação, configurando-se em um tecnicismo.

De acordo com Larocca (1999, p. 56),

> [...] a metodologia não pode prescindir da fundamentação psicológica sobre os processos de aquisição e desenvolvimento de noções específicas. Se não for subsidiada pela compreensão destes processos psicológicos, a metodologia corre o risco de transformar-se em mero “ativismo pedagógico”, em que o professor se vale de determinados procedimentos e recursos sem contar com o alicerce reflexivo sobre o como e o porquê tais processos ocorrem na criança.

Assim, a teoria deve ser compreendida como um elemento essencial para que o professor em formação seja capaz de produzir, de forma artesanal, a sua prática docente, em vez de simplesmente reproduzir modelos pensados por outros.

> Todos os docentes possuem alguma teoria pessoal, informal, sobre professores, alunos e classes, que é frequentemente expressa como princípio de prática. Conforme Zeichner (1993), *a prática de todo o professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida, quer não* (p. 21). Os professores, portanto, estão o tempo todo a teorizar, a partir de suas crenças e segundo a análise que fazem do resultado de seu trabalho (Sadalla, 2016, p. 24, itálico no original).

Conforme o excerto apresentado acima, a teoria pode ser compreendida como “princípio de prática”. Por princípio, compreendo a teoria tanto como um fundamento da prática, quanto o seu próprio início, haja vista que as teorias são (re)formuladas a partir da prática e têm a função de orientar a ação docente. Nessa perspectiva, evidencia-se a interdependência entre teoria e prática, uma vez que, ao mesmo tempo em que a teoria fundamenta a prática, também é constituída pelo que é observado na experiência prática.

Com isso, falas comuns que dicotomizam e dissociam teoria e prática, como a clássica expressão dita por estudantes e até professores “na teoria, a prática é outra” se mostram bastante problemáticas, pois expressam a limitação do conhecimento teórico que não se estende ou alcança a prática, bem como a fragilidade de uma prática que não se fundamenta teoricamente.

Por conseguinte, Goulart (2003, p. 15) sintetiza que

> As teorias psicológicas têm constituído, ao longo dos últimos anos, o fundamento científico da Psicologia Educacional. Algumas delas, devido à sua maior relação com o campo da educação, foram mais facilmente assimiladas e passaram a constituir formas de abordagem dos problemas psicológicos ligados à educação.

Diante do exposto, evidencia-se a contribuição das teorias psicológicas para o trabalho docente, mais especificamente daquelas que se debruçam sobre o fenômeno educativo, que o atravessam em suas elaborações, constituindo os pilares da psicologia educacional. No tópico a seguir, descreverei algumas dessas teorias e suas influências para a *práxis* docente.

4.2 Teorias psicológicas: perspectivas de atuação docente

Para a construção desta seção, foram selecionadas algumas das principais teorias que abordam o fenômeno educativo e fundamentam o trabalho docente, a saber: teoria psicanalítica, teoria comportamental, teoria humanista, epistemologia genética, teoria histórico-cultural e psicologia genética.

Essas teorias foram escolhidas em virtude de sua significativa contribuição para a formação docente, sendo correntemente ensinadas em cursos de licenciatura. Além dessas, poderia ser somada uma diversidade de autores clássicos e modernos, contudo não é o objetivo deste trabalho esgotar a discussão sobre as teorias que constituem a disciplina ou a área de conhecimento da

Psicologia Educacional. Em vez disso, quero pensar as principais contribuições teóricas da Psicologia Educacional para a prática docente e as concepções de sujeito e educação que elas fomentam.

4.2.1 Teoria psicanalítica

Embora a maioria das formulações de Sigmund Freud (1856-1939) tenha sido proveniente da prática clínica e vise à construção de uma abordagem clínica de compreensão e tratamento do sofrimento psíquico, a teoria psicanalítica, elas foram tão profícuas que afetaram todas as áreas das ciências humanas.

Para a Educação, as contribuições da teoria psicanalítica residem na compreensão do sujeito-alvo do processo educativo, o estudante, englobando a estruturação do seu psiquismo, seu desenvolvimento, sua constituição enquanto um ser sexual e desejante e as implicações desses elementos na relação professor-estudante.

Freud (1992) entende o psiquismo marcado por um conflito estrutural. Inicialmente, ele formula três instâncias que seriam responsáveis pelo armazenamento de informações: pré-consciente, inconsciente e consciência, instituindo, assim, a primeira tópica do aparelho psíquico, ou o modelo topológico. Nesse modelo, o inconsciente é pensado como uma instância de armazenamento de informações, as quais não temos acesso por serem indesejadas ou ferirem o nosso narcisismo; também é responsável por grande parte das nossas ações, motivo pelo qual Freud alegara que o Homem seria governado pelo inconsciente.

O pré-consciente seria uma instância intermediária, guardando informações que não estão sendo imediatamente requeridas, de forma mais acessível e atuando como um filtro entre o conteúdo proveniente do inconsciente e a consciência. Já a consciência consiste em um estado temporário de ciência de algumas informações, no que sabemos e ponderamos sobre nós mesmos.

Em seguida, devido à limitação do modelo topológico para compreender as dinâmicas e conflitos observados na experiência clínica, ele formula a segunda tópica do aparelho psíquico, em um modelo dinâmico, constituído por três instâncias: Eu (Ego), Isso (Id) e Supereu (Superego). O primeiro seria guiado pelo princípio de realidade, tendo o papel de ajustar os desejos do Isso e os imperativos do Supereu às possibilidades de satisfação instituídas pela realidade social. O Isso é guiado pelo

princípio de prazer, o qual demanda satisfação a todo custo, de forma insaciável, além de se constituir em uma instância de armazenamento da libido. Já o Supereu é uma instância moral, consistindo na internalização dos valores e das regras instituídos pela sociedade e pela família, configurando-se em principal antagonista do Isso.

Essas formulações nos possibilitam entender os seres humanos constituídos por um conflito entre o prazer, o dever e a realidade, devendo fazer escolhas a partir desse conflito. Além disso, a psicanálise possibilita a compreensão do ser humano como um ser sexual. A sexualidade é compreendida pelo autor em sentido lato, indicando a dimensão do afeto, do desejo, do prazer e da libido, sendo essa a energia que possibilita a nossa existência e as nossas ações.

Nessa perspectiva, Freud observa a presença de prazer análogo ao do ato sexual no ser humano, desde suas primeiras experiências enquanto bebê, por meio da amamentação, a qual também consistiria na injeção de libido no sujeito, isto é, no convite à vida operado pela mãe ou por quem desempenha esse papel, quem nos nomeia, nos deseja e nos faz desejar. A partir do amor e do desejo da mãe, o bebê se constitui em um ser de sexualidade. Assim, a região orofacial se configura como a primeira zona erógena do ser humano, sendo por meio dela que o bebê vai se relacionar inicialmente com o mundo e com o outro e obter suas primeiras formas de satisfação (Furtado; Vieira, 2014).

Tão logo a criança adquira maior controle muscular, poderá ingressar na segunda fase de organização da libido, fase anal, marcada pelo controle dos esfíncteres anal e da bexiga, o qual possibilita ao infante maior autonomia para determinar sobre a retenção e evacuação dos seus excrementos. Esse período é vivido com muita ansiedade e curiosidade pela criança e por seus cuidadores, de modo que o prazer anal está relacionado não apenas com a satisfação fisiológica, mas também com o cumprimento das expectativas sociais e com as fantasias infantis sobre a sua produção corporal.

Em seguida, com a descoberta da diferença sexual, a criança pequena ingressa na nova fase, chamada de fálica, estando a libido concentrada na região genital. Essa fase é caracterizada pela curiosidade sexual e pela fantasia amorosa/sexual com o progenitor do sexo oposto e pela rivalidade com o progenitor do mesmo sexo, representada pelo Complexo de Édipo e acompanhada pela Angústia da Castração. Conforme Freud, a passagem por essa fase é fundamental

para a constituição psíquica e sexual dos sujeitos, de modo que as fantasias sexuais infantis são de suma importância para a construção dos relacionamentos sexuais na vida adulta.

Após, ocorre o Período de latência, em que a libido é sublimada do corpo e concentrada em atividades externas ao sujeito como jogos, brincadeiras e atividades escolares. Por fim, acontece a fase genital, caracterizada pelo retorno da libido à região genital, movida pelas transformações da puberdade e expectativas sociais da adolescência. Nesse momento, costumam ocorrer os primeiros encontros sexuais, de caráter exploratório.

Entender o ser humano como um ser sexual e desejante, marcado por um conflito fundante na relação com o seu desejo, nos possibilita refletir sobre a importância das relações afetivas para a aprendizagem discente. O professor ocupa um lugar de autoridade em relação aos estudantes e, por vezes, a manutenção nesse lugar desencadeará que os discentes revivam conflitos com as suas figuras parentais. É importante que o professor entenda a dinâmica transferencial afetiva e não alimente esse conflito, por meio de uma contratransferência (Nunes; Silveira, 2015).

Ademais, entender os conflitos vividos em cada fase do desenvolvimento infantil possibilita ao docente uma postura mais compreensiva com as mudanças apresentadas pelos discentes.

Na sequência, será introduzida a teoria comportamental e suas contribuições para o processo educativo.

4.2.2 Teoria comportamental

A teoria comportamental ou behaviorista tem origem nos Estados Unidos, a partir das formulações de John Broadus Watson (1878-1958). Esse, preocupado em construir uma teoria psicológica que correspondesse aos critérios positivistas de ciência, institui no comportamento observável o objeto da sua Psicologia.

Assim, com base nas descobertas do fisiologista russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) sobre as ações reflexas, Watson estabelece uma teoria do comportamento respondente ou reflexo, entendendo o ser humano como constituído por meio do ambiente, em uma relação mecânica e unidirecional entre estímulo e resposta, de modo que todas as suas ações seriam respostas a estímulos prévios.

Embora a teoria de Watson tenha sido bastante criticada por sua compreensão limitada da subjetividade humana, ela influenciou o trabalho de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que também se propôs a construir uma Psicologia que estudasse o comportamento humano. Skinner, contudo, ampliou o modelo de Watson, estabelecendo outra contingência determinante para a repetição de um comportamento: a consequência.

Com isso, ele constrói o modelo de condicionamento operante, constituído por estímulo, resposta e consequência. Conforme esse modelo, Skinner compreende que o Homem e o mundo são mutuamente determinados. “Os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas conseqüências de sua ação” (Skinner, 1957/1978, p. 15 *apud* Micheletto; Sério, 1993, p. 14).

À consequência, Skinner atribui o papel de promover a repetição do comportamento (reforço) ou possibilitar a sua exclusão (punição). Ambos, podem ser positivos, quando introduzem um novo estímulo, reforçador ou aversivo; ou negativos, quando subtraem estímulos reforçadores ou aversivos[9].

Uma vez tendo conhecimento sobre como o comportamento se instaura e se mantém, o papel do professor seria interferir nas contingências que mantém determinados comportamentos, de modo a promover os desejáveis e cercear ou excluir os indesejáveis. Por conseguinte, caberia ao professor ajustar o ambiente de modo a favorecer o estabelecimento de associações positivas entre os elementos, proporcionando, assim, a aprendizagem discente.

Nessa perspectiva, o foco da ação docente está no indivíduo, sendo importante que o professor programe o ensino por etapas e reforce o estudante no final de cada etapa, a fim de manter o interesse discente na realização das atividades. Também é importante que o professor forneça *feedbacks* sobre o desempenho do estudante e que esse realize autoavaliações de forma contínua para observar o seu progresso.

A seguir, será apresentada a teoria humanista e suas contribuições para o processo educativo.

[9] Os estímulos aversivos provocam incômodo ou desprazer.

4.2.3 Teoria humanista

A psicologia humanista surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, no contexto da contrarreforma, como uma crítica às psicologias existentes e seu olhar patologizante ou controlador sobre o ser humano. Assim, a Psicologia humanista se estabelece como uma terceira força em Psicologia, sendo precedida pelas duas abordagens supracitadas, atribuindo ao ser humano uma visão positiva e um potencial autorrealizador.

Um dos principais expoentes da psicologia humanista e a personalidade dessa vertente psicológica que mais contribuiu para pensar o fenômeno educativo foi Carl Ransom Rogers (1902-1987). A sua Abordagem Centrada na Pessoa também foi pensada inicialmente no contexto da clínica, uma vez que ele atuava como psicoterapeuta, e adaptada ao contexto escolar, em virtude da experiência docente do seu fundador. Assim, a Abordagem Centrada no Estudante contempla uma forma de pensar a ação docente centralizando a figura do discente, de forma individualizada. Essa teoria critica a ênfase do ensino e da aprendizagem na figura do professor, promovendo um enfoque no estudante, como um ser criativo e com uma tendência autorrealizante.

A visão de Homem e de educação dessa abordagem descende dos postulados de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o qual entendia o ser humano como essencialmente bom e atribuía ao estudante um potencial natural para o descobrimento e a aprendizagem, cabendo ao professor apenas mediar esse processo, sem tanta interferência. Essa concepção induziu a construção de uma tendência não-diretiva de ensino, em que o interesse do estudante seria o elemento condutor da ação docente.

Rogers também instituiu três habilidades docentes indispensáveis para o ensino: a congruência ou autenticidade; a aceitação incondicional; e a empatia. A congruência diz respeito a ser verdadeiro com os seus estudantes, não usando de artifícios ou criando personas, mas mostrando-se na relação tal como é. A segunda trata da capacidade de aceitar o estudante em sua singularidade, a despeito de suas diferenças, como um ser único e digno de respeito. Já a terceira alude à capacidade de se colocar no lugar do outro e, assim, compreender as suas dificuldades e necessidades (Zimring, 2010).

Em seguida, apresentarei a contribuição da Epistemologia Genética para o trabalho docente.

4.2.4 Epistemologia genética

A epistemologia genética, formulada pelo biólogo e psicólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980), representa uma das principais contribuições da Psicologia à prática docente. Tendo como objetivo conhecer a gênese e a evolução da inteligência no ser humano, por meio de criteriosos estudos investigativos, Piaget formulou uma das teorias mais completas sobre a dimensão cognitiva.

Piaget pensou a inteligência como uma estrutura, que se reorganiza. A metáfora do desenvolvimento como uma construção fez com que sua teoria fosse conhecida como construtivista, ao pensar a evolução do pensamento por meio de estágios estruturados e universais. Nessa perspectiva, a interação do sujeito com o mundo será o fator promotor do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Influenciado pela Biologia, o teórico postula a necessidade de adaptação do ser humano à realidade circundante, a fim de entrar em um estado temporário de equilíbrio, chamado por ele de equilibração. Nessa perspectiva, a partir da interação, o sujeito se utiliza de processos cognitivos, como a assimilação e a acomodação, para extrair informações do mundo e dos objetos com os quais interage e incorporá-las aos seus esquemas motores e mentais.

Nunes e Silveira (2015, p. 45-46) definem assim tais processos:

> Assimilação: ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, podendo incorporar esse objeto a esquemas mentais já existentes no sujeito.
> [...]
> Acomodação: o sujeito age sobre o objeto, e este, por suas características específicas, impele o sujeito a uma transformação de seus esquemas mentais, a fim de que possa incorporar este novo objeto (do conhecimento).

Ao passo que o sujeito assimila e acomoda as informações que recebe do seu contato com o meio, ele estrutura o seu psiquismo em um estágio, que condiciona a sua forma de compreensão da realidade. Conforme ele obtém novas informações e modifica seus esquemas mentais, ele vai constituindo novas formas de conhecer, possibilitando o ingresso em novo estágio.

O primeiro estágio piagetiano é chamado de sensório-motor, o qual é caracterizado pelo conhecimento do mundo por meio do polo sensorial e perceptivo,

isto é, das informações provenientes dos sentidos e do movimento ou psicomotricidade. Nesse estágio, o bebê parte de um total desconhecimento da realidade, sendo suas ações unicamente de origem reflexa, para uma coordenação e intencionalidade de movimentos, além da conquista da capacidade representativa que lhe possibilita o ingresso no mundo da linguagem.

O segundo estágio é nomeado de pré-operatório e seu início se dá a partir da aquisição da linguagem. O pensamento da criança nesse estágio é intuitivo e ilógico, sendo também característico desse momento o sincretismo, ao mesclar dados da realidade com a fantasia, além do animismo, do artificialismo, do pensamento mágico e da curiosidade infantil.

O terceiro estágio remete à capacidade da criança de realizar operações, isto é, ações interiorizadas reversíveis. Essa capacidade possibilita que ela organize o mundo de forma mais estruturada, classificando conceitos e objetos. Todavia, no início a capacidade de compreensão da criança se limita à realidade concreta, sendo este estágio chamado de operatório concreto.

Por fim, o último estágio representa o nível mais complexo de compreensão do mundo pelo sujeito, ao se deslocar da realidade concreta e conseguir elevar a sua capacidade de abstração, a qual o possibilita compreender o mundo de forma mais complexa. Assim, ele desenvolve tanto o seu pensamento, que se torna lógico, quanto a sua afetividade, fazendo com que ele se identifique com ideais como justiça, paz, liberdade etc., bem como se relacione consigo e com os outros de forma mais autônoma.

A teoria de Piaget tem orientado nas últimas décadas diversos programas educacionais, guiando a composição do currículo com base nos conhecimentos passíveis de compreensão pela criança em cada estágio.

Além disso, Piaget também ofereceu significativas contribuições para a compreensão do desenvolvimento da moralidade pela criança, bem como sobre a importância do erro no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a epistemologia genética se constitui em um vasto referencial para pensar o fenômeno educativo.

Na sequência, serão expostos os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e sua contribuição à prática educativa.

4.2.5 Psicologia Histórico-Cultural[10]

Lev Semionovitc Vigotski (1896-1934) construiu uma teoria sobre a constituição do psiquismo com base nas contribuições do materialismo histórico-dialético, de Karl Marx (1818-1883). Nesse sentido, o autor entende que a natureza humana é social, isto é, que o desenvolvimento das características específicas do ser humano só são possíveis no laço social.

Vigotski (2009) discorreu sobre a evolução do psiquismo a partir da aprendizagem social mediada pela linguagem, a qual se constitui como principal elemento mediador para os seres humanos, desempenhando função de signo, e, com isso, possibilitando a comunicação social e o desenvolvimento do psiquismo, mais especificamente, dos processos psicológicos superiores.

A teoria de Vigotski enfoca a influência da dimensão social para o desenvolvimento do indivíduo, entendendo que esse processo ocorre de fora para dentro. Ao se apropriar dos significados compartilhados culturalmente, o sujeito também estabelece seus sentidos pessoais, associando aos signos e objetos da cultura suas próprias vivências. Com isso, ele não apenas reproduz os saberes acumulados pela humanidade, como também produz novos saberes e cultura (Vigotski, 2009).

Assim, entendendo a mediação social como um elemento indispensável para a aprendizagem de conceitos e, consequentemente, para o desenvolvimento do sujeito, Vigotski nos auxilia a pensar na importância da ação docente para a aprendizagem discente, no quanto essa ação precisa estar embasada no conhecimento do discente, vislumbrando o seu potencial para aprender.

Em relação ao processo de desenvolvimento, Vigotski (1996 *apud* Facci, 2004a) compreende que esse seria vivenciado por meio de crises, que marcariam a transição entre as etapas do desenvolvimento infantil.

Com base no pensamento de Vigotski, Facci (2004a) ressalta que o desenvolvimento humano seria marcado por períodos estáveis e períodos de crise, sendo que esses teriam início e duração incertos. Nessa perspectiva, as crises do desenvolvimento apontam para as contradições vivenciadas pelo sujeito, consoante

[10] Esta seção foi organizada de forma mais resumida que as demais, considerando que o capítulo seguinte será dedicado exclusivamente a esta discussão.

a perspectiva dialética, de modo que a passagem de uma fase a outra não ocorreria de modo simplesmente evolutivo, mas revolucionário.

Quadro 01 – Desenvolvimento em Vigotski: idade e período/crise

IDADE	NOME DO PERÍODO/CRISE
0 – 2 meses	Crise do nascimento
2 meses – 1 ano	Infância
1 ano	Crise do 1º ano
1 – 3 anos	Infância precoce
3 anos	Crise dos 3 anos
3 – 7 anos	Idade pré-escolar
7 anos	Crise dos 7 anos
8 – 12 anos	Idade escolar
13 anos	Crise dos 13 anos
14 – 17 anos	Puberdade
17 anos	Crise dos 17 anos

Fonte: Adaptado, pela autora, de Marega e Sforni (2020, p. 415).

Conforme exposto no Quadro 01, Vigotski (1996 *apud* Marega e Sforni, 2020) identificou a existência de seis períodos de crise no desenvolvimento humano: 1) crise do nascimento; 2) crise do 1º ano; 3) crise dos 3 anos; 4) crise dos 7 anos; 5) crise dos 13 anos; e 6) crise dos 17 anos. A vivência dessas crises está intrinsecamente relacionada a fatores históricos e sociais que condicionam a situação de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, a depender de como ocorrem essas relações, essas crises podem ocorrer com maior ou menor duração e intensidade.

Ademais, essas crises também seriam experienciadas por meio de conflitos sociais, sendo comuns comportamentos tidos como rebeldes ou destoantes das expectativas sociais. Além da dimensão social, as crises também expressam a vivência de conflitos internos, mediante a frustração do sujeito ao constatar a divergência entre as suas necessidades e as possibilidades efetivas de satisfação (Facci, 2004a).

Destarte, a passagem por cada crise promoveria transformações significativas para o sujeito, possibilitando-lhe melhor compreensão do seu entorno, bem como o desenvolvimento de sua personalidade.

A seguir, serão apresentadas as contribuições da teoria psicogenética de Wallon para a Educação.

4.2.6 Teoria psicogenética

Avançando nessa discussão, cito as contribuições de Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), médico e filósofo francês que se debruçou sobre o estudo de importantes problemas educacionais, a exemplo do desenvolvimento humano.

Wallon cunhou a Teoria da Pessoa Completa, a qual buscava compreender o ser humano de forma holística, explorando as dimensões motora, cognitiva, afetiva e social. Nessa perspectiva, ele estabelece quatro campos funcionais como unidades de compreensão do sujeito: psicomotricidade, inteligência, afetividade e pessoa, entendendo esses campos como interdependentes e mutuamente constituintes uns dos outros (Galvão, 1995).

Wallon também foi influenciado pelo materialismo histórico-dialético de Karl Marx, o que trouxe à sua teoria a compreensão do sujeito como biologicamente social, uma vez que os traços distintivos ou característicos da espécie humana só são desenvolvidos por intermédio da cultura e das relações sociais.

O autor também estabeleceu cinco estágios do desenvolvimento humano, estabelecendo, para cada estágio, a predominância de um campo funcional, inteligência ou afetividade. Nos estágios em que predomina a inteligência, o interesse do sujeito se volta para o mundo externo, e naqueles em que predomina a afetividade, volta-se para si. Além disso, Wallon compreendeu que há uma alternância nessa predominância, o que possibilita um movimento em espiral, fazendo com que o sujeito reelabore o seu conhecimento sobre si e o mundo a partir das conquistas advindas do campo da inteligência e da afetividade (Galvão, 1995).

O primeiro estágio walloniano é chamado de impulsivo emocional, compreendendo o primeiro ano de vida, em que o bebê é entendido como um ser puramente biológico e emocional, o que se deve ao fato de ainda não ter sido socializado, e agir de modo reflexo e impulsivo. Esse estágio tem predominância do

campo da afetividade, haja vista que a emoção[11] é o fio condutor da existência do bebê, possibilitando que ele se relacione consigo (construindo o seu eu corporal), com os outros e com o mundo, e também que desenvolva a sua inteligência.

O segundo estágio, sensório-motor e projetivo, que ocorre do primeiro ao terceiro ano de idade, aproximadamente, corresponde aos ganhos advindos da psicomotricidade, quando a criança adquire maior coordenação motora e equilíbrio, o que torna seus movimentos mais precisos e estáveis; e da inteligência, com o salto significativo dessa proporcionado pela aquisição da linguagem, o que possibilita que ela se relacione com o mundo no campo simbólico.

O terceiro, chamado de estágio personalista, caracteriza a dinâmica infantil por volta do terceiro ao sexto ano de idade. Com predominância afetiva, a criança volta a elaborar as suas relações e o seu conhecimento de si, agora no campo simbólico, com base no conhecimento adquirido no estágio anterior. Assim, ela se utiliza de mecanismos como a imitação e a negação como formas de construir sua personalidade, reproduzindo aquilo que lhe atrai e repelindo aquilo que lhe desagrada.

O quarto estágio ou estágio categorial, que ocorre entre o sétimo e o décimo primeiro ano, possui predominância cognitiva, uma vez que a preocupação da criança nesse período se volta para o mundo, buscando conceituá-lo, ordená-lo ou categorizá-lo. Com isso, a criança reelabora a sua compreensão do mundo e sua ação sobre ele a partir dos interesses e das percepções instituídos no estágio anterior.

O quinto e último estágio, que ocorre entre os 12 e 18 anos, corresponde à adolescência, sendo também um estágio de predominância afetiva, no qual as questões egóicas ou identitárias são revividas com intensidade pelo sujeito, cabendo a ele também ser incluído em uma categoria para se afirmar como sujeito, motivo pelo qual os grupos identitários são tão importantes para o sujeito nesse estágio. O adolescente também se utiliza da negação e da imitação para construir sua própria identidade, reproduzindo e rejeitando sentimentos, ideias e ações, a fim de constituir sua individualidade.

---

[11] As emoções são manifestações afetivas, de origem biológica, sendo sempre acompanhadas de alterações orgânicas como aceleração nos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, etc. Por seu caráter expressivo, possui caráter altamente contagioso e mobilizador do meio humano (Galvão, 1995).

Como marca do pensamento dialético, o conflito é um elemento central no pensamento walloniano, sendo indispensável para que haja o desenvolvimento. Essas oposições ou conflitos, quando vivenciados pelo sujeito, podem levar a um estado de equilíbrio entre os campos, chamado de integração funcional, contudo esse equilíbrio é sempre provisório, em vista da transitoriedade dos interesses e das questões que afetam o sujeito, fazendo-o pender para um lado ou outro da balança.

Realizada esta exposição, avanço na discussão sobre as contribuições da Psicologia para a *práxis* docente.

4.3 Do saber ao fazer: reflexões sobre a *práxis* docente

Conforme expresso até aqui, as teorias psicológicas constituem um dos principais fundamentos da *práxis* pedagógica. Aqui emprego o termo *práxis* com o intuito de frisar o processo de ação-reflexão-ação que constitui o trabalho docente. A discussão sobre a importância da reflexão ou reflexividade para o trabalho pedagógico tem adquirido notoriedade nas últimas décadas, motivo pelo qual o professor tem sido cada vez mais interpretado como um profissional reflexivo ou pela figura do professor reflexivo, defendida por Schön (2000).

Schön (2000) descreve dois processos comumente empregados na resolução de problemas: o conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação. O primeiro representa um conhecimento tácito, constituindo na experiência, por meio do qual se soluciona, de modo inconsciente, os problemas mediante a ação. A reflexão-na-ação, por sua vez, é uma habilidade requerida em situações desafiadoras, para as quais as soluções precisam ser criadas, o que nos leva a questionar os nossos saberes e produzir novos.

Esse debate sobre a importância da reflexividade para o trabalho docente, no entanto, esbarra em diferentes projetos educacionais, sendo necessário, portanto, ter cautela com os discursos que defendem a reflexividade docente como a panaceia para os problemas do sistema escolar.

Do mesmo modo como nenhuma teoria, por mais coerente e bem formulada que seja, produz transformações sozinha, também nenhuma prática circunscrita à sala de aula e dissociada de movimentos políticos e sociais poderá resolver os profundos e complexos problemas que atravessam e sustentam o cenário escolar, uma vez que, segundo Ribeiro (2013, p. 20), “[...] a crise

educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos".

Todavia, se nos opomos à consecução de um projeto que visa ao sucateamento da educação pública, precisamos mobilizar os instrumentos em defesa de uma educação transformadora, dentre os quais destaca-se a reflexividade docente. Como dissera Freire (2000, p. 67), "Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Importa também que a reflexividade proposta não se limite a questões práticas imediatas, para que ela não se configure como mais um pragmatismo ou tecnicismo, mas que, fundamentada teoricamente, possa analisar a realidade, contemplando os aspectos históricos, políticos e sociais que estruturam as práticas escolares (Sadalla; Sá-Chaves, 2008).

Assim, opondo-se à compreensão da formação docente sob o viés da racionalidade técnica, Aragão, Nasciutti e Affonso (2017, p. 247) pensam o ensino reflexivo a partir de Schön, para o qual a reflexão é entendida como

> [...] o eixo norteador de todo o trabalho, que perpassa pelos saberes escolares e 'faz fronteira' com as habilidades técnicas e os conhecimentos científicos. É uma proposta na qual se considera que a formação parta da totalidade dos sujeitos, de forma que nenhum conhecimento fique à margem.

Ainda segundo as autoras,

> A proposta educativa reflexiva aqui defendida aponta para a necessidade da formação continuada como maneira de o profissional perceber as questões emergentes da prática, promover o debate sobre elas e contribuir para a ampliação da ciência. Pressupõe autoria e compromisso. Falamos de uma relação indissociável entre o conhecimento científico e a prática cotidiana, bem como da maneira como nos apropriamos e transformamos a ambos através da atitude reflexiva (Aragão; Nasciutti; Affonso, 2017, p. 247)

Nesse entendimento, Aragão, Nasciutti e Affonso (2017) afirmam que a capacidade reflexiva do professor é uma dimensão fundamental para o exercício da docência, haja vista que é por meio da reflexão que expressamos as motivações de nossas ações e convicções, bem como analisamos as consequências do que fazemos.

Mais adiante, a autoras concluem:

> Assim, o ensino reflexivo procura promover a articulação intencional entre o fazer e o pensar do professor, levando-o a agir em consonância com seus princípios e sistemas teóricos. Podemos dizer, também, que esse tipo de

> ensino promove a relação entre teoria e prática, até agora, equivocadamente, dissociados (Aragão; Nasciutti; Affonso, 2017, p. 252).

A reflexividade docente, como expressão da subjetividade do professor, possibilita a mobilização dos diferentes saberes docentes (conteudístico, pedagógico e existencial) na construção do seu fazer. No espaço de reflexão, as crenças e os valores docentes ressoam na construção de práticas e discursos que medeiem a compreensão do mundo pelos discentes.

Sadalla (2016) também aborda a discussão sobre a reflexividade como dimensão característica do trabalho do professor, em vista da contínua necessidade de realizar escolhas em sala de aula. Por mais que se planeje uma aula, há sempre algo inesperado e emergencial, uma vez que lidamos com seres humanos e com a imprevisibilidade e inexatidão que os constituem, que demanda do professor a tomada de diferentes decisões. Ademais,

> [...] O professor, assim, precisa lembrar-se de que toda escolha implica alguma perda, nem que seja perder a outra possibilidade de ação. Qualquer profissional que tenha assumido uma função docente sabe que muito do que é planejado para acontecer numa sala de aula ao final não ocorre. Isso porque muito do que lá ocorre não foi e nem poderia ter sido planejado, uma vez que se está lidando com diferentes pessoas, advindas de contextos diversos e com esquemas também únicos de conhecer e aprender um determinado objeto de conhecimento (Sadalla, 2016, p. 27).

Em vista disso, é importante que o professor disponha de saberes que fundamentem suas decisões, a exemplo do conhecimento teórico sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como da experiência docente, que lhe possibilitará realizar predições sobre as (re)ações dos estudantes à sua mediação ou intervenção pedagógica. Embora o professor sozinho não possa mudar o mundo, sua ação tem importância primordial para os estudantes, precisando, portanto, agir de forma cuidadosa e refletida.

Franchi (1995 apud Almeida, 2016, p. 90) alerta contra uma “[...] pedagogia envergonhada de si mesma”, que pensa o processo de aprendizagem de forma espontânea, na qual o professor é um mero expectador, o que não faz sentido, visto que o professor é responsável por organizar o espaço, os recursos pedagógicos e os conteúdos escolares para favorecer a aprendizagem discente.

Nessa perspectiva, Almeida (2016, p. 90) defende:

> [...] a prática educativa deve ser entendida como um processo de intervenção, já que a aula se configura como um microssistema definido por

> determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos materiais e didáticos, a organização dos conteúdos, os critérios de avaliação, etc., em que os processos educativos constituem-se como elementos inter-relacionados que definem o formato da intervenção pedagógica e suas implicações.

Considerando a relevância da ação docente, enfatizo a necessidade de um amplo conhecimento teórico e prático pelo professor, constituinte dos seus saberes pedagógicos, para a construção de uma ação fundamentada. Contudo, uma vez que as teorias psicológicas subsidiam múltiplos projetos pedagógicos, é importante que o docente compreenda as nuances e diferenças entre as teorias, a fim de que sua ação não componha um ecletismo carente de intencionalidade.

Essa dimensão foi pontuada por Larocca (1999), que opõe ao ecletismo, que visa a harmonizar as diferenças, o pluralismo, que parte da compreensão das diferenças para a construção de sua ação. Assim, a ação do professor deve se fundamentar em um conhecimento plural sobre o sujeito, mobilizando teorias educacionais e psicológicas em conformidade com suas crenças, valores e intencionalidade pedagógica, e não mesclando conceitos em um todo indefinido, que ora corrobora com seu intuito, ora obstaculiza sua intenção.

Por conseguinte, diferentemente de Belchior, defendo que não há como compreender as teorias sem as coisas reais e vice-versa. Logo, o trabalho docente precisa ser constituído pela unidade dialética entre teoria e prática, pelo saber aprofundado em teorias que versam sobre o processo educativo e a experiência vivencial e refletida proveniente da sala de aula.

Em suma, a composição da *práxis* docente precisa do diálogo contínuo entre teoria e prática. Para isso, é necessário que o professor disponha de sua reflexividade para compreender os desafios da realidade, pensando continuamente sobre as suas estratégias a partir dos aspectos históricos e sociais que constituem suas condições objetivas de trabalho, além dos efeitos, reações e interações dos estudantes, de modo que sua ação seja bem fundamentada e conflua com sua intencionalidade pedagógica.

Avançando na discussão, no capítulo seguinte, abordo as principais contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski para o trabalho docente.

5 A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O TRABALHO DOCENTE[12]

> “Educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13).

Entre as vertentes psicológicas que tratam do processo educativo, destacam-se as contribuições de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), a partir da sua Teoria Histórico-Cultural, devido à coerência e ao aprofundamento do seu trabalho. Apesar do seu curto tempo de vida, Vigotski escreveu vasta literatura sobre variados temas e deixou contribuições significativas para o campo da Educação sobre a construção do psiquismo e a contribuição do processo educativo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Com base em seu referencial, o desenvolvimento humano pode ser compreendido como uma passagem do biológico para o sócio-histórico, de modo que a escola desempenha um importante papel na formação humana, conforme destacado por Saviani (2005).

Destarte, este capítulo visa a analisar as principais contribuições de Vigotski para o trabalho docente e a atualidade das mesmas, ressaltando o contexto histórico-social de construção e divulgação das obras do psicólogo bielorrusso, apresentando as principais ideias e conceitos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural sobre pensamento, linguagem, desenvolvimento, aprendizagem, educação de pessoas com deficiência e adolescência.

5.1 Contexto histórico-social da vida e obra de Vigotski

Lev Semeonovich Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Bielorússia. Filho de mãe professora, embora não exercesse a profissão, e de pai bancário, Vigotski cresceu em um contexto familiar intelectualmente

[12] Uma versão prévia deste capítulo foi publicada no formato de artigo científico homônimo (Aguiar; Barguil, 2025).

estimulante e que contribuiu para o seu desenvolvimento. A sua formação inicial ocorreu em casa, por meio de tutores particulares, tendo frequentado a escola somente a partir dos quinze anos de idade, para concluir o ensino secundário (Oliveira, 1993).

A formação acadêmica de Vigotski é marcada pelo diálogo entre diferentes disciplinas, posto que ele se graduou em Direito na Universidade de Moscou, enquanto também frequentava aulas de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, vindo a interessar-se também por Literatura, Medicina e Psicologia, construindo uma nova vertente psicológica: a Teoria Histórico-Cultural (Oliveira, 1993).

Inserido em um contexto de efervescência política e intelectual, com a queda do regime czarista e o início da revolução socialista, Vigotski parte do materialismo histórico-dialético marxista para criar uma teoria que entenda o sujeito em sua totalidade, superando a cisão e a parcialidade das teorias psicológicas vigentes.

Assim, Vigotski busca romper com o idealismo presente na Psicologia ao construir uma Teoria que converge com o projeto revolucionário de sociedade de que era entusiasta. Logo, ele parte do pressuposto marxista de que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu social que, inversamente, determina a sua consciência.” (Marx, 1983, p. 24) para analisar como o psiquismo humano se constitui e se desenvolve a partir das condições materiais e históricas de existência.

Com a ascensão de Stálin e a implantação de um regime totalitário, a obra de Vigotski foi objeto de suspeição e investigação política por seu diálogo com a psicologia ocidental, tendo sido proibida na União Soviética em 1936, dois anos após a sua morte, em 1934 (Souza; Freitas, 2009).

Devido a essa conjuntura e à falta de interesse de países capitalistas ocidentais em publicar os trabalhos de um intelectual que questionava a hegemonia do capitalismo, as suas ideias só vieram a ser conhecidas no mundo a partir da década de 1960, tendo sido difundidas no Brasil a partir do final da década de 1970, concorrendo com a obra de Jean Piaget (Tunes, 2015).

Contudo a divulgação das ideias de Vigotski ocorreu de modo aligeirado e superficial, sendo frequente a ocorrência de equívocos ou distorções conceituais, além da tentativa de “neutralizar” o aspecto político de sua obra na apresentação e

no emprego de suas ideias dissociadas do referencial epistemológico de base marxista, em que se apoia o seu trabalho.

Assim, o pensamento de Vigotski vem sendo associado a uma vertente mais liberal da Psicologia, aproximando-o do construtivismo piagetiano ou sob uma perspectiva teórica análoga denominada de socioconstrutivismo. Também é comum a classificação do seu trabalho como interacionista, resumindo a complexidade da constituição subjetiva da pessoa numa perspectiva materialista histórico-dialética a uma simples interação com o mundo físico, os objetos ou sujeitos com quem ela se relaciona de modo imediato, excluindo os aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos que constituem o psiquismo (Facci, 2004b).

Ainda nessa perspectiva, Duarte (2001) também denuncia a leitura neoliberal do pensamento de Vigotski, quando se associa a obra do psicólogo bielo-russo a uma perspectiva construtivista de educação, que visa, acima da transmissão de conteúdo, ao desenvolvimento de competências para o aprendizado, isto é, o aprender a aprender.

No Brasil, essa vinculação ocorre devido à tradução de duas das principais e primeiras obras de Vigotski publicadas no Brasil na década de 1980, “Pensamento e Linguagem” e “A formação social da mente”, que foram traduzidas do russo para o inglês e, só então, para o português. Com esse movimento, parte significativa do material foi subtraída das obras, além da presença de conceitos que se distanciam do seu emprego e contexto na língua original. Apenas nos anos 2000, temos a primeira edição desses textos traduzidos diretamente do russo para o português por Paulo Bezerra e, assim, podemos acessar as ideias do autor de forma mais fidedigna.

Refletindo sobre a associação do pensamento de Vigotski ao construtivismo, Facci (2004b) analisa que o trabalho “Psicologia Pedagógica” sofre forte influência da reflexologia e do reacionismo russo, bem como da Psicologia ocidental e do movimento escolanovista. Essa influência é significativamente reduzida em seus próximos trabalhos, levando-o, inclusive, a tecer severas críticas sobre a Psicologia da época.

Com o intuito de refletir sobre a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho docente, as próximas seções apresentarão algumas das principais ideias e dos principais conceitos elaborados por Vigotski.

5.2 O trabalho docente e a teoria histórico-cultural

Segundo Tardif e Lessard (2007), o trabalho docente é entendido como um trabalho interativo cuja “matéria-prima” é a relação com as pessoas. Essa compreensão da docência como um trabalho interativo tem como fundamento a dialética marxista, posto que ao mesmo tempo em que o trabalhador age sobre o mundo e o transforma, ele também é transformado pela sua ação.

> Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade (Tardif; Lessard, 2007, p. 29-30).

Os autores também acrescentam que, enquanto um trabalho interativo, o trabalho docente apresenta uma particularidade em relação a outras profissões, uma vez que o seu “objeto” de trabalho não consiste em uma matéria inerte, mas em outros sujeitos de iniciativa e intencionalidade, “[...] capazes de resistir ou de participar da ação dos professores” (Tardif; Lessard, 2007, p. 35). Logo, para obter êxito em seu trabalho, os professores necessitam da ação e da colaboração dos seus estudantes.

Vigotski (2010) entende que é papel do professor, enquanto um mediador, intervir na formação dos estudantes apresentando-lhes os produtos da cultura, suas significações e usos sociais. Conforme o autor, a vida precisa se fazer presente nas escolas, para que o aprendizado se torne mais dinâmico e intenso, para que os estudantes consigam compreender o conhecimento dos conteúdos como uma necessidade e se orientem para a sua aprendizagem.

O psicólogo também destaca a importância de a ação docente contemplar teoria e prática, haja vista a relação de indissociabilidade entre ambas. Destarte, o conhecimento teórico dos processos psicológicos que possibilitam a aprendizagem precisa orientar o professor no processo de ensino, e esse, por sua vez, poderá ensejar a produção de novos conhecimentos pelo professor.

A fim de aprofundar a discussão sobre a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho docente, serão analisadas algumas das principais

questões levantadas por Vigotski e as respostas que ele propõe para a compreensão dos processos de pensamento e linguagem, para a aprendizagem e o desenvolvimento, para a educação de pessoas com deficiência e para a compreensão da adolescência como circunstância evolutiva.

5.3 Pensamento e linguagem

Em seu livro “A construção do pensamento e da linguagem”, Vigotski (2009) realiza uma análise sobre a constituição e a relação entre os processos de pensamento e linguagem com base nos dados colhidos em estudos empíricos com crianças de diferentes faixas etárias.

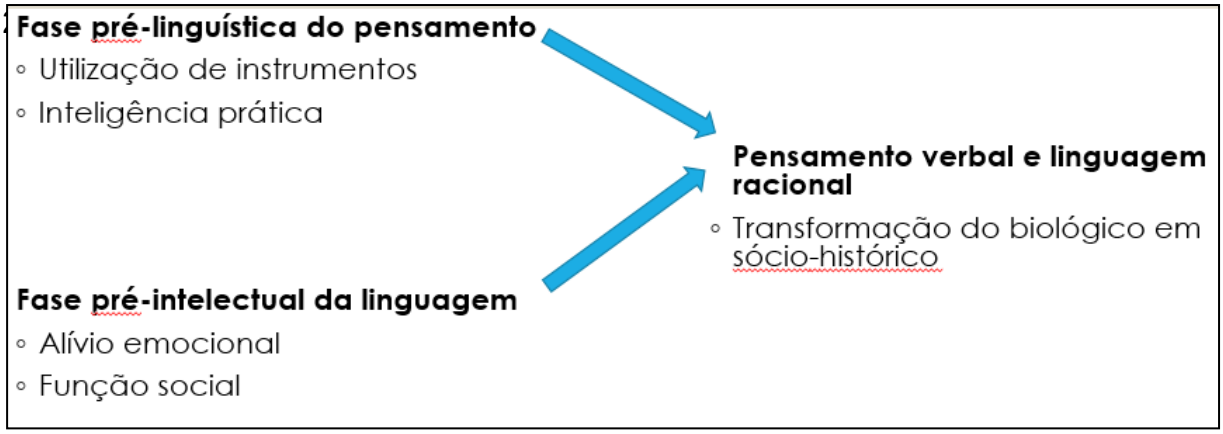
Após uma revisão de literatura sobre as produções acerca do pensamento e da linguagem, na qual refuta teorias que indiferenciam os dois processos ou compreendem a linguagem como mera exteriorização do pensamento, o autor faz um resgate da origem da junção entre pensamento e linguagem. Com base no materialismo histórico-dialético, Vigotski (2009) compreende o pensamento e a linguagem como processos psicológicos superiores, pois sua origem não é inata, mas que se constituem e se desenvolvem a partir da interação com o meio social.

Vigotski divide os processos psicológicos em dois grupos: processos psicológicos elementares e processos psicológicos superiores. Os primeiros, como o próprio nome sugere, são mais simples, têm origem inata e se apresentam tanto em bebês como em espécies de animais. Já os segundos, mais complexos e sofisticados, apresentam-se exclusivamente em seres humanos e se desenvolvem a partir da mediação social (Oliveira, 1993).

Consoante Oliveira (1993, p. 43), “O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos”. Nessa perspectiva, é possível conceber a existência de um pensamento dissociado da linguagem (pensamento pré-verbal) e de uma linguagem dissociada do pensamento (linguagem pré-intelectual).

Contudo, devido a aspectos filogenéticos – como a necessidade de uma cooperação e compreensão maior entre os homens primitivos para assegurar a sobrevivência da espécie – e aspectos ontogenéticos, a junção entre linguagem e pensamento foi possível, inaugurando, assim, uma nova forma de organização e desenvolvimento da espécie humana.

Figura 02 – Pensamento e Linguagem



Fonte: Adaptado, pela autora, de Oliveira (1993, p. 47).

A existência desses dois processos de forma dissociada pode ser observada no bebê de até cerca de dois anos de idade. Nesse período, o pensamento do bebê se configura como pré-linguístico, sendo marcado pela utilização de instrumentos e pela inteligência prática, conforme indicado na Figura 02. Já a linguagem do bebê possui apenas função de alívio emocional e de contágio, mobilizando outras pessoas para atender às suas necessidades.

Após os dois anos, aproximadamente, costumamos observar – quando o bebê foi devidamente socializado – a junção entre esses dois processos, possibilitando o desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem racional. A partir disso, ocorre a introdução da criança na cultura, passando a transformar sua relação com o mundo de simplesmente biológica para sócio-histórica.

Segundo Vigotski (*apud* Oliveira, 1993), a relação do Homem com o mundo é, fundamentalmente, uma relação mediada. Essa mediação ocorre por meio de instrumentos e de signos. Os instrumentos atuam no mundo físico, potencializando a ação humana sobre ele. Já os signos atuam no campo psicológico de forma análoga aos instrumentos, isto é, potencializando a ação mental e contribuindo para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Nesse sentido, a linguagem trata do sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, atuando como instrumento do pensamento. Antes da aquisição da linguagem, a comunicação da criança com os demais é difusa e intuitiva, de modo que Vigotski (2009) considera que ela nem deveria ser denominada de comunicação, mas sim de contágio. É somente após a aquisição da linguagem que

a criança se torna capaz de comunicar aos outros seus anseios e percepções de forma mais assertiva, bem como compreender o que lhe é dirigido.

De acordo com Vigotski (2009, p. 11), “[...] A função da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Enquanto um sistema simbólico por excelência, a linguagem medeia a relação entre os sujeitos, na dimensão interpsicológica, possibilitando que a experiência privada de um sujeito, isto é, aquilo que lhe ocorre internamente, possa ser comunicada aos demais.

Contudo a palavra só pode se suceder em sua função comunicativa se houver a generalização do seu significado. Segundo Vigotski (2009, p. 12), “[...] a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação”.

Nesse campo, o significado exerce um papel fulcral na comunicação, pois a sua generalização possibilita o compartilhamento de ideias e informações. Ademais, o significado também atua de forma intrapsicológica, favorecendo o desenvolvimento do pensamento ao internalizar a linguagem, atribuindo um sentido particular aos conceitos e produzindo um discurso interior, o qual orienta a ação psicológica e promove o desenvolvimento de processos psicológicos superiores como atenção, memória, percepção, criatividade etc. Destarte, o significado pode ser compreendido como a ponte que liga o pensamento e a linguagem e, a partir dela, um novo mundo de aprendizagens e desenvolvimentos se abre para o sujeito. Assim, é possível

> [...] concluir que o significado da palavra [...] tem na sua generalização um ato do pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (Vigotski, 2009, p. 10).

Avançando na discussão sobre a relação entre linguagem e pensamento, Vigotski (2009) discute sobre a formação de conceitos, diferenciando-os entre espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são desenvolvidos pela criança a partir da sua experiência e da observação do mundo. Já os conceitos científicos são desenvolvidos no contexto escolar, por meio de situações deliberadas de ensino.

Vigotski (2009) analisa a relação entre os conceitos espontâneos e científicos, indicando que, apesar de eles se desenvolverem de formas diferentes, possuem íntima relação entre si, uma vez que os conceitos espontâneos são entendidos como a base sobre a qual vão erigir os conceitos científicos.

A vinculação dos conceitos espontâneos aos científicos traz concretude a esses, tornando-os mais inteligíveis. No cotidiano escolar, essa vinculação pode ser realizada ao se resgatar os saberes dos estudantes na situação de ensino em vez de apresentar os conceitos como simples abstrações.

Por outro lado, a aprendizagem dos conceitos científicos também pode contribuir para uma ressignificação dos conceitos espontâneos, tornando-os mais elaborados, arbitrários e mais correspondentes à realidade. Todavia, isso ocorre apenas quando o conceito adquire sistematicidade, isto é, quando é compreendido dentro de um sistema ou de uma teoria, que lhe confere valor e funcionalidade.

> [...] *só no sistema o conceito pode adquirir as potencialidades de conscientizáveis e a arbitrariedade. A potencialidade de conscientizável e a sistematicidade são, no sentido pleno, sinônimos em relação aos conceitos exatamente como a espontaneidade, a potencialidade de não conscientizável e a não-sistematicidade são três expressões diferentes para designar a mesma coisa na natureza dos conceitos infantis* (Vigotski, 2009, p. 291, itálico no original).

Essa relação é exemplificada por Vigotski (2009) por meio do desenvolvimento da língua falada e da língua escrita. Embora o processo de aprendizagem de cada uma dessas modalidades linguísticas seja diferente, uma vez que a língua falada é aprendida na experiência cotidiana e a língua escrita requer um ensino sistemático e uma capacidade de abstração maior, o aprendizado da língua escrita parte do aprendizado da língua falada, ao correlacionar fonemas com grafemas. Em contrapartida, o desenvolvimento da língua escrita proporciona ao falante uma compreensão mais ampla da própria língua e uma arbitrariedade maior no uso das palavras.

Outra questão de grande relevância para o trabalho docente é a constituição dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, que será abordada a seguir.

5.4 Aprendizagem e desenvolvimento

No livro “A construção da linguagem e do pensamento”, Vigotski (2009) aborda as três principais formas como os processos de aprendizagem e desenvolvimento eram compreendidos pelas teorias psicológicas da época. A primeira delas entendia o desenvolvimento e a aprendizagem como processos independentes que ocorriam paralelamente, havendo uma relação unívoca entre eles. Essas teorias costumavam sobrevalorizar os aspectos biológicos, atribuindo à maturação um papel fundamental para a conquista do desenvolvimento. Nesse contexto, a aprendizagem teria papel secundário, decorrendo dos avanços obtidos pela criança em seu desenvolvimento.

A segunda forma de explicar esses processos era compreendendo-os como sinônimos, como se não houvesse distinção entre ambos. Essa perspectiva, que tem origem no associacionismo, deixa em aberto questões importantes sobre o funcionamento desses processos, como o modo de ocorrência e a ordem de sucessão entre eles.

Já a terceira perspectiva, que busca conciliar as outras duas, avança em alguns pontos, ao conceder um novo olhar sobre a aprendizagem e estabelecer uma relação de interdependência entre ambos os processos, contudo reproduz alguns dos equívocos das demais perspectivas.

Caminhando nessa discussão, Vigotski (2009) propõe outra forma de compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Diferentemente do que era defendido pela maioria dos teóricos analisados, o psicólogo soviético atribui à aprendizagem primazia em relação ao desenvolvimento.

Com a devida consideração aos aspectos biológicos e maturacionais, Vigotski (2009) postula que a aprendizagem não ocorre quando as funções orgânicas e cognitivas estão maduras, mas quando essas estão em processo de amadurecimento. Em suas palavras: “[...] a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento” (Vigotski, 2009, p. 318). Nesse sentido, a aprendizagem seria o motor para o desenvolvimento, possibilitando o amadurecimento dessas funções.

Partindo dos conceitos de zona de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança consegue fazer sozinha; zona de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança realiza com a mediação docente ou de um sujeito mais experiente; e

zona de desenvolvimento imediato, que corresponde ao intervalo ou à distância entre essas duas, Vigotski (2009) entende que a ação docente não deve se deter naquilo que a criança já desenvolveu, mas sim no que está em vias de ser desenvolvido, isto é, na zona de desenvolvimento imediato. Desse modo, o professor poderá contribuir efetivamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, posto que contribuirá para que o seu desenvolvimento potencial se constitua em desenvolvimento real.

Recentemente, Zóia Prestes (2010), apresentou, em sua Tese de Doutorado, a inadequação do uso das traduções de zona de desenvolvimento imediato ou zona de desenvolvimento proximal, pois, conforme, a pesquisadora, essas terminologias sugerem um desenvolvimento espontâneo do sujeito a partir do mero contato com o outro ou com determinado objeto.

Diferentemente dessa concepção espontaneísta, a perspectiva de Vigotski se ancora na mediação como elemento essencial para a aprendizagem. Assim, ela traduz o conceito zona de desenvolvimento proximal como zona de desenvolvimento iminente, indicando funções que estão em via de desenvolvimento, mas, para que ele se efetive, é necessário que o professor ensine e que o estudante se dedique para a sua aprendizagem.

Em adição a isso, o desenvolvimento também contribui para o processo de aprendizagem, possibilitando que a pessoa possa expandir ou complexificar seu potencial de aprendizagem.

A problemática sobre a ocorrência dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento tem importância fundamental para o trabalho docente, pois teoriza sobre o potencial da ação docente na mediação do processo educativo. Ao se compreender o desenvolvimento como um processo espontâneo, derivado da maturação orgânica, a interferência docente no processo de aprendizagem parece desnecessária ou até mesmo prejudicial a consecução de algo que ocorreria naturalmente.

Diferentemente dessa perspectiva, Vigotski (2009) enfatiza a importância da mediação docente para o processo de aprendizagem, que, por sua vez, adquire papel central em sua Teoria, haja vista que é ela quem possibilitaria a ocorrência do desenvolvimento. A ação docente de organizar e sistematizar o conteúdo a ser estudado, bem como apontar outras formas de se perceber um fenômeno contribui

na compreensão do conteúdo pelo estudante, fazendo com que ele desenvolva conceitos que muito dificilmente conseguiria sozinho.

Na sequência, serão contempladas algumas questões referentes à educação de pessoas com deficiência, com base na Teoria Histórico-Cultural.

5.5 A contribuição de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência

Uma das principais contribuições de Vigotski (2022) ao trabalho docente é o seu estudo sobre a deficiência apresentado na obra “Fundamentos de defectologia”. Nesse trabalho, o autor analisa a emergência do “defeito”, nomenclatura atribuída na época à deficiência, como uma condição de inadaptação, que demanda do sujeito um esforço compensador.

Nessa produção, o autor discorre sobre as concepções simplistas e ingênuas sobre a deficiência, a exemplo da compensação biológica da deficiência, que compreendia que, de modo semelhante ao que ocorre em alguns órgãos duplos do corpo humano, a ausência ou o mal funcionamento de um sentido geraria uma sofisticação no trabalho dos demais sentidos, fazendo com que esses se desenvolvessem de modo a substituir o sentido defeituoso.

Em oposição a essa perspectiva, conforme alerta Vigotski (2021), o processo de compensação da deficiência não é simplesmente biológico, mas se constitui como uma demanda social, contemplada mediante um processo educativo. Nesse processo, a linguagem desempenha um papel primordial na estruturação da personalidade do sujeito e no desenvolvimento dos seus processos psicológicos superiores, os quais, sua vez, lhe possibilitam abstrair o conhecimento de informações provenientes do sentido perdido.

No caso da cegueira, por exemplo, a fim de compensar a ausência da visão, o sujeito, quando submetido a um processo educativo, desenvolve a percepção, a atenção e a memória, as quais promovem a sua compreensão da experiência dos videntes.

Ele sintetiza ainda que a diferença do desenvolvimento desses processos em cegos e videntes não é de ordem quantitativa, mas sim qualitativa, possibilitando que eles gravem e mobilizem informações necessárias para sua orientação e participação no mundo físico e social (Vigotski, 2022).

Em alguns casos, a compensação também pode ocorrer de forma fictícia ou mista, quando o sujeito recorre a alternativas não saudáveis para lidar com a dificuldade produzida pela sociedade em sua adaptação à perda de um sentido. Um exemplo de compensação fictícia seria o sentimento de perseguição apresentado por pessoas surdas, denominadas de “delírio do surdo”. Vigotski (2021) também esclarece que esse delírio se manifesta em função das violências sofridas pelas pessoas surdas, sendo elas físicas, verbais ou psicológicas, fazendo com que, para se proteger da violência, o sujeito se torne excessivamente precavido e temeroso das ações e falas dos outros sobre ele.

Ademais, a compensação mista trata de casos limitados de compensação, em que a pessoa consegue contornar as limitações produzidas pela deficiência por vias não ideais, sendo essa uma compensação limitada. Um exemplo dessa compensação citado pelo autor é manifestado por crianças com Deficiência Intelectual (DI) que, ao sentirem dificuldades para participarem plenamente das atividades com crianças da sua faixa etária, passam a se relacionar prioritariamente com crianças menores, reproduzindo com essas posturas autoritárias e agressivas que sofreram na interação com os seus pares.

Essa realidade explanada por Vigotski (2022) destaca a deficiência como uma condição que se impõe pela inadaptação da sociedade para a participação de pessoas com deficiência e não pela simples falta de um sentido ou membro. Ele destaca que, na constituição humana, os elementos biológicos tendem a ser superados pelos sociais.

Assim, por meio da linguagem, mesmo uma deficiência que seria extremamente limitante para outras espécies de animais, como a cegueira, pode ser plenamente compensada, fazendo com que um sujeito cego tenha um desenvolvimento psicológico de forma semelhante ou até superior a pessoas sem deficiência, fato denominado por ele de supercompensação. Conforme o autor, a força reside na debilidade, assim, a deficiência traz consigo um potencial para a compensação e superação, mas isso não acontece de forma espontânea e sim por meio do processo educativo e da participação social.

Destarte, em condições em que pessoas com deficiência possam participar intensamente da vida social, a ausência de um sentido não precisa se converter em um processo limitante para o sujeito. Essa perspectiva se assemelha ao que atualmente vem sendo denominado de Modelo social da deficiência, o qual

entende a deficiência “[...] como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas” (França, 2013, p. 62).

Nesse cenário, Vigotski (2021) critica enfaticamente a educação especial por seu caráter segregador, que construía uma forma de socialização centrada na deficiência, restringindo a interação e o contato das crianças com deficiência com aquelas sem deficiência e, assim, limitando as possibilidades de aprendizado e compensação que poderiam derivar dessas interações. Portanto, o autor defende uma escola em que todas as crianças possam aprender juntas.

Vigotski (2021) também destaca que, para que haja um amplo desenvolvimento do potencial das crianças com deficiência, é necessária uma revolução social. Assim, não só a criança com deficiência precisa se adaptar ao meio, mas este também precisa possibilitar condições para que esta participe de forma ativa.

Essa condição é indispensável, pois é por meio da linguagem enquanto signo, isto é, como mediadora inter e intrapsicológica, que há o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e, mediante eles, a materialização do potencial disponível para a espécie humana.

Como exemplos dessas condições, cito a importância da acessibilidade para a mobilidade de pessoas com deficiências físicas e o conhecimento da língua de sinais pela sociedade para que as crianças surdas possam ser inseridas no mundo da linguagem desde o nascimento, em vez de ficarem segregadas e restritas ao contato de pessoas com a mesma deficiência.

Outro ponto que destaca a atualidade do pensamento de Vigotski, apresentado por FuhrRaad e Ximenes (2013), é a crítica à supervalorização dos diagnósticos. No contexto contemporâneo, marcado pela produção em massa de laudos e classificações, esses diagnósticos, em vez de promoverem um olhar mais sensível para o estudante e formas de ensino mais adaptadas à sua deficiência, muitas vezes servem como instrumento de desresponsabilização dos agentes educativos diante da não aprendizagem.

Resgatar a obra de Vigotski é, portanto, fundamental para reafirmar a necessidade de olhar para o potencial do estudante, para aquilo que ele sabe e o que pode vir a aprender, em vez de se restringir às limitações impostas por uma concepção meramente deficitária da deficiência.

Em seguinte, serão apresentadas algumas reflexões sobre a concepção de adolescência conforme a perspectiva Histórico-Cultural.

5.6 A adolescência na perspectiva Histórico-Cultural

A discussão sobre a adolescência, cuja raiz etimológica deriva do latim *adolescere* e significa “crescer para”, ganhou visibilidade científica a partir das produções de Stanley Hall (1844-1924), que refletem o contexto norte-americano, no início do século XX. Após suas contribuições, outros autores também se debruçaram a estudar as características que marcam esta etapa de desenvolvimento.

Conforme Piletti, Rossato e Rossato (2018), a adolescência indica uma fase de preparação para a vida adulta, proporcionando um amadurecimento sexual, produtivo, cognitivo e político. Os autores também desmistificam a ideia da adolescência como uma fase natural e universal, indicando que, em muitas culturas, não houve/há uma fase destinada a preparação para o mundo adulto. Na Grécia Clássica, por exemplo, os meninos, após completarem sete anos de idade, eram retirados do mundo doméstico e educadas em escolas ou instituições militares, para desempenharem suas funções sociais ou bélicas, no caso do contexto espartano. Já as meninas eram incentivadas a prepararem seu corpo, mediante exercícios físicos, para o casamento e a maternidade, que ocorria por volta dos 15 anos.

Eles também apontam que, nas sociedades tribais, não havia um longo período que separasse as atividades infantis das atividades dos adultos, de modo que, a partir da maturação sexual, eram realizados os rituais de passagem que possibilitavam a transição entre a infância e a vida adulta.

Ademais, considerando as investigações de Philippe Ariès (1914-1984), que indicam que o sentimento de infância não caracterizava as dinâmicas sociais no período da Idade Média, haja vista que as crianças compartilhavam do mundo adulto, a existência de uma fase destinada à transição entre essas etapas se torna ainda mais improvável.

Assim, a infância e a adolescência são concebidas como construções sociais, frutos de transformações no mundo do trabalho iniciadas a partir do século XVII, como a Revolução Industrial, com a redução dos postos de trabalho e a necessidade de maior formação educacional para desempenhar as funções emergentes. Nessa conjuntura, passou-se a prescindir do trabalho desses sujeitos e

a investir em sua formação acadêmica profissional e a contemplar neles a semente para uma nova sociedade e um novo Homem, inspirados pelos ideais iluministas (Piletti; Rossato; Rossato, 2018).

Nessa conjuntura, a adolescência, seria marcada por uma moratória ou latência social, haja vista que o sujeito já teria condições biológicas para se inserir na vida adulta, após a vivência da puberdade, contudo não possui autorização para tal, sendo necessário que se submeta à tutela dos pais ou responsável por um período mais prolongado do que nas sociedades primitivas (Piletti; Rossato; Rossato, 2018).

Com base nesta concepção, temos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), que estabelece como adolescentes aqueles sujeitos com idade entre 12 a 18 anos, indicando seus direitos fundamentais em vista de sua condição de seres em desenvolvimento, bem como dos deveres da sociedade para com este público.

No contexto brasileiro, há uma querela em torno do conceito mais adequado para designar esta etapa de desenvolvimento, se adolescência ou juventude. Esse embate decorre da noção de adolescência marcada por uma moratória ou afastamento do mundo do trabalho e de responsabilidades familiares, o que nem sempre se apresenta na realidade desse público, em virtude da diversidade de experiências possibilitadas aos jovens de um país marcado por desigualdades abissais. Destarte, o lugar onde você nasce, sua classe social, cor/etnia, gênero, orientação sexual, entre outros marcadores sociais, condicionam de modos radicalmente diferentes o viver desta etapa (Piletti; Rossato; Rossato, 2018).

Por conseguinte, o conceito de juventude teria um significado mais amplo, cujos significados não seriam universais, necessitando, assim, contextualizá-los (Gomes, 2014). Ademais, este conceito emerge como forma de abranger as diferenças deste público e contemplar as vulnerabilidades do início da vida adulta, haja vista que o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013 (Brasil, 2013), compreende como jovens os sujeitos entre 15 e 29 anos de idade.

A despeito dessa discussão, cuja importância é inegável na compreensão da experiência de ser jovem no contexto brasileiro, opto pelo conceito de adolescência para designar a vivência dos estudantes do Ensino Médio da escola onde realizei a pesquisa de campo dessa Tese. Essa escolha se justifica considerando a caracterização da instituição como uma escola de Tempo Integral,

com estudantes com idades entre 15 e 18 anos, como forma de demarcar também os conflitos desta condição de escolarização que se impõem como uma latência social e preparação para a vida adulta.

Conforme Vigotski (2012 *apud* Pereira, 2019, p. 08),

> [...] a transição para a adolescência se dá a partir do marcador orgânico de maturação sexual, embora este não aja isoladamente, mas sim na relação com a cultura, em um processo no qual os interesses infantis vão dando lugar aos interesses socialmente esperados dos adultos.

Nessa perspectiva, as transformações corporais provenientes da puberdade promovem novas formas de socialização do adolescente no seio da cultura, movimento que faz com que ele se desloque dos interesses associados à condição infantil e internalize os valores e interesses da vida adulta.

Vigotski (2018 *apud* Pereira, 2019) utiliza o conceito de situação social de desenvolvimento para descrever a combinação composta pelos processos evolutivos internos já elaborados pelo sujeito e as demandas sociais específicas de sua faixa etária. Nesse sentido, para compreender a situação social de desenvolvimento dos adolescentes, é necessário ponderar tanto aspectos individuais, referentes à maturação e à subjetividade de cada sujeito, quanto as expectativas sociais e os discursos construídos sobre os adolescentes.

Desse modo, conforme Gonzáles e Guareschi (2009), os discursos produzidos sobre a adolescência/juventude produzem subjetividades ou modos de ser jovem. Nas palavras das autoras,

> [...] cada época profere discursos relativos aos seus jovens. Tais discursos denotam modelos e expectativas que irão produzir formas de ser e agir a partir de interesses específicos do momento histórico, cultural e social vigente. Os jovens, nesse sentido, são sujeitos concretos que se aproximam ou não, em seus modos de vida, dos sentidos produzidos por esses discursos em cada época particular (Gonzáles; Guareschi, 2009, p. 105).

Logo, depreende-se, com base no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, que a vivência da adolescência está relacionada aos significados e sentidos construídos sobre ela culturalmente.

No contexto brasileiro, atrela-se comumente à juventude empobrecida a ideia de risco, a qual expressa um duplo sentido, pois refere-se tanto à vulnerabilidade sentida por esses jovens, quanto ao risco social à ordem capitalista e ao *status quo* que a sua resistência e indignação promoveriam (Hillesheim; Cruz,

2009). Nesse cenário, “[...] a adolescência e a infância pobres, protagonizadas como um período de infrações, são vigiadas, punidas e disciplinadas severamente” (Piletti; Rossato; Rossato, 2018, p. 163).

Essa ideia de risco também fundamenta a proposta de uma Escola de Tempo Integral para jovens empobrecidos, de modo que a escola passa a atuar como um espaço de contenção desses adolescentes, buscando tanto protegê-los dos perigos das ruas quanto proteger a sociedade do risco que eles, por serem privados de acessar os bens e serviços oferecidos socialmente, representam.

Outro conceito importante para compreender a adolescência na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é a atividade-guia. Compreendendo a atividade como promotora do desenvolvimento dos processos psíquicos e, consequentemente, da humanização, Leontiev (1978 *apud* Pereira, 2019) estabelece que, em cada ciclo do desenvolvimento, os sujeitos realizam diferentes atividades-guias que têm papel central no estabelecimento das relações sociais travadas pelos sujeitos e no seu decorrente desenvolvimento.

Com base no pensamento de Davidov, Pereira (2019, p. 10, grifo da autora) destaca que a atividade-guia:

> [...] seria a *atividade socialmente útil*, que congregaria suas experiências iniciais em atividades produtivas, socio-organizacionais, artísticas e esportivas, que são avaliadas no coletivo tendo por referência o significado social de sua participação na realização destas atividades. Elas possibilitariam o conhecimento das normas de relação com pares e adultos no contexto de suas responsabilidades para com o coletivo.

Pereira (2019), comparando as produções de teóricos russos e brasileiros sobre esse tema, apresenta que, no contexto soviético, é citada, no período da adolescência (mais especificamente dos 14 aos 17 anos), uma mudança na atividade-guia do estudo para a comunicação íntima e pessoal. Essa alteração é justificada por Bozhovich (1981 *apud* Pereira, 2019), ao indicar que os adolescentes soviéticos tinham uma frágil relação com o estudo, que, por sua vez, era visto como uma imposição da qual eles queriam se libertar.

No contexto brasileiro, a definição das atividades-guias que orientam esta fase são mais heterogêneas e acontece a partir da situação social de desenvolvimento dos sujeitos e da particular dinâmica social que os atravessa. Contudo, a escolarização continua sendo uma expectativa social atribuída ao público

adolescente, que pode recebê-la com entusiasmo ou desdém, a partir dos valores compartilhados pelos grupos de que participa.

Embora nem sempre goze da devida valorização, o estudo e a atividade escolar tem um papel indispensável para o desenvolvimento psicológico do adolescente. Para Vigotski (1996 *apud* Pereira, 2019, p. 11),

> [...] na adolescência é que se possibilitaria o desenvolvimento do pensamento o desenvolvimento do pensamento por conceitos, em que com base nos conceitos científicos o sujeito opera não só sobre o objeto, mas sobre o ato de pensar sobre o objeto, podendo compreender os nexos que se ocultam por trás da aparência externa dos fenômenos, conhecendo as complexas interrelações que explicam sua gênese.

Nessa conjuntura, o professor que atua com o público adolescente vivencia o desafio de mediar também os diferentes sentidos e significados atribuídos à vivência escolar, buscando apresentar o mundo e as potencialidades do processo educativo de forma mais convidativa.

Ao mesmo tempo, é necessário que ele tenha criticidade para se opor aos mecanismos de docilização e apassivamento inerentes ao espaço escolar, enquanto uma instituição que também exerce a função de reprodução social, bem como para favorecer a constituição de sujeitos que reflitam sobre a sua condição de existência e que busquem formas coletivas de organização política que promovam a transformação da realidade social.

Em suma, as proposições de Lev Vigotski, ancoradas em uma base materialista histórico-dialética, expressam uma concepção de sujeito constituído por dimensões históricas, políticas, sociais e econômicas. Assim, as condições de existência possibilitadas ao sujeito influenciam significativamente em seu desenvolvimento psicológico.

Nesse sentido, a educação se torna uma via necessária para a humanização e o desenvolvimento psíquico, uma vez que possibilita que o sujeito aprenda o conhecimento produzido pela humanidade e, por meio dele, possa intervir sobre a realidade, transformando-a.

Apesar do dilatado lapso temporal da enunciação das ideias de Vigotski, elas continuam sendo um rico referencial para se compreender o processo educativo e para se construir uma práxis docente comprometida com a superação do *ethos* capitalista, bem como de uma sociedade mais justa e igualitária.

6 MAPEANDO SABERES: REVISÃO DA LITERATURA ESPECIALIZADA

Neste capítulo, realizo uma revisão da literatura acadêmica especializada que versa (ou se aproxima da) sobre a temática em estudo. Nessa perspectiva, estruturo essa discussão em dois momentos: no primeiro, apresento os trabalhos encontrados nas buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e, em seguida, realizo uma síntese das contribuições dos trabalhos analisados para a compreensão da temática na atualidade e suas influências e contribuições para a construção da presente Tese.

6.1 Revisando os trabalhos publicados na BDTD

Para a compreensão do estado da arte das pesquisas que tematizam a contribuição do saber psicológico para o trabalho docente, a nível de pós-graduação, foram efetivadas pesquisas na BDTD. Esse portal foi selecionado, em detrimento de outras plataformas digitais, devido à estabilidade das informações disponibilizadas, o que possibilita a reprodução da pesquisa por outros sujeitos.

Dessarte, foram realizadas buscas, com as seguintes combinações: 1) “Psicologia”, “Docência” e “Educação”; e 2) “Psicologia”, “Trabalho docente” e “Educação Básica”. Com a primeira combinação, foram encontrados 337 resultados referentes a dissertações de mestrado e 166 teses de doutorado. Com a segunda, foram obtidos 67 resultados de dissertações e 21 teses que perspectivam ou se aproximam da temática em estudo. Não foi especificado um recorte temporal a fim de abranger a maior quantidade de trabalhos possível.

Quadro 02 – Pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

COMBINAÇÃO	NÍVEL	QUANTIDADE
“Psicologia”, “Docência” e “Educação”	Mestrado	337
	Doutorado	166
“Psicologia”, “Trabalho docente” e “Educação Básica”	Mestrado	67
	Doutorado	21
TOTAL		**591**

Fonte: Pesquisa da autora.

Conforme apresentado no Quadro 02, foram obtidas 591 pesquisas nas duas combinações, tendo ocorrido duplicações de alguns trabalhos. A seguir, li os títulos de todos os resultados e, assim, selecionei, a partir dos títulos e palavras-chave, alguns deles para análise dos resumos. Na sequência, escolhi oito trabalhos para a leitura integral (Quadro 03), listados em ordem cronológica.

Quadro 03 – Trabalhos escolhidos para leitura completa

COMBINAÇÃO	NÍVEL/ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
“Psicologia”, “Docência” e “Educação”	Tese/2005	Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da psicologia da Educação	Patrícia Cristina Albieri de Almeida
“Psicologia”, “Trabalho docente” e “Educação Básica”	Dissertação/ 2015	Educação e Psicologia: representações sociais de professores na rede pública	Erico Lopes Pinheiro de Paula
“Psicologia”, “Docência” e “Educação”	Tese/2016	A (docência)lescência: pressupostos para um ensino Desenvolvimental	Cláudia Silva de Souza
“Psicologia”, “Docência” e “Educação”	Dissertação/ 2016	A docência diante dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos	Denise Estafor Ventre
“Psicologia”, “Trabalho docente” e “Educação Básica”	Dissertação/ 2016	Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores	Ester Modesto
“Psicologia”, “Docência” e “Educação”	Tese/2017	A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação	Maria Emiliana Lima Penteado
“Psicologia”, “Trabalho docente” e “Educação Básica”	Dissertação/ 2018	Para além da atividade de ensinar: os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização	Camila Trindade
“Psicologia”, “Docência” e “Educação” / “Psicologia”, “Trabalho docente” e “Educação Básica”	Tese/2020	Psicologia escolar e desenvolvimento Profissional docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva	Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Fonte: Pesquisa da autora.

O primeiro trabalho, intitulado “Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da psicologia da Educação”, tem autoria de Patrícia Cristina Albieri de Almeida, consistindo em uma Tese de Doutorado em Educação, defendida em 2005, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A pesquisa tem como principal objetivo “[...] investigar como a Psicologia da Educação integra os saberes tidos como necessários à formação profissional no contexto das reformas” (Almeida, 2005, p. 08). Para a compreensão da temática, a autora realizou uma discussão a partir de dois eixos teóricos: i) os saberes docentes que têm referenciado os programas e as políticas de formação de professores; e ii) as contribuições da Psicologia na formação docente, utilizando-se para isso de uma rica revisão da literatura nacional e internacional.

Em relação à metodologia, foi realizado um estudo qualitativo em quatro instituições que oferecem cursos de licenciatura, mais especificamente nos cursos de licenciatura em Matemática dessas instituições. Assim, foram analisados documentos que compõem o projeto formativo de cada curso e realizadas entrevistas com 11 professores, entre especialistas e professores de Psicologia, e com os quatro coordenadores de curso.

Os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, compondo categorias de análise a partir de unidades temáticas selecionadas após a leitura das propostas de formação (documentos que orientam o trabalho docente) e das falas dos entrevistados.

Como resultados da pesquisa que dialogam com o presente estudo, ressalto a compreensão evidenciada pela autora da Psicologia como um saber indispensável para a constituição da profissionalidade docente, devendo, para isso, ser introduzido desde a formação inicial docente, a qual se constitui em um espaço de suma importância para a constituição da sua identidade profissional.

A autora também apresenta críticas ao psicologismo na Educação, questionando o papel da Psicologia na formação docente, que, por vezes, se propôs a oferecer respostas e técnicas de aplicação, o que representaria uma colonização de um campo de saber pelo outro, conforme dito por um entrevistado. Em oposição a essa ideia, a contribuição da Psicologia residiria na “implicação”, isto é, na reflexão, no contraponto de diferentes ideias e na possibilidade de constituição de uma racionalidade prática-reflexiva.

Ademais, se acentua no texto a necessidade de uma relação de complementariedade entre teoria e prática, sendo, para isso, requerida a introdução de práticas reflexivas e investigativas no percurso formativo, que possibilitem ao discente a construção de uma compreensão holística sobre o fenômeno educativo.

O segundo trabalho selecionado para leitura integral foi a Dissertação de Mestrado em Educação de Erico Lopes Pinheiro de Paula, intitulada “Educação e Psicologia: representações sociais de professores na rede pública” e defendida no ano de 2015, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

O objetivo geral desse estudo consistiu em: “Identificar o perfil docente e conhecer as RS [representações sociais] de professores efetivos na rede pública (municipal e estadual) de Uberaba-MG a respeito das relações entre Psicologia e Educação em contexto escolar” (Paula, 2015, p. 54). Com esse intuito, foi realizada uma pesquisa de abordagem mista, quanti-qualitativa, de natureza básica, exploratória e cujos procedimentos se configuram como um estudo de campo com professores da rede pública de Uberaba, Minas Gerais.

Como técnicas de produção de dados, foram entregues 1.000 questionários aos professores do município, com o retorno de 246 respostas. Esses dados foram tabulados para construir as categorias a serem investigadas nas entrevistas, aplicadas com 13 participantes. Os dados produzidos pelos questionários e entrevistas foram analisados com base na Análise de Conteúdo. Assim, o autor realizou a triangulação entre os dados quantitativos colhidos com os questionários, os dados qualitativos das entrevistas e o referencial teórico, a saber, a Teoria das Representações Sociais e as discussões contemporâneas sobre a temática à luz da Psicologia Escolar.

Os resultados dessa investigação apontam para a presença de diferentes representações sobre o trabalho da psicóloga escolar. Embora a presença dessa profissional no contexto escolar seja bastante requisitada pelos professores, suas concepções sobre em que incidiria a sua contribuição, de forma objetiva, mesclam a lógica de atendimento clínico individual na escola, ultrapassada conforme as atuais discussões em Psicologia Escolar, com a compreensão de uma escuta clínica e a melhoria das relações interpessoais.

O terceiro trabalho selecionado para análise consiste na Tese de Doutorado em Educação de Cláudia Silva de Souza, intitulada A

do(dolescência)cência: pressupostos para um ensino desenvolvimental, defendida em 2016, na Universidade Federal de Uberlândia.

O objetivo geral desse estudo é “[...] investigar a compreensão do professor de adolescentes sobre as características psicológicas dos seus alunos e como esta influencia sua prática pedagógica” (Souza, 2016, p. 20).

Para a consecução desse intuito, a autora realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo com professores da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Assim, foram utilizados como instrumentos para a produção de dados a aplicação de questionários com os docentes da instituição e a realização de entrevistas semiestruturadas com nove professores. As falas dos entrevistados foram transcritas, em um processo denominado pela autora de transcriação, que envolvia a posterior leitura pelos entrevistados do material analisado com fins de revisão e reflexão sobre o (não) falado.

A pesquisa em questão contempla as percepções dos docentes sobre a adolescência ou situação social de desenvolvimento caracterizada por essa etapa, haja vista que a adolescência é percebida como uma construção histórica e social. A autora trabalha com o referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, contemplando, em uma perspectiva dialética, as teorias e as práticas que atravessam a adolescência. Inicialmente, ela promove um resgate sobre a compreensão teórica da adolescência no campo da Psicologia, especificamente da Psicologia Histórico-Cultural, para se aproximar das perspectivas dos docentes sobre a adolescência.

Assim, ela busca romper com uma perspectiva universal e naturalizante sobre a adolescência, analisando as características atribuídas à adolescência a partir das condições (im)postas a esses sujeitos pela cultura em cada tempo histórico e pelos conflitos inerentes a desafios, atribuições e censuras que marcam essa etapa de desenvolvimento. Logo, constituído por essas condições e oposições, o adolescente constrói sua subjetividade individual a partir da subjetividade social atribuída e construída ao/pelo ser adolescente.

Em paralelo com essas perspectivas, os professores refletem sobre a adolescência com base em suas leituras, vivências, impressões, preconceitos e representações sociais, para falar dos desafios e estratégias que adotam na educação ou no ensino de adolescentes.

Destacam-se, nas falas dos docentes, os aspectos referentes à relação professor-aluno que ultrapassam o domínio do conteúdo e evidenciam a necessidade de compreender as características dessa etapa de desenvolvimento, além de saberes interpessoais, que possibilitem interagir de forma respeitosa e sensível com esses estudantes.

Nesse sentido, os professores apontam esses aspectos relacionais como desafiadores, ressaltando o dispêndio de energia física e mental na relação com os adolescentes para poder construir uma aula que possibilite o seu interesse, engajamento e participação efetiva.

O quarto trabalho selecionado para leitura trata da Dissertação de Mestrado em Educação intitulada “A docência diante dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos”, de autoria de Denise Estafor Ventre, defendida em 2016, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

Esse trabalho teve como objetivo geral: “[...] problematizar como os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental são compreendidos e enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula” (Ventre, 2016, p. 63).

Para isso, a autora realizou uma revisão de literatura enfocando as concepções de diferentes teorias psicológicas sobre o processo de aprendizagem, bem como uma pesquisa de abordagem qualitativa, configurando-se num estudo de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas (três de uma escola pública e três de uma escola privada) de Novo Hamburgo/RS, com diferentes tempos de exercício da docência.

Os resultados apresentados nessa pesquisa aludem às influências da formação docente e da história de vida de cada professor em sua compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem e em sua reflexão sobre os desafios da docência na promoção de uma educação inclusiva, que considere os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem discente.

Essa concepção está em consonância com a concepção de Tardif (2012 *apud* Ventre, 2016, p. 76), ao considerar que

> [...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que são (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou

> melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Nessa perspectiva, as teorias, os conceitos e as ideias apre(e)ndidos pelas professoras conversam com suas crenças sobre a docência e o seu compromisso ético-político, apresentado, às vezes, de forma semelhante a um chamado ou vocação. Assim, a autora observa lacunas na formação docente das professoras partícipes, que apresentariam dificuldades para perceber o desenvolvimento integral do aluno, e propõe, como forma de evitar essa realidade, a reestruturação dos cursos de licenciatura, contemplando uma fundamentação teórica diversificada e interdisciplinar, que embase sua compreensão sobre o fenômeno educativo aliada à dimensão pessoal dos formandos.

O quinto trabalho tem como título “Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores” e consiste em uma Dissertação de Mestrado em Educação, de autoria de Ester Modesto, defendida no ano de 2016, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Seu objetivo geral era “Identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais” (Modesto, 2016, p. 73), tendo a autora realizado um estudo qualitativo, do tipo descritivo-exploratório, de corte transversal com cinco professores da Educação Superior, utilizando como técnica de produção de dados as entrevistas semiestruturadas com os respectivos docentes. Essas entrevistas foram transcritas e analisadas, por meio da Análise de Conteúdo, e, em seguida, encaminhada aos docentes para revisão e aprovação da análise, construindo, assim, uma modalidade colaborativa de pesquisa.

Esse estudo também teve o referencial teórico embasado na Psicologia histórico-cultural, resgatando as discussões de Vigotski, Luria e Leontiev sobre subjetividade, bem como de autores contemporâneos que discutem a temática. Para esse debate, também foram apresentadas problemáticas concernentes à formação docente, considerando a dimensão histórica e social, bem como aspectos da Teoria da Atividade e da Identidade profissional docente.

Como resultados dessa investigação, foram apontados os enlaces entre a constituição pessoal e a constituição profissional do professor, por meio do resgate de sua trajetória de vida, dos aspectos que o impeliram à docência (escolha da

profissão) e dos sentidos e significações que atribuíam ao seu papel. Essas discussões remontam à compreensão da subjetividade enquanto processo dialético, imbuído de significações estabelecidas pela cultura, com as quais cada sujeito se relaciona de modo singular, estabelecendo seus sentidos pessoais sobre a profissão docente.

O sexto trabalho tem como título “A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre ‘ser professor’, produzidas em um processo de pesquisa e formação”. Esse estudo consiste em uma Tese de Doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), defendida por Maria Emiliana Lima Penteado, no ano de 2017.

O objetivo dessa pesquisa era “[...] compreender a Dimensão Subjetiva da Docência (DSD) a partir da análise das significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação” (Penteado, 2017, p. 63). Nessa perspectiva, a pesquisa visa a conhecer a realidade estudada e intervir sobre ela por meio de um processo formativo que corrobore para o desenvolvimento profissional docente.

Para isso, a pesquisadora realizou uma Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), a qual consiste em uma estratégia de pesquisa-intervenção desenvolvida pelo Grupo de Atividade Docente e Subjetividade (GADS), no qual atuara como pesquisadora, por meio da realização de encontros formativos com cerca de 40 profissionais da educação, incluindo professores e gestores, de duas escolas da rede pública municipal de São Paulo, acompanhadas pelo Grupo e pela pesquisadora, enquanto integrante. Desses encontros desenvolvidos pelo GADS, a autora participou dos três primeiros, que foram analisados em sua Tese.

A pesquisa ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético, adotando como subsídios teóricos para pensar as significações atribuídas à docência o referencial da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, as significações são entendidas como produções dialéticas envolvendo os sentidos formulados individualmente por cada docente, bem como os significados presentes na cultura e incorporados por esses docentes. Ademais, a pesquisadora trabalha com o conceito de Dimensão Subjetiva da Docência (DSD) para analisar a constituição da subjetividade docente, também compreendida dialeticamente a partir de uma individualidade e coletividade interdependentes.

Nesses encontros, utilizaram-se, como ferramentas discursivas promotoras de dados da pesquisa e efeitos de subjetivação, as Questões Mediadoras, trazidas tanto pela pesquisadora quanto pelos próprios participantes em suas falas e debates, que possibilitavam a reflexão sobre o modo como os docentes entendiam a docência. Por conseguinte, dessas falas e reflexões foram construídos os núcleos de significação, como categorias mediadoras do pensamento e da subjetividade docente.

Com esse estudo, a pesquisadora observou que a fala dos professores é carregada de “generalizações” e “ultrageneralizações” (Heller, 2008 *apud* Penteado, 2017) acerca da docência, dos discentes, da escola, da família, que, por vezes, se configuram como concepções enrijecidas sobre uma realidade ou preconceitos, que mais obstaculizam a sua ação do que contribuem para o processo formativo dos estudantes.

Em virtude disso, a pesquisadora entende que esses espaços coletivos, que visam ao desenvolvimento profissional docente, possibilitam, com a leitura do referencial teórico e a reflexão sobre o trabalho docente, a revisão e o questionamento dessas significações, bem como a ampliação de sua compreensão sobre a docência, superando enrijecimentos e preconceitos.

Penteado (2017) observou que os docentes tendem a responsabilizar unicamente o estudante ou a sua família pelo fracasso escolar, por meio de uma lógica de patologização ou das teorias da carência cultural e, nos encontros, eles tinham acesso a outras perspectivas, que se contrapunham a essa lógica individualista, possibilitando a formulação de outras significações.

Esse trabalho, em específico, nos auxiliou sobremaneira a pensar na construção de uma pesquisa com professores que não vise a apenas conhecer o que eles sabem, e com isso evidenciar suas percepções, seus acertos ou seus erros, lacunas e incompreensões, mas que possibilite também uma devolutiva para esses sujeitos, por meio de uma proposta de desenvolvimento profissional docente.

O sétimo trabalho analisado consiste na Dissertação de Mestrado em Psicologia de Camila Trindade, intitulada “Para além da atividade de ensinar: Os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização” e defendida em 2018, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esse trabalho teve como objetivo: “[...] investigar os sentidos do trabalho produzidos por professoras do Ciclo da Alfabetização do Ensino Fundamental,

considerando o contexto atual da Educação Básica brasileira” (Trindade, 2018, p. 06). Para a construção desse trabalho, a autora se debruçou sobre a categoria trabalho, mais especificamente sobre trabalho docente, entendendo sua complexidade no contexto de produção capitalista, bem como a categoria significação, a partir das produções de Vigotski e da Psicologia Histórico-cultural.

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica, ela realizou uma pesquisa qualitativa com três professores do ciclo de Alfabetização, do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina. As técnicas utilizadas para produção de dados foram a realização de três entrevistas individuais com cada participante, observação participante do cotidiano escolar e fotografias.

O *corpus* das entrevistas foi analisado com base nos Núcleos de Significação, sendo construídos três núcleos: o primeiro se centrou nas histórias de vida e trajetórias de estudo e trabalho dos professores entrevistados; o segundo enfocou os sentidos atribuídos por cada professor ao trabalho docente no Ciclo de Alfabetização; e o terceiro contemplou as percepções docentes acerca das relações que estabelecem com outros sujeitos no cotidiano escolar.

Como resultados dessa investigação, evidencia-se a relação dialética entre objetividade e subjetividade, por meio da influência das condições de trabalho no modelo capitalista na forma como os professores significam o seu trabalho, de modo que o estabelecimento de vínculos temporários fragiliza o trabalho docente e a construção de sentidos mais positivos atrelados à docência.

A autora também observou um distanciamento no modo como os professores idealizam a figura do professor para a sua ação concreta, o que revela certa insegurança do professor no exercício de sua função ao observar as suas fragilidades e a incompletude do seu saber. Esse desconforto também se apresenta na relação com quem interagem – pais, colegas e estudantes – ao lidarem com a frustração de suas expectativas sobre as suas ações. Assim, como sujeitos marcados pelas contradições que constituem a realidade social e subjetiva, os professores demonstram essas antinomias em seus afetos, que oscilam do amor ao ódio, e em suas ações e projeções.

O oitavo trabalho corresponde à Tese de Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano, intitulada “Psicologia escolar e desenvolvimento Profissional docente: tecendo diálogos com professores sobre

educação inclusiva", apresentada por Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, na Universidade de São Paulo (USP), em 2020.

O objetivo geral desse estudo era "[...] elaborar, desenvolver e analisar uma proposta formativa de professores sobre a educação inclusiva à luz da Psicologia Escolar, em uma vertente crítica, visando contribuições para o desenvolvimento profissional docente" (Nunes, 2020, p. 28).

Para a construção desse trabalho, a autora realizou um levantamento da literatura especializada, investigando tanto as produções dos autores de referência que versam sobre a educação inclusiva na formação docente, quanto os documentos que regulam e orientam a educação nacional, além de trabalhos recentes publicados em portais acadêmicos.

Ademais, uma vez que seu trabalho parte da Psicologia Histórico-Cultural, ela também resgata elementos históricos da interface entre Psicologia e Educação, além de discussões atuais e conceitos estruturantes para construir uma proposta crítica de atuação em Psicologia Escolar, com vistas a promover o desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, o estudo se constitui como uma pesquisa-formação, ao aliar o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de caráter colaborativo com a formação docente continuada (ou o desenvolvimento profissional docente) de dez professores de uma escola da rede pública de ensino, de Uberlândia, Minas Gerais.

Foram promovidos nove encontros formativos com esses professores, a fim de possibilitar a sensibilização destes sobre a temática, bem como a reflexão e a ampliação dos seus saberes. Ademais, foram realizadas ainda entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola em que aconteceu a pesquisa. Esse material foi analisado a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, por meio da técnica de Análise Categorial.

Como resultados dessa investigação, a autora alerta sobre a importância de se compreender a formação docente de forma coletiva e não individualizada, sendo a escola *lócus* privilegiado para realizar a formação docente, numa perspectiva dialética, possibilitando o diálogo entre teoria e prática. Esse aviso se faz necessário em vista da adoção de políticas de formação continuada docente que atribuem aos professores, de forma isolada, a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e pelo fracasso escolar.

Na contramão dessa perspectiva, a pesquisadora, ao propor espaços de formação docente, não parte de uma perspectiva culpabilizadora desses professores por seu não-saber, tampouco projeta uma ação redentora para a educação, por meio da ampliação e revisão dos saberes docentes. Em vez disso, compreende que os problemas que assolam a educação no país têm origem complexa e multifacetada, motivo pelo qual busca promover a reflexão dos professores sobre essas problemáticas, possibilitando que eles construam formas de significação e de ação sobre a realidade que vivenciam.

Uma vez expostos, de forma sintética, os trabalhos escolhidos para análise, avanço com a discussão a fim de construir relações entre as leituras realizadas e o presente estudo.

6.2 Contribuições da Psicologia ao trabalho docente

De caráter preliminar, comparando as leituras de forma mais abrangente, ressalta-se a relevância da temática em estudo para o campo da Educação, sendo seis dos oito trabalhos analisados provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação. Ainda em uma leitura imediata, evidencia-se a presença feminina na construção das pesquisas sobre a temática (em sete trabalhos), o que reflete a feminização de ambas as áreas que interseccionam este estudo: Psicologia e Educação (Pedagogia).

Ademais, destaca-se a adoção do referencial da Psicologia Histórico-Cultural (Psicologia sócio-histórica), com base no materialismo histórico-dialético, pela maioria dos trabalhos empreendidos (Paula, 2015; Modesto, 2016; Souza, 2016; Penteado, 2017; Trindade, 2018; Nunes, 2020) e da Análise de Conteúdo, como metodologia de análise de dados.

Também é notório um movimento de construção de pesquisas mais colaborativas, com a revisão conjunta de transcrições (ou transcriações) e análises (Modesto, 2016; Souza, 2016), além da produção de pesquisas-intervenção de caráter colaborativo, como a pesquisa-formação e a Pesquisa Crítica Colaborativa (PCCol) (Penteado, 2017; Nunes, 2020).

Já contemplando os conteúdos abordados nas produções, observamos que, dos oito trabalhos analisados, apenas três se debruçaram, de forma mais direta, sobre a contribuição da Psicologia, enquanto campo de conhecimento ou com

a presença do profissional da Psicologia, para o trabalho docente (Almeida, 2005; Paula, 2015; Nunes, 2020). Nesses trabalhos, destaca-se o enfoque na contribuição da Psicologia para a composição dos saberes docentes (Almeida, 2005), na contribuição da Psicologia escolar (a ação da psicóloga escolar na construção de um espaço formativo de intervenção) para o desenvolvimento profissional docente (Nunes, 2020) e nas representações sociais dos professores sobre as relações entre Psicologia e Educação no contexto escolar (Paula, 2015).

Aproveitando essa discussão trazida por Almeida (2005), observamos nas demais produções as reverberações da contribuição da Psicologia para a docência na construção do saber pedagógico e do saber existencial (Barguil, 2017).

O referencial teórico-metodológico da Psicologia e da Psicologia Histórico-Cultural é resgatado nos trabalhos de Souza (2016) e Ventre (2016) para abordar, respectivamente, as contribuições da Psicologia para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, compondo essas discussões saberes pedagógicos indispensáveis para o exercício da docência.

No seu trabalho, Ventre (2016) destaca ainda as dificuldades apresentadas pelas professoras em perceber e analisar o desenvolvimento integral do estudante. Esse fato nos interpela em relação à necessidade de encontros formativos que possibilitem a superação de algumas incompreensões ou lacunas em seus saberes docentes, bem como o seu desenvolvimento profissional.

A contribuição da Psicologia na revisão, no questionamento e na ampliação do saber existencial dos professores é algo que atravessa a maioria dos trabalhos analisados (Almeida, 2005; Modesto, 2016; Souza, 2016; Ventre, 2016; Penteado, 2017; Nunes, 2020). Ventre (2016) já indicara a relação entre a história de vida do sujeito (o que incluía sua trajetória de estudos) e a sua ação docente. As demais autoras perpassam essa discussão ao abordar a dimensão subjetiva da docência ou a subjetividade do professor, que se constitui em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, bem com as suas crenças e as implicações delas no processo pedagógico.

Conforme apontado nos diferentes trabalhos, a construção de uma perspectiva crítica sobre a realidade possibilita o questionamento dos preconceitos presentes na sociedade e internalizados pelos docentes, que comumente obstaculizam seu trabalho. Nessa perspectiva, o contato com leituras críticas e a reflexão sobre o seu saber possibilitadas pelo encontro e o confronto da teoria com a

prática ensejam a ruptura com concepções enrijecidas e obscurecidas sobre a realidade e a construção de concepções mais críticas, sensíveis e contextualizadas.

No próximo capítulo, apresento os caminhos metodológicos trilhados por esta investigação.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo trata dos aspectos metodológicos desta investigação, tendo sido dividido em quatro seções: na primeira, é realizada a classificação da pesquisa; na segunda, são apresentados o *lócus* e os sujeitos da pesquisa; na terceira, são expostas as técnicas para a produção de dados; e na quarta, é apresentada a metodologia para análise de dados.

7.1 Classificação da pesquisa

Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa científica pode ser classificada de acordo com a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos.

Em consonância com os autores, este estudo pode ser classificado, quanto à abordagem, como uma pesquisa qualitativa, haja vista que o enfoque consiste na compreensão aprofundada da realidade pesquisada, e não na busca de uma amostra representativa que possibilite a generalização dos resultados encontrados. Em vez disso, serão priorizados os aspectos subjetivos, que justificam a predileção pela abordagem qualitativa, posto que essa busca a compreensão dos "[...] valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado" (Goldenberg, 2004, p. 19).

Essa escolha se deve ao fato de considerar a abordagem qualitativa mais adequada para a consecução do objetivo dessa pesquisa: analisar como professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino de Iguatu/CE se apropriam do saber psicológico em sua *práxis* docente.

Como forma de compreensão do real, foi utilizada a abordagem dialética, pois essa possibilita o entendimento da problemática investigada como parte de uma totalidade, que deve ser compreendida em seu caráter dinâmico e provisório (Minayo, 2008). Assim, buscou-se analisar o processo de internalização e expressão do conhecimento pelos docentes, considerando os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos, nos quais estão situados e que condicionam o seu trabalho e a sua vida.

Quanto à natureza, este estudo se configura como uma pesquisa aplicada, pois não visa apenas a conhecer, na forma de expectadores passivos, uma realidade, mas sim a intervir sobre ela, por meio de uma pesquisa-formação, com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Longarezi e Silva (2013), a pesquisa-formação consiste em aliar pesquisa e educação, promovendo uma superação de concepções convencionais de pesquisa, que reificam os participantes como objetos de estudo, alvos da ação do pesquisador, o qual ocupa o lugar de sujeito do saber. Na contramão dessas concepções, os autores refletem sobre o potencial educativo e transformador da pesquisa, quando possibilita o desvelamento de relações sociais, políticas e ideológicas que atuam na manutenção do *status quo* e, com isso, a produção de saberes e ações pelos sujeitos participantes que promovam efetivas transformações em sua realidade social.

Já sobre o desenvolvimento profissional docente, Nunes (2020, p. 252) esclarece que

> [...] envolve questões pessoais e profissionais, e ocorre no decurso da vida dos sujeitos, compondo, de uma forma mais ampla, o desenvolvimento humano. Ao resgatarmos o desenvolvimento humano, na perspectiva vigotskiana, vemos que se trata de um processo complexo, contínuo, de reorganização das funções psicológicas superiores, que se origina nas relações sociais; é composto por elementos biológicos, mas determinado pela cultura. Partindo desse princípio, e entendendo o desenvolvimento profissional como parte do desenvolvimento humano, reiteramos que para o processo de desenvolvimento profissional docente ocorrer, é preciso que se leve em conta mais do que técnicas bem aplicadas, pois tal desenvolvimento está intimamente ligado às relações e interações ocorridas ao longo da vida do sujeito.

Em consonância com Nunes (2020), proponho uma pesquisa-formação que articule objetividade e subjetividade, trazendo para a discussão tanto aspectos teórico-práticos constituintes da docência, quanto aspectos subjetivos e individuais, envolvendo as percepções e sentidos construídos por cada professor.

Quanto aos objetivos, esta investigação se configura tanto como exploratória como descritiva, pois visa, respectivamente, a “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35), quanto a “[...] descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987 *apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 35).

Em relação aos procedimentos, foi conduzida uma pesquisa de campo (Minayo, 2008) com professores que atuam em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral do município de Iguatu-CE.

Buscando não apenas compreender a realidade docente, mas também contribuir com a formação continuada dos professores participantes da pesquisa, foi proposta a realização de uma pesquisa colaborativa (Longarezi; Silva, 2015), possibilitando a participação ativa dos sujeitos da pesquisa na construção e revisão dos dados. Em vista da proposta formativa desse estudo, foi conduzida uma pesquisa-formação na escola acompanhada.

Segundo Nunes (2020, p. 124),

> A pesquisa-formação do tipo colaborativa tem como objetivo aliar o conhecimento teórico e prático, estimulando os participantes a expressarem suas opiniões e análises, de forma colaborativa, sendo que a produção de saberes decorrente das discussões em grupo poderá promover mudanças na prática docente.

A escolha por realizar os encontros formativos no espaço escolar decorre da seguinte reflexão de Longarezi e Alves (2009, p. 128):

> Os processos de formação realizados no local de trabalho dos professores, onde eles interatuam com outras pessoas, permitem, como discutido anteriormente, trocas de experiências e, por conseguinte, a melhoria das relações e a compreensão das situações-problema para sua transformação, possibilitando a construção de novas concepções teóricas e metodológicas de formação e de prática docente. Isso, de certa forma, confirma a hipótese de que é no contexto da escola que a formação pode partir de uma prática social e retornar a ela como possibilidade de transformação da realidade, fazendo da necessidade do coletivo da escola motivo para levantar as situações-problema e buscar propostas de solução que transformem a realidade.

Desse modo, buscou-se um maior envolvimento dos professores com a proposta desse trabalho, construindo um espaço coletivo de reflexão e ampliação dos saberes docentes.

De acordo com Müller (2019, p. 10),

> [...] a formação permanente só produz resultado quando o próprio docente assume um papel ativo nesse processo, ao propor discussões/situações que possibilitem uma reflexão sobre seu trabalho pedagógico e que tenha como consequência a descoberta de outras maneiras de ensinar e aprender.

Com base nessa perspectiva, são apresentados, a seguir, o *lócus* e os sujeitos desta pesquisa.

7.2 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

Esta investigação foi conduzida no município de Iguatu, localizado a 365km de Fortaleza, consistindo na cidade de referência da região Centro-Sul do estado do Ceará. Segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[13], no ano de 2022, o município contava com população estimada de 98.064 pessoas e densidade demográfica de 98,83 hab/km².

Como cidade de referência, Iguatu se constitui como um importante polo para a Educação Superior, contando com três instituições públicas de Educação Superior: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Entre essas instituições, a UECE se destaca pela oferta de cursos de formação de professores para a região, contando com 6 cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Letras – Língua Portuguesa, Letras – Língua Inglesa, Matemática e Pedagogia.

Nesse cenário, foi selecionada uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, localizada na sede do município de Iguatu-CE, para compor o cenário da pesquisa. A escolha por realizar a pesquisa-formação com professores do Ensino Médio em vez do Ensino Fundamental, se deve à minha experiência como docente na UECE, ao observar que as matrizes curriculares das demais licenciaturas contemplam menos disciplinas de Psicologia do que a Pedagogia. Logo, esses professores teriam tido menos acesso a esse conteúdo, de modo que a formação poderia auxiliar melhor o seu trabalho docente.

Além disso, esta iniciativa também é fruto de conversas com professores formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que demandam com frequência auxílio dos profissionais da Psicologia para lidarem com os diversos desafios que perpassam o cotidiano da escola, em vista da ausência de psicólogas escolares em suas instituições de ensino.

A escola-cenário da pesquisa foi selecionada a partir da minha rede de sociabilidade e do contato prévio com alguns professores da instituição, incluindo uma professora participante da pesquisa. Essa, quando me comunicou sobre a

[13] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/iguatu.html.

escola, ressaltou os desafios de trabalhar na instituição devido à falta de valorização da escola pelos órgãos competentes.

Na época, a escola era a única instituição da rede estadual no município que não dispunha de ares-condicionados nas salas de aula, mesmo estando situada em uma cidade conhecida pelo calor demasiado. Ademais, a escola não dispunha de uma quadra coberta e estava há anos sem reforma. Segundo ela, devido à precariedade de sua infraestrutura e má reputação, pois era conhecida pelo baixo desempenho discente, a escola é preterida pelos estudantes do município, que se matriculavam apenas quando não conseguiam vagas nas demais instituições de ensino. Assim, o perfil dos estudantes da instituição é marcado pelo fato de ocuparem o lugar em que quase ninguém gostaria de estar.

A primeira visita à escola ocorreu no dia 05 de setembro de 2024, quando apresentei o projeto de pesquisa ao diretor e solicitei a realização da pesquisa na instituição. Com o aceite, entreguei a carta de anuência (APÊNDICE A) em duas cópias, a qual foi devidamente assinada, arquivada e encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Na ocasião, o diretor falou sobre alguns desafios da instituição e o quanto o Programa Pé-de-Meia[14] estava contribuindo para combater a evasão. Também demonstrou entusiasmo em relação ao trabalho que vinham desenvolvendo na instituição, em virtude do aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, que saltara de 3,6, em 2021, para 4, em 2023.

No final do ano de 2024, os docentes e os discentes da instituição paralisaram suas atividades, denunciando as precárias condições de ensino e de aprendizagem no espaço escolar. As demandas por melhorias na infraestrutura da instituição foram atendidas pelo Governo do Estado, que disponibilizou subsídios financeiros para a reforma da escola e propôs a construção de uma subestação elétrica, visando a adequar o fornecimento de energia e possibilitar a climatização de todas as salas de aula. Todavia, até o final da pesquisa de campo, a subestação ainda não havia sido construída, de modo que as únicas salas de aula que ganharam climatização foram as dos terceiros anos.

[14] O Programa Pé-de-Meia, criado pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (BRASIL, 2024), consiste em um incentivo financeiro do Governo Federal, disponibilizado para estudantes da rede pública beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), com o intuito de promover a permanência e a conclusão do Ensino Médio.

Após a qualificação do projeto de pesquisa, com o intuito de assegurar os aspectos éticos da pesquisa, no que tange à proteção e à segurança dos participantes, ele foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em conformidade com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Com a aprovação da pesquisa pelo CEP, por meio do Parecer nº 7.344.804, emitido em 24 de janeiro de 2025, realizei, no mês de fevereiro de 2025, sucessivos contatos com o diretor, via WhatsApp, para iniciar a pesquisa de campo, mas ele me solicitou que adiasse o início, pois estava tendo dificuldades para realizar a lotação dos professores temporários.

Considerando a situação, retornei à escola no dia 10 de março de 2025 para conversar com o diretor sobre o início da pesquisa de campo. Em seguida, a direção me encaminhou ao coordenador, que me apresentou a escola. Nessa conversa, expus a proposta da pesquisa e solicitei que os encontros de formação ocorressem nos horários de planejamento e ele consentiu.

Ele me informou que o horário de planejamento dos professores é dividido por área e me convidou para participar do planejamento pedagógico da área de Linguagens, que ocorreria no dia seguinte, para que eu pudesse apresentar a pesquisa aos professores. Em virtude disso, escolhi trabalhar apenas com os docentes dessa área, a fim de poder realizar os encontros de formação durante o planejamento.

Nesta visita, percebi o espaço da escola mais limpo, mais bonito e mais organizado em comparação ao que eu encontrara no último encontro, o que se justifica devido à reforma que ocorrera no início do ano.

No dia seguinte, participei do início da reunião de planejamento pedagógico com os professores da área de Linguagens, ocasião em que apresentei a proposta da pesquisa. No final da exposição, disponibilizei uma folha para que os interessados em participar pudessem registrar seus dados de contato. Estavam presentes sete docentes, dos quais cinco manifestaram interesse inicial e preencheram a lista.

Posteriormente, dois deles desistiram da participação. Um não respondeu às mensagens enviadas, sinalizando desinteresse, o que foi prontamente respeitado. O outro chegou a retornar o contato, marcando um encontro na escola para combinarmos as observações, mas, durante a conversa, optou por se retirar do

estudo. Justificou que suas aulas tinham um caráter muito técnico e, portanto, não contribuiriam significativamente para a pesquisa. Comentou ainda que qualquer aula disponível no *YouTube* sobre o Enem teria impacto semelhante. Diante disso, respeitei sua decisão.

Além desses, outro professor não se enquadrava nos critérios de inclusão, por ser temporário e recém-chegado à instituição. Ou seja, dos cinco professores que expressaram vontade de participar, restaram apenas dois.

Inicialmente, eu havia estabelecido como critério de inclusão dos participantes o vínculo profissional como professores efetivos, contudo, com a desistência dos professores e a presença significativa de professores temporários na constituição daquele espaço, adequei esse critério para professores com mais de um ano na instituição. Essa mudança foi realizada visando a ampliar a quantidade de sujeitos aptos a participar da pesquisa, em virtude da baixa adesão.

Ademais, havia pensado, inicialmente, em compor um grupo de professores com diferentes tempos de exercício da docência, todavia, considerando a dificuldade em completar o número de cinco professores interessados em participar, abri mão desse requisito.

A partir desse dia, entrei em contato com os professores para formalizar sua participação na pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE B), e iniciei as atividades de observação com as duas professoras interessadas, que atendiam aos critérios de inclusão. Entre a observação de uma aula e outra, enquanto esperava as docentes, passei a frequentar a sala dos professores.

Nesse espaço, fui apresentando a proposta da pesquisa aos demais professores da instituição, que demonstraram curiosidade em relação à minha presença naquele espaço, e obtive a adesão de mais três participantes do setor de Linguagens, completando o grupo com cinco professores. Esse número corresponde ao limite estabelecido, tendo em vista a intenção de construir uma compreensão aprofundada dos aspectos relacionais e subjetivos que permeiam sua atuação profissional.

Para a apresentação dos participantes, será mencionado o pseudônimo disponibilizado por eles durante a entrevista.

Quadro 04 – Participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	VÍNCULO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO NA INSTITUIÇÃO
Caio	Masculino	25	Letras	Temporário	4 anos	2 anos
Clarice	Feminino	52	Psicologia e Letras	Efetivo	36 anos	7 anos
Jucy	Feminino	50	Letras	Efetivo	32 anos	2 anos
Marta	Feminino	33	Educação Física	Efetivo	14 anos	3 anos
Rocha	Masculino	53	Letras	Efetivo	21 anos	20 anos

Fonte: Pesquisa da autora.

O primeiro participante escolheu o pseudônimo Caio, em homenagem ao escritor Caio Fernando Abreu, é do sexo masculino e tem 25 anos. Ele é licenciado em Letras – Língua Portuguesa, ministrando disciplinas de Literatura e Artes na escola, possui vínculo temporário, tem 4 anos de docência e atua há dois anos na instituição pesquisada.

A segunda participante optou pelo pseudônimo Clarice, em homenagem à escritora Clarice Lispector, é do sexo feminino e tem 52 anos. Ela possui uma formação inicial em Psicologia e uma segunda formação em Letras – Língua Portuguesa, tem vínculo efetivo, 36 anos de docência e atua há sete anos na instituição. Ela já atuou em cargos de gestão pedagógica e possui larga experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), função que exerce na escola atualmente.

Apesar de não estar na sala de aula convencional, sua participação foi considerada em virtude do seu expresso desejo de participar da pesquisa, o qual se concretizou em seu empenho ao longo de todo o processo, e considerando a possibilidade de somar com a discussão em vista da sua perspectiva singular de atuação na promoção de uma educação inclusiva.

A terceira participante, que desejou ser identificada como Jucy, é do sexo feminino, tem 50 anos e formação em Letras – Língua Portuguesa, possuindo mestrado e doutorado na área e ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. A professora possui vínculo efetivo, 32 anos de docência e está na instituição há dois anos.

A quarta participante escolheu o pseudônimo Marta, em homenagem à célebre jogadora de futebol, é do sexo feminino, tem 33 anos e formação em

Educação Física, disciplina que leciona na escola, além de um mestrado em Tecnologias Emergentes da Educação. Ela possui vínculo efetivo, 14 anos de docência e atua na instituição há 3 anos.

Essa professora me informara que atuava como supervisora do PIBID e que a proposta do Programa era que os bolsistas fossem ativos no processo de ensino e na condução das aulas. Considerando que essa era uma atribuição do seu trabalho e que perduraria por mais um ano e meio, concordei com sua participação, entendendo que essa era a forma como a professora geria o seu trabalho.

O quinto participante, que desejou ser identificado como Rocha, é do sexo masculino, tem 53 anos de idade e formação em Letras – Língua Portuguesa. Ele também possui uma graduação interrompida em Letras – Língua Espanhola, além de vários cursos de especialização e formação complementar. Ele possui vínculo efetivo, 21 anos de docência e atua na escola há 20 anos, já tendo, inclusive, ocupado o cargo de diretor da instituição. Atualmente, ele está ministrando disciplinas de Português e Espanhol na instituição.

Avançando nesta exposição teórico-metodológica, serão descritas, na próxima seção, as técnicas utilizadas para a obtenção de dados.

7.3 Técnicas para a produção de dados

Como técnicas para a produção de dados, foram utilizadas a observação, as entrevistas reflexivas e os encontros formativos.

Segundo Vianna (2007, p. 12), “A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada compreensão, não há ciência”. Destarte, em virtude da sua contribuição ímpar na compreensão do trabalho docente, englobando tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, a observação foi escolhida como forma de possibilitar uma maior aproximação com a realidade vivenciada pelos docentes. Nessa perspectiva, foram observados aspectos do cotidiano e do espaço escolar, além de aspectos relacionais em espaços de convivência docentes e discentes.

A etapa de observação foi realizada durante o período de inserção em campo, entre os meses de março e maio de 2025. Após a concordância dos docentes em participar da pesquisa, foi-lhes apresentado o delineamento do estudo, composto por três fases. A primeira consistiu na observação de três aulas de cada

professor participante, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os aspectos práticos de sua atuação docente. Essa fase ocorreu ao longo do mês de março, orientada por um roteiro estruturado de observação (APÊNDICE C).

O acompanhamento das aulas considerou a carga horária que cada professor tinha disponível com cada turma no dia/turno, haja vista que o seu planejamento provavelmente teria sido construído para esse intervalo. Dessa forma, foram observadas aulas com diferentes durações, variando entre 50 minutos e 1 hora e 40 minutos, de modo a contemplar todas as atividades propostas no planejamento docente.

Quadro 05 – Calendário da observação das aulas

PROFES-SOR(A)	PRIMEIRA AULA			SEGUNDA AULA			TERCEIRA AULA		
	Data	Turma	Duração	Data	Turma	Duração	Data	Turma	Duração
Marta	12/03	3º A	50min	12/03	2º A	1h40min	12/03	3º C	50min
Clarice	13/03	AC*	1h40min	27/03	AC**	1h20min	27/03	AC***	1h04min
Rocha	17/03	3º C	50min	17/03	3º B	50min	17/03	3º A	50min
Jucy	17/03	3º B	1h40min	17/03	3º A	1h40min	26/03	3º B	1h40min
Caio	18/03	3º C	50 min	26/03	3º A	50min	26/03	1º A	50 min

Fonte: Pesquisa da autora.
* Atendimento Coletivo (AC): cinco estudantes.
** Atendimento Coletivo (AC): dois estudantes.
*** Atendimento Coletivo (AC): quatro estudantes.

As atividades de observação tiveram início no dia 12 de março, com o acompanhamento de três aulas da disciplina de Educação Física, ministradas pela professora Marta. A primeira aula foi realizada na turma do 3º A, com duração de 50 minutos; a segunda, na turma do 2º A, teve duração de 1h40min; e a terceira, com a turma do 3º C, também teve 50 minutos de duração. No total, as observações das aulas da professora Marta somaram 3 horas e 20 minutos.

Considerando a dinâmica específica do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que envolve atendimentos individuais e coletivos, a professora Clarice sugeriu que as observações ocorressem nos turnos destinados ao Atendimento Coletivo (AC), nos quais eram planejadas atividades voltadas às demandas específicas de cada grupo.

A primeira observação foi realizada no dia 13 de março, com um grupo de cinco estudantes, e teve duração de 1h40min. A segunda observação ocorreu no dia 27 de março, com um grupo de duas estudantes, com duração de 1h20min. Ainda no mesmo dia, foi realizada a terceira observação, com um grupo de quatro estudantes que compareceram ao primeiro momento, com duração de 1h04min. As observações das atividades realizadas pela professora Clarice totalizaram 4h04min.

Na sequência, na manhã do dia 17 de março, foram acompanhadas as aulas da disciplina de Espanhol, ministradas pelo professor Rocha para as turmas de terceiro ano A, B e C. Cada aula teve duração de 50 minutos, totalizando 2h30min de acompanhamento.

Nesse mesmo dia, no turno da tarde, iniciei o acompanhamento de duas aulas da disciplina de Redação, ministradas pela professora Jucy, nas turmas do terceiro ano B e A, respectivamente, ambas com duração de 1h40min. A terceira observação foi realizada no dia 26 de março, novamente com a turma do 3º B, também com duração de 1h40min. Ao todo, as observações das aulas da professora Jucy totalizaram 5h00min.

Por fim, no dia 18 de março, foi observada a primeira aula da disciplina de Artes, ministrada pelo professor Caio, na turma do 3º C, com duração de 50 minutos. A segunda e a terceira observação ocorreram no dia 26 de março, na disciplina de Artes ministrada pelo docente, respectivamente, para as turmas do 3º A e do 1º A, ambas com duração de 50 minutos. No total, as observações das aulas do professor Caio somaram 2h30min.

Em suma, a observação das quinze aulas ministradas pelos docentes totalizou 17h24min. Os acontecimentos e as reflexões realizados nos dias de observação foram documentados em diário de campo, os quais serão considerados na análise do campo.

Durante o intervalo entre uma aula e outra, conversei um pouco com os professores para conhecer a sua dinâmica de trabalho na escola, os desafios e encantamentos que lhes atravessam, o que me possibilitou compreender um pouco melhor as estratégias de ensino adotadas por eles.

Além da observação, também foram realizadas entrevistas reflexivas com os professores participantes. Esta técnica foi escolhida por se compreender o momento da entrevista como um encontro interpessoal que, ao mesmo tempo em

que pode apresentar conflitos de poder e de interesse, também favorece momentos de reflexão e construção de conhecimento (Szymanski, 2018).

A opção por entrevistas reflexivas conflui com a proposta de uma pesquisa-formação ao oferecer aos docentes a oportunidade de falar e de refletir sobre o seu percurso, bem como sobre os desafios enfrentados por eles em sua profissão, na minha companhia, na condição de pesquisadora, por meio de uma escuta sensível.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (APÊNDICE D), contemplando aspectos referentes à história de vida dos docentes participantes e da sua trajetória de estudo e trabalho. Nessa perspectiva, as entrevistas foram realizadas de forma individual, considerando a disponibilidade de cada participante durante os meses de março e abril, após a conclusão das observações das aulas de cada docente. Elas ocorreram em diferentes espaços da escola, de acordo com a escolha do professor e a disponibilidade desses. As entrevistas contaram com gravação de áudio e foram transcritas para auxiliar os processos de leitura, discussão e análise.

Quadro 06 – Informações das entrevistas com os professores

PROFESSOR(A)	DATA	HORÁRIO DE INÍCIO	DURAÇÃO	QUANTIDADE DE PÁGINAS	LOCAL
Rocha	26/03	14h40min	17m59s	8	Laboratório de Informática
Marta	28/03	08h07min	21min31s	7	Laboratório de Informática
Caio	28/03	08h55min	17min06s	5	Pátio da escola
Clarice	01/04	09h09min	1h16min54s	20	Sala do AEE
Jucy	01/04	10h45min	1h06min39s	18	Pátio da escola

Fonte: Pesquisa da autora.

A primeira entrevista foi realizada no dia 26 de março com o professor Rocha, no Laboratório de Informática, tendo início às 14h40min e duração de 17 minutos e 59 segundos, que gerou um documento com oito páginas de transcrição.

As segunda e terceira entrevistas ocorreram no dia 28 de março, com os professores Marta e Caio, respectivamente. A entrevista com a professora Marta ocorreu no Laboratório de Informática, começou às 08h07min e teve duração de 21 minutos e 31 segundos, sendo produzidas sete páginas transcritas; em seguida, a entrevista com o professor Caio iniciou às 08h55min, com duração de 17 minutos e

6 segundos, que resultou em cinco páginas de transcrição, tendo sido realizada no pátio da escola, visto que o Laboratório estava ocupado. Devido ao horário, essa entrevista coincidiu com o intervalo dos estudantes, o que ocasionou em algumas interferências dos alunos durante a entrevista.

As duas últimas entrevistas foram realizadas no dia 1º de abril, com as professoras Clarice e Jucy. A entrevista com a professora Clarice teve início às 09h09min e durou 1 hora, 16 minutos e 54 segundos, culminando no registro de 20 páginas de transcrição, tendo sido realizada na sala do AEE, por isso, também contou com algumas interrupções de estudantes. A entrevista com a professora Jucy começou às 10h45min, com duração de 1 hora, 6 minutos e 39 segundos, constituindo um arquivo com 18 páginas de transcrição. Essa também foi realizada no pátio da escola, de modo que em alguns momentos estudantes e professores interromperam a entrevista para cumprimentar a docente ou fazer breves perguntas.

No total, as entrevistas somaram 3 horas, 20 minutos e 9 segundos de gravação, que totalizaram 58 páginas de transcrição, constituindo um material rico e consistente para a análise qualitativa da pesquisa.

Os encontros formativos, última fase da pesquisa de campo, foram planejados a partir das temáticas sugeridas pelos docentes durante as entrevistas e de aspectos identificados nas observações. A proposta desses encontros foi constituir espaços de formação continuada para os professores participantes, proporcionando um diálogo reflexivo entre teoria e prática a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Inicialmente, propomos um cronograma (APÊNDICE E) para a condução dos encontros de formação, com frequência semanal e previsão de duração de 1h20min. O cronograma previa cinco encontros com temáticas distintas, contemplando conteúdo, justificativa, objetivo, assunto, metodologia, questões mediadoras[15] e texto mediador.

Esse material e o primeiro texto foram enviados com antecedência para os docentes, por intermédio de um grupo de *WhatsApp* criado com o intuito de facilitar a comunicação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

[15] As questões mediadoras foram pensadas inicialmente como forma de relacionar teoria e prática nas discussões, mas considerando que os professores já realizavam essa relação de forma espontânea ou mediada por si mesmos durante suas reflexões e análises dos textos, bem como o tempo limitado para a realização dos encontros, optamos por não abordar essas questões durante os encontros.

Devido a imprevistos na organização do calendário escolar, tivemos que realizar uma adequação nas datas dos encontros, bem como flexibilizar a duração dos encontros, que ficaram acordados de iniciar por volta das 10h da manhã. Com a confirmação dos professores, realizamos o primeiro encontro no dia 15 de abril, o qual contou com a presença de todos os participantes da pesquisa, tendo início às 9h50min e duração de 1 hora e 50 minutos, que gerou um documento com 39 páginas de transcrição.

Ao chegar à escola, me surpreendi com a realização de uma palestra no horário em que havia sido acordado o encontro, bem como com a confusão sobre quem seria o público do encontro de formação, pois o coordenador acreditava que seria aberto para todos os docentes e não apenas para os participantes da pesquisa, conforme proposto. Feitos os devidos esclarecimentos, iniciamos o encontro no final da referida palestra.

No início desse encontro, entreguei a cada um dos professores participantes uma pasta com o cronograma e os textos mediadores de cada encontro impressos, a fim de facilitar a leitura por parte deles. Os professores ficaram bem entusiasmados ao ver o material e elogiaram a escolha dos temas e textos.

Quadro 07 – Informações dos encontros de formação docente

ENCON-TRO	DATA	TEMA	HORÁRIO DE INÍCIO	DURAÇÃO	QUANTIDADE DE PÁGINAS	PROFESSORES PRESENTES
1º	15/04	Contribuições do pensamento de Vigotski à práxis docente	09h50min	1h50min	39	Caio, Clarice, Jucy, Marta e Rocha
2º	22/04	O ser adolescente na contemporaneidade	10h30min	52min40s	21	Clarice, Jucy, Marta e Rocha
3º	13/05	O eu e o outro: constituição da subjetividade segundo Vigotski	10h10min	1h12min50s	29	Clarice, Jucy e Rocha
4º	20/05	Indisciplina na escola	10h20min	59min24s	23	Caio, Clarice, Jucy e Rocha
5º	27/05	O adoecimento do professor e a valorização da profissão docente	10h10min	1h09min19s	26	Clarice, Marta e Rocha

Fonte: Pesquisa da autora.

O primeiro encontro teve como tema “Contribuições do pensamento de Vigotski à *práxis* docente”. Como os professores não conseguiram realizar a leitura do texto proposto, optamos por dividi-lo em seções, de modo que cada participante lesse uma parte e, em seguida, socializasse com o grupo. Essa estratégia favoreceu significativamente a compreensão coletiva do material. Atuei como mediadora ao longo da atividade, esclarecendo dúvidas e auxiliando na resolução de eventuais confusões conceituais. Além disso, os professores colaboraram entre si, trazendo exemplos concretos de suas realidades escolares para ilustrar conceitos ou ideias abordadas no texto, o que enriqueceu ainda mais a discussão.

O segundo encontro ocorreu no dia 22 de abril e teve como tema “O ser adolescente na contemporaneidade”, contando com a participação dos professores Clarice, Jucy, Marta e Rocha. Iniciado às 10h30min, o encontro teve duração de 52 minutos e 40 segundos, resultando em 21 páginas transcritas. Por ter sido precedido por um feriado prolongado, alguns docentes não conseguiram realizar a leitura integral do texto. No entanto, durante o próprio encontro, mobilizaram esforços para percorrer o material, reconhecendo as ideias principais à medida que as discutíamos. Diante das limitações de tempo, adotei uma abordagem mais expositiva, destacando os principais conceitos e promovendo uma discussão coletiva em torno da articulação entre os aspectos teóricos e as vivências cotidianas dos professores com adolescentes.

O terceiro encontro foi realizado no dia 13 de maio, três semanas após o anterior, em razão da convocação dos docentes para reuniões organizadas pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). O tema trabalhado foi “O eu e o outro: constituição da subjetividade segundo Vigotski”. O encontro teve início às 10h10min, durou 1 hora, 12 minutos e 30 segundos, produzindo um documento de 29 páginas de transcrição e contou com a presença dos professores Clarice, Jucy e Rocha. As professoras Clarice e Jucy tinham lido o texto, contribuindo com a discussão.

O quarto encontro, realizado em 20 de maio, abordou o tema “Indisciplina na escola”. Iniciado às 10h20min, teve duração de 59 minutos e 24 segundos, com registro de 23 páginas transcritas, e contou com a participação dos professores Caio, Clarice, Jucy e Rocha. Dentre os presentes, apenas uma docente realizou a leitura integral do texto, enquanto os demais fizeram uma leitura parcial.

O quinto e último encontro ocorreu no dia 27 de maio, às 10h10min, com duração de 1 hora, 9 minutos e dezenove segundos, resultando na produção de 26 páginas transcritas. Esse encontro teve como tema “O adoecimento do professor e a valorização da profissão docente”. Participaram os professores Clarice, Marta e Rocha, os quais também realizaram uma leitura parcial do material. Na ocasião, também fizemos uma retrospectiva dos temas discutidos nos últimos encontros e uma reflexão coletiva dos aprendizados constituídos nesse percurso.

De modo geral, os encontros se configuraram como espaços férteis de discussão e construção coletiva de conhecimento. Neles, os professores puderam expressar suas percepções de mundo e de educação de forma aberta, crítica e respeitosa com o espaço dos outros. Também considero que esses momentos possibilitaram a expressão e elaboração subjetiva de suas trajetórias profissionais.

Todos os encontros foram gravados em áudio, com o consentimento prévio dos participantes, totalizando 6 horas, 4 minutos e 13 segundos de gravação. Os encontros foram, posteriormente, transcritos para subsidiar a análise, constituindo um total de 138 páginas.

Após concluídas, as transcrições das entrevistas e dos encontros foram encaminhadas aos docentes, via *WhatsApp*, para que conhecessem o conteúdo e fizessem sugestões de alterações, caso desejassem, mas eles não sugeriram mudanças. A professora Jucy expressou que respeitaria a minha transcrição, o que foi endossado pelos demais docentes. Para a exposição no texto, foram realizadas algumas modificações na transcrição, de modo a tornar a leitura mais fluída, em virtude do tamanho dos corpora e privilegiar o conteúdo expresso pelos docentes.

A seguir, explicito a metodologia utilizada para a análise de dados.

7.4 Análise de dados

Segundo Bauer e Aarts (2012, p. 44), o *corpus* da pesquisa consiste em “[...] uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”.

Conforme abordado acima, ao longo da pesquisa de campo, foram produzidos três *corpora* resultantes de cada técnica utilizada para a produção de dados, a saber: os registros do diário de campo, a transcrição das entrevistas reflexivas e a transcrição dos encontros reflexivos.

Os *corpora* da pesquisa foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2010), corresponderia a um procedimento mais intuitivo, que privilegiaria a compreensão exata do sentido. Nessa abordagem, o uso da Análise de Conteúdo se justifica devido ao desejo de rigor e à necessidade de "[...] compreender além dos seus significados mais imediatos" (Bardin, 2010, p. 29).

Dentre as técnicas da Análise de Conteúdo, elegi a Análise Temática para a realização do processo de análise, pois considero que essa técnica pode oferecer uma perspectiva qualitativa do discurso apresentado, por buscar compreender os sentidos e significados empregados em cada tema (unidades de registro), bem como o contexto de sua utilização (unidades de contexto).

Assim, na fase de pré-análise, realizei uma "leitura flutuante" (Bardin, 2010, p. 122) de cada *corpus*, a fim de possibilitar uma compreensão geral do material. No caso das transcrições das entrevistas e dos encontros formativos, a leitura inicial também foi acompanhada da escuta dos áudios gravados, a fim de corrigir possíveis erros e confusões na gravação e rememorar o contexto da fala dos professores, bem como aspectos subjetivos da fala.

Durante a exploração do material, busquei, inicialmente, construir categorias genéricas, a partir da triangulação dos dados presentes nos três *corpora*, contudo, considerando a especificidade e o tamanho de cada material, considerei que essa divisão iria acarretar a perda significativa de dados relevantes para a compreensão da problemática da pesquisa.

Portanto, a fim de contemplar de forma mais adequada esse material, a codificação dos dados e o processo de categorização foi realizado, considerando cada *corpus,* de forma independente. Todavia, sempre que possível, busquei relacionar os dados provenientes dos diferentes *corpora* para aprofundar a discussão.

Em consequência disso, foram criados três capítulos para a análise de dados, cada um privilegiando um *corpus*, tendo sido utilizada para a análise a mesma sequência para a produção de dados: observação, entrevista e encontros de formação. Cada capítulo é dividido por categorias e subcategorias de análise construídas a partir da frequência e da relevância dos temas selecionados, os quais foram destacados em negrito, com o intuito de facilitar sua identificação e relação com as categorias desenvolvidas.

No capítulo a seguir, prossigo com o início do processo analítico a partir dos dados da observação, explorando o espaço escolar e as relações estabelecidas entre os professores e estudantes, demais docentes e gestão.

8 O ESPAÇO ESCOLAR, AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE O QUE OBSERVEI

> “Não desças os degraus do sonho
> Para não despertar os monstros.
> Não subas aos sótãos - onde
> Os deuses, por trás das suas máscaras
> Ocultam o próprio enigma.
> Não desças, não subas, fica.
> O mistério está é na tua vida!
> E é um sonho louco este nosso mundo...”
> (Quintana, 1999, p. 93).

A escola, espaço de disputas e tensionamentos devido ao seu caráter político e social, constitui também um cenário privilegiado de importantes aprendizados e de desenvolvimento humano e profissional. Nesse contexto, marcado com concepções tão antagônicas, faz-se necessário conhecer a escola real vivenciada pelos agentes pedagógicos, a que abriga sonhos e medos, e não a escola idealizada pelas propagandas de gestores e líderes políticos, tampouco a sua versão estigmatizada, disseminada pela população local.

Todavia, ressalto que o que denomino de escola real trata-se, na verdade, de um retrato subjetivo, elaborado por meio das impressões e experiências que observei em campo, na condição singular de observadora participante. Apesar disso, busco nesse relato compreender a realidade observada com a lente do materialismo histórico-dialético, e, assim, contemplar a totalidade constituída pela contradição.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é refletir sobre como a estrutura escolar e as dimensões das relações estabelecidas pelos professores nesse espaço repercutem no trabalho docente. Para tanto, foram privilegiados os dados obtidos na observação, os quais foram analisados em duas seções secundárias: a constituição do espaço escolar, que analisa a estrutura escolar e os sítios formativos; e as relações estabelecidas no espaço escolar, contemplando as relações entre os professores e os estudantes, bem como entre os docentes e seus pares e entre eles e a gestão.

8.1 A constituição do espaço escolar

Os ambientes físico e social exercem grande influência sobre o ser humano, suscitando-lhe diversos desafios, os quais demandam dos sujeitos um movimento perene de aprendizagem, transformação e adaptação (Barguil, 2006). Enquanto um lugar que marca significativamente a trajetória humana em sociedades escolarizadas, o espaço escolar também se torna relevante para compreendermos as formas de relação (entre os) e subjetivação dos entes pedagógicos. Essa relação se torna ainda mais expressiva quando se considera o contexto das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, haja vista que considerável parte do dia dos estudantes é vivida nesse espaço.

Em 05 de setembro de 2024, data do meu primeiro contato com a instituição, encontrei uma escola com ares de envelhecimento e descuido. As paredes estavam com tinta desbotada e, na sala do diretor, havia manchas de cimento na parede, de um possível conserto feito de modo apressado. À primeira vista, esta imagem me proporcionou uma impressão negativa sobre a instituição e uma preocupação sobre como aquele espaço afetaria os profissionais e estudantes que compunham a escola.

Essa inquietação conflui com o pensamento de Rivlin (2003), apresentado por Barguil (2006, p. 99), ao indicar que “Escolas sujas e deterioradas podem fazer com que as crianças que as freqüentem apresentem maior índice de faltas e aprendizagem em níveis inferiores aos obtidos por alunos de escolas em melhores condições físicas”.

Quando retornei para iniciar a pesquisa de campo, em março de 2025, encontrei um espaço diferente, mais iluminado e agradável. A sensação que tive nesse retorno me fez questionar o estranhamento sentido no momento anterior, se eu havia sido preconceituosa em minha leitura sobre a escola, deixando-me influenciar pelas críticas e comentários depreciativos que eu escutara sobre a instituição.

Nesse mesmo dia, ao conversar informalmente com o porteiro da escola e uma das merendeiras, entendi que a escola havia passado por uma recente reforma, o que justificava a notória diferença do que eu experienciara nas duas ocasiões. Além disso, o porteiro me informou que um ex-estudante da instituição havia sido preso. Essa fala me marcou em virtude de aquele ser o meu primeiro dia de

observação e reacendeu o contraste que havia sentido. Esse espaço que ganhava uma nova roupagem tinha uma história que não carregava o mesmo brilho e frescor.

A insatisfação com o estado do prédio escolar foi algo citado por quatro dos cinco professores participantes da pesquisa durante as entrevistas e em outros contatos informais. Para retratar as suas palavras de forma mais fidedigna, trago um recorte de suas falas durante as entrevistas que ilustram o sentimento de indignação com o abandono da instituição pelo poder público, haja vista o longo período que passara sem reformas e pelo baixo subsídio financeiro que não possibilitava suprir as necessidades materiais para um ensino de qualidade, conforme expresso pela professora Marta, que leciona a disciplina de Educação Física.

> Você vê, você vê aqui pela escola que a gente tá, né? A gente veio conseguir essa quadra agora. Você não imagina como é que eu ministrava as aulas anteriormente, né, sem um ginásio, sem uma quadra. Então... o material esportivo né? [...] A quadra coberta. Antigamente, era... nem isso tinha, né, mas... Começaram e pararam. Tinha só o chão no cimento assim. Então eu dava aula aqui no sol, né, ou até mesmo lá... Quando começou a reformar, nem lá eu usava, usava aqui o pátio aqui, sabe? **Então a estrutura material é muito precária, muito precária mesmo**. E eu estou falando pela minha área e também pelos outros colegas, tipo essa escola aqui tem 2 Datashows, né, são 9, atualmente são 9 turmas. Ano passado eram 11 turmas... Sabe? de material, do básico mesmo para que a gente consiga oferecer o básico também para os meninos, né, **um mínimo de uma aula de qualidade para eles**. Acho que pra mim esse é o ponto principal que peca mais, a sobreca... **e acaba nos sobrecarregando**, né? A gente, assim, a gente costuma dizer que é pagar para trabalhar né? [...] Tem muito colega que compra o próprio datashow, que tem o próprio datashow, né? Às vezes começa, começa o ano letivo não tem um pincel, não tem um apagador porque não tem verba para comprar, tem que esperar. Tá entendendo? É complicado. [...] A escola é a primeira, foi a primeira escola do estado aqui da cidade, você tem noção? Foi a primeira a ser construída e se você for comparar essa escola de estrutura de, de tudo que tinha, comparado com as outras... né, a **gente precisou parar para conseguir essa reforma das salas**, para conseguir a subestação para que seja possível a instalação dos ar-condicionados nas salas. Era a única que não tinha ar-condicionado. Todas as outras escolas aqui da cidade são climatizadas, né, recebem reformas, tem ginásio. A nossa era a única que não tinha o ginásio, que as salas é com ventilador, né? (Entrevista com a professora Marta, grifos nossos).[16]

A falta de recursos materiais é apontada pela professora como algo que também sobrecarrega o professor financeiramente, pois ele precisa dispor dos seus próprios recursos para comprar insumos que possibilitem o exercício do seu trabalho.

---

[16] Conforme expliquei no penúltimo parágrafo da seção 7.4, os trechos em negrito são destaques da pesquisadora para indicar os temas selecionados na fala de algum(a) docente, em função de sua frequência ou relevância.

Em consonância com a fala da professora Marta, a professora Clarice destaca a precarização da estrutura escolar como um dos principais desafios vivenciados por ela no exercício da docência.

> E… a **precarização** em si… na maioria… inclusive a minha **escola**, nós, professores, tivemos que parar e… correndo o risco do nosso, do nosso ponto ser cortado, porque a gente diz, olha, não tem, **não tem condição humana da gente continuar em sala de aula**. E ela… Só veio essa **reforma** da, de sala de aula, de poder colocar um **ar-condicionado** em uma sala, pelo menos nas salas dos terceiros anos agora. Mas antes era uma **escola sucateada**. De verdade. A gente não tinha é... olhos para a gente, para o que a gente estava vivendo, ao ponto de a gente ter que parar, porque estava prejudicando aos alunos e prejudicou tanto que a gente hoje é uma escola que tinha que, por conta de tudo o que aconteceu, não tinha outra. A gente teve que voltar a ser uma escola prioritária, não é? Mas por quê? Porque ou você fazia essa parada para que a força governamental visse o que estava acontecendo ou a gente ia continuar fingindo que tava tudo bem, quando, na verdade, não tava. **A gente tava morrendo dentro de sala de aula, sem nenhuma infraestrutura adequada**, né? (Entrevista com a professora Clarice, grifos nossos).

Na fala de ambas as docentes, evidencia-se ainda o movimento de enfrentamento a esse sucateamento da instituição realizado pelos professores, por meio da paralisação das atividades escolares. Esse ponto também foi ressaltado pela professora Jucy, que vê a climatização das salas de aula como uma conquista da luta docente:

> **A gente ainda não tem uma condição de trabalho que a gente precisa, mas a luta nos possibilita algumas construções**, né, a exemplo do que a gente vem fazendo aqui nessa escola. Até o ano passado a gente só tinha 3 salas climatizadas, né? Fizemos um movimento e a previsão é que agora em abril todas as salas sejam climatizadas. (Entrevista com a professora Jucy, grifo nosso).

Em julho de 2025, fui informada pela professora Jucy que a subestação havia sido concluída e a escola aguardava a climatização das salas, pois, até então, apenas as turmas dos terceiros anos dispunham de ares-condicionados e uma sala do primeiro ano tinha uma central de ar, que reduzia o calor, embora não o sanasse.

É possível que a vagareza em solucionar este problema, que vem sendo historicamente negligenciado, esteja relacionada à origem do público estudantil que frequenta a instituição, o qual é composto por jovens provenientes de famílias empobrecidas, reforçando uma trágica realidade que se impôs na história do país, de a escola para os filhos das classes populares não ter a mesma estrutura e recursos da escola para os filhos das classes abastadas (Barguil, 2006; Ribeiro, 2013; Silva, S., 2023).

A esse respeito, cito a fala do professor Rocha, que atua há 20 anos na instituição:

> Ah, a gente... chegou na escola sem ter muito conhecimento, né, mas era uma escola que já tinha um perfil de alunos parecido com o que é hoje, um perfil de alunos, assim, de bairros periféricos. **As camadas mais pobres dos que buscam a escola pública toda vida foi por aqui mesmo, nessa escola, que entrou**. Eles sempre eram mais aqui no [NOME DA INSTITUIÇÃO] mesmo. Tinha os alunos da **zona rural** e ainda hoje tem. Tinha os **alunos trabalhadores** que estudavam à noite e que trabalhavam durante o dia e que hoje tá reduzindo mais porque tá sendo muito limitado nas escolas integrais o ensino noturno, mas o perfil, assim, é muito parecido, entendeu? Muda gestão, muda o perfil de gestor, mas o perfil da escola é o mesmo. A estrutura... aos poucos vai chegando alguma novidade material, alguns bens materiais, algum progresso material, né? Quando eu cheguei aqui não tinha nem datashow, a gente usava o projetor de slides, né? O laboratório não era aqui, era uma salinha bem miudinha lá na coordenação com dez computadores. Quadra não existia. Agora é que... Existia uma quadra... Aliás, hoje tem ginásio, né? Existia uma quadra descoberta, né? Hoje tem o ginásio. E assim essas estruturas materiais que foram se instalando ao longo do tempo, né, mas, assim, em termo de perfil, de qual **o tipo de aluno se atende**, praticamente é o mesmo. (Entrevista com o professor Rocha, grifos nossos).

Um ponto que se destaca na fala do professor é a origem dos estudantes que permanece constituída pelas “camadas mais pobres” da região, além de discentes trabalhadores e da zona rural, a despeito das diversas mudanças vivenciadas pela instituição.

Essa realidade de precarização do ensino para os filhos das classes empobrecidas foi severamente criticada por Ribeiro (2013), que atribui o descaso com a educação pública às classes dominantes, as quais projetam a escola pública como importante ferramenta para manutenção do *status quo*.

Conforme o autor, “[...] não fomos capazes, até hoje, de criar uma escola pública honesta, adaptada às necessidades da população brasileira” (Ribeiro, 1986 *apud* Barguil, 2006, p. 167). Desde essa afirmação, foram realizados diversos movimentos e reformas na educação pública, incluindo os aspectos estruturais e a formação de professores, contudo essas reformas, patrocinadas por organismos multilaterais, seguem alinhadas a uma lógica de formação de mão de obra barata para servir o capital, renunciando a uma educação crítica e emancipadora, por um ensino básico, que contemple apenas os conteúdos indispensáveis para o exercício do trabalho (Silva, S., 2023).

Nessa perspectiva, ainda há muito a ser feito para garantir uma escola em que os estudantes se apropriem criticamente do conhecimento acumulado pela

humanidade, sendo capazes de se perceberem como sujeitos históricos e agentes de um processo de construção e transformação social em curso.

A essa realidade se soma o racismo estrutural (Almeida, 2019, p. 23), que é “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que combinam em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Nessa perspectiva, a precarização dos espaços escolares destinados aos filhos da classe trabalhadora também é influenciada pelo sistema de opressão racial, que, de forma consciente ou inconsciente, promove desvantagens sociais para os estudantes das classes empobrecidas, cuja maioria é composta por pessoas negras e pardas.

Compreendendo a complexa realidade política, social e econômica que se expressa na estrutura da escola, analiso, a seguir, alguns dos espaços que vivenciei na instituição.

8.1.1 Sítios formativos

Além das impressões iniciais, durante as atividades de observação, pude conhecer melhor o espaço da escola e vivenciá-lo. Considerando que a organização do espaço escolar exerce significativa influência sobre o processo educativo (Barguil, 2006), irei fazer uma breve descrição dos sítios formativos que compõem a escola, a fim de ilustrar as condições de trabalho vividas pelos professores naqueles espaços.

Inicialmente, deparei-me com o pátio, que nos recepciona tão logo entramos na escola, sendo precedido apenas pelo estacionamento e pelos espaços destinados à gestão, secretaria e sala dos professores, em uma entrada lateral.

O espaço do pátio estava sempre limpo e organizado. Nele, havia várias mesas e cadeiras agrupadas, permitindo a interação entre os estudantes durante os intervalos e refeições. As cadeiras do refeitório pareciam ser novas, considerando o seu excelente estado de conservação. As mesas também estavam em condições adequadas e eram suficientes para comportar, de forma simultânea, todos os estudantes da instituição durante os intervalos reservados à alimentação.

Os sítios destinados à gestão também estavam adequadamente organizados e limpos. Desses, o lugar que mais ocupei e me senti bastante acolhida

foi a sala dos professores. Ela tinha um espaço amplo, com duas mesas grandes no centro e várias cadeiras em volta, onde os professores realizavam seus estudos e planejamento. Próximo a esse espaço, havia armários contendo os pertences dos professores. Em uma das paredes, estavam dispostos alguns computadores de mesa com cadeiras para uso em pesquisas. Havia também uma mesa com eletrodomésticos, como cafeteira e micro-ondas, além de alimentos compartilhados entre os docentes. Do lado dessa mesa, uma geladeira era utilizada para armazenar os alimentos trazidos pelos professores. No canto oposto da sala, encontrava-se um sofá envelhecido, marcado por uma mancha visível em um dos assentos.

Essa sala era marcada por um clima colaborativo, em que os professores trabalhavam, conversavam, interagiam e faziam suas refeições. Nesse espaço também assisti importantes discussões sobre os desafios percebidos por eles no cenário educacional, suas motivações, frustrações e (des)esperanças.

O ginásio que havia sido recentemente reformado também era adequado, todavia não tive a oportunidade de acompanhar atividades realizadas nele.

O laboratório de informática era um espaço de tamanho regular, com iluminação adequada e climatizado, contudo, não dispunha de computadores para todos os estudantes de cada turma (cerca de 45). Acompanhei duas aulas da professora Marta nesse espaço, quando os estudantes precisaram se agrupar em duplas e trios para utilizar os computadores e realizar a atividade. Ademais, devido ao quantitativo de estudantes, com a presença dos quatro bolsistas do PIBID e a minha, o espaço se tornou um tanto apertado para comportar todas as pessoas. Também faltava cadeiras para todos, de modo que foi necessário buscar em outros espaços para que pudesse acomodar todos os estudantes e alguns dos bolsistas e a mim.

Além desses sítios, o espaço que constitui as salas de aulas merece destaque especial, em virtude de ser o lugar em que os estudantes passam mais tempo e onde ocorre a maioria das atividades de ensino.

Das quinze aulas observadas por mim, dez ocorreram em três turmas de 3º ano (A, B e C), sendo que outras três ocorreram na sala do AEE, de modo que só estive uma vez em uma sala do 2º ano A, para acompanhar uma aula da professora Marta, e no 1º ano A, com o professor Caio.

Como eu não escolhi as turmas ou horários para a observação, acredito que essa predominância do acompanhamento nas turmas de 3º ano se deve a uma curiosa coincidência de que quase todos os professores interessados em participar

da pesquisa atuarem lá, com exceção da Clarice que atua no AEE; e possivelmente à escolha deles por um lugar que fosse mais confortável para mim e para eles, uma vez que estariam sendo observados.

Em determinado momento, ouvi de um professor que declinou participar da pesquisa, quando estávamos tentando combinar um horário para observação, que seria melhor que eu fosse observar as aulas do terceiro ano, pois as salas eram climatizadas, mas, “se eu quisesse sofrer”, eu poderia acompanhá-lo nas outras turmas também.

As salas dos terceiros anos tinham as paredes pintadas de branco, e azulejos da mesma cor nas metades inferiores das paredes e no chão. Na sala do 3º C, havia alguns papéis colados na parede, contendo os nomes estação 1, 2, 3 e 4, referentes a uma dinâmica realizada por algum professor com a turma. Nas demais, apenas uns papeis com os horários na entrada das salas.

No geral, as salas pareciam limpas, mas em alguns momentos me deparei com alguns papéis jogados no chão, o que foi mais frequente nas últimas aulas do turno da manhã e no turno da tarde. As cadeiras e mesas estavam em bom estado de conservação e estavam dispostas de forma enfileirada, compondo cinco filas que comportavam uma média de 45 estudantes, embora em algumas turmas esses estivessem burlando essa organização, ao sentarem-se em duplas para conversarem durante a aula.

Ademais, o teto era de Policloreto de Vinila (PVC) branco e tinha várias luminárias com lâmpadas de led, o que possibilitava uma boa iluminação pela manhã ou quando estava nublado. Durante a tarde, a luminosidade era excessiva, pois as janelas não tinham cortinas e os raios solares invadiam a sala e tocavam os estudantes.

No primeiro dia de observação, soube que estavam colocando uma película fumê em algumas janelas que ficavam do lado do sol, mas infelizmente a película utilizada não conseguiu conter a irradiação. Em determinado momento, observando uma aula do 3º B, sentei-me em uma fileira próxima à janela e, com pouco tempo, mudei de lugar pois não suportei o calor do sol e a claridade em meu rosto.

Devido à alta incidência solar nesses espaços e, possivelmente, ao fato de serem o último ano letivo, portanto, terem estudantes visados devido às oportunidades vindouras, essas salas foram priorizadas no processo de climatização da instituição.

Já a sala do 2º A tinha formato retangular, sendo as cadeiras distribuídas em duplas, alinhadas em 3 filas, de modo a comportar o quantitativo de 43 estudantes, dos quais 35 estavam presentes na data da observação. Entre cada fila havia um espaço limitado para locomoção. Quando entrei na sala pela primeira vez, não havia onde sentar, e uma estudante comentou “Não tem cadeira nem para nós”. Depois, um estudante buscou uma cadeira para mim, que levei até o final da sala para tentar interferir o mínimo possível na dinâmica da aula.

Ademais, a mesa e a cadeira da professora estavam dispostas na frente, próximas ao quadro branco. As paredes da sala eram pintadas de branco, com azulejos pequenos da mesma cor do piso até a metade das paredes. Nessas, havia apenas dois papéis colados, com os horários das aulas. A escola foi pintada recentemente, talvez por isso as paredes estavam quase sem colagens. O teto era de PVC branco e continha vários pontos de luz.

A sala era bem iluminada, tanto pela entrada da luz natural pelas janelas de vidro, quanto pelas luzes que ficavam acesas, contudo não tinha ares-condicionados, sendo a ventilação realizada apenas por ventiladores barulhentos, que atrapalhavam a comunicação, de modo que, de vez em quando, a professora ou os bolsistas desligavam os ventiladores quando queriam que os estudantes prestassem atenção, mas logo retomavam, pois não aguentavam o calor.

O piso estava sujo, com bolas de papel, que alguns estudantes jogavam entre si quando entramos na sala. As mesas dos estudantes estavam danificadas, sem as cantoneiras de plástico que as envolve, dando um aspecto de serem velhas. O fato de todas as mesas estarem desse modo, no início do ano letivo, me deu a sensação de que foram depositadas as piores mesas nesta sala.

Em outro momento, conversando com a professora, ela justificou a agitação dos estudantes nesta aula devido ao calor das salas. De fato, se no período do inverno, em que a cidade costuma ser menos quente, a temperatura da sala já estava bastante desconfortável, imagino como deve ser difícil de suportar o calor no segundo semestre do ano nestas salas.

Em outro momento, durante o 4º encontro de formação, cuja temática era indisciplina na escola, o professor Rocha associou o fenômeno da indisciplina ao espaço escolar, relatando a melhoria no comportamento dos estudantes dos terceiros anos quando passaram a estudar em salas climatizadas.

> A indisciplina tem a ver até com espaço, por exemplo, uma sala quente, provocadora de indisciplina. Uma sala climatizada, os alunos ficam bem mais tranquilos. [...] Nós temos terceiros anos que eram problemáticos e esse ano, devido a estarem tudo em sala climatizada, você entra em sala e consegue dar aula com bem mais facilidade porque eles estão tudo ali... Às vezes você tem é que fazer o contrário. Você tem que cutucar os desatentos, porque ele está ali já para dormir, não é? (Professor Rocha, 4º encontro de formação).

Já a sala do 1º ano era muito quente e ensolarada, sendo essa uma queixa constante dos estudantes. Por mais que tenham colocado a película fumê nas janelas, ela não era suficiente para conter a claridade e os raios solares que invadiam a sala, deixando o espaço quente e desconfortável. Essa sala tinha quatro ventiladores dispostos em diferentes espaços da sala, fornecendo a ventilação, mas insuficiente em virtude do intenso calor. Havia muitos papéis jogados no chão, dando um aspecto de desordem e sujeira. Apesar disso, as cadeiras e mesas estavam em bom estado.

Por fim, importa apresentar o espaço em que consiste o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. Considerando que a proposta atende a um número reduzido de estudantes por horário, considerei a sala ampla. Nela, havia oito cadeiras e oito mesas.

Nas paredes, havia algumas colagens: a palavra Mural, com letras em EVA, com um quadro formado por figuras também em Etileno-Vinil-Acetato (EVA). No quadro branco, havia colagens com os horários de atendimento, horários de aula dos estudantes e outra sessão com “Nossos projetos” vazia, bem como uma sessão “Aniversariantes”, em branco. No decorrer dos meses em que estive na escola, a professora foi preenchendo esses quadros com informações sobre os estudantes.

No fundo da sala, no chão, havia um tapete de EVA com o alfabeto, alguns corações de pelúcia e uma cesta de palha com livros. Esse espaço compõe o Cantinho da Autorregulação Emocional. A professora Clarice disse que quando os estudantes acompanhados pelo AEE estão alterados, eles procuram o espaço para se acalmarem e autorregularem. Também era o espaço em que os estudantes dormiam quando estavam cansados ou com alguma dor ou desconforto.

No canto da parede, há uma estante com diferentes tipos de jogos e um armário fechado (com problemas para fechar) com recursos didáticos. Quando entrei na sala pela primeira vez, tive a sensação de que o espaço estava um pouco esvaziado, que faltavam cores, mesas e objetos para decorá-lo e torná-lo mais aconchegante.

A sala possui iluminação natural e não tem ventiladores ou ar-condicionado. Em alguns momentos, os raios solares incidiam diretamente em alguns espaços da sala. As cadeiras e mesas estavam em bom estado de conservação.

No final do último dia de observação, o diretor entrou na sala para informar a professora que havia sido aprovado um recurso de R$ 20.000,00 (vinte mil reais) para equipar a sala do AEE. Ela vibrou de felicidade com a informação.

Em suma, o espaço escolar é marcado por contradições, como a coexistência do velho e do novo, pois é um prédio antigo, que foi recentemente reformado; e do descaso e da esperança, alimentada por promessas de melhores condições de trabalho e conforto. Nessa escola, a vida é produzida entre criação e reprodução, por meio dos esforços dos professores para constituir sentido, movimento e aprendizagem num espaço que aprisiona e limita os estudantes, perpetuando desigualdades estruturais.

Embora essa observação retrate um contexto específico, é importante ressaltar que as contradições observadas no espaço escolar não são privilégio deste *lócus*, mas uma marca da instituição escolar, nomeada por França (1994 apud Barguil, 2006, p. 144) como “território da contradição”. Nessa perspectiva, a escola abriga tanto a reprodução de uma estrutura social estratificada quanto a possibilidade de sua transformação.

Na sequência, serão analisadas as relações entre os entes pedagógicas observadas no cotidiano escolar.

8.2 As relações estabelecidas no espaço escolar

Conforme exposto no Capítulo 5, com base no pensamento de Tardif e Lessard (2007), a docência se constitui em um trabalho intrinsecamente relacional, não sendo possível exercê-la de forma isolada e sem a colaboração dos estudantes, demais professores, gestores, equipe escolar, pais e comunidade.

Tardif e Lessard (2007) também destacaram o aspecto transformador do trabalho docente em sua dupla dimensão, pois, ao mesmo tempo em que modificamos a realidade que nos circunda, também somos modificados por nossa ação. Essa característica das relações também fora enfatizada por Vigotski, ao

demonstrar que as nossas funções psicológicas superiores são desenvolvidas por meio delas.

> Para Vygotsky, nada apresenta existência por si mesmo, as funções psicológicas superiores não acontecem na ausência de relações sociais que as potencializem. Assim, é nas relações entre as pessoas e por elas que se constituem as funções psicológicas superiores (Molon, 2015, p. 92).

Destarte, atentar para os aspectos relacionais da docência implica em compreender que os encontros que estabelecemos com os outros no espaço escolar constituem não apenas a forma como desempenhamos o nosso trabalho, mas também a nossa subjetividade.

Consoante Molon (2015), ancorada no pensamento de Vigotski, a subjetividade é constituída por meio da relação com o outro, mediada pela linguagem, em um duplo processo que possibilita o reconhecimento de si e do outro. Influenciado pela reflexologia russa, Vigotski considera que essa constituição decorre de um sistema de reflexos reversíveis, que possibilitam a emergência do comportamento social e da consciência.

> O eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis em que a palavra desempenha função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência. (Molon, 2015, p. 83).
> [...]
> A constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu, considerando que esses processos são idênticos, que acontecem pelo mesmo mecanismo, isto é, pelo mecanismo dos reflexos reversíveis (Molon, 2015, p. 84)

Mais adiante, Molon (2015) explica a diferença entre o eu e o sujeito, indicando que o primeiro não é sujeito aprioristicamente, mas se constitui como tal mediante a relação eu-outro, a qual possibilita o reconhecimento das semelhanças e diferenças que instituem o eu e o outro.

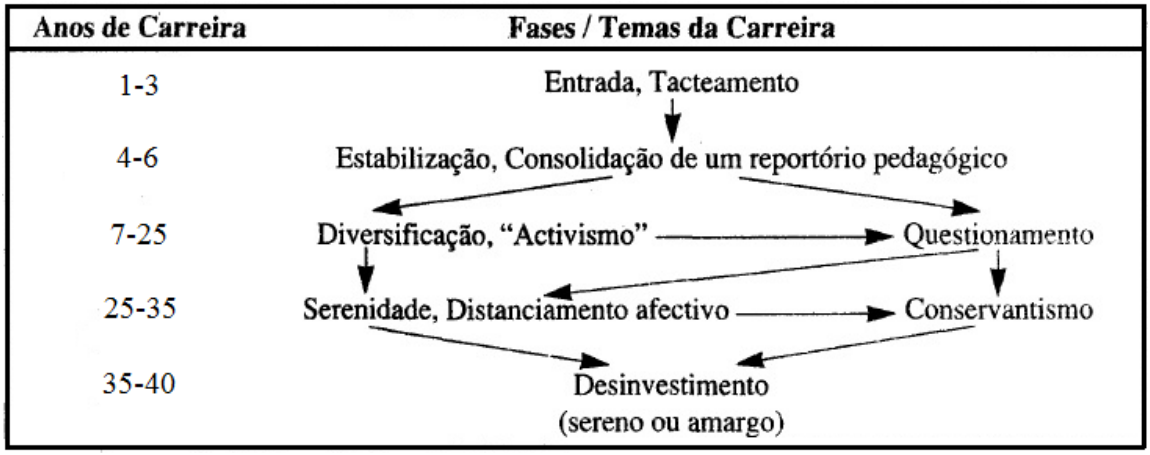
> O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo. É necessário o reconhecimento do outro como eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro como eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas; mas nesta conversão, que não é mera reprodução mas reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento como autoconhecimento e o conhecimento do outro como diferente de mim (Molon, 2015, p. 112).

Por meio da relação eu-outro, o eu tanto internaliza esse outro, compreendendo-o como semelhante, quanto externaliza a si mesmo, quando se coloca em perspectiva, se descentra e se estranha. Assim, ele passa a se compreender como um outro, e, por meio desse duplo movimento de aproximação e distanciamento, consegue compreender melhor as suas características, bem como as do outro.

Outro conceito fundamental para compreender a influência das relações na constituição da subjetividade, com base nessa perspectiva teórica, é a mediação. Sobre o conceito, Molon (2015, p. 102) esclarece que “Mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação”. Nessa óptica, é por causa da mediação, enquanto uma relação permeada por aspectos culturais e sociais, que é possível o alcance do potencial humano, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a constituição do eu.

Destarte, a mediação realizada pelo professor não só produz transformações sobre os estudantes, mas também sobre si mesmo possibilitando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Huberman (1992), com base na Psicologia do adulto, estabelece um modelo sobre o ciclo de vida profissional dos professores, como fases vivenciadas por eles ao longo da sua carreira (Figura 03).

Figura 03 – Modelo esquemático do ciclo de vida profissional do professor



Fonte: Huberman (1992, p. 47).

Segundo Huberman (1992), a profissão docente costuma ser vivida por meio de cinco fases. A primeira, denominada Entrada, Tateamento, corresponde aos três primeiros anos do exercício da docência, sendo marcada pelos desafios

inerentes à inexperiência docente, bem como os tensionamentos entre as expectativas do professor e a realidade encontrada.

A segunda, Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico, ocorre por volta do quarto ao sexto ano de docência, quando o professor desenvolve um manejo no exercício da profissão e um repertório próprio.

A terceira fase, vivenciada do sétimo ao vigésimo quinto ano de trabalho, é marcada pelo desenvolvimento profissional docente, por meio da diversificação e do ativismo, mas também pode ser experimentada por meio de questionamentos acerca da carreira construída.

A quarta fase, correspondente ao intervalo entre o vigésimo quinto ao trigésimo quinto ano, também pode ser experimentada de diferentes formas, sendo frequentes a vivência da serenidade ou distanciamento afetivo com a profissão, que pode levar a posturas conservadoras e à frustração.

Por fim, do trigésimo quinto ao quadragésimo ano, acontece a fase de encerramento, consistindo no desinvestimento afetivo em torno do trabalho, o qual pode ser experimentado de forma serena ou amarga pelo docente.

As fases propostas por Huberman (1992) consistem em tipos ideais a partir de experiências e tensionamentos frequentemente observados pelos professores ao longo de sua carreira e da sua faixa etária. Contudo é importante observar que a passagem ou vivência desses fases não se resume a uma dimensão cronológica, em relação ao tempo de exercício da docência, mas está condicionada a fatores históricos, sociais e subjetivos, que promovem experiências diversificadas no modo como nos constituímos docentes.

Partindo do pensamento de Riegel (1978), Huberman (1992, p. 55) afirma:

> [...] o desenvolvimento adulto é um processo dialéctico no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: ‘internas’ (maturacionistas, psicológicas) e ‘externas’ (culturais, sociais, físicas). A um dado momento, uma destas forças pode prevalecer, mas é uma situação transitória, efémera, cujos efeitos, de toda a maneira, são influenciados pelo jogo das outras forças. O estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do professor e dos estudantes decorrem de uma confluência de fatores que se manifestam na relação professor-estudante. Durante os momentos de observações e as interações com os docentes,

obtivemos alguns indícios de como essas relações se estabeleciam no espaço escolar e os seus efeitos para os professores e estudantes.

Para sistematizar a análise, esses aspectos relacionais foram divididos em duas categorias: as relações com os estudantes; e as relações com os docentes e a gestão.

8.2.1 As relações com os estudantes

Com o fito de explorar os aspectos individuais observados nas ações docentes e nas relações estabelecidas por cada professor com seus estudantes, esta análise será dividida em cinco tópicos, centralizados em cada professor, seguindo a ordem alfabética: Caio, Clarice, Jucy, Marta e Rocha.

8.2.1.1 Caio

A observação das aulas do professor Caio ocorreu em três turmas distintas: 3º C, 3º A e 1º A, todas na disciplina de Artes. Essa diversidade possibilitou identificar diferentes formas de relações estabelecidas pelo docente com os estudantes, variando conforme a turma em que atuava.

Meu primeiro dia de observação, em 18 de março, foi na turma do 3º C. Tão logo entrei na sala, o professor me apresentou para a turma e solicitou que os estudantes fingissem bom comportamento, dizendo que “Às vezes é bom fingir”. Compreendo que essa fala expressa a frustração do professor com o comportamento dos estudantes e, possivelmente, constrangimento com a minha presença como observadora.

O conteúdo da aula foi: Os movimentos literários no Brasil. Para abordar a temática, o professor projetou um vídeo sobre o Quinhentismo e uma apresentação de slides. Durante a aula, alguns estudantes conversavam entre si e prestavam pouca atenção ao professor.

Para motivar a participação dos estudantes, o professor realizava perguntas para os discentes sobre temas trabalhados em outras aulas e disciplinas, mas eles raramente se lembravam dos conceitos e dos fatos históricos. Também solicitou que alguns estudantes lessem para a sala o conteúdo dos slides, mas eles não conseguiam devido ao tamanho reduzido da fonte.

Em alguns momentos, o professor ficou bastante desconfortável com a conversa constante dos estudantes durante a sua explicação. Mesmo que participassem, eles estavam mais focados em uma atividade que estava sendo realizada com a Professora Diretora de Turma, que precisava das fotos de cada discente, e ficavam conversando alto com colegas que estavam bem longe deles e, inclusive, brigando entre si. Nessa atividade, vários estudantes tiveram como imagens representativas de si os retratos em que estavam jogando futebol, o que parece ser uma marca dos meninos da sala.

Em determinado momento, o professor afirmou que as apresentações deles sobre os movimentos literários, que consistiria na avaliação bimestral, seriam na próxima aula e que eles não faltassem, pois não haveria reposição e quem faltasse ficaria com nota 0. Alguns estudantes rebateram dizendo que iriam precisar faltar pois teriam treino de futebol no mesmo horário. O professor, chateado com o fato de eles ignorarem ou subestimarem sua disciplina, afirmou que eles só se interessavam por aquilo que não lhes daria futuro, e um discente respondeu que o futebol lhe daria futuro.

Acredito que essa fala deixou alguns estudantes bastante chateados, devido à importância do futebol para as suas vidas, sendo essa uma das principais atividades-guias realizadas por eles. Segundo Pereira (2019), as atividades-guias se configuram como experiências de suma importância para os adolescentes, em virtude de possibilitarem tanto o reconhecimento de si, como produtores de uma atividade socialmente útil, quanto a comunicação íntima pessoal entre os seus pares. Logo, quando o docente diminui a importância do futebol para o seu futuro, os estudantes se sentem desacreditados em relação aos sonhos e projetos que os movem.

Após a aula, o professor me disse que tudo tinha dado errado naquela aula e pareceu bem frustrado com a turma e consigo mesmo. A relação do professor com os estudantes da turma era marcada por muitos conflitos provenientes possivelmente da desvalorização da disciplina de Artes pelos discentes e da frustração do professor com o comportamento dos estudantes. Eles colaboraram pouco para a realização das atividades propostas e, em diversos momentos, atrapalhavam a aula com conversas e discussões, sendo a indisciplina algo expressivo na turma.

A valorização diferencial das disciplinas também foi citada pelo professor Rocha durante a entrevista: “A gente sabe que o aluno valoriza mais algumas disciplina dos que outras. Ele não valora tanto a Arte como ele valora a Matemática e o Português, né? Então, eles fazem um julgamento e aquilo vai sendo internalizado”. De certo modo, essa valorização diferencial talvez fosse compartilhada também pelos docentes, pois eram ministrados conteúdos de Literatura na disciplina de Artes.

Sobre a indisciplina, compreendo-a, com base em Rego (1996), como um fenômeno multideterminado que se expressa no contexto escolar pelo desrespeito às regras e aos acordos indispensáveis ao funcionamento da escola e ao estabelecimento de relações respeitosas e solidárias. Ademais, ela também se expressa numa dificuldade ou incapacidade de estabelecer um autogoverno e, com isso, se submeter a normas necessárias ao processo educativo. Contudo, como elas carecem de sentido para os estudantes, sendo tomadas por eles como imposições externas, eles resistem em obedecê-las.

Na semana seguinte, um estudante dessa turma ameaçou jogar uma cadeira nesse professor durante a aula, o que o deixou bastante abalado. Esse episódio acena para a configuração de um cenário que extrapola a indisciplina escolar, constituindo-se como a perpetração de manifestações da violência na escola, a qual tem sido bastante frequente no contexto escolar de forma globalizada, e que aconteceu nesse contexto por meio de insultos e ameaças ao docente. A esse respeito, Abramovay e Rua (2002, p. 234, grifos no original) apresentam que

> [...] um dos principais motivos das ameaças dos jovens contra professores são as desavenças ocasionadas por notas, pelo nível de exigência e também pelas falhas disciplinares cometidas em sala de aula: *O professor, se ele não for um pouco bonzinho (...) acaba se machucando; se o professor for exigente em tudo, ele se machuca.*

A segunda observação ocorreu, em 26 de março, na turma do 3º A. Na ocasião, o professor havia planejado a apresentação dos seminários temáticos sobre os movimentos literários no Brasil, os quais consistiriam nas notas das avaliações bimestrais.

O professor iniciou a aula censurando os estudantes por seu baixo interesse na disciplina de Artes, dizendo: “As pessoas pensam que porque a disciplina é de Artes tem que ser de qualquer jeito, que é só desenhar, mas é uma

disciplina como qualquer outra”. Nessa fala, ele considerava que a avaliação da sua disciplina deveria ser realizada com a mesma seriedade das outras disciplinas.

Assim, as cinco equipes, com cerca de sete estudantes cada apresentaram os principais movimentos literários no Brasil. Ao longo da apresentação, o professor fazia alguns apontamentos, censurando a leitura dos estudantes e o aparente desconhecimento do assunto pela equipe. Ele também realizava perguntas para testar o conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo e pedia para que se aprofundassem na exposição da temática.

Alguns estudantes disseram que estavam ansiosos durante a apresentação e outro respondeu às correções do docente dizendo: “Nós não é [sic] acostumado a fazer seminário assim... Só fizemos uma vez no primeiro ano”. O professor retrucou alegando que eles deveriam ter sido preparados para apresentar seminários no Ensino Fundamental, mas alguns alunos afirmaram que não foram. Um estudante rebateu dizendo que a maioria deles só estudou até o quinto ano do Ensino Fundamental. Outro aluno diz que o professor deve considerar que ele “está em um lugar com um dos piores IDH [acredito que ele quis dizer Ideb] do Ceará” e diz: “As notas aqui são terríveis”.

As fragilidades dos estudantes também se apresentavam na leitura. Um estudante leu o slide que ficara responsável de forma bem lenta e confusa, como se estivesse em processo de alfabetização, e disse “É porque eu sou ruim”. Essa fala me levou a pensar no quanto esse contexto afeta a autoestima e a autoimagem dos estudantes, levando-os a justificar as lacunas de aprendizagem que apresentam como inerentes a eles. No final dos seminários, uma estudante, que teve uma das melhores apresentações da turma, ao ser perguntada pelo professor sobre a autoavaliação da sua equipe, atribuiu a nota 3, considerando que o trabalho valeria de 1 a 5 pontos.

No final das apresentações, o professor disse aos estudantes que eles poderiam ter sido melhores. Relatou também que tem dias em que ele se sente inútil frente ao desinteresse dos estudantes. Os estudantes acolheram o conflito do professor com palavras gentis.

Nessa turma, o zelo e a cobrança do professor pelas coisas bem-feitas haviam provocado alguns tensionamentos na relação com os estudantes, que não se sentiam aptos a corresponder às expectativas do professor. Todavia, essa

exigência também havia proporcionado o empenho de parte dos estudantes na construção dos trabalhos, ampliando seus conhecimentos e habilidades.

Já a terceira observação ocorreu, em 26 de março, na turma do 1º A, na disciplina de Artes. A aula era a última do dia e os estudantes estavam muito agitados devido ao calor. Antes de entrar na sala, um estudante me fez uma advertência de que eu iria me arrepender de entrar ali, e disse que ele mesmo não ia entrar porque a sala estava muito quente. O professor disse que eles entrariam e que ia dar a aula dele, e esse estudante respondeu “Só se você botar moral hoje”.

Assim que sentei e peguei meu caderno para fazer algumas anotações, um estudante me perguntou: “O que é isso daí?”. Expliquei que era o meu caderno de anotações para a pesquisa que eu estava fazendo. Ele me olhou bem sério e, de forma ameaçadora, falou: “Estou de olho na senhora”. Fiquei bastante desconfortável com o comentário, mas tentei brincar dizendo “E eu também estou de olho em você” e sorri. Em vários momentos, ele ficou me olhando de forma investigativa e ameaçadora, mas tentei não demonstrar medo.

Em seguida, o professor passou de cadeira em cadeira entregando um TD com um texto e algumas questões sobre o Quinhentismo, para ser respondido pelos estudantes. Durante a atividade, o professor tentou fazer algumas explicações, mas era continuamente interrompido pelos estudantes que conversavam de forma insistente.

A bagunça e o desrespeito dos estudantes deixaram o professor bastante incomodado, de modo que ele não conseguia seguir com sua explicação e ficava pedindo silêncio, sem ser atendido. Alguns estudantes pediam que ele continuasse, apesar do barulho, mas ele não conseguia.

Além do espaço desta sala ser bastante desconfortável, as relações também eram bem acirradas. Um estudante ficava batendo insistentemente na mesa e o professor o expulsou de sala. Ele passou alguns minutos se negando a sair até que, finalmente, saiu. Tentando justificar a situação, o professor falou “[...] cada um tem aquilo que merece”. Imagino que essa fala tenha sido motivada pela mágoa vivida pelo professor, mas nenhum estudante, tampouco professor, merece ter que aprender ou ensinar em uma sala tão insalubre.

Em determinado momento, os estudantes se reclamaram do calor e o professor respondeu: “Meu avô trabalhou 60 anos no sol e nem morreu”. Com essas falas, o professor parecia tentar reprimir a insatisfação dos estudantes por meio de

um discurso duro e firme, mas em vez disso recebia de volta desrespeito e agressividade. Os estudantes não se sentiam escutados e tendo suas queixas validadas; e o professor se sentia desrespeitado com a indisciplina e a agressividade dos estudantes.

Enquanto o professor tentava iniciar sua explicação, um estudante o interrompeu perguntando: “Professor, é verdade que você tem depressão?”. O professor respondeu que não, e ele retrucou: “Mas parece”. Essa fala me deixou bastante desconfortável por ver que os estudantes estavam abusando da fragilidade que viam no professor e insinuando um possível quadro de adoecimento psíquico para produzir constrangimento.

Em determinado momento, quando o professor me apresenta para a turma, uma estudante comenta que eu estava calada demais. Talvez ela desejasse que eu intervisse naquela situação, e por vezes pensei se seria viável realizar alguma intervenção sobre as falas desrespeitosas dos estudantes, mas, considerando que não conhecia a realidade da turma, segui calada para não retirar a autonomia do professor ou mesmo piorar a situação.

Durante a aula, uma estudante reflete sobre o direito de outra estudante grávida de ir ao banheiro e diz: “Eu vou é engravidar também para eu sair de sala sempre que quiser”. A submissão àquela situação ou aprisionamento parecia tão desconfortável para essa adolescente a ponto de invejar quem tinha a liberdade de ir e vir, ainda que sob a condição de uma gravidez.

Faltando uns 16 minutos para encerrar a aula, os estudantes já estavam com os cadernos guardados nas mochilas. Os últimos minutos da aula pareciam eternos. Os estudantes conversavam e se levantavam como se quisessem forçar o tempo a passar e a aula a encerrar por sua pressa e exaustão. O professor parece extremamente desconfortável com a situação e pergunta se eu já quero ir embora. Acabo ficando para não deixar a situação mais constrangedora e espero o toque do apito escolar. Os estudantes se levantam e saem com pressa da sua prisão.

Observar o desespero dos estudantes para fugir da escola me fez pensar no quanto aquele espaço é sentido por eles como uma imposição, carecendo de sentido e desejo da aprendizagem de conhecimentos e das possibilidades de vida e futuro que poderiam ser oportunizadas pela escola. Contudo, conforme demonstrado por Silva (S., 2023), essas oportunidades têm sido limitadas aos estudantes oriundos das classes empobrecidas, em vista da redução do currículo escolar ao básico

(aprendizagem de leitura e matemática), com o intuito apenas de formar mão de obra barata para atender às demandas do capital. Nessa conjuntura, a escola se torna uma extensão da lógica produtiva e uma preparação para o exercício de um trabalho penoso e alienante.

Esse fato também foi abordado por Linhares (2003, p. 18-19 *apud* Barguil, 2006, p. 141):

> Sim, a escola parece funcionar, para as classes populares, como se fora um vestíbulo onde se mutila dimensões e preparam-se os corpos para um trabalho que é sacrifício. Com efeito, aí o sujeito que conhece se despe de ser também um sujeito que deseja. E, assim, se põe diante do conhecimento usando a inteligência apartada dos fins a que ela serve, alijando-a da moral, da afetividade, da estética, em sua fome de atos e obras. Como se se pudesse extirpar do ser que aprende, em seus nervos vivos, essas dimensões.

No final da aula, um estudante me pergunta se eu me arrependi, e eu respondi que não. Em seguida, o estudante que havia sido expulso me diz que eu deveria assistir as aulas dos outros professores também naquela turma. Entendi essa fala de forma esperançosa, como um pedido para que eu não os encerre naquela caricatura caótica e violenta que eles tinham me apresentado na aula, pois eles poderiam ser melhores em condições mais favoráveis.

A relação do professor com essa turma era bastante tensa e complicada. O primeiro motivo para tensionamento diz respeito à própria indisciplina característica das turmas de primeiro ano na instituição, conforme exposto pelos professores no quarto encontro de formação, que abordava a Indisciplina na escola. Nessa ocasião, a professora Jucy comentou que não tem mais paciência para trabalhar com os estudantes dos primeiros anos, pois eles resistem à disciplina escolar e a seguir regras, aspecto que foi endossado por Caio e Clarice:

> Jucy: E hoje eu não preciso mais escrever, colocar na parede não [o código de ética e as regras de convivência], sabe? Não preciso mais no terceiro ano. Agora com o primeiro, é difícil, eu acho. Eu não sei, eu tiro meu chapéu para quem consegue já no primeiro ano estabelecer os combinados e eles funcionarem, mas eu estou… Eu só tenho uma aula, né?
> Caio: O desafio é enorme.
> Jucy: Ainda bem, mas é um desafio para mim.
> Caio: Tem a ver com a idade também.
> Clarice: O desafio do primeiro ano com relação à disciplina é bem maior de que no segundo e no terceiro.
> Caio: O primeiro ano é uma turma muito dificultosa, né? Tem vários aspectos que contribuem. (4º encontro de formação).

Assim, devido ao fato de os primeiros anos serem considerados turmas difíceis e à pressão estabelecida sobre o professor para que tenha o domínio de sala, ou coloque “moral” sobre os estudantes, conforme citado pelo estudante, ele tende a adotar uma postura mais rígida com os estudantes. Durante a entrevista, ele comentou sobre as diversas adversidades vivenciadas pelos estudantes que acarretam seu fracasso escolar e se solidarizou com eles, mas com os estudantes adota uma postura rígida, que não surte o efeito disciplinador esperado.

Acredito que esse conflito também se estabelece em parte devido à inexperiência do professor, que está iniciando o seu quarto ano de docência e, por isso, ainda está aprendendo como se relacionar com os estudantes de forma a equilibrar autoridade e liberdade. Esse equilíbrio foi citado por Freire (2016) como um desafio da docência, em vista dos riscos do autoritarismo e da licenciosidade, que instituem um espaço de medo ou indisciplina, não sendo favorável ao desenvolvimento da autonomia pelos estudantes.

Ao apresentar um tipo ideal que caracteriza o percurso da vida profissional docente, Huberman (1992) atribui aos primeiros três anos de carreira, aproximadamente, uma fase profissional marcada pelo tateamento e a experimentação, que são constantemente acompanhadas por dúvidas e frustrações frente à ruptura com as idealizações, que se assemelha a um estágio de sobrevivência:

> [...] o tactear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, à oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 1992, p. 39).

As ações e falas do docente indicam esse tateamento e experimentação, de quem vem aprendendo a ocupar o lugar de professor em sala de aula. Além disso, o professor relatou sentir medo dos estudantes após descobrir que alguns são vinculados a facções criminosas, e, possivelmente, esse medo o impede de construir relações mais próximas com esses estudantes.

Esse fato é preocupante, posto que trabalhar num espaço marcado por situações de violência traz sérias implicações ao professor, podendo levar ao seu

adoecimento psíquico, realidade que tem se mostrado bastante comum nas escolas brasileiras (Silva, 2020).

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre os aspectos relacionais realizadas a partir da observação das aulas da professora Clarice.

8.2.1.2 Clarice

A primeira observação realizada, em 13 de março, com a professora Clarice, foi de uma atividade coletiva realizada com cinco estudantes visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Embora os estudantes estejam no Ensino Médio, alguns ainda não sabiam ler e estavam sendo alfabetizados pela professora na sala do AEE.

Para ministrar a aula, a professora levou como recursos didáticos distintas embalagens de produtos alimentícios para trabalhar o reconhecimento das palavras e seu uso social. As seis mesas estavam agrupadas em duas colunas e três linhas, formando uma grande mesa, e os estudantes sentados em volta dela. As embalagens estavam dispostas ao longo da mesa e a professora estava sentada na ponta.

Durante a aula, a professora explorou diferentes dimensões das embalagens, partindo do item alimentício que cada embalagem guardava até indicações mais específicas, como o modo de preparo, tempo de preparo, peso, informações nutricionais, inspeção sanitária e prazo de validade.

A professora trabalhava por meio de perguntas e ia acrescentando referências ou sugerindo pistas para que eles encontrassem as respostas a partir dos erros ou confusões dos estudantes. Embora todos estivessem em fase de alfabetização, eles tinham diferentes níveis de desenvolvimento, de modo que uns já sabiam ler palavras inteiras, outros liam sílabas, enquanto um ainda estava tentando lembrar os sons das sílabas.

Um desses estudantes, que é diagnosticado com DI, sempre apontava como justificativa para seus erros o fato de ter uma péssima memória, o que era acatado pela professora, que dizia “justificativa aceita”. Embora a professora tenha se mostrado empática com as limitações dos estudantes, eu acredito que teria sido interessante buscar diminuir o peso dessas limitações que se cristalizam com os diagnósticos e enfocar no potencial dos estudantes, conforme proposto por Vigotski (2021).

Esse estudante fazia observações inteligentes e curiosas sobre o assunto, como ao ver o frango da embalagem da Sadia, que afirmou que era o único garoto propaganda de uma empresa que mata frango. Ele apresentava certo senso crítico, contudo não conseguia lembrar o som da sílaba formada por C + A, e sempre reafirmava que tinha uma limitação da memória.

Outro estudante que tinha diagnóstico de TDAH costumava repetir para si e para os outros “foco, foco”, e comentava quando havia mudado o foco da conversa, o que a professora entende como um avanço na sua capacidade de autorregulação. Ele também comentou “Qualquer coisinha eu perdo [sic] o foco já, por exemplo, se eu olhar pro céu e ver um passarinho, eu perdo [sic] o foco”.

A professora buscava relacionar o conteúdo proposto com a realidade cotidiana dos estudantes, perguntando se eles consumiam aqueles produtos, se gostavam, se eram acessíveis, além de instruir sobre atividades da vida diária, por exemplo, que recursos eles utilizariam para comprar determinado item no supermercado, destacando a importância da leitura para o dia a dia.

Os estudantes se mostravam bem atentos e participativos, explorando os temas trazidos pela professora de forma pertinente. Em um determinado momento, uma estudante fez um comentário confuso, ao analisar os ingredientes de uma embalagem que continha vegetais picados, perguntando se haveria leite nos brócolis, de modo que a professora solicita que ela pense mais um pouco para encontrar a resposta.

Três dos cinco estudantes estavam usando moletons, embora a sala estivesse quente. Em alguns momentos da aula, eles se abanavam de calor, mas não tiravam a peça de roupa. Em outro momento, conversando com uma estudante desse grupo, ela relatou não se sentir confortável para ficar vestida apenas com a farda na escola, pois alguns estudantes olhavam para o seu corpo e faziam comentários que a deixavam desconfortável.

A professora demonstra ter uma boa relação com os estudantes. Ela se mostra bem dedicada ao seu trabalho, tendo relatado que atua há anos na educação especial e que, no ano anterior, seus estudantes tinham participado de um Torneio e ganharam um prêmio pela história em quadrinho que desenvolveram sobre mulheres na ciência.

Acredito que sua formação inicial em Psicologia repercutia em seu trabalho como docente, em sua forma de compreender os estudantes, por causa do

diagnóstico e para além dele. Ela me mostrou seu Plano de Atendimento Individual e as habilidades que cada estudante deveria desenvolver no ano. Assim, ela os percebe de forma prospectiva, pelo potencial de aprendizagem que eles têm, compreendendo suas diferenças individuais.

A professora também apontou como limitação para o seu trabalho a falta de recursos. Em determinado momento, a professora entregou alguns TDs com questões sobre informações presentes nas embalagens para os estudantes e pontuou a cor como um elemento importante para fazer a identificação das marcas e objetos, contudo o TD estava em preto e branco. Algum tempo depois, o diretor entrou na sala e entregou a professora uma única cópia colorida, que ela havia solicitado para mediar a compreensão dos estudantes.

Na ocasião da segunda observação, que aconteceu em 27 de março, a professora recebeu duas estudantes e estava trabalhando com elas habilidades simples de leitura e escrita, pois uma ainda estava em processo de alfabetização. A outra estava com náusea e dor de cabeça e realizou quase nada. Com o consentimento e a orientação da professora, recolheu-se para o cantinho da autorregulação e tirou um cochilo deitada sobre o tapete, o qual estava um pouco sujo e, por isso, manchou a sua roupa.

A professora entregou um TD para cada estudante com uma atividade sobre células. No TD tinha uma atividade de pintura, um caça-palavras com partes das células e questões sobre animais.

Após concluir a atividade proposta com uma estudante, a professora solicita que essa responda com a sua mediação a um questionário de uma pesquisa de mestrado em Física sobre a História em quadrinhos na aprendizagem de Física. Essa estudante teve muita dificuldade em compreender a proposta e disse que não sabia como a história em quadrinhos poderia ajudar a aprender Física.

A professora tentou exemplificar e perguntou qual conteúdo ela se lembra de ter estudado na disciplina de Física e ela disse que não lembrava de nenhum. Ao perguntar como ela copiava o conteúdo que o professor passava no quadro, a estudante disse que fazia escrevendo letra por letra e não lendo as palavras, pois tinha muita dificuldade em fazê-lo.

A terceira observação, também em 27 de março, foi referente a uma atividade realizada pela docente com quatro estudantes, dos quais três estavam em fase mais avançada de desenvolvimento da leitura. Ela havia distribuído um livro

para cada estudante e naquele momento eles tinham que fazer um relato oral sobre os livros que tinham lido. A professora explicou que eles tinham construído uma lista com os livros que eles leriam ao longo do ano, de forma individualizada.

Desses, dois estudantes apresentaram os seus relatos dos livros: O Dom da Infância e O Alienista. Os outros estudantes não concluíram a leitura, por isso não apresentaram. Um tinha lido apenas 20 páginas e outro ainda estava em fase de formação silábica. Por isso, a professora levou um livro de atividades com caça-palavras para ele.

Nesse dia, também houve uma reunião de pais e responsáveis na escola e as mães de alguns estudantes entraram na sala do AEE para conversar com a professora sobre o desempenho dos seus filhos e a formatura no Ensino Médio. Considerando as interações observadas, a professora demonstra ter uma postura empática e aberta, construindo vínculos afetivos com os estudantes. Ela também se mostra comprometida em relação ao seu trabalho, o que se expressa nos avanços obtidos na aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto importante para compreender o trabalho da professora é o seu ciclo de vida profissional (Huberman, 1992). Considerando a sua idade (52 anos), o seu tempo de docência (36 anos), bem como os aspectos subjetivos e relacionais observados e o relato da docente, é possível ponderar que sua vivência profissional em sala de aula e em cargos de gestão lhe possibilitou alcançar um estado de serenidade na docência, em vista do “domínio da situação pedagógica” e pela capacidade de ter “respostas para situações inesperadas” (Huberman, 1992, p. 50).

Contudo ela tem vivenciado uma fase de questionamento e reflexão sobre suas escolhas, estágio marcado por um “balanço” das realizações do professor e de como elas se relacionam com as expectativas sociais (Huberman, 1992, p. 50). A docente tem se confrontado com sonhos antigos ainda não realizados, como o ingresso no mestrado, e vem refletindo sobre os rumos que dará à sua carreira nos anos seguintes.

A seguir, serão analisadas as cenas de interação observadas nas aulas da professora Jucy.

8.2.1.3 Jucy

A primeira observação realizada, em 17 de março, com a professora Jucy ocorreu na turma do 3º B, durante a disciplina de Redação. A aula teve início às 13h. Os estudantes estavam com sono e alguns deles estavam dormindo sobre as mesas no início da aula.

A professora iniciou a aula fazendo a memória dos encontros anteriores. Esta aula tratava sobre reconhecimento de gênero textual e produção textual. Os estudantes estavam aprendendo sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e, de forma específica, sobre o modelo de escrita solicitado na redação do Enem. Para isso, a professora utilizou recursos como datashow e notebook para projetar no quadro uma redação nota 1000, do ano de 2023, e apresentar aos estudantes os elementos característicos desse modelo de texto.

Entendi que este conteúdo já havia sido apresentado aos estudantes, mas eles ainda tinham dúvidas, de modo que a professora o apresentou novamente. Embora alguns estudantes tenham dormido ou não prestado atenção, eles fizeram silêncio durante a explicação da professora. Enquanto falava, ela caminhava pela sala, acordando os estudantes que estavam dormindo.

Em seguida, a professora solicitou que os estudantes se reunissem em grupos e deu um TD para cada estudante com uma redação nota 1000, e algumas perguntas para que eles identificassem os elementos característicos desse gênero textual, como tese, repertório, proposta etc.

Enquanto os estudantes se organizavam, um estudante usou o termo “baitola”[17] para se referir a um colega e a professora o repreendeu. Ela também rebateu comentários políticos reducionistas dos estudantes, complexificando a discussão e introduzindo mais elementos para que compreendam a problemática.

Ademais, a professora não consentia que os estudantes fossem ao banheiro durante as explicações ou quando queriam. Apenas após ter concluído a exposição, permitiu a saída dos estudantes que queriam ir ao banheiro, de modo que um só poderia sair quando o outro tivesse retornado.

No final da aula, a maioria dos estudantes não conseguiu concluir a atividade, pois estavam conversando sobre outros assuntos em vez de se

[17] Termo regional, de cunho pejorativo, utilizado para designar homem homossexual.

concentrarem em realizar a atividade proposta. A professora ficou um pouco chateada com a apatia dos estudantes e disse para mim que aquela não havia sido uma boa aula. Em certo momento, ao repreender o desinteresse dos estudantes, ela comenta: “A gente só aprende se quiser, né?”.

Ela também relatou que trabalha com uma metodologia diferente dos demais professores: o Círculo de Ensino e Aprendizagem (CAE), da escola de Sidney. Segunda a professora, essa metodologia possibilita que os estudantes explorem o texto e o compreendam de forma mais complexa, bem como desenvolvam mais autonomia em seus pensamentos e suas reflexões. Ela disse que os estudantes estão acostumados com metodologias mais passivas, utilizados por outros professores, por isso tiveram alguma resistência nos primeiros encontros, contudo eles já avançaram e agora não se recusam mais a realizar a atividade, apesar de algumas lacunas de conhecimento.

O segundo momento de observação ocorreu na turma do 3º A, também em 17 de março, e teve início às 15h, após o intervalo. A proposta desta aula foi a mesma da turma anterior. A professora iniciou a aula contextualizando a atividade, indicando que ela comporá a primeira avaliação bimestral. Ela também revisou o conteúdo sobre o texto dissertativo-argumentativo, apresentando a forma e a função desse texto, por meio de uma apresentação de slides.

A professora trabalhou com uma metodologia expositivo-dialogada, procurando relacionar o conteúdo com a realidade discente por meio do diálogo e menção a temas atuais. Ela censurou a conversa dos estudantes durante a sua exposição e a maioria deles aparentava estar prestando atenção. Os estudantes eram convidados a participar lendo parágrafos contidos nos slides, respondendo às perguntas da professora e realizando as atividades propostas.

Em uma ocasião, durante a aula, ela usou a linguagem neutra para se referir aos estudantes, dizendo alunas, alunos e alunes. Esses riram da fala da professora, que interveio rebatendo o riso. Ela esclareceu que o neutro compreende a diversidade de gêneros e indicou que esse tema pode cair na redação do Enem. Na turma, havia um estudante que provavelmente é trans ou não-binário, o que tornou essa intervenção bastante significativa, em vista do teor preconceituoso do riso e do deboche dos estudantes.

Em relação a esse episódio, considero que promover a discussão sobre temas como gênero e sexualidade é um desafio para os docentes em virtude do

conflito que cerceia a educação em sexualidade no espaço escolar, contudo essa discussão não deve ser evitada em virtude da importância primordial da dimensão sexual para a vida e para a constituição dos sujeitos. Ademais, a educação em sexualidade é necessária para prevenir e combater formas de violência e opressão, além de promover o desenvolvimento de relações mais respeitosas no espaço escolar (Aguiar; Silva, 2023).

Após a apresentação, a professora dividiu novamente os estudantes em pequenos grupos. Segundo ela, essa ação tem como objetivo promover um diálogo entre a equipe para auxiliar na resolução da atividade de forma individual, de modo que cada um deveria fazer anotações em seu caderno.

Já a terceira observação com a professora Jucy aconteceu, em 26 de março, na disciplina de Literatura, no 3º B. A aula teve início às 13h, sendo a primeira aula do turno da tarde e tinha como conteúdo o Romantismo.

No início da aula, alguns estudantes apresentavam sinais de sono, permanecendo deitados sobre as mesas. A professora acendeu as luzes e solicitou que se mantivessem sentados, explicando que compreendia a rotina intensa e o sono após o almoço, mas que era importante evitar dormir durante a atividade. A professora também reclamou da infrequência dos estudantes, que havia se tornado mais constante.

Durante a exposição da professora, houve algumas conversas paralelas e, para promover a participação dos estudantes, ela solicitou que os eles lessem algumas estrofes da “Canção do exílio”, que haviam trabalhado na aula passada e copiado do quadro, mas os estudantes não encontraram o texto no caderno. Assim, a professora leu os versos que havia escrito para a turma e explicou o que foi o Romantismo, contextualizando a produção desse poema. Enquanto discutia a questão, abordou a temática sobre gênero como forma de contextualizar a discussão.

Em determinado momento, uma estudante perguntou à professora: “A paciência que você tem com nós você tem com seus filhos?”. E continuou: “Você é tão calma. Eu a considero calma”. Já outros estudantes disseram que a voz da professora dava sono.

A professora recebeu os comentários com tranquilidade e prosseguiu com sua aula. As falas dos estudantes me trouxeram a sensação de que a relação entre a docente e eles era marcada por uma ambivalência decorrentes do lugar de

autoridade ocupado pela docente e de características geracionais, que faziam com que eles a relacionassem à figura materna (Huberman, 1992).

Os recursos utilizados pela professora nessa aula incluíram a explicação oral, retomando o conteúdo iniciado na aula anterior; o texto, empregado como elemento mediador; e o uso de pincel e quadro branco para o registro do conteúdo subsequente.

No final da aula, a professora fez um breve resumo no quadro sobre o ultrarromantismo e pediu para os alunos copiarem em seus cadernos. Para apresentar essa atividade, ela foi buscar um livro dela, pois segundo ela, o livro didático utilizado pela escola não contempla o conteúdo de literatura de forma adequada.

A partir dos aspectos observados, considero que a professora se relaciona com os estudantes de forma firme e empática. Sua exigência para que eles fiquem acordados e participem demonstra cuidado com os estudantes e compromisso com sua aprendizagem.

No quarto encontro de formação, a professora apresentou a devolutiva que recebeu de uma estudante concludente devido a essa preocupação de que eles fiquem acordados.

> E aí eu estou lembrando agora que eu elaborei um instrumental avaliativo aberto, discursivo [...] e eu perguntei para eles, né, nesse instrumental, o que é que eles levavam de bom da escola, o que é que a escola nesse percurso de 3 anos, né, tinha contribui… é, era marcante para ele, um destaque que ele fazia, né? Aí uma aluna colocou: professora, o fato da professora [Jucy] não me permitir dormir, o fato da professora [Jucy] me obrigar a anotar, entendeu, porque eu estou entendendo que tudo isso me ajuda a aprender. Não é interessante, né? Você fica ali no cotidiano, no dia a dia. E tem dias que eu sou impaciente mesmo, que eu sou aborrecida, mas eu não abro não. Eu digo, olha, eu não vou desistir de vocês. Eu vou mobilizar, eu vou insistir, eu vou persistir, porque eu sei que em algum momento na sua trajetória isso pode servir para alguma coisa, né? E eu fico nesse movimento com eles, aí ela me deu essa devolutiva nessa avaliação, né? (Professora Jucy, 4º encontro de formação)

Ademais, considerando o aspecto geracional concernente à idade da professora (50 anos) e ao seu tempo de docência (32 anos), segundo Huberman (1992), a professora aparenta já estar vivendo a fase profissional caracterizada pela serenidade. Nessa fase,

> As pessoas não têm mais nada a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (Huberman, 1992, p. 44).

A professora demonstra bastante confiança e segurança em seu trabalho, não tendo mais que provar a sua competência aos outros e a si própria. Pelo contrário, seu currículo e sua competência profissionais são amplamente conhecidos e reconhecidos pelos seus pares e pela gestão. Nesse momento, inclusive, a professora vem cogitando encerrar sua jornada na Educação Básica e continuar a lecionar apenas na Educação Superior.

Na sequência, serão analisadas as interações observadas durante as aulas da professora Marta.

8.2.1.4 Marta

A primeira observação com a professora Marta foi realizada, em 12 de março, na turma do 3º A. Nesse encontro, estavam presentes quatro bolsistas do PIBID, que ficaram responsáveis por conduzir o momento. Na aula anterior, eles haviam introduzido a temática sobre lutas e neste encontro organizaram um *quiz* na página eletrônica do *Kahoot*[18] para avaliar o conhecimento dos estudantes sobre a temática.

A atividade ocorreu no laboratório de informática, considerando a proibição do uso de *smartphones* na escola. Inicialmente, me chamou a atenção a grande quantidade de pessoas na sala, de modo que não encontrei um lugar para me sentar, até que um bolsista me cedeu uma cadeira.

Os estudantes estavam agrupados em torno dos computadores. O jogo ocorreu *on-line*, sendo as questões projetadas na parede, por meio de um datashow, juntamente com as alternativas, e os estudantes respondiam em grupos, escolhendo um codinome para cada grupo e marcando em cada computador a cor/imagem referente à alternativa que julgavam correta.

Durante toda a atividade, o volume do ruído na sala chamou minha atenção. Embora reconheça que a conversa possa ser uma ferramenta importante para a resolução coletiva de problemas, o elevado número de estudantes falando simultaneamente e o volume das vozes tornaram o ambiente sonoro incômodo. Além

[18] O *Kahoot* é uma página eletrônica que possibilita a criação de jogos educativos *on-line*, os quais podem ser acessados pelos estudantes por meio do link ou de um código, de forma simultânea ou não. Essa ferramenta vem se popularizando no contexto educacional para introduzir, revisar o conteúdo ou avaliar a aprendizagem dos estudantes de forma mais dinâmica.

disso, as conversas frequentemente se afastavam da temática do exercício, abrangendo brincadeiras e até trocas de xingamentos entre os estudantes.

Em um momento, um bolsista assoviou bem alto para conter o barulho e chamar a atenção dos estudantes, o qual foi imediatamente repreendido pela docente devido ao caráter abrupto de sua intervenção. Aos poucos, eles foram conseguindo formas de reduzir o ruído e fazer com que os estudantes prestassem atenção às suas explicações.

Neste encontro, a participação da professora se centrou em organizar a distribuição dos estudantes por computador, conectar os equipamentos necessários, bem como garantir que eles seguissem os comandos dos bolsistas.

Em alguns momentos, a professora precisou mediar os conflitos entre os estudantes, realizando-o de forma simples e direta. Por exemplo, quando os estudantes trocaram xingamentos entre si e um estudante reportou o tratamento usado pela colega, a docente respondeu apontando o fato de que ele havia iniciado a ofensa. Essa resposta da professora fez com o estudante parasse com a discussão e retomasse a atividade.

A segunda observação com a professora Marta ocorreu, também em 12 de março, na turma do 2º A. Quando a professora entrou em sala, os estudantes ficaram bastante empolgados. Ela iniciou a aula fazendo um breve resgate sobre o conteúdo da aula passada, que tratava sobre esportes radicais. Depois, introduziu a proposta da aula em questão, que tinha uma finalidade prática, por meio de uma corrida de orientação.

A professora realizou esta atividade de modo adaptado ao contexto da escola. Assim, ela dividiu a turma em nove grupos, cada um com cerca de quatro estudantes. Para cada grupo, ela entregou um mapa da escola com a localização dos nove pontos de controle que estavam dispostos em diferentes sítios da instituição.

Assim, cada grupo deveria encontrar as perguntas que estavam escondidas em cada um dos pontos de controle, de forma sequenciada, respondê-las, e apresentar para a professora. A equipe que conseguisse realizar a atividade no menor tempo venceria o jogo e ganharia uma premiação (durante a atividade, um bolsista comprou um pacote de bombons como premiação).

A participação dos bolsistas nesta atividade foi centrada no planejamento, na colagem das perguntas nos pontos de controle e na revisão com os estudantes. A

professora relatou ainda que realiza o planejamento das aulas de forma colaborativa com os pibidianos.

Durante algum tempo do intervalo, a professora ficou no pátio esperando os estudantes concluírem a atividade, pois alguns grupos não estavam encontrando as questões. Vários grupos não seguiram os comandos da professora e apresentaram suas folhas apenas após terem concluído a atividade e não após cada questão, conforme ela solicitara.

Após o intervalo, a professora e os bolsistas perguntaram aos estudantes quais as questões que estavam em cada ponto de controle e quais as respostas corretas. Um bolsista anotou cada uma das perguntas no quadro. Ao final desse momento coletivo, como ainda faltavam uns 20 minutos para o final da aula, a professora solicitou que os estudantes copiassem as perguntas no caderno e respondessem, pois ela iria passar o visto.

Em certo momento, uma estudante se mostra bastante alterada porque, enquanto tinha ido para o intervalo, alguns estudantes roubaram seu lanche da mochila e o comeram sem a sua permissão. A professora responde à denúncia da estudante dizendo que, em primeiro lugar, ela não deveria levar lanche porque era contra as regras da escola, mas que, se ela quisesse, poderia fazer a denúncia do roubo ao diretor. A estudante recusa a denúncia, se acalma, mas ainda se mostra um tanto incomodada ao longo da aula.

No final, quando é divulgado o resultado do jogo de corrida de orientação, em que a sua equipe fora vencedora e ganha como prêmio bombons de chocolate, ela fica bastante feliz e não toca mais no assunto. Infelizmente, não foi realizada nenhuma fala com os demais estudantes sobre a importância de se respeitar os pertences dos colegas.

Em vários momentos, alguns estudantes agem de forma desrespeitosa entre si, jogando bolas de papéis, trocando insultos ou batendo na cadeira do outro. Em um momento, uma estudante olhou para mim, que estava sentada ao fundo da sala e disse “Olha, tia, o que ele está fazendo”, porque um estudante estava batendo em sua carteira e a incomodando. Como ele continuou fazendo, eu acenei para ele, pedindo que parasse. Ele atendeu ao pedido, mas mudou de lugar, saindo de perto de mim. Posteriormente, conversando com a professora sobre o comportamento dos estudantes, ela justificou a agitação dos estudantes nesta aula devido ao calor das salas.

No final desta aula, alguns estudantes comentaram que as outras turmas do 2º ano tinham inveja deles, por serem alunos da docente, já que ela passava atividades divertidas. No intervalo, conversando com a professora, ela disse que sentia dó dos estudantes por passarem tanto tempo na escola, que ela, quando estudante, não aguentaria e que eles ficavam bastante cansados com tantas aulas. Acredito que, por isso, ela se utiliza de jogos e atividades para diversificar as experiências dos estudantes, os quais são uma estratégia fundamental para a disciplina que ela ensina (Educação Física).

A terceira observação ocorreu, também em 12 de março, com a turma do 3º C. Inicialmente, fomos à sala habitual da turma e, em seguida, nos deslocamos para o Laboratório de Informática. Enquanto nos deslocávamos para o laboratório de informática, a professora me disse que gostava de trabalhar com adolescentes e também que “para trabalhar no Ensino Médio precisa gostar”. A dinâmica desta aula ocorreu de modo muito semelhante ao do 3º A, tendo sido conduzido pelos bolsistas um *quiz* no *Kahoot* sobre lutas, e a professora atuou auxiliando os estudantes com os computadores, mediando conflitos e tirando dúvidas dos estudantes.

Com base nos momentos observados, a professora demonstra ter um bom relacionamento com os estudantes, interagindo com eles de forma carinhosa e respeitosa, embora direta. Ela também demonstrou facilidade para lidar com os conflitos em torno da sexualidade dos discentes. Em uma situação específica, ao orientar que levassem roupas leves na aula seguinte, uma estudante comentou várias vezes que tinha vergonha de mostrar o corpo e outra comenta que “na hora de fazer aquelas coisas, ela não tinha vergonha”. A professora interveio censurando a insinuação da estudante, perguntando se ela estava lá para ver a colega fazendo e a estudante disse que não. Depois, ela comentou que não precisa mostrar o corpo e sim trazer algo que possa sujar.

Também considero que ela oportuniza experiências diversificadas para a aprendizagem dos estudantes, o que, no contexto maçante da Educação em Tempo Integral em um espaço físico mal adaptado, se torna fundamental para que os estudantes consigam suportar a realidade cotidiana.

Essa diversificação e esse ativismo, que se apresentam no trabalho da docente, são características do ciclo profissional vivido por ela, decorrentes da estabilização:

> No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efectivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento (Huberman, 1992, p. 40).

Já a diversificação é descrita pelo autor da seguinte forma:

> As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (Huberman, 1992, p. 41).

Aos 33 anos e com 14 anos de docência, a professora vivencia uma fase de enriquecimento profissional e de explorar novas possibilidades, como: o mestrado profissional; o possível ingresso na Educação Superior sugerido pelos pares; a supervisão do PIBID; o curso técnico em informática; e a relação entre o ensino de Educação Física e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

A seguir, serão relatadas as observações realizadas nas aulas do professor Rocha.

8.2.1.5 Rocha

A primeira atividade de observação com o professor Rocha foi realizada, em 17 de março, com a turma do 3º C, durante a disciplina de Espanhol.

O professor escreveu a letra de duas músicas no quadro branco: Tu Gitana (José Afonso) e Corazón Herido (Gilda) e, depois, a conjugação de três verbos (salir, morir e volver) citados nas músicas, nos tempos presente e passado simples.

Enquanto o professor escrevia no quadro, os estudantes da última fileira conversam sobre futebol em volume considerável. Após o professor ter terminado de copiar, ele veio ao final da sala solicitar que os alunos copiassem, os quais estavam até então ignorando a atividade do professor.

Durante a aula do professor, uma estudante menciona, em tom de revolta, que alguém havia dito que deveria ter mais aulas de português para os terceiros anos, principalmente para o 3º C. Outra estudante justifica esse comentário devido

ao fato de que uma colega teria escrito homem com “omi”. A estudante em questão justificou a escrita dizendo que essa era a forma como se falava (essa expressão trata de um regionalismo muito comum em Iguatu).

O conteúdo trabalhado pelo professor nesta aula foi a sonoridade da língua espanhola. Para isso, ele apresentou duas músicas. Uma de origem medieval para apresentar as múltiplas influências (celta, galega, árabe etc.) na constituição do espanhol e fez essa explicação em sala. Ele reproduziu essa música com seu *smartphone* e um aparelho de som para os estudantes ouvirem, os quais riram e demonstraram estranhamento com o ritmo e a melodia, bem como não mostraram muito interesse na música.

Em seguida, ele reproduziu a segunda música, que é uma composição argentina, e abordou o ritmo da cumbia, fazendo menção à cultura latina. Ele também associou a escuta desse timbre aos jogadores latino-americanos, relacionando com a conversa dos estudantes ao início da aula.

Como o professor passou bastante tempo esperando os estudantes copiarem, ele encerrou sem conseguir dar o visto nos cadernos. Dos 50 minutos de aula, ele passou apenas dez explicando o conteúdo para a turma. O restante foi copiando e esperando os estudantes copiarem.

A segunda observação ocorreu, também em 17 de março, na turma do 3º B. A proposta da aula foi a mesma e o professor a realizou de modo semelhante.

Enquanto o professor copiava no quadro, alguns estudantes estavam deitados sobre as mesas dormindo e outros conversavam. Ele parou a escrita para solicitar que os estudantes escrevessem e acordassem.

De modo semelhante à última aula, o professor escreveu o conteúdo no quadro e depois apresentou para os estudantes em uma breve exposição. Em seguida, ligou um dispositivo de áudio para tocar as músicas.

Apesar de em alguns momentos ter pensado se não seria mais interessante para trabalhar o conteúdo utilizar músicas mais contemporâneas, que possibilitem maior interação e interesse dos estudantes, entendo que as canções propostas pelo professor trazem uma narrativa histórica.

Além disso, são composições que atendem a uma dimensão estética e cultural, possibilitando o enriquecimento da compreensão de mundo dos jovens, embora pareça haver uma dificuldade para realizar essa abstração. A sensação que tive, após acompanhar outras aulas, é que o conhecimento de História e de

Geografia deles é bastante limitado, por isso as canções apresentadas pelo professor carecem de sentido para os estudantes, os quais não possuem conhecimentos para relacionar com o que está sendo apresentado.

Enquanto o professor apresenta as músicas, os estudantes riem delas e estranham sua sonoridade. Esse estranhamento é interessante para provocar a curiosidade deles. Com as conversas dos estudantes durante a explicação, um estudante intervém pedindo silêncio à turma. Devido ao tempo, o professor não conseguiu concluir a exposição do conteúdo.

A terceira observação ocorreu, também em 17 de março, na turma do 3º A. O conteúdo foi o mesmo. A sala estava lotada, pois apenas dois estudantes faltaram, de modo que o professor foi buscar uma cadeira para eu poder sentar-me.

A aula ocorreu de modo semelhante às demais, mas, nesta turma, os estudantes foram mais participativos. O professor também conseguiu gerenciar melhor o tempo, introduzindo a exposição do conteúdo mais cedo e explicando-o. Alguns estudantes cantavam durante a reprodução das músicas.

Com base nesses momentos, considero que professor se relaciona com os estudantes de forma respeitosa, embora bastante formal, o que acredito estar relacionado ao seu histórico de militar. Além disso, considerando o retrato dos momentos narrados, que possui uma limitação considerável, em virtude de ter sido observada a mesma proposta em três turmas distintas, não havendo uma sequência ou continuidade que possibilite compreender melhor as estratégias de ensino do docente, o professor aparenta utilizar uma abordagem mais expositiva na apresentação dos conteúdos.

Ademais, a trajetória do professor é marcada por uma diversidade de formações e atribuições, os quais possibilitam que ele extrapole sua área de formação inicial, Língua Portuguesa, e ministre disciplinas de setores variados.

> É uma em Língua Portuguesa, Especialização e pós-graduação. O de gestão da Escola Pública é pós-graduação pelo CAED, de Juiz de Fora. Aí tem o... que é tipo, é um MBA em Aprendizagem mediada, que é pela Estácio, e mais essa de Língua Portuguesa... E a de Educação Especial que acho que é uma Universidade também de Juiz de Fora depois desse lançamento da Educação EaD, né? Fora o curso... que quando eu cursei na Aeronáutica, que era um curso técnico, né? Eu tenho curso de eletrônica, embora a gente não vai pondo em prática, vai esquecendo muita coisa, mas mesmo aqui eu já trabalhei com alguma coisa ligado nessa área também. Oferta eletiva? Ah, tem um laboratório que mexe com coisa de robótica. Não tem ninguém. Ah, mas o Rocha fez o curso lá no tempo... Dá para pegar? Eu digo: pego e vou dar aula pros alunos que começa do zero, e mesmo eu

> sabendo pouco e com o conhecimento defasado ainda é uma vantagem, ainda dá pra ensinar. É nesse ponto aí, entendeu? (Entrevista com o professor Rocha).

O docente também já desempenhou cargos de gestão na própria instituição. Essa pluralidade de funções possivelmente é um reflexo de seu ciclo de vida profissional, considerando sua idade (53 anos) e tempo de exercício da docência (21 anos), caracterizado pela fase de diversificação e ativismo.

> Implicitamente, a busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina. Como diz Watts (1980), na sua análise das fases da actividade docente, o comprometimento com atividades coletivas corresponde também a uma necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, de se projetar como docente aos 50/60 anos, sem que daí venha a resultar uma sensação de pesadelo (Huberman, 1992, p. 42).

Nessa perspectiva, o professor, que experimentou diversas profissões, vem também experimentando a docência a partir das múltiplas dimensões possíveis.

Em suma, as diferentes situações expostas aqui aludem para a diversidade de vínculos e relações estabelecidas pelos docentes com seus estudantes. Considero que as maneiras de se relacionar de cada docente estão intrinsecamente associadas às fases do ciclo de vida profissional vivenciadas pelos professores, conforme explicado acima, e aos saberes pedagógicos e existenciais (Barguil, 2017) dos professores.

No que tange aos saberes pedagógicos, elenco a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como aspectos desenvolvimentais, como fatores intervenientes no planejamento e na condução da aula por cada docente. Esse dado se manifesta no convite à participação dos estudantes nas aulas e no modo como ocorre essa participação, nas atividades propostas, na mediação de conflitos etc.

Já acerca dos saberes existenciais, ressalto o compromisso ético-político de cada docente com uma educação transformadora, assim como a experiência acumulada e elaborada por cada professor em sua *práxis* docente, que possibilitam que eles se sintam mais ou menos seguros e confortáveis no exercício da docência, além de aspectos subjetivos dos professores que facilitam a construção de vínculos mais ou menos dialógicos. Esses aspectos também se expressam nos discursos manifestados pelos docentes acerca dos estudantes, de censura ou encorajamento, os quais podem impactar significativamente na construção da subjetividade dos discentes, bem como nas formas de vínculos estabelecidos.

Prosseguindo com a discussão, serão exploradas, na seção seguinte, as observações referentes às relações entre os professores e entre eles e a gestão.

8.2.2 As relações entre os professores e entre eles e a gestão

Considerando que a maior parte do período de observação se centrou em sala de aula, os dados sobre as relações estabelecidas entre os professores e seus pares e entre eles e a gestão são mais genéricos e limitados, obtidos a partir de interações na sala dos professores ou nos encontros fortuitos no pátio ou nos corredores da instituição.

De forma geral, os docentes aparentavam viver num clima leve, com relações afetivas e solidárias. Os intervalos entre as aulas eram momentos de muitas conversas, conselhos e risos na sala dos professores, onde eles planejavam juntos, dividiam as refeições e compartilhavam amenidades ou causos da docência e da vida. Essa solidariedade se estendeu até mim, pois havia, por parte dos docentes que aceitaram participar desta investigação, um desejo de me ajudar na realização da pesquisa, dispondo de bom grado do seu tempo para participar das atividades propostas.

A qualidade dos vínculos estabelecidos com os colegas na instituição foi apontada pela professora Marta, na entrevista, ao abordar os aspectos que justificam a sua permanência na docência: “A gente incentiva muito um ao outro, a gente ajuda muito um ao outro, sabe?”.

Além disso, ela também citou o colegiado da instituição como um dos aspectos que mais lhe encantam, agradam ou mobilizam em sua profissão:

> E eu confesso também que atualmente na escola onde eu estou, o colegiado, sabe? Eu nunca na... eu passei por várias escolas já e eu nunca encontrei um colegiado tão unido e tão, tão amigos, sabe? A gente se diverte, a gente, com todas as dificuldades que a gente tem aqui na escola, mas a gente se diverte, a gente brinca, né? Tem os momentos, assim, na sala dos professores que a gente descontrai bastante, então eu acredito que... aqui, o colegiado, ele é bastante unido e isso, para mim, influencia bastante, sabe? É outro incentivo também a vir trabalhar. (Entrevista com a Professora Marta).

A sala dos professores também era o espaço em que os professores realizavam importantes discussões a respeito dos problemas e das adversidades que encontravam na escola. Um dia, enquanto esperava lá na companhia de outros

professores, a coordenadora pedagógica entrou na sala dizendo que o professor Rocha descobriu três estudantes que não sabem ler nas turmas de primeiro ano, e a professora Clarice esclareceu que uma desses discentes é acompanhada pelo AEE.

A coordenadora também refletiu sobre a infrequência dos estudantes, dizendo que pode ser uma consequência da não aprendizagem e citou casos de estudantes que possuíam problemas de saúde e faltavam porque tinham vergonha de tomar a medicação na frente dos outros.

Após a coordenadora sair, os professores discutiram sobre as causas que teriam levado à chegada de três adolescentes analfabetos no Ensino Médio. Eles mencionaram que é comum por parte das escolas da rede municipal a prática da aprovação automática dos estudantes do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, a qual promovia uma defasagem na aprendizagem dos conteúdos, que não poderia ser compensada no Ensino Médio.

Além disso, um professor falou que hoje não se pode mais reprovar para não reduzir o Ideb da instituição e que a forma como a gestão lida com os estudantes com baixo rendimento era mediante um acordo com os pais para aprová-los contanto que peçam a transferência dos filhos para outra escola no ano seguinte. Esse movimento também é realizado pelas outras escolas e, assim, o estudante conclui o terceiro ano do Ensino Médio sem aprender quase nada.

Um professor argumentou que o estudante não valoriza o ensino porque sabe que não será reprovado e foi inquirido por um colega sobre qual benefício a reprovação pode trazer para o estudante. Acerca disso, um professor de Matemática disse que entende que grande parte dos estudantes não precisará utilizar o conteúdo de sua disciplina no dia a dia e que, por isso, aprova os estudantes que não aprenderam, considerando que o primordial para ele é que os estudantes aprendam as operações básicas. Ele relatou ainda que frequentemente os estudantes chegam ao Ensino Médio desconhecendo essas operações.

Outro professor também destacou a pandemia como um fator agravador da situação dos estudantes, enquanto outro ressaltou que antes da pandemia já havia casos de estudantes com graves *déficits* de aprendizagem.

Uma professora fez um elogio a dois jovens do 1º C que, segundo ela, eram bons alunos, acompanhavam bem o conteúdo, apresentando um nível condizente com o esperado para alunos do 1º ano e, por isso, estariam na escola errada. Ao refletir sobre a situação desses estudantes que ainda não foram

alfabetizados ou têm desempenho bastante inferior, ela sugere “E se colocassem os que têm dificuldades em uma sala à parte?”, expressando o desafio de lecionar numa turma com estudantes com níveis de desenvolvimento tão distintos, haja vista que na mesma turma havia estudantes com conhecimento adequado para a sua série e estudantes em processo de alfabetização.

Já no que tange à relação com a gestão, parecia haver mais tensionamentos, embora esse dado não tenha sido mencionado explicitamente pelos professores. Eles eram elogiosos em relação ao compromisso da direção, apontando apenas os desafios da função e a postura propagandista, que divergia da realidade, que o papel de gestor muitas vezes impunha sobre eles.

Os indícios desse tensionamento observados por mim foi a atribuição de atividades administrativas e pedagógicas, como substituir professores ou realizar inscrições dos estudantes em exames, a um dos professores participantes da pesquisa, que tinha vínculo temporário com a instituição, durante os horários dos encontros de formação, apesar de ter sido firmado um acordo com a gestão sobre a participação desses professores nos encontros.

Considerando o papel das relações na constituição subjetiva mediadas pela cultura e pela linguagem, conforme expresso por Molon (2015, p. 111) ao indicar que “A linguagem é constituinte e constituidora do sujeito”, retomo algumas falas e ações observadas para refletir sobre suas possíveis implicações sobre os sujeitos pedagógicos.

Inicialmente, considero importante enfatizar a percepção social acerca da escola pesquisada como uma instituição composta pelos piores estudantes do município, aqueles que não conseguiram ingressar em qualquer outra instituição, que repercute nessas relações.

> Talvez no município de Iguatu se configure como a escola onde os alunos não escolhem estar. Quem vem para cá, no princípio da trajetória não escolheu estar aqui. São poucos, se você entrevistar, são poucos alunos. Eles gostariam de ter entrado no Instituto Federal, que tem uma seleção para o ingresso no Ensino Médio. Depois vem as escolas profissionais, depois vem o Liceu e depois vem duas outras escolas em Tempo Integral também, né, ficando a gente por último. No geral, é essa a hierarquia, né? (Entrevista com a professora Jucy).

Os estudantes já iniciam sua jornada no primeiro ano do Ensino Médio internalizando um discurso acerca de sua incompetência e indisciplina, como na fala

do estudante do 1º A, que me recepciona dizendo “Tia, você vai se arrepender de entrar aí”.

Esse discurso, manifesto na cultura local, em virtude da fama da escola no município, também é reproduzido pelos docentes, embora talvez sem intencionalidade, em falas dirigidas aos estudantes como “Cada um tem aquilo que merece” (Professor Caio), bem como nas repreensões dos docentes, que, na tentativa de promover o engajamento dos estudantes, reforçam o discurso de que eles são desinteressados.

Em falas entre si, os professores também reafirmam essa concepção acerca da desqualificação dos estudantes, conforme expresso pela docente na sala dos professores, que, ao perceber que havia dois estudantes do 1º C com nível de conhecimento adequado para a série que estavam cursando, comenta que eles estavam na escola errada, insinuando que aquela escola não era adequada para bons estudantes.

Conforme expresso por Rossetto e Brabo (2009, p. 09) “[...] a constituição do sujeito passa pelo significado que o outro dá às ações que esse sujeito estabelece, mas além disso, o próprio significado que o outro dá a essas ações é produto de todo um processo histórico e cultural”. Nessa perspectiva, os discursos proferidos acerca da instituição e do seu alunado, bem como os significados atribuídos a eles compartilhados pelo grupo social, são internalizados pelos estudantes, constituindo sua subjetividade, sua autoestima e autoimagem.

Durante as apresentações dos seminários de Artes, na disciplina do professor Caio, os estudantes do 3º B refletiram sobre a fragilidade de sua formação, expressando que tinham realizado apenas uma apresentação de seminários durante o Ensino Médio; e sobre a ausência de estudo nos anos finais do Ensino Fundamental, o que talvez esteja relacionado ao conhecimento da prática de não-retenção escolar naquele Ciclo de Formação. Nesse dia, um estudante também se culpabilizou por sua dificuldade para ler, dizendo “é porque eu sou ruim”, indicando o quanto havia internalizado um discurso que coloca exclusivamente sobre os estudantes a responsabilidade por seu fracasso escolar.

Apesar da fumaça da incompetência estudantil que distorce a percepção do potencial dos estudantes, na relação com os docentes e com os pares, eles expressam seus interesses e conquistas, ora atrelados ao futebol (3º C) ou atividade esportivas, por meio da euforia dos estudantes do 2º A com a chegada da professora

de Educação Física; ora relacionados aos torneios e premiações conquistados pelos estudantes acompanhados pelo AEE.

Também observo indícios da resistência a esse enquadramento proposto para eles no convite para que eu os observe em outros momentos, no acolhimento que recebi de alguns estudantes, que sabendo da minha condição de docente universitária, vieram me interrogar sobre as condições de ingresso na Educação Superior.

Nessa conjuntura, as ações dos docentes que não os acomodam no lugar da incapacidade são estranhadas pelos estudantes. Às vezes, os incomodam, causando resistência e eles se negam a realizar as atividades propostas, talvez por medo de que os professores identifiquem seu *déficit*, como o caso dos estudantes que chegaram ao 1º ano do Ensino Médio sem saber ler. Outras vezes, são reconhecidas pelos estudantes, a exemplo da fala de uma estudante do 3º B a respeito da paciência da professora Jucy para com eles e da devolutiva dada pela estudante à professora Jucy, que agradecia por não tê-la deixado dormir e mandado realizar as atividades, pois percebeu que essas ações contribuíram para a sua aprendizagem.

Com efeito, os dados obtidos com a observação apontam para um contexto escolar atravessado por contradições e tensionamentos. Embora a luta enfrentada por docentes e discentes por estrutura tenha alcançado alguns resultados, ainda há muito a ser feito para viabilizar espaços mais confortáveis e favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem.

Ademais, pressões e hierarquias que atribuem aos docentes o papel de controle sobre os estudantes podem impor um olhar e um julgamento apressado sobre eles, diminuindo o peso do que sentem. Assim, a abertura para a escuta e o diálogo podem se constituir em um movimento revolucionário na promoção de uma escola emancipadora, reconhecendo a humanidade do outro e construindo a necessária relação de colaboração que caracteriza o trabalho docente.

No próximo capítulo, serão analisados os relatos dos professores durante a entrevista, explorando as suas percepções acerca da profissão docente.

9 CAMINHOS DA PROFISSÃO DOCENTE: RELATOS DOS PROFESSORES

“Mil acasos apontam a direção
Desvios de rota é tão normal
Mil acasos me levam a você
No mundo concreto ou virtual
Me levam a você
De um jeito desigual”
(Rosa; Amaral, 2006 / Mil acasos, Skank).

Há uma confluência de fatores que promovem a chegada e a permanência na profissão docente, bem como indicam quais fases cada professor vivencia ao longo de sua carreira e como essa experiência é significada de forma particular (Huberman, 1992).

Nessa perspectiva, a constituição da identidade docente decorre dos aspectos políticos que regem a Educação, do contexto de exercício da profissão e da experiência pessoal docente (Mockler, 2011 *apud* Iza *et al.*, 2014). Destarte, embora haja aspectos coletivos que constituam a profissionalidade docente, a construção da identidade docente é realizada por cada professor de forma singular, quando constitui saberes que utiliza na profissão e lhes atribui sentido.

Nesse cenário, este capítulo objetiva conhecer os aspectos objetivos e subjetivos que induziram à escolha e ao exercício da profissão docente pelos professores investigados e como esse exercício é significado por eles. Para isso, serão considerados, sobretudo, os dados das entrevistas reflexivas realizadas com os docentes, cujo roteiro (APÊNDICE D) foi construído de modo a explorar os aspectos individuais e subjetivos do exercício da docência.

Portanto, este capítulo foi dividido em oito seções secundárias para contemplar as principais categorias abordadas nas entrevistas: 1) Os professores por suas próprias lentes: narrativas sobre si; 2) Como chegamos na docência?; 3) O que significa ser professor?; 4) Desafios da profissão docente; 5) Encantamentos da docência; 6) Por que persistimos na docência?; 7) Trajetórias docentes; e 8) A Psicologia e o trabalho docente.

9.1 Os professores por suas próprias lentes: narrativas sobre si

A construção desta seção decorre das respostas dos professores à primeira pergunta da entrevista: “Gostaria de conhecer um pouco de você e da sua história. Como você se descreve?”.

O exercício de falar de si é um desafio para muitas pessoas, pois pode envolver a exposição de situações e sentimentos, nem sempre elaborados ou suficientemente compreendidos para elas, os quais desvelam suas fragilidades e vulnerabilidades.

Apesar disso, esse movimento é de suma importância no processo formativo, pois possibilita ao sujeito que se narra a oportunidade de significar a sua história, resgatando a memória do vivido e interpretando-a, de modo a construir sua identidade (Freitas; Barguil, 2021).

Conforme Freitas e Barguil (2021, p. 288),

> [...] identidade e formação estão interligadas por meio da experiência vivida e do conhecimento de si atribuído pelo sujeito. O olhar do sujeito, no presente, para o passado projeta o futuro e favorece a sua formação e a construção da sua identidade.

Nesse sentido, considerando a condição de autoria proposta na pesquisa-formação, segundo Passeggi (2016), ao indicar o papel ativo do sujeito que se narra, os professores foram convidados, na presente pesquisa, a falar sobre sua história e trajetória docente, por meio das entrevistas. Ademais, esse movimento também foi realizado com o intuito de que a descrição dos professores aqui realizada fosse feita com suas próprias palavras.

Para iniciar essa descrição, apresento as palavras do professor Caio, para quem o exercício de falar de si é uma tarefa difícil:

> Eu sou péssimo para falar sobre a minha identidade. Eu me descrevo como uma pessoa **estudiosa**. Sempre gostei de estudar muito, sempre fui muito **esforçado**, **dedicado**, sempre quis ser **professor**. **A minha história de vida está muito ligada à educação**. É... e.... Não tive incentivo para isso porque minha mãe nunca me incentivou diretamente. Ela sempre deixou aberto. Eu sempre, eu mesmo quis. Ela nunca disse isso, assim, você tem que estudar. Aí ela nunca me incentivou diretamente ao estudo. Eu que sempre busquei, né, eu sempre tive muita **iniciativa para estudar**. Aí estou aqui. Aí meus pais são agricultores. Sempre tivemos uma **vida muito difícil**, com **muitas dificuldades**, e às vezes a gente enxerga a **educação como um caminho**, uma alternativa para se sair, né, dessa situação. Eu não sei

> falar sobre mim não. Tenho dificuldades… falar sobre a minha pessoa. (Entrevista com o Professor Caio).[19]

Em sua narrativa, o professor se descreve como uma pessoa estudiosa, esforçada e dedicada, que sempre teve iniciativa para estudar e sempre quis ser professor, a despeito da falta de incentivo e das dificuldades enfrentadas por sua família.

A dedicação e o esforço também estão presentes na narrativa da professora Marta, que se considera: “uma **mulher dedicada**, **esforçada**, né, que **gosta do que faz**... **alegre**... então, acho que de um modo bem amplo eu poderia me identificar assim” (Entrevista com a Professora Marta). A fala da docente também explora a sua condição de mulher e a alegria que lhe caracteriza. Além disso, ela expressa a relação entre a sua identidade e a docência:

> Vamos lá. Eu sou **professora** [...] de Educação Física. Me formei... entrei na graduação em 2011 e me formei no final de 2015. **Sempre gostei dessa área**, **sempre** me identifiquei, desde a época do Ensino Fundamental. (Entrevista com a professora Marta).

A professora Jucy também inicia sua autodescrição apontando sua condição de mulher e inclui o aspecto racial ao se descrever como mulher preta. Além disso, a professora também se caracteriza como mãe e viúva, expressando o tensionamento entre a força e a fragilidade relacionadas a essas condições. Sua concepção da vida e da docência está atrelada à dimensão do cuidado, que pensa desde si aos familiares e aos estudantes, para quem esse cuidado se manifesta por meio de cobranças e exigências.

> Eu sou uma **mulher preta**. Eu sou **mãe** de três filhos. Hoje eu sou **viúva**, né? Eu tenho enfrentado, assim, uns desafios de **cuidar** de mim, de **cuidar** das crianças é… há quase dois anos quando meu esposo partiu. E eu tenho dito que isso mudou substancialmente a minha vida, sabe? Porque antes, eu, primeiro, eu tive meus pais que **cuidaram** de mim, né? E depois que eu me casei, meu esposo fazia isso com muita tranquilidade, sabe? Eu tinha quem **cuidasse** de mim. Hoje não, eu já não tenho mais quem cuide de mim. Hoje eu sou referência de **afeto**, de **proteção** e de **cuidado** para os meus filhos e também para os alunos. A gente acaba construindo com eles relações que estão para além do ensinar, entendeu? Essa construção de identidade, né? Um aluno ontem, eu o encontrei na hora do lanche e ele me dizia: professora, como suas aulas eram boas, como eram boas, como eram importantes suas **cobranças**! Porque a partir de suas **cobranças**, eu aprendi muito. Eu estou entendendo que eu só consigo produzir se eu for **cobrado**, acompanhado, monitorado. E o ano passado eu tinha raiva da

[19] Conforme expliquei no penúltimo parágrafo da seção 7.4, os trechos em negrito são destaques da pesquisadora para indicar os temas selecionados na fala de algum(a) docente, em função de sua frequência ou relevância.

> senhora nas aulas de redação no segundo ano, só que agora eu estou entendendo que eu aprendi muita coisa e agora eu estou sentindo falta. Então, assim, a gente vai marcando a vida dos alunos, das pessoas, para além daquilo que a gente planeja e para além daquilo que a gente até percebe [...]. Então são essas devolutivas, são os diálogos. Eu me considero, né, no âmbito profissional, uma **professora extremamente exigente**. Aluno não pode ficar em sala sem produzir, aluno não pode usar o tempo pedagógico da aula para dormir. Eu não aceito, não concordo. Então eu venho, sabe, nesse jogo de força com eles, mobilizando, sensibilizando. E às vezes até sendo mais enérgica mesmo, sabe, incisiva. Você tem que fazer, é sua obrigação. Você está matriculado na escola é para estudar, não é para dormir. Então o lugar de dormir é em casa. Se o sono de ontem não foi suficiente, hoje durma mais cedo, né? Ou, no mínimo, no dia de minhas aulas, né? Porque eles dizem que eu sou abusada, **exigente, cobro demais**. [...] E assim eu vou percebendo que as relações, elas se constroem nessa dinâmica, e depois a gente vai tendo umas devolutivas positivas, sabe? E essa é a professora Jucy. (Entrevista com a professora Jucy).

O relacionamento estabelecido entre a docente e os seus estudantes apresenta uma dinâmica afetiva, que se manifesta nas exigências da docente, as quais são inicialmente estranhadas e rejeitadas por eles, mas, quando compreendem os efeitos das cobranças em sua aprendizagem, passam a valorizá-las e a lamentarem a sua ausência.

Essa construção afetiva também consta na descrição da professora Clarice:

> Eu sempre deixei o meu **humano** acima do **racional**, do **lógico**. [...] As minhas decisões **sempre** pesaram mais para o lado [...] **humano**, embora algumas vezes eu tenha sido obrigada a agir de forma **racional**, mas tornando aquelas atitudes o mais **humanas** possíveis. Ao longo de todo esse tempo, com a Educação Especial, que eu estou na Educação Especial o mesmo tempo que eu tenho no estado, né? E no município já tinha uma trajetória, na minha graduação também. Eu fui, é, trabalhei de forma gratuita, né, como voluntária na Apae por dois anos, durante a minha graduação. E eu **sempre percebi que** era a minha área, **era o que eu queria**. O **humano**, a pessoa **humana**, assim, em si, com todas essas fragilidades, foi **sempre** algo que me fascinou muito. E essa questão assim… Ai, eu vou me emocionar… [professora fala com os olhos marejados] E essa questão assim de **nunca desistir**. **Nunca desistir** das pessoas, **nunca desistir** do outro, isso sempre foi muito forte, assim, muito forte mesmo em mim, sabe? A questão de não deixar o outro, de não, de **sempre** acreditar que ele, que ele pode, que ele só precisa, que que a gente retire do meio algumas barreiras que têm e que ele consegue. E isso é tão forte em mim que quando acontece, assim, uma vitória, como ele ser aprovado no vestibular, entrar em uma Universidade, eu me alegro, mas não no sentido de tô surpresa, mas no sentido de que ele conseguiu, né? De que ele **sozinho** foi lá e abriu as portas para **ele mesmo**. Que, na verdade, eu não posso abrir essa porta para ele. Ele é que tem que ir lá e abrir sozinho, né? Eu chamo essa porta aí de uma Universidade, de um emprego. É de um espaço dentro de um grupo de amigos, de um espaço dentro da igreja onde ele frequenta, de estar sempre incentivando eles a ir buscar. E quando muitas vezes ele não consegue e que o meu trabalho acaba ali, eu fico muitas vezes querendo **ajudar**, mas aí a minha missão só vai até ali. Eu não vou poder mais, mais fazer nada, né? (Entrevista com a professora Clarice).

A professora realiza sua descrição fazendo alusão a um conflito entre o seu lado “humano” e o lado “racional” ou “lógico”, tendo “sempre” priorizado o primeiro. As suas palavras carregam uma dimensão ética acerca de um compromisso com o outro, de “nunca desistir do outro”, a qual parece se manifestar de forma imperiosa, fazendo a docente se relembrar dos limites do seu trabalho, haja vista que a docência é um trabalho e não sacerdócio; e se alegrar com os frutos possíveis, por meio das conquistas dos estudantes.

Em sua autodescrição também se evidencia o contraste entre “sempre” e “nunca”, sendo o primeiro utilizado quando a professora fala sobre o seu desejo pela docência e o último quando fala sobre a possibilidade de desistir do outro. Também há um conflito a respeito da sua contribuição para as conquistas dos estudantes, pois ora indica que sua conquista é individual, que ele sozinho deve abrir a porta, ora remete à sua ajuda, incentivo e colaboração.

Já o professor Rocha fala de si contando as diferentes profissões e experiências de trabalho que vivenciou:

> Eu sou uma pessoa que já passei por **outras profissões**, né, então eu tenho uma visão assim bem **diferenciada** do mundo [...]. Minha primeira profissão foi **professor** mesmo com 19 anos, mas foi só por um ano numa escola do município. Aí depois eu passei no concurso militar das forças armadas da Aeronáutica. Aí depois passei seis anos, sete anos como **militar** em outro lugar, né, Brasília. Aí depois eu deixei. É... aí trabalhei um tempo como **comerciante**, quando eu voltei pra cá. Depois trabalhei um tempo na prefeitura de novo. Depois passei no concurso dos **correios**, só que era por fora. Aí eu andei em alguns lugares aqui por perto, em várias agências que eu trabalhei. E aí, por último, passei no concurso do estado e trabalhei no estado, né, inclusive, é, nessa própria escola, eu também já fui **diretor** dessa escola também por quatro anos também. Então a gente... já vi de tudo nesse tempo todim, né? (Entrevista com o professor Rocha).

Um ponto marcante na fala de todos os professores foi a definição de sua identidade pessoal atrelada ao trabalho docente, haja vista que a pergunta que lhes foi dirigida não mencionava a docência. Essa compreensão da centralidade do trabalho para a construção da identidade foi anunciada por Marx e Engels (*apud* Lima, 2007, p. 06), ao propor que “[...] o homem é o que faz e como faz”.

Em consonância com essa compreensão, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55 *apud* Iza *et al.*, 2014, p. 276), abordam a identidade profissional dos professores como

> […] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão […].

Nessa perspectiva, os relatos dos professores refletiram a construção de uma identidade profissional docente por eles, pelo reconhecimento de si no papel de professor. Esse fato se manifestou, por exemplo, quando o professor Caio e a professora Marta se descrevem como dedicados e esforçados, qualidades importantes ao exercício profissional. O professor Caio expressou ainda que sempre quis ser professor e que sua história de vida está ligada à educação. Já a professora Marta também disse que sempre gostou de esportes e queria atuar como professora.

Além disso, a professora Jucy se narra contemplando os diferentes papéis que ocupou como mãe, esposa, filha e professora e estabelece à docência uma dimensão central, encerrando sua fala dizendo: “E essa é a professora Jucy”. Ademais, na narrativa da professora Clarice, a docência parece estar tão diluída em sua identidade que ela enxerga a si pela perspectiva do trabalho. Já o professor Rocha inicia sua autodescrição, dizendo que é uma pessoa que passou por outras profissões e o quanto essas experiências lhe proporcionaram uma visão diferenciada do mundo.

Em suma, o trabalho se mostra como uma categoria central para a compreensão da experiência humana, o qual é percebido como “[...] mediador por excelência entre o homem e a natureza, mas também como a protoforma de todas as atividades humanas” (Lima, 2007, p. 06).

A seguir, avanço na discussão, explorando as motivações que levaram os professores ao exercício da docência.

9.2 Como chegamos na docência?

Para a construção desta seção, foram consideradas as respostas dos professores à segunda pergunta proposta no roteiro: “Quando você reflete sobre os motivos que o(a) impeliram à docência, quais lembranças lhe vêm à mente?”.

Nessa perspectiva, ao refletirem sobre as suas memórias e as razões que os levaram a escolher a profissão docente, a maioria dos professores participantes

citaram experiências infantis, durante o percurso escolar, quando identificam o desejo de ser professor.

Segundo Iza e colaboradores (2014, p. 277), a constituição da identidade docente se deve a uma diversidade de fatores, que “[...] vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente”.

De forma bem evidente, essa associação entre a infância e a docência foi realizada pela professora Clarice, aos rememorar os motivos que a impeliram à docência.

> **Brincando de bonecas** [Rindo]. Eu roubava, literalmente, né, tomava mesmo à mão armada os... Eu digo arma armada porque às vezes minha mãe até separava as **brigas**, porque eu ia lá, pegava os **bonequinhos** dos meus irmãos [...]. Eu **sempre** tive uma **criatividade** muito grande para criar meus próprios **brinquedos**, né? Aí eu pegava as caixas de remédio que secavam. Elas eram as mesinhas e os **bonequinhos** da Playmobil eram os meus **alunos**. E eu lembro que quando a minha mãe ia arrumar a casa, eu forçava ela a deixar um espaço atrás do guarda roupa, que era para mim brincar atrás do guarda roupa, que ali era a minha **sala de aula**. E eu **sempre** dei **aula** [...] para esses **bonecos**, né? E eu que fazia [...] lápis com palito de dente, cortava e fazia aquilo dali, os lápis, fazia mochila com caixa de fósforo, cadernos pequenininhos, colando as miniaturas, as folhinhas em miniatura. E eu **nunca** brinquei, assim, usei as **bonecas** para **brincar** como se fossem filhos, não eram... eram os meus **alunos**, né? E isso foi crescendo comigo. Esse desejo, então, eu **nunca** tive… embora quando eu escolhi fazer uma graduação anterior, né, à letras, mas o que gritava dentro de mim era a **docência**, era estar em **sala de aula**. E eu fiquei é, durante esse período, embora eu trabalhasse com a Educação Inclusiva e a gente tivesse um ambiente à parte para escolher. Mas a **sala de aula** era onde eu me **divertia**, [...] era o meu **playground**, como diz, né? Inclusive, eu tive… os meus coordenadores pedagógicos, quando recebiam as minhas provas, eu lembro que uma vez um professor fez a seguinte menção [...] eita, tua prova tá um **parque de diversão**. E eu fui refletir, né, sobre aquilo que ele tinha dito, porque na hora eu não entendi. Achei até que era uma crítica para mim melhorar em relação à prova. Mas aí depois foi… nossa a prova tá, tá boa mesmo, dá pra fazer **brincando**, né? Porque tinha muitas imagens. (Entrevista com a professora Clarice).

Segundo a professora Clarice, o desejo pela docência a acompanha desde menina, manifestando-se nas suas brincadeiras infantis. A professora aborda várias vezes o aspecto lúdico da brincadeira para falar do prazer que sentia no jogo de faz de conta, quando imaginava ser professora, o que a levou a continuar se divertindo na docência quando adulta.

A professora também retoma o contraste entre sempre e nunca, para indicar que a docência sempre esteve presente nas suas brincadeiras infantis, mas a maternidade nunca, embora ela também exerça essa função quando adulta.

Esse retorno às experiências infantis também está presente no relato da professora Marta:

> Eu **sempre** gostei de esporte, **sempre** me identifiquei. Então, desde o **Ensino Fundamental**, **Ensino Médio,** eu **sempre** gostei de esportes, era atleta e tal, e eu já queria já tinha essa vontade de seguir. E quando eu conheci, que passei a ter aulas, né, com o **professor Ítalo**, né, que ele tinha **metodologias diferentes** [...]. Ele me **mostrou** que o **universo** que a Educação Física [...] pode proporcionar para os alunos, que infelizmente até hoje ainda está muito enraizado essa questão do esporte e os esportes-bola, né, que, tipo, esses mais comuns, principalmente aqui no Brasil, né, que é um esporte do futebol... o pessoal liga muito a Educação Física a só jogar bola ou futsal, né? Então... E ele me **mostrou** que não. E eu até hoje... com a graduação, eu aprendi muito também. E é o que eu tenho que proporcionar para os meus alunos, que a Educação Física não é só jogar bola, né? Eu tento mostrar o **universo** que a Educação Física é. (Entrevista com a professora Marta).

A narrativa da professora resgata a infância para falar do seu prazer relacionado à prática de esportes e ao atletismo, como algo que “sempre” lhe acompanhou em sua trajetória escolar. Além disso, ela cita a experiência de ter sido estudante do professor Ítalo como algo transformador, pois ele a haveria apresentado o “universo” da Educação Física, sendo essa missão hoje também exercida por ela com os seus estudantes.

A fala da docente sobre “[...] mostrar o universo que a Educação Física é” me remeteu ao trabalho de Masschelein e Simons (2019), para quem o papel do professor é apresentar o mundo para os estudantes. Nesse movimento, a ação do professor foi recebida por ela com encantamento, que orientou a sua escolha profissional e o desejo de passar adiante o “universo” aprendido.

Em outra perspectiva, o professor Caio também atribui à infância a origem de suas motivações para o exercício da profissão:

> A infância. A infância, ela, ela marcou muitos meus caminhos no sentido de que… pela questão das **dificuldades**, porque minha família, ela sempre foi do sítio. Então a gente sempre enfrentou **dificuldades**. Meu pai sempre foi agricultor, minha mãe não tinha renda, a renda que ela tinha era o Bolsa Família, que era o Bolsa Escola naqueles períodos. Então, assim, [...] tinha situações que não eu não via outro **caminho**. O caminho que eu tinha de acessar, de buscar alguma alternativa para sair, era a escola. O que é que o que estava mais próximo a minha pessoa, tipo assim, Direito, Medicina era um... Estava muito distante da minha realidade. Para ser professor foi mais viável para mim, **mais fácil**. Não sei se é porque eu também me identifico e

> por conta que não tinha muitos acessos a outras situações. E até para mim concluir foi muito **difícil**, porque eu estava concluindo na URCA do Crato. Aí meu tio foi assassinado, aí a gente teve que vir embora rapidamente. Foi todo um processo para mim concluir. Eu quase não concluo. Foi muito **dificultoso**. (Entrevista com o professor Caio).

Na resposta do professor, o tema “dificuldade” aparece cinco vezes para qualificar as experiências vivenciadas por ele em seu percurso formativo; e o tema fácil, antecedido pelo advérbio “mais”, aparece apenas uma vez para se referir à opção de ser professor. Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas por sua família, o estudo e a docência emergiram para o professor como o caminho possível ou o mais acessível, “mais fácil”, já que outras carreiras, que gozam de maior *status* e prestígio social, estavam distantes da sua realidade.

Em continuidade, a professora Jucy diz que ainda era “menor” quando teve sua primeira experiência relacionada à docência.

> Eu acredito que eu vivenciei uma experiência, quando eu era **menor** ainda, eu era vinculada a uma ONG, uma organização não governamental, e lá tinha um programa de reforço. A professora de reforço, ela adoeceu. E eles estavam precisando emergencialmente de alguém que fizesse o trabalho [...]. Então já era **escriba**, né, de um grupo de alunos nessa ONG. E aí a coordenadora, ela me perguntou [...] se eu teria disponibilidade para fazer esse trabalho. Seria um trabalho de monitoria até a professora de reforço voltar, né? Então eu disse para ela que… fiquei super animada, mas eu não podia dar aquela resposta e tinha que falar com minha mãe e meu pai. Aí chegando em casa, eles concordaram e essa foi **minha primeira esperança**. E eu me descobri professora ali, entendeu? Eu entendi que era possível. Porque eu não tinha experiência ainda, mas eu consegui fazer um trabalho durante três semanas com os alunos, de modo que eu não saí mais. Eu fui para a sala para suprir a ausência da professora de reforço. Só que depois eu continuei, né? Continuei como auxiliar, auxiliando-a nesse processo. E eu fiquei lá por um bom tempo. Então ali eu entendi. Foi naquele momento que eu entendi que eu poderia, sim, trabalhar na área da docência. E aí, quando eu concluí o meu **Ensino Fundamental**, é, eu já tinha 18 anos, eu era maior de idade. [...] Eu concluí a oitava série com 18 anos, porque eu fui para a escola tarde, entendeu? Fui alfabetizada tardiamente. E depois teve uma pausa no **Ensino Fundamental**, porque faltou transporte escolar. Minha família não conseguia pagar o transporte escolar naquela época, não tinha PNATE [Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar], então eu tive que fazer essa pausa, né? [...] Quando eu concluí a oitava série, é, eu fui convidada para trabalhar como **professora alfabetizadora** na rede municipal do meu município e eu comecei a fazer o científico, né, que era preparando para o acesso ao vestibular. Só que a Secretaria da Educação, ela fez uma [...] provocação: para eu continuar onde estava como professora temporária, eu teria que fazer o pedagógico. E aí eu deixei o científico. Naquele momento ali foi um momento **difícil**, porque eu aspirava fazer um curso superior, né, e eu sabia que cursar o científico era aumentar essa possibilidade, só que eu também queria dar aula, né? E eu passei, assim, uma semana de muita indecisão. Foi **muito difícil** essa decisão, mas eu optei por cursar o pedagógico e continuar dando aula. E aí, no final desse ano, aos 18 anos, eu fiz o meu primeiro concurso e, no ano seguinte, fui empossada já, já trabalhava como professora efetiva. Então, o primeiro concurso que eu fiz eu fiz como

> professora leiga, né? Porque, na verdade, a oitava série não tinha ainda uma formação pedagógica que me permitisse, me habilitasse para a docência. Mas era o contexto da época, né? Nós estávamos ali em 93, entende, 1993. Então aí eu fiz, né, esse concurso e assumi a sala de aula efetivamente, por isso que eu conto os trinta e um anos [de docência]. (Entrevista com a professora Jucy).

Ao contar um pouco da sua história, ela expressa que trabalho e estudo sempre estiveram associados em seu percurso. Quando ainda cursava o Ensino Fundamental, atuava como escriba de outros estudantes para uma Organização Não Governamental (ONG) e, por meio dessa atividade, foi convidada a substituir uma docente e iniciar sua jornada como professora.

Jucy descreve esse convite como “sua primeira esperança”, em virtude das possibilidades que o caminho da docência lhe apresentaria. A partir de então, ela foi aprovada em concurso público para professora do seu município, tendo cursado apenas o Ensino Fundamental, e continuou em seu caminho de estudos e trabalhos que a levaram ao doutorado e à docência na Educação Superior.

Além disso, a professora narra as dificuldades enfrentadas por ela no acesso à educação, que fizeram com que ela concluísse o Ensino Fundamental tardiamente, e que a escolha por qual caminho avançar no nível correspondente ao Ensino Médio (se pelo pedagógico ou científico) foi vivida com muito sofrimento, diante do conflito entre as possibilidades presentes e as vindouras.

Já o professor Rocha narrou seu ingresso na docência como uma experiência circunstancial na juventude, que foi interrompida por outras escolhas e caminhos que trilhou, os quais impulsionaram o seu retorno à docência. Além disso, a possibilidade de trabalhar em sua cidade e a oportunidade salarial tornaram a profissão mais atrativa do que as demais que ele havia explorado.

> [...] quando eu morava **fora**, eu comecei a fazer o curso de Letras, né, Espanhol. E depois eu continuei **aqui**, no Iguatu, o curso novamente e terminei. Aí a gente acaba naquela vontade de exercer a profissão a qual você se formou, né? E outra que os outros empregos, a oportunidade de salário, né? A Educação, hoje vem melhorando mais, mas mesmo na época que eu entrei ainda era **melhor**. E sem falar que nos correios já era um salário bom, mas eu trabalhava muito por **fora** e era muito cansativo. [...] E no [concurso do] Estado, era aqui em Iguatu mesmo e pra mim foi **mais sossegado**, **mais tranquilo**, entendeu? Mas ao mesmo tempo também, a gente, apesar das **dificuldades** de hoje você dar aula, né, com o perfil de jovem que a gente tem, mas a gente quer desenvolver novas ideias, novas aulas, novas experiências e a educação permite isso, né? Não é uma coisa muito **rotineira**, né? Pode **variar bastante**. Foi nesse ponto aí, né? [...] Em relação ao curso de letras, sinceramente eu nunca fui muito ligado, é, à área de Letras Língua Portuguesa. [...] É... eu sempre gostei mais da área de exatas. [...] Mas eu queria também, morando **fora**, queria tá na

> Universidade, né, que o espaço da Universidade é um espaço de crescimento. E, para a época, quando eu morei lá em Brasília, a UNB [...] só tinha o curso de administração à noite, que tinha começado e depois veio o de Espanhol, que tinha começado também, que eu fui aluno da primeira turma, porque o presidente era o Fernando Henrique, tava com aquela ideia de estimular o Mercosul. Aí para isso tinha que ter também pessoas formadas na língua de contato com os países do Mercosul. Aí eu digo, não, eu vou fazer isso aqui que é uma língua estrangeira, né, e tudo e vai dar certo. Embora não fosse na área técnica, né, mas aí foi o que eu quis fazer por questão da cultura né, que é **outra língua**, **outra cultura**. Aí isso também foi o que me motivou. Foi nesse ponto aí. Aí pronto, comecei a fazer e gostei, né, desse período também. Não deu certo terminar lá, mas foi válido. Aí depois terminei **aqui**, né, que é para não deixar as coisas pela metade. E assim, me formei, graduei, passei em prova do concurso do estado e estou aí, né. Não é, não foi na época o que eu mais gostava, mas, apesar de tudo, eu também não era o mais ruim [sic] porque no concurso que eu passei eu fui o terceiro colocado. Aí eu faço algumas atividades também. E às vezes outras pessoas também são da minha área e às vezes não executam. **Eu já escrevi livro**. Eu tenho um livro. Eu tenho um blog de coisas particular, pessoais e tem coisas de escola também. E aí assim, eu acabo indo para **execução**, né, o **fazer**. A vida não é só **teoria**, a gente tem que **fazer**, não é? E aí, eu acabo me realizando nisso aí, entendeu? E é isso.

Na narrativa do professor, destaca-se a presença de algumas oposições que constituem a sua trajetória. A primeira é expressa pelos temas fora e aqui. Ao mesmo tempo em que o professor quis experimentar a experiência de morar fora, quando se mudou para Brasília e, posteriormente, quando trabalhou nas cidades circunvizinhas, ele também expressa o desejo por retornar e viver em sua cidade de origem, citada como “aqui”.

Mais adiante, o professor analisa a escolha pela docência, mencionando tanto a dimensão salarial, quanto o fato de ela não ser “muito rotineira” e possibilitar “variar bastante”, favorecendo, assim, o seu crescimento profissional. Por outro lado, ele também justifica a escolha profissional pela docência, na condição de professor concursado, como o caminho “mais tranquilo”, “mais sossegado”.

Além disso, a escolha do curso de Letras também é vivida com certo conflito, haja vista que ele diz que sempre preferiu as exatas, mas escolheu cursar Letras (Espanhol) em vista das oportunidades anunciadas, as quais remetiam a mais tempo fora e à diversidade de cultura.

Com o seu regresso à Iguatu, ele retorna ao curso de Letras (Língua Portuguesa), por ser a opção disponível na UECE, e talvez por isso a diversificação e o ativismo (Huberman, 1992) se mostrem tão presentes no caminho do professor. Como ele não se identificava inicialmente com a área, busca caminhos para tornar essa escolha mais significativa.

Por fim, o docente cita o conflito entre a teoria e o fazer, indicando que a vida não pode se restringir à primeira e que ele tem se realizado nessas diferentes experiências. A fala do professor remete à compreensão da realidade composta por contradições que estabelecem entre si uma relação de interdependência. Nessa compreensão, ele buscou experimentar ambos os polos para viver de forma plena as oportunidades que surgiam.

Em suma, os relatos dos docentes apontam que os caminhos que levam à docência são múltiplos e diversificados, podendo ter origem na infância, com a vivência estudantil, ou mesmo decorrer das imposições do trabalho, na vida adulta, quando somos convidados a realizar uma escolha profissional.

Na sequência, serão analisadas as narrativas dos professores acerca dos significados que atribuem à docência.

9.3 O que significa ser professor?

Esta seção analisa as respostas dos professores à terceira pergunta do roteiro: “O que a docência significa para você?”.

Com base nas reflexões realizadas por Iza e colaboradores (2014), compreendo que a subjetividade do professor tem suma importância na constituição da sua identidade profissional docente. Em consonância, Paiva e Prette (2009) ressaltam que as crenças docentes podem impactar significativamente no trabalho dos professores e na condução dos processos de ensino e aprendizagem.

Em virtude disso, indaguei aos docentes acerca dos sentidos e dos significados que atribuíam à docência para compreender suas possíveis reverberações na sua prática profissional. Como resultados, observei que, em suas respostas, foi frequente a associação da docência como possibilidade de transformação.

> A docência é uma oportunidade de você **tentar** cumprir um papel importante na sociedade de **transformação**, né, de busca e **melhorar** a vida das **pessoas**, **dos jovens**, né, que a gente trabalha com um público jovem. Não é só pela questão do trabalho, nem da questão do **salário**. A gente visa **tentar melhorar** a vida das pessoas. Às vezes você não consegue, mas você vai **tentando**, né? (Entrevista com o professor Rocha).

Na fala do professor Rocha, destaca-se a compreensão de que a docência é uma tentativa de transformação, pois, por meio dela, você busca tentar

“melhorar a vida das pessoas, dos jovens”. O professor aponta ainda que a profissão supera as ambições individuais em torno do salário, quando se dirige ao outro na consecução do seu intento. Ao mesmo tempo, essa transformação é uma possibilidade que nem sempre se concretiza, restando ao docente o papel de tentar.

A compreensão da docência como transformação também foi citada pela professora Marta:

> Eu acho que **mudança**, **transformação**. Eu tenho muitos amigos que dizem ‘Ah, [Marta], por que que tu não vai para o Ensino Superior?’, inclusive, eu trabalhava com outro colega meu que saiu. Ele era o temporário aqui, ele é professor universitário. Disse: ‘[Marta], você tem que ser professora universitária”, ele dizia, né, mas sabe quando você **se encontra**, né? Eu sempre, nos estágios, durante a graduação, que a gente passa pelo Ensino Infantil, Fundamental... é... eu me identifiquei com o Ensino Médio, sabe? Eu gosto dessa faixa etária, eu gosto dos **adolescentes**, eu tenho uma... Acredito eu, né, que eu tenho uma boa didática e um bom relacionamento com os meus alunos. Eu consigo criar um certo vínculo e... eu acho que ser professor hoje é você tentar fazer a **diferença**, por mínimo que seja, **a diferença na sociedade**, né. Então eu acredito que eu tenha encontrado **o meu lugar**, que é... e **tento** fazer essa **diferença** no Ensino Médio com os meus alunos, com os **adolescentes**, né, que eu acredito que eu me encontrei nessa **faixa etária**. (Entrevista com a professora Marta).

Em sua fala, a docente reitera a dimensão da tentativa de mudança e de transformação atrelada à docência com o público adolescente. Também cita a experiência de atuar no Ensino Médio como sua forma de realização profissional, ao indicar que se encontrou nessa etapa da Educação Básica e que este é o seu lugar. Nessa perspectiva, a docente vislumbra a possibilidade de fazer a diferença por meio da sua didática e do bom relacionamento que busca desenvolver com os estudantes.

Aproximando-se dessa compreensão, a professora Jucy também cita a transformação como algo vinculado à docência, contudo, para ela, essa transformação tem um sentido pessoal.

> A docência significa, do ponto de vista pessoal, **transformação**, sabe, **transformação**. [...] Eu venho de um núcleo familiar pequeno, entende, mas que enfrentou **muitas dificuldades na luta pela sobrevivência**. Então eu diria para você, que docência, do ponto de vista pessoal para mim é **transformação**. A minha vida **mudou** substancialmente a partir do momento em que eu resolvo trabalhar como professora, apesar das **dificuldades** lá do princípio, né? [...] Mas assim, do ponto de vista pessoal, é, eu vejo a educação como **transformação**, **mudança**, sabe? **Mudança substancial**. **Mudança**, né, **tão grande**, e ainda tratando do ponto de vista pessoal, que hoje no meu núcleo familiar, **eu sou a primeira doutora do núcleo familiar**, né? Então isso vai agregando, é, valores que estão para além das conquistas que a gente realiza. É, porque… você acaba se tornando uma referência, né? Eu acho muito interessante que eu tenho um sobrinho, filho do meu irmão,

> que mora em São Paulo, e ele tem uma filha, né? E sempre que a mãe dela pergunta, né, quem, o que é que ela quer ser, aí **ela quer ser professora como a tia Jucy**, né? [...] Isso é muito interessante. [...] E do ponto de vista profissional, eu percebo a docência como uma **atividade** [...] **instigadora** porque nos permite **impactar** na vida das pessoas, sabe? Eu trabalho o processo do ensino e aprendizagem com **muita responsabilidade**, com **muito compromisso**. Eu já dei aula em escola privada, entendeu? No setor público, eu já trabalhei na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Superior, mas o **compromisso** é sempre o mesmo, né? [...] Então, assim, do ponto de vista **profissional**, eu vejo a docência como é, na perspectiva do **compromisso** mesmo, sabe? Porque eu entendo que da mesma forma que minha vida foi **transformada** pela educação, porque os professores tiveram **compromisso**, **mobilizaram**, **auxiliaram**. À época, a gente ainda não tinha aula de projeto de vida, né, mas eu considero um componente curricular importante da parte diversificada hoje, que é essa questão de refletir sobre a trajetória, né? Mas eu entendo que a docência, do ponto de vista profissional, para mim é **compromisso**, **compromisso** que eu entendo que o **compartilhamento de saberes**, essa **mobilização** para adesão do aluno, participar do processo, é… Atuar nesse processo de construção do conhecimento vai impactar na trajetória dele pós Ensino Médio, né? Cada um vai fazer suas escolhas. Cada um tem seus parâmetros, mas eu entendo que o trabalho que a gente faz aqui é **muito importante**, né? Porque a gente está trabalhando a base, aquilo que é basilar, e eles precisam ter acesso ao mínimo para depois fazer escolhas. Então eu procuro, dentro de sala de aula, do ponto de vista profissional, saber quem é meu aluno, **tentar** entender o que ele já tem, para a partir daí a gente tentar agregar. É um processo complexo, porque aqui a gente trabalha com sala de no mínimo 40 alunos, né? Mas a gente vai trabalhando nesse processo, **tentando**. (Entrevista com a professora Jucy).

Segundo a professora, a sua escolha pela docência promoveu uma mudança significativa em sua vida. Inicialmente, ela cita as dificuldades enfrentadas pela sua família na luta pela sobrevivência, contudo, ao optar pela docência algumas dessas se convertem em conquistas, que passam a ser referenciadas pelo núcleo familiar, como o desejo da sobrinha de ser professora como a tia Jucy.

Já em relação ao aspecto profissional, a professora Jucy compreende a docência como uma atividade instigadora, que pode “impactar na vida das pessoas”. Ademais, ela associa docência a compromisso, compartilhamento de saberes e mobilização para adesão e participação do estudante no processo de construção do conhecimento.

Ela cita que o compromisso dos seus professores, bem como sua mobilização e auxílio, possibilitaram a transformação da sua realidade e intenciona realizar o mesmo com seus estudantes. No final de sua fala, ela indica, assim como Rocha e Marta, que esse esforço consiste em uma tentativa, deixando implícita as limitações da profissão docente.

Sob outra óptica, apresento a concepção de docência apresentada pela professora Clarice, que a define como tudo em sua vida.

> Tudo. Eu posso até saber fazer outra coisa, mas eu ainda não descobri o que é essa, o que seria essa outra coisa. A docência para mim é dar às pessoas a oportunidade de elas… de **abrir caminhos para o conhecimento**, de deixar que elas descubram que o **conhecimento é um poder** e que esse poder não vai deixar que as pessoas coloquem palavras na boca delas. Que elas tenham é… respostas diferentes para aquilo que a sociedade espera, né? E que faça a **diferença** na sua vida familiar, na sua vida pessoal, porque o conhecimento é luz. Ele é luz para todas as nossas áreas da vida, não é? Então, a docência para mim é algo muito sério, muito sério mesmo. Porque se é aquela história bem popular que existe assim: o médico, quando ele comete um erro, a vida do paciente ali é sanada de uma vez só, mas a gente não. [...] A gente vai cometendo os **erros** aos pouquinhos. E esses pouquinhos, muitas vezes, pode tirar a esperança, a fé em alguma coisa na vida dele e causar sequelas e eu tenho muito medo disso, de fazer isso, né? É tanto que quando eu estou de frente para alguém que já foi meu aluno, a primeira coisa que eu faço, né, é perguntar: vixe, **eu fui muito ruim**? Aí quando ele: não, tia, foi não. Isso me dá um alívio tão grande, porque a gente também é humana, a gente também **erra** em determinados momentos. Tem muitas histórias assim que eu lembro que foram muito tristes e que eu, se tivesse a opção de voltar ao tempo, não faria da mesma forma, faria diferente. E olhe que eu tenho todo um cuidado quando vou pisar o solo humano, né… Ao tocar uma alma humana… Ao tocar um alvo humano, você tem que ser uma outra, né? E isso eu sempre levei comigo, sempre, para sempre, eu trouxe isso comigo de ter cuidado com a pessoa, né? [...] Mas a docência, resumindo, é **toda a minha vida**, né? É **conhecimento**, é **sabedoria**, é **dar espaço para o outro vencer e ser melhor do que você**. Porque é isso que eu sempre busquei. Ele tem que ser melhor do que eu. E eu trabalho numa área em que a gente não tem respostas claras, porque linguagens é algo que que o que é aqui pode não ser ali, né? E é muito subjetiva. No frigir dos ovos, né? Tem as suas regras, tem as suas exceções, mas também tem todo um outro, um outro contexto, né, de interpretação. Enfim, eu acho que nunca tinha parado para pensar o que era a docência na minha vida. Está sendo, está sendo hoje, mas a docência é, é **tudo**. Eu usei a docência **na criação dos meus filhos**, né? Eu uso a docência **na escola**, eu uso a docência com **os grupos de oração** a qual eu trabalho. Eu faço parte. Eu uso a docência para **tudo**, assim, na **criação dos meus cachorros** (risos)… E por isso que eu acho que a docência… e que todo mundo tem um pouco disso. A gente às vezes fica chateado, né, porque a gente tem que brigar pelos espaços da gente, mas a docência, ela faz parte da vida de todo mundo. E qual é a pessoa que não se **alegra** ao poder ensinar algo a alguém? E quando aquela pessoa aprende, a gente: É isso! É, é isso aí! Acho que docência... é isso, é. (Entrevista com a professora Clarice).

Em seu relato, a professora Clarice indica a docência como algo que constitui sua identidade, sua forma de ver a vida e se relacionar com os outros. Ela também associa docência a abrir caminhos para o conhecimento e para a construção de novas respostas, que façam a diferença na vida dos estudantes, o que relaciono à ideia de transformação abordada pelos demais professores.

Considerando a magnitude da docência para a constituição humana, conforme a professora, ela reflete sobre as consequências dos erros dos professores para os estudantes e sobre os seus próprios erros e acertos no lugar de

professora. Ao final, ela compreende a docência como algo referente ao humano, que “todo mundo tem um pouco”, e que se manifesta em todas as relações, como a capacidade de ensinar algo a alguém e como a alegria advinda ao contemplar a descoberta do outro.

Essa declaração me remeteu ao seguinte pensamento de Alves (1994, p. 10), para quem a alegria também é entendida como constitutiva da docência:

> O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘Sou um pastor da alegria...’ Mas, e claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração...

As falas dos professores apontam para a dimensão ética do trabalho docente, o seu compromisso com o outro e com a transformação da sociedade. Essa dimensão foi contemplada por Contreras (2012) ao descrever a profissionalidade docente como constituída por três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Para o autor, a obrigação moral se manifesta como um compromisso firmado pelo professor com o outro e que se sobrepõe a qualquer obrigação contratual. Embora socialmente sejam atribuídas responsabilidades e deveres morais aos professores, o que influencia na internalização dessa obrigação moral, esses compromissos também são elaborados de modo particular, expressando a subjetividade docente.

Essa perspectiva foi explicitamente citada pela professora Jucy ao definir docência como um compromisso, que se manifesta na preocupação com o outro, na seriedade e no cuidado com que conduz o ensino para que ele favoreça a aprendizagem.

Em seguida, o compromisso com a comunidade expressa o caráter relacional da profissão docente, haja vista que suas ações produzem implicações para outros sujeitos. Esse compromisso pode estar relacionado tanto a uma perspectiva macro, quando refletimos sobre as questões políticas que atravessam a docência e a sociedade; quanto às microrrelações, na resolução de conflitos cotidianos, na forma de olhar o outro. Ao pensarem na docência como transformação da vida dos estudantes e dos jovens, os professores Rocha e Marta expressam o compromisso que assumem com seus estudantes e com a sociedade.

Já a competência profissional abrange tanto o conhecimento constituído pelo professor, quanto os recursos intelectuais que dispõe a fim de majorá-lo, além da análise e reflexão sobre a prática profissional, que possibilitam o seu desenvolvimento profissional docente.

Em exemplo, cito as reflexões tecidas pela professora Clarice, quando avalia os seus possíveis erros e acertos e pondera os saberes e conhecimentos que desenvolveu ao longo dos anos para o exercício de um trabalho constituído pela relação com o outro.

No final, e numa perspectiva antagônica, cito a fala do professor Caio, que define a docência como um caminho longo e cheio de espinhos:

> A docência hoje eu enxergo como um **caminho** que tem **frutos muito positivos**, porém tem **frutos muito amargos**. É muito difícil ser professor. Essa profissão, ela é uma profissão **cheia de espinhos**. É um **caminho longo e cheio de espinhos**. Todo dia você vai enfrentando situações atípicas, que vai de conflito com sua própria identidade. Às vezes a gente faz um plano de aula pensando que vai seguir aquilo e a gente é surpreendido. Ontem mesmo eu me surpreendi com várias situações negativas de **violência contra a minha pessoa**, né? Até cadeiradas foi colocada na minha pessoa, assim, dizendo assim: Vou jogar cadeira em você. Então existem várias situações que deixam a gente **tão triste**, então é um **caminho muito dificultoso**, principalmente hoje em dia, devido a vários acessos que os adolescentes têm, né, a **drogas** e etecétera, etecétera. É muito complicado. Dá vontade de **desistir**, é muito **desmotivante** também. Mas... (Entrevista com o professor Caio).

Devido aos últimos acontecimentos vivenciados pelo professor, sua concepção de docência foi marcada por conotações negativas, que refletem a dificuldade da profissão, a exemplo de: “frutos amargos”, “profissão cheia de espinhos”, “caminho muito dificultoso”. Nesse contexto marcado por violência e desrespeito, o professor expressa sua tristeza, desânimo e vontade de desistir da profissão.

Por conseguinte, serão descritos a seguir os desafios percebidos pelos professores no exercício de sua profissão.

9.4 Desafios da profissão docente

Nesta seção, são analisadas as respostas dos docentes à quarta pergunta do roteiro “Quais são os principais desafios que você encontra no exercício de sua profissão?”.

A compreensão dos desafios que impactam o exercício da docência variou bastante nas falas dos professores, estando eles relacionados à área de atuação do professor e seu tempo de docência.

Iniciando a exposição das respostas, introduzo a fala da professora Marta, que cita a falta de estrutura e de recursos como o principal desafio percebido por ela no exercício de seu trabalho.

> Eu vou dizer, de um modo geral... Assim, desde quando eu comecei, quando eu me formei, comecei a trabalhar no estado, tanto aqui como em outros... Eu vou dizer pela minha área, né, que eu sou professora de educação física: **estrutura**, sabe? O governo, independente de estado, **o governo em si, no geral, cobra muito da gente, dos professores, mas não nos dá os aparatos necessários**. (Entrevista com a professora Marta).

Conforme discutido no capítulo anterior, a resposta da professora se justifica em decorrência da dificuldade do ensino da disciplina de Educação Física em uma instituição com uma infraestrutura precária, que carecia, inclusive, de um ginásio para a realização das aulas práticas.

Em seguida, apresento as reflexões do professor Caio, que entende a indisciplina como o principal desafio enfrentado por ele.

> Hoje em dia, o que a gente percebe é a **indisciplina** em sala de aula. A questão dos valores, não se tem mais. Aquela questão do **respeito**, porque antigamente o professor era muito respeitado. Hoje em dia, a **família** ela está transferindo o papel dela para o professor, para a escola, então fica muito difícil a gente... Como é que eu posso dizer? A gente dar de conta de uma situação que não é responsabilidade da gente. [...] É muito **desmotivante**. É um trabalho **desmotivante**, a gente prepara para umas aulas tão boas de literatura, não consegue. Dia 7 vai ser a prova, ele sabem nem o que é Quinhentismo. Aí chega na reunião, dizem que o professor não deu aula. Aí como é que a gente fica diante de… eu sou uma pessoa assim… eu sou uma pessoa muito crítica, relacionado a minha postura de sala de aula. Eu gosto de fazer as coisas como tem que ser. Eu não aguento, não, eu falo mesmo. (Entrevista com o professor Caio).

Na sua compreensão da problemática, o professor atribui à família a responsabilidade pela indisciplina dos estudantes, indicando ser muito difícil para o professor dar conta de algo que não seria de sua responsabilidade. Conforme Rego (1996), essa compreensão da indisciplina como decorrente da omissão dos pais é muito comum na perspectiva dos professores, que, por vezes, delegam exclusivamente à família a responsabilidade pelo comportamento do estudante.

Em decorrência dessa realidade, o docente considera a profissão desmotivante e se mostra frustrado em relação às suas expectativas como docente e a realidade vivenciada em sala de aula.

Corroborando com essa compreensão, a professora Clarice também apontou para o distanciamento da família como um dos desafios enfrentados pelos professores:

> A **falta** de **valorização**, a falta de **estrutura** nas escolas. Ah, sendo mais objetiva, né? É o **excesso**, assim, de **alunos** dentro de sala de aula, para a gente dar suporte diante de tanta **fragilidade socioemocional**, diante de tantas habilidades a serem desenvolvidas, porque a **família**, ela tem se ausentado do processo de chegar junto como mãe, né, como **família**. É, a gente tem situações aqui, abrindo um exemplo de **ausência** da **família**, né? O de quanto a **família** está jogando toda a **responsabilidade** para a gente. Um aluno adoece, aí ela: você compra um remédio? você dá o remédio? De você levar um… é, sair da escola, do seu local de trabalho, pegar o seu carro, que é uma **responsabilidade** que não é sua, de levar a uma UPA e de você chamar os pais e os pais: Não posso ir agora. Como assim você não pode vir? Sua filha está na UPA, ela está sendo medicada agora, ela precisa de alguém aqui. Não posso chegar agora, só posso depois e ter que trocar de profissional, de o professor esperar que outro profissional da escola chegue para ficar com o menino até a família chegar. E isso tem sido uma coisa assim que eu não consigo compreender. Século XXI.... Eu não consigo compreender como ninguém interviu nisso ainda. É… o espaço de formação, né? De a gente não, não, não, **não ter horas** lá. E se eu tenho 13 horas aulas de **planejamento**, dessas 13 horas aulas de planejamento, eu tenho que tirar estudo para elas. Só que não dá, não dá, não dá, não dá. A demanda é muito grande. A… a urgência da escola em outros setores também é muito grande. Eu, eu não sou só a professora da sala de recursos, eu sou a professora de todos aqui na escola, porque alguém que está com um surto ali naquele momento. É… embora a sala de recursos, eu saiba que não é lugar para isso, mas é um… eu vou… sendo que é o único espaço que tem disponível, eu vou dizer não? Venha aqui dizer não, porque eu não vou dizer não. Então ele tem que vir para cá, ele tem que se **regular**, se **autorregular** e só depois que ele, quando ele estiver bem, ele volta para a sala de aula [...]. A nossa **saúde mental** enquanto professor é algo que a sociedade precisa ver que não estamos bem, que a gente tem colocado atestado. Eu sou um exemplo disso. O ano passado, trasado, né? [...] Eu tive que me afastar da escola por quatro meses, outubro, novembro, dezembro e janeiro. quatro meses eu fiquei afastada da escola para é… passar por um profissional da saúde, porque eu estava, segundo o diagnóstico do médico, com uma **ansiedade mista**, né? É, é uma **depressão**… O início que poderia ser, eu não tratasse naquele momento eu poderia chegar a uma **depressão**, mas por conta de quê? Por conta de que é impossível, mesmo com toda é… o aparato que a gente possa ter, alguém chegar, você resolver o problema do outro e você não ter tempo de parar para poder vir o outro. Não, tem que ser um após o outro e você vai se esgotando emocionalmente, se esgotando emocionalmente, a ponto de que você, quando se vê, você direito, se eu não parar agora, eu não vou conseguir, né? E é isso que eu acho que que é o que me indigna hoje em relação à docência, né, à educação. **A família**, **as famílias** tendo filhos e não estão criando eles da forma que é para ser. é… A **falta de humanidade** em relação aos nossos **horários**. São 27 horas aula semanais que a gente tem que ter. É, é muito pouco tempo para a gente planejar. É… projetos demais que a gente também tem que abarcar que vem de fora, né? É… E

> acaba sendo coisas demais para a gente colocar dentro desse espaço, né, a **desvalorização profissional**… [...] A docência é tudo na minha vida, mas ela não é por **amor**, né? Só por **amor**, né? Tem toda uma questão, tem a nossa **valorização**. Tem o nosso sócio emocional também, que precisa ser pensado. O médico, eu sei que ele trabalha de forma exaustiva também. Eu compreendo muito bem isso, mas a qualquer momento ele pode, pelas condições financeiras, muitas vezes dele, eles podem tirar umas férias, viajar. Nós professores, pelo que nós ganhamos, às vezes fica um pouco difícil de a gente estar fazendo isso, né? (Entrevista com a professora Clarice).

Além da omissão da família, que estaria delegando o seu papel para os professores, a docente pontua a sobrecarga dos professores como algo desafiador e que promoveria o adoecimento docente, devido ao excesso de estudantes em sala de aula e de demandas socioemocionais deles que são repassadas aos professores e para ela, de forma específica, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); além do incremento das atribuições docentes e do reduzido tempo de planejamento. A docente narra que essa sobrecarga a levou a desenvolver um quadro de ansiedade, que culminou no seu afastamento da instituição para tratamento médico.

Conforme Silva (2020), o adoecimento mental entre professores tem se tornado uma realidade cada vez mais comum no Brasil. Entre os fatores que têm promovido essa realidade, a autora cita:

> [...] condições de trabalho inadequadas (número excessivo de alunos por sala, falta de infraestrutura e recursos didáticos), situações de violência (tanto na família quanto na escola), formação profissional que pouco atende às necessidades pedagógicas, considerando as condições objetivas de trabalho, acúmulo de funções, políticas educacionais que não viabilizam a educação, por esta não ser prioridade no País, evidenciando também a desvalorização profissional do professor (Hoshino, 2019 *apud* Silva, 2020, p. 46).

Entre os aspectos apontados por Silva (2020) e pela professora Clarice, destaca-se a falta de valorização profissional. O trabalho do professor ainda é compreendido como sacerdócio, vocação, devendo ser realizado “por amor”. Todavia, conforme citado pela docente, não pode ser só por amor. É necessário que o professor goze da valorização social e financeira referentes à relevância do seu trabalho.

Já o professor Rocha reflete sobre os desafios da docência, desde as dispersões vivenciadas pelos jovens às dificuldades de aprendizagem dos discentes.

> O principal desafio acredito que seja o jovem de hoje em dia ter muitas **dispersões** na vida dele, né? Eles são ligados à **tecnologia**. Eles **banalizam**... principalmente o jovem, quanto mais de uma camada mais

> pobre mais ele **banaliza o próprio estudo**. Ele também tem outra questão muito importante, talvez eu tenha citado lá no início, que ele chega com muita **dificuldade** do Ensino Fundamental. A gente fica, ó, tô aqui planejando e o livro é do Ensino Médio. Mas eu olho assim e digo: meu Deus, se eu for falar isso aqui, mais de cinquenta por cento da aula não vai entender. Então eu tenho que tentar planejar outra coisa que eu veja que eu consiga atingir uma quantidade maior de alunos. Porque, eu, nesse ano, eu estou com o ensino de primeiro ano e a gente vê a dificuldade que chega aluno quase, quase **semianalfabeto** no Ensino Médio. Então isso talvez seja a maior dificuldade. **Como é que você vai ensinar ao aluno coisas do Ensino Médio se o aluno nem sequer lê direito**, né? Eu acho que isso aí, eu nem falei nisso, mas eu acho que isso é a dificuldade maior, né. E talvez seja por isso que [...] eles **banalizam** o próprio aprendizado, o próprio ensino. Se ele foi empurrado para **fazer número** desde o Fundamental, 9 anos, então ele diz: não, eu vou levando assim até o restante do meu Ensino Médio, né? (Entrevista com o professor Rocha).

Ao longo de sua resposta, o docente cita como principal desafio encontrado por ele a defasagem na aprendizagem dos estudantes, decorrente de um sistema escolar voltado para produzir números que não correspondem à realidade, que faz com que jovens semianalfabetos cheguem ao Ensino Médio. Conforme citado no capítulo 8, o professor Rocha identificou três estudantes que ainda não sabiam ler nas turmas de primeiro ano da escola. Frente a essa realidade, se impõe o desafio citado pelo professor: “Como é que você vai ensinar ao aluno coisas do Ensino Médio se o aluno nem sequer lê direito?”.

Para enfrentar esse desafio, o professor tem adaptado o seu material ao nível de desenvolvimento dos estudantes. Contudo essa adaptação também limita o acesso dos estudantes aos conhecimentos elaborados pela humanidade, de modo que os estudantes das classes empobrecidas acessam uma formação precária em comparação aos estudantes de classes mais abastadas (Silva, 2023).

Silva (2023) atribui essa precarização no ensino ofertado aos filhos das classes trabalhadoras às orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que vem implementando, sob o *slogan* da “Educação Integral” no Ensino Médio, um ensino deficitário, pragmático e espontaneísta, com vistas a formar trabalhadores minimamente qualificados para funções menos valorizadas socialmente.

> O que os organismos multilaterais propõem, é uma educação que priorize as necessidades básicas de aprendizagem, sendo o termo ‘básico’ entendido em dois sentidos: ‘em nível básico’, o que correspondia, em 1990, às séries iniciais do primeiro grau, e com a LDB 9.394/96, a educação básica passou a englobar a educação infantil, o ensino fundamental em nove anos e o ensino médio; e ‘básica’ em relação aos conhecimentos de leitura, escrita e aritmética (Silva, 2023, p. 155).

Para aprofundar esta discussão, apresento a fala da professora Jucy, que reflete sobre o caráter histórico dos desafios que perpassam a docência e as suas implicações no presente:

> Os desafios [...] vão sendo modificados de acordo com o **tempo**. Como já são mais de 3 décadas, né? [...] Eu fiquei, na verdade, é, uma década somente como professora em sala de aula, ali atuando, não, uma década e meia é aproximadamente. Depois, [...] trabalhei como Secretária Adjunta de Educação do meu município de Milagres. Depois eu trabalhei como coordenadora de uma escola profissional de Ensino Médio. Depois, eu fui para a regional de educação, eu trabalhei no setor de articulação com os municípios. E, na sequência, eu fui diretora da escola em que eu já tinha trabalhado como coordenadora, então eu vivenciei essas 4 experiências dentro da educação, mas em ambientes, em contextos distintos da sala de aula. [...] Eu diria para você que essas experiências vão mostrando que os desafios vão se modificando com o **tempo**, né? Quando eu cheguei na educação, nós tínhamos lutas [...] muito sérias para que a gente pudesse ofertar a **vaga** para todos os alunos. Era década de 90 ainda, a gente não tinha **vagas** para todos os alunos. E naquela época, a gente não tinha nenhum **material escolar**, entendeu? Era o professor, o giz e a boa vontade. O caderno do aluno, o lápis e era isso, entende? Não tinha **merenda escolar** como garantia. Então a gente… as lutas eram outras, entende? Não havia **seguridade alimentar**, tinha aluno que não vinha para a escola porque estava **mal alimentado**. Não tinha condição de chegar na escola. Nós tínhamos ainda outros alunos, né, que não tinha uma **roupa limpa** para frequentar a escola todos os dias. Então, os desafios, eles é… perpassavam essas questões, entendeu? E dentro de sala de aula, nós tínhamos, né… é, nós passamos por um processo de implantação do ciclo que gerou muitas… que incorreu na **dificuldade de aprendizagem** de muitos alunos, porque a **metodologia do ciclo, dos ciclos**, ela foi mal repassada ou recebida pelos professores. Eu participei de uma formação em que me foi dito que nas aulas de língua portuguesa eu não poderia mais corrigir os erros dos alunos. É verdade, sim. Sim! Ali, no final da década de 90, eu acho que 98, 99. Eu não poderia mais corrigir os erros dos meus alunos. Meus alunos não poderiam mais fazer cópias, os ditados precisavam ser abolidos, entendeu? Então, assim, a gente ia dar aula, ia tentar inserir o processo de construção nas aulas. As aulas seriam menos expositivas e mais **construtivas**. OK, um aspecto positivo, eu concordo. Porque ia reduzir a abstração do repasse de conteúdo. Mas só nos disseram isso. Esqueceram de dizer como a gente fazia isso, por que que a gente fazia isso. Então eu participei desse processo de formação, né? De **desconstrução**. De mobilização para **desconstrução**. Só que quando eu voltei para a sala de aula, eu continuei fazendo a minha aula do jeito que eu fazia antes. Alfabetizava meus alunos, usava a cópia quando eu entendia que era importante, com o objetivo pedagógico, não é verdade? [...] Mas aí, assim, no geral, eu não aderi àquela proposta e os meus alunos continuaram aprendendo, entendeu? Mas a maior parte dos colegas tentou implementar, entendeu, aquela nova metodologia, ou melhor, aquele conjunto de proibições que nos foram apresentados e isso incorreu na **derrocada**, sabe? Porque as crianças foram sendo **promovidas sem aprender**. E eu diria que a dificuldade maior, ela começa aí que eu tenho… que eu lembre, sabe? Começa aí. Porque antes, se a criança não aprendesse, ela não era promovida. Mas a partir daí, dessa questão do **ciclo**, essa **desconstrução**… Eu acredito que não é nem a proposta que que contribuiu para que a gente enfrentasse esse desafio. O problema é que a proposta não foi compreendida, entendeu? E ela foi implementada dessa forma, gerando muitos prejuízos, incorrendo em muitos prejuízos. [...] Depois dessa questão, nós vamos ter crianças que **não dominam as**

questões básicas, de leitura e de escrita, nós vamos ter isso nos anos iniciais, finais [do Ensino Fundamental] e no Ensino Médio. E a gente vai ter hoje, né, graduandos na universidade com tamanhas **dificuldades de interpretar**. Ele até compreende o que lê, o que está na superfície, ele consegue identificar. Mas se você ampliar, se você solicita, se você mobiliza, se você propõe uma atividade de interpretação, o aluno não consegue realizar. Então eu entendo que esse desafio começa aí, ainda na década de 90, né? E esses problemas vão sendo ampliados. Hoje, eu agora vou fazer um salto e vou chegar no hoje, né? Hoje, qual é a principal dificuldade da escola? **As avaliações externas**. Elas estão pressionando as escolas a produzir resultados positivos, entendeu? Em função disso, [...] as escolas têm optado pela **aprovação automática** do aluno. O que é uma **aprovação automática**? É ninguém ficar **reprovado**, entende? Por quê? A reprovação, ela vai constituir um fator de fluxo negativo para a escola. A escola já entendeu que **reprovar** o aluno é prejuízo. Eu não sou defensora da **reprovação**, mas eu acho que para tudo tem limites, entendeu? Eu ensino para o meu aluno aprender, mas e o aluno que não vem para a escola? Como é que ele vai aprender, né? Esse aluno se matricula, ele passa o ano fora da escola. Tem um programa identificado como **busca ativa**, né? Esse programa orienta que no dia que a escola, que o aluno buscar a escola, independente do número de faltas que ele tem, né, ele vai ser acolhido, ele vai fazer qualquer coisa e ele vai ser promovido. E é isso que vem acontecendo, sabe? Então, em função disso, a nossa dificuldade hoje é garantir que as [...] habilidades cognitivas mínimas, elas sejam desenvolvidas. Porque, como os alunos sabem que não vai haver **reprovação**, que não vai haver nenhum impedimento, nem a **falta**, nem a **infrequência** mesmo vai impedir o seu retorno à escola no dia que ele quiser, quando ele quiser, no horário que ele quiser, então a gente vai a cada ano agregando menos no processo de aprendizagem de muitos alunos, sabe? E esse número não é pequeno. Não são poucos alunos que **abandonam** a escola, que **frequentam irregularmente** a escola, porque não há mais um acompanhamento sistemático da **infrequência**. A **infrequência**, ela não gera mais impacto negativo na trajetória, na caminhada do aluno, né? Principalmente os alunos que hoje não são assistidos pelo programa pé de meia. Porque quem é assistido pelo programa pé de meia, né, vem para a escola para ter uma **frequência** para continuar recebendo o benefício, mas o pé de meia não chega a todos, né? E a escola, né? Por um lado, a gente tem esses alunos, né, que estão **frequentando** minimamente a escola ou não **frequentando**, e a escola sendo pressionada para produzir resultados. Ela sabe que se for contar apenas com a proficiência, do resultado da resolução das avaliações externas pelos alunos, ela não vai alcançar uma proficiência positiva, porque tem escola que diz que consegue manter todos os alunos **frequentando**, **aprendendo**, né? Eu vou dizer que diz que eu não sei se isso se materializa, se confirma, né? Mas o que eu estou colocando aqui é que, numa escola desafiadora como essa, porque o [nome da escola] é uma escola desafiadora, né? [...] Então o aluno já vem desmotivado, aí ele chega aqui, ele não tem muita, muito estímulo, entende? Se o acompanhamento da frequência, da **infrequência** pudesse incorrer no afastamento dele da escola, eu acredito que seria possível que ele se preocupasse mais, que a gente tivesse mais apoio da família, mais apoio do Conselho Tutelar… porque eu já trabalhei, né, na escola onde eu fui gestora, coordenadora, a gente tinha um apoio maior do Conselho Tutelar. O ano passado eu fui PDT [Professora Diretora de Turma] e não encontrei aqui. Então eu digo hoje que a **aprovação automática** dos alunos, entendeu, o não acompanhamento da **infrequência** tem contribuído para que eles saiam com… com capacidade… com **habilidades cognitivas mínimas** consolidadas no Ensino Médio, porque eles ainda [...] estão em formação, não têm ainda maturidade para lidar com essas questões. E a gente sabe que o trabalho feito pela escola também, no geral, com as famílias, para trabalhar esse

> processo para tentar conquistar aliados é mínimo. Então eu observo a **aprovação automática**, o não acompanhamento da **infrequência**, entendeu, como um grande embargo, um grande gargalo, a possível construção de um processo de ensino e aprendizagem que contribua para o desenvolvimento do aluno. (Entrevista com a professora Jucy).

Mesmo extensa, optei por trazer a fala da docente em sua quase integralidade, devido à riqueza das suas informações. A professora narra os desafios percebidos por ela, desde o início de sua carreira, na década de 1990, quando as questões que obstaculizavam o ensino eram referentes à oferta de vagas e de subsídios que possibilitassem o acesso e a permanência dos estudantes na escola, como a merenda escolar e a vestimenta.

Em seguida, ela avança para a discussão em torno dos Ciclos de Formação implementados no Brasil a partir da década de 1990 e universalizados nos anos 2000 (Silva, 2023). A professora considerou que a apropriação da proposta dos Ciclos de Formação foi bastante problemática, pois orientava o professor a se omitir do processo de ensino, priorizando a “construção” da aprendizagem de forma espontânea, o que, na sua perspectiva, consolidava uma “desconstrução” do ensino e propunha um conjunto de proibições.

Em consonância com essa perspectiva, Silva (2023, p. 168), afirma que

> A implementação dos Ciclos de Formação é uma das estratégias utilizadas para cumprir com os preceitos das reformas educacionais. A concepção pedagógica dos Ciclos de Formação é estruturada no construtivismo de Piaget, que ganhou espaço no Brasil nos anos de 1980, através dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos pela pedagoga Emilia Ferreiro e pela psicóloga Ana Teberosky, ambas argentinas. Sob a justificativa de minimizar a repetência, que leva à evasão escolar, o governo reorganizou a estrutura escolar em Ciclos de Formação. Assim, os alunos transitariam de um ciclo para outro sem serem reprovados, devido à possibilidade de as lacunas existentes na aprendizagem poderiam ser revistas nos anos seguintes. A soma entre a implementação dos Ciclos de Formação e a teoria construtivista, a qual fundamentava o processo de ensino e aprendizagem, nessa nova proposta de organização escolar, culminou em um sistema de aprovação automática, em que, muitas vezes os alunos não demonstravam ter apreendido os conhecimentos relativos ao ano do seu ciclo.

Semelhantemente à reflexão realizada por Silva (2023), a professora considera que a adoção dos Ciclos de Formação incorreu na derrocada da Educação, pois, a partir de então, as crianças passaram a ser promovidas sem aprender, processo denominado de “aprovação automática”. Com efeito, em vez de compensar a aprendizagem dos conhecimentos negligenciados em uma série nos anos seguintes, essa estratégia promoveu um fosso na aprendizagem dos

estudantes, levando ao absurdo de estudantes serem promovidos para o Ensino Médio sem saberem nem mesmo ler, e de chegarem à Educação Superior com lacunas graves em sua capacidade de interpretar textos, segundo a professora.

De acordo com Glória (2003), o princípio de não-retenção escolar afetou os sentidos atribuídos à escola pelos estudantes e por seus familiares. Se antes frequentar a escola era indicativo de sucesso escolar, após a adoção dos Ciclos de Formação e a consequente aprovação automática, esse processo se esvaziou de sentido, pois os certificados concedidos no final do Ensino Fundamental não atestavam mais a conquista dos conhecimentos escolares, mas sim a incompetência dos estudantes.

Assim, ela qualifica a estratégia de não-retenção escolar como uma “exclusão ainda mais perversa [...] por permitir a permanência na escola, mas sem propiciar uma aprendizagem efetiva” (Glória, 2003, p. 23). Nessa perspectiva, a escola se priva do seu potencial transformador e o estudante que não aprendeu os conhecimentos ditos básicos não dispõe de mais espaços para fazê-lo.

Além da implementação dos Ciclos de Formação, que, segundo a docente, promoveu consequências devastadoras para a aprendizagem dos estudantes, ela considera as avaliações externas como o principal desafio da escola no presente. Como o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculado considerando o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e as taxas de aprovação dos estudantes, algumas instituições de Educação Básica têm adotado diversas trapaças (“gaming”) para alcançar as metas propostas (Aguiar; Barguil, 2024).

Segundo a professora, como o desempenho dos estudantes não possibilita bons resultados, devido aos *déficits* promovidos em sua aprendizagem com os Ciclos de Formação no Ensino Fundamental, as escolas de Ensino Médio têm buscado diversas estratégias para minorar a reprovação, como a aprovação automática de estudantes que não aprenderam os conhecimentos referentes ao seu ano letivo, e a busca ativa de estudantes infrequentes.

Assim, a escola tem formado estudantes com os conhecimentos e as habilidades cognitivas mínimas para o seu nível de ensino e possibilitado que estudantes que pouco frequentam a escola sejam aprovados e certificados como possuidores de um conhecimento referente ao Ensino Médio.

Prosseguindo com a discussão, discorro a seguir sobre os aspectos que mobilizam e encantam os professores no exercício do seu trabalho.

9.5 Encantamentos da docência

Para construir esta seção, foram consideradas as respostas dos docentes à quinta pergunta do roteiro: “Quais são os aspectos que lhe agradam, encantam ou mobilizam na sua profissão?”.

Por ser um trabalho relacional marcado por um compromisso ético-político com o outro, as motivações e os encantamentos para o exercício da docência citados pelos professores também trouxeram as marcas dessas relações e dos compromissos assumidos por cada professor.

Iniciando a exposição, cito a fala da professora Marta, que indicou os estudantes e os seus colegas docentes como sendo os elementos que lhe agradam no seu trabalho.

> Eu... **os alunos**. Pra mim, isso conta muito, é tanto que eu acho que eu me encontrei aqui. Eu acho que se não fosse por eles, né? você tem, você tem que ter... vim trabalhar e **gostar** de, de, de trabalhar porque senão [...]. Tem diversos problemas aí de saúde mental, né, ocasionados pelo trabalho, então, pra mim, eu acho... é muito **prazeroso** estar com os meninos, eu **gosto**, embora ele sejam... tem momentos que são bastante **difíceis**, mas eu **gosto**. E eu confesso também que atualmente na escola onde eu estou, o **colegiado**, sabe? (Entrevista com a professora Marta).

Segundo a professora Marta, para desempenhar um trabalho tão desafiador como a docência, é preciso “gostar”, e ela destaca esse sentimento relativo aos estudantes e aos seus colegas professores, com quem construiu vínculos de amizade.

A professora Clarice também atribuiu aos estudantes o seu encantamento com a profissão, referindo-se, mais especificamente, à sua aprendizagem e aos seus resultados.

> O que me encanta é **ver meu aluno aprendendo**. Isso me encanta. É os **resultados** dele lá fora. É ele voltar para a escola como docente. Isso não tem assim… Nos dias de hoje, onde a docência é algo que não é, não é opção, né? Parece que nem tem a opção professor dentro do cardápio, né, de profissões. É… isso é muito motivador. O que me motiva também? As pessoas com deficiência. Essas me motivam porque elas conseguem o que muitas vezes o outro com toda a sua condição não consegue, não tem forças para ir adiante e para conseguir. E isso me motiva muito, né, os **resultados** deles. Saber que eles estão aqui na escola, saber que hoje a

> escola é uma opção para eles, isso me motiva muito, né? Saber… uma coisa também que motiva muito na escola é ver a gente, com toda a nossa carga horária, com toda a nossa demanda de alunos, é ver nossos olhos brilhar quando chega um projeto bom dentro da escola, que a gente sabe que vai ajudar, os nossos olhos brilham e é notório esse brilho. Você enxerga esse brilho, assim, às vezes no olho do professor, né? O que me encanta também na escola é… o fato de que eu estou todos os dias aprendendo, **aprendendo** de forma, de forma pessoal, aprendendo de forma docente. É, eu faço parte de uma escola onde a gente se vê como **família**, embora não seja o termo adequado, porque nós não temos nenhum vínculo, mas a gente passa tanto tempo junto que acaba a gente se preocupando muito uns com os outros. [...] A gente é uma escola que estuda, que abre nos planejamentos espaços para falar sobre inclusão, sobre feminicídio, sobre o espaço que a mulher precisa, que o negro precisa. A gente é uma escola que leva esse assunto para dentro de sala de aula com muita ênfase, né? É a minha, a minha escola, né, a nossa escola, ela é uma **escola bastante inclusiva**. E eu sei que existe uma diferença entre incluir uma pessoa com deficiência e um negro. São 2 coisas completamente diferentes, né? Não, não são os mesmos caminhos, são caminhos diferentes. Mas aqui dentro da escola, a mesma pegada que a gente dá para um, a gente dá para o outro, né, combatendo todo tipo de preconceito, né, seja ele de que cor for, de que forma for. E eu me **orgulho** muito das conquistas da nossa escola. **Quando eu entrei aqui, em 2019, eu peguei a escola com a média de 1.9, a gente chegou a 4.3**. E a gente voltou a ser prioritária por conta que a gente teve que parar um ano para lutar para que os meninos tivessem condições de espaço mais adequados e melhor, e é óbvio que a nota dos meninos ia cair porque os terceiros anos estavam praticamente sem aula todos os dias, porque não conseguiam ficar dentro de sala de aula. E a gente viu que aquilo dali não ia dar certo, mas a gente optou cair aqui para levantar novamente mais adiante. E o ano a gente já está vendo que está prometendo, embora a gente sabe que a gente não vai conseguir esse aumento de uma vez, né? Mas aí a gente está continuando, acreditando que na nossa luta, né? De que a educação aqui na escola ela é encarada com muita responsabilidade, com muito, com muito zelo, sabe? É, a gente tem um **conselho escolar**, que é muito atuante, que nos ajuda nesse sentido assim de problemáticas de n problemáticas que a gente tem e que a gente vê que não é a mesma coisa em outras escolas. [...] A gente tem muito **cuidado com o outro**, de antes tentar, de antes conversar, de antes, tentar ajudar até quando, quando não dá mais certo é que a gente pede a ajuda do conselho e o conselho também tem agido de forma muito humanizada. (Entrevista com a professora Clarice).

Ademais, assim como a professora Marta, ela também cita o vínculo com os colegas docentes como algo positivo, pois eles trabalhariam em regime colaborativo, constituindo-se quase como uma “família”. Essa alusão da relação entre os membros do colegiado como uma “família” pode refletir tanto uma internalização de uma forma de compreensão do trabalho corrente no mundo empresarial, que adota essa nomenclatura com vistas a suavizar os efeitos da exploração do trabalho, quanto a construção de vínculos afetuosos entre os professores. A respeito disso, a docente diz que as relações na escola são marcadas pelo cuidado com o outro, o que compreendo que se refira às diferentes conexões no contexto escolar.

A docente também falou do orgulho que sente da sua escola, da pluralidade de discussões incluídas na agenda escolar, possibilitando, com isso, o seu aprendizado e desenvolvimento profissional. Também citou o avanço em relação aos resultados dos estudantes no Ideb como uma conquista, apesar das condições estruturais que limitam a sua aprendizagem.

Na sequência, o professor Caio também atribui a sua motivação e encantamento para atuar como professor aos resultados positivos obtidos pelos estudantes.

> Os **resultados**. Mesmo diante de tantas dificuldades que a escola enfrenta, porque minha experiência maior é aqui. No final do ano, as **aprovações de vestibulares**, elas dão mais um gás, assim, para a gente dar continuidade, porque existem alunos muito gratos. Então, assim, motiva muito no final do ano esses **resultados positivos**. Diante de toda a situação de dificuldade aqui, que eles também têm um contexto social muito difícil e a gente também compreende isso, porém, existem situações que é inviável para a gente compreender, mas eles têm uns contextos sociais de muita dificuldade também. **Mas os resultados eles motivam muito no final**. (Entrevista com o professor Caio).

Apesar das dificuldades vivenciadas no percurso, os resultados, como aprovações em vestibulares, indicam para o professor os aspectos positivos da docência, os seus acertos no ensino. Além disso, a gratidão de alguns estudantes também é citada como algo que impulsiona o seu trabalho.

De modo semelhante, a professora Jucy também citou como elemento motivador “a possibilidade de contribuir com a construção de uma trajetória de sucesso” dos seus estudantes.

> Ah… é a possibilidade de contribuir com a construção de uma **trajetória de sucesso dos meus alunos**. Eu sou uma contadora de histórias, professora, sabe? Eu gosto muito de contar história. Eu conto minha história. Eu conto a história dos meus alunos, porque eu entendo que isso pode contribuir para que outras histórias, né, de **mudança**, de **melhoria**, sejam construídas a partir da educação, sabe? Então eu tento fazer isso, sabe? É… uma outra questão que eu procuro é primar com meus alunos, é ter uma **relação** de **proximidade**, de **abertura**, entendeu? Porque eu entendo que a construção dessa **relação próxima**, dessa identidade vai contribuindo para que eles possam abraçar a língua portuguesa, né, porque eles acham o português chato, né? A língua portuguesa, de fato, na dinâmica que é trabalhada na escola, é trabalhada muito nessa perspectiva da estrutura, do abstrato, do distanciamento. Então eu venho entendendo que a gente precisa trabalhar os aspectos da linguagem, do uso. A gente precisa aproximar esse trabalho da realidade deles, do cotidiano dele, sem mostrar a parte estrutural, sabe? Mas eu vou fazendo esse trabalho mais focada no uso, na vivência, na experiência e na interação. E eu entendo que isso ajuda bastante. Eu geralmente procuro não ter conflito com aluno, sabe? E não sou permissiva. A gente tem uma linha, entende? No princípio, eu procuro me impor para a gente estabelecer uma relação de **professor** e **aluno**, porque eu entendo

> que isso é importante, mas aí depois eu vou oferecendo espaço para essas construções afetivas, para essa **relação de proximidade** acontecer, sabe? [...] E outra coisa também, eu procuro desconstruir essa ideia que eles têm de que ser **professor** é ruim, porque muitos alunos não têm nenhuma, é, identidade. Não consideram a possibilidade de ser **professor**, porque eles acham que ser professor é muito difícil. Aí eu sempre compartilho com eles as construções, as histórias, as possibilidades para que eles possam ir também se colocando no lugar do **professor**, né? Quando eles estão conversando muito em sala, eu costumo sempre retomar a comparação fisiológica em relação à voz, porque eu sou uma profissional da voz e eu só tenho 2 cordas vocais. Cada um deles tem duas. Então, se 10 conversarem, né? Já desestabiliza. E assim, eu começo fazendo esse trabalho, e aí, com o exercício de paciência, entendeu? De retomada, a gente vai conseguindo. Geralmente a gente começa o ano de uma forma e a gente já termina o ano bem melhor. Então eu acredito que esse **investimento**, essa **proximidade** com o aluno, essa **tentativa de sensibilização** é a parte da profissão que compensa, sabe, que vale a pena. (Entrevista com a professora Jucy).

Em seu relato, a docente contempla o seu papel como mediadora na construção das trajetórias formativas dos estudantes e intenciona que essas trajetórias sejam marcadas por insígnias de sucesso, melhoria, transformação. De forma semelhante aos demais professores, os resultados alcançados pelos estudantes também são considerados como elementos mobilizadores, embora aqui vislumbrados a longo prazo, motivo pelo qual a professora investe na construção de vínculos mais próximos, de modo a torná-los mais sensíveis a sua presença.

Ela também relata um movimento de tentar aproximá-los da perspectiva do professor para que a docência também se torne um caminho possível para eles e que opere em suas trajetórias uma transformação semelhante a que ocorreu na sua própria história.

A compreensão dos resultados dos estudantes como sendo a principal fonte de motivação dos professores é um dado que merece ser olhado com mais atenção. À primeira vista, essa compreensão se justifica devido à própria especificidade do trabalho docente como um trabalho relacional, logo a “matéria-prima” desse trabalho é a relação (Tardif; Lessard, 2007), e, a partir dela, a sua semeadura no ensino pode trazer frutos de aprendizagem.

Além disso, enquanto um trabalho constituído por uma dimensão ética e um compromisso social (Contreras, 2012), a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade possibilita ao estudante ferramentas para a sua emancipação e humanização.

Todavia, enquanto mediação, os frutos da aprendizagem não estão submetidos a uma relação causal, mas a uma relação indireta, havendo uma

confluência de fatores históricos que contribui para a aprendizagem do estudante, além do professor.

Nesse cenário, o enfoque nos resultados dos estudantes tanto denota um olhar prospectivo dos professores, que dirigem a sua intencionalidade pedagógica para o potencial a ser alcançado pelo estudante, quanto pode representar a internalização de uma lógica de responsabilização docente, decorrente de discursos que imputam exclusivamente sobre os professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos discentes.

Em uma instituição atravessada por tantos conflitos e privações de condições mínimas para a oferta de uma educação sociorreferenciada, essa ênfase nos resultados pode resultar na culpabilização dos docentes por um problema multidimensional como o fracasso escolar, bem como a um sentimento de frustração pelos professores, que frequentemente veem seus esforços resumidos a tentativas.

Já o professor Rocha contemplou como elementos mobilizadores o potencial contributivo da docência para o seu próprio desenvolvimento profissional.

> A gente... é, a questão da **diversidade de conhecimentos** que a gente **aprende**, né, que a gente não vive dum **conhecimento** só. A gente é desafiado a ensinar assuntos que às vezes são fora da nossa área de formação. E com aquilo você **cresce** também, você **aprende** e você **cresce**. Teve ano que eu trabalhei com uma disciplina chamada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social, que é só vinculada ao trabalho das questões socioemocionais dos alunos, ligada à pesquisa, ligada à ciência. E eu acabei gostando desse trabalho também. Pena que, novamente a mesma coisa, o aluno chega tão deficiente que ele às vezes não entende também. E outra, ele já tem uma mente internalizada o valor de cada disciplina do fundamental, que uma coisa nova, que ele vê que não faz parte do currículo comum, do núcleo comum, ele **banaliza**. Não, esse aqui é só para complementar, muito embora uma disciplina como NTPPS tenha 4 aulas, o que é importante, mas ele acaba **banalizando** ou não valorizando tanto como valoriza o Português, como **valoriza** a Matemática. [...] São 9 anos internalizando uma coisa. Como professor, você num desconstrói 9 anos, né? Ele chega, ele chega com a mesma visão. Ah, cultura digital, isso aí não é importante. Eletiva, também num... Nem sabe o que quer dizer eletiva, entendeu? (Entrevista com o professor Rocha).

A pluralidade de conhecimentos que se articulam no ambiente escolar e a possibilidade de transitar entre saberes foram elencadas pelo professor como aspectos que o encantam na docência, tornando essa experiência mais significativa para ele. Todavia, ele lamentou a banalização de algumas disciplinas pelos estudantes, que priorizam Português e Matemática em detrimento de outras áreas, o que, segundo ele, foi internalizado pelos estudantes no Ensino Fundamental.

A seguir, serão apresentadas as reflexões dos professores acerca dos fatores a que eles atribuem a sua permanência na profissão docente.

9.6 Por que persistimos na docência?

Esta seção foi construída com base nas respostas dos docentes à sexta pergunta do roteiro: “Em vista das alegrias e dissabores da docência, a que elementos você atribui sua permanência na profissão docente?”.

Considerando a ordem das perguntas na entrevista, algumas respostas dos professores para falar dos motivos que levam à permanência na docência se assemelharam ao que fora dito quando citaram os seus encantamentos com a profissão. Apesar disso, suas reflexões sobre os motivos para persistir na docência abordaram uma pluralidade de explicações, evidenciando aspectos da singularidade de cada docente.

Inicialmente, apresento a fala da professora Marta, que reproduziu a mesma resposta dada por ela ao falar sobre o que lhe motivava e lhe encantava na docência.

> Eu, Control C, Control V da outra resposta... Dos **alunos**, né? E, acho que hoje em dia também aqui [...] dos **colegas**, né, do **colegiado** aqui. A gente incentiva muito um ao outro, a gente ajuda muito um ao outro, sabe? E os **discentes**, eu, para mim também, acho que o principal é os **discentes**. (Entrevista com a professora Marta).

Assim, conforme a professora, o que a encanta na docência e a sustenta no lugar de professora são as relações estabelecidas com os colegas professores e com os estudantes, destacando, principalmente, essa.

A professora Jucy também resgatou os estudantes para refletir sobre a sua permanência na docência.

> Eu sou… eu, a princípio, não escolhi ser **professora**. Eu queria cursar **jornalismo** e trabalhar na área de produção de texto, sabe? Eu nunca tive uma oratória boa. Eu fui uma criança tímida, uma adolescente tímida também. Tinha muito medo de falar em público. Então, a minha escolha, a princípio, a priori, né, o **desejo**, o **sonho** não era cursar Letras, não era ser **professora**. Mas depois que eu comecei, né, a dar aula é… Eu me **apaixonei pela profissão** e hoje estar aqui é uma **escolha**, né? Estar na educação é uma escolha. Voltar para a sala de aula foi uma escolha também. Eu poderia ter continuado trabalhando em funções burocráticas. [...] Mas, é, estar em contato com o aluno, estar em sala de aula, né? É, é uma atividade que me possibilita novas reflexões. Então, em 2023, depois de 12 anos fora de sala de aula, eu retornei. E a cada aula que eu dou, eu

> tenho a certeza de que eu fiz a **escolha certa**, entende? O tempo nas outras funções já tinha terminado para mim. Então, era hora de voltar à sala de aula, de retornar à sala de aula. Então eu entendo, nesse processo, que é… os sabores relacionados à docência, eles apontam para essas construções que a gente vai realizando sempre na perspectiva de **agregar**, de **contribuir com o crescimento** de cada **aluno** em contextos diferentes. Então, ali, no princípio, a **escolha** não foi pela docência, mas hoje eu tenho uma identidade docente fortalecida e estou na luta [...] pra **construir**, é, **discípulos**, sabe? É. Eu sempre conto histórias e faço um movimento para que os nossos alunos possam pensar acerca da possibilidade de serem **professores**, né? E assim, um dos fatores que a gente investe também é mostrar é a **carreira**, é especificar os campos de atuação e também mostrar para eles que a nossa profissão está, assim, num processo de ascensão, é, financeira, entende? O que a gente não tinha antes, hoje nós já temos. Nós temos melhorias, temos conquistas e temos um campo amplo de atuação. Então é nesse sentido que eu realizo o meu trabalho como professora. (Entrevista com a professora Jucy).

A narrativa da professora retoma a sua própria história, ao citar que a docência e o curso de Letras não eram o seu sonho, inicialmente, mas ela se apaixonou pela profissão. Ela cita o exercício da docência como uma escolha que realizou no início da carreira e que refez recentemente ao sair de funções burocráticas, depois de 12 anos, e retornar à sala de aula. Em vista do papel transformador da docência na sua história, ela diz que pretende construir discípulos, apresentando aos seus estudantes o caminho da docência, a carreira, as possibilidades salariais a fim de motivá-los a fazer a mesma escolha.

Já a professora Clarice atribuiu a sua permanência na docência um valor pessoal: a docência é onde ela quer e sempre quis estar. Nesse sentido, ela navegou em suas memórias para contar sobre experiências significativas que vivenciou tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Médio, as quais são compreendidas como frutos do seu trabalho e do papel transformador e humanizador da tarefa docente.

> Eu sei o que eu **quero**. Eu **quero** ser **professora** e **vou ser professora** até o último dia, se Deus me permitir. E eu acho que eu não tenho mais nada para dizer além disso, né? Eu estou aonde eu **quero** estar, onde eu sempre **quis** estar. E eu acho que isso faz toda a diferença na vida de um profissional, para que ele não seja um profissional medíocre. [...] Eu lembrei de um episódio que aconteceu na minha vida agora. [...] E eu comecei na Educação Infantil [...] E eu lembro que a turma que eu peguei era uma turma muito, muito, muito, muito, muito difícil e que a primeira coisa que eu tinha que fazer era aquietá-los. Fazer, criar **habilidades socioemocionais** neles para que eles conseguissem me ouvir e serem **mais humanos** nas atitudes dele. Eu levei quatro meses para fazer isso. Até que a minha sala já estava andando, eu já estava conseguindo. É, é.. que os meninos sentassem, ouvissem, fizessem as tarefas, sentassem. [...] Tinha dia que eles chegavam e as paredes estavam todas cobertas com um papel com papel [...] madeira [...], aí tinha um lápis de cor, tinha um pincel, tinha tinta. Eu sei que ia sair farda pintada, eu sei que poderia acontecer deles

pintarem uns aos outros, mas eu ia. E foi assim que a gente conseguiu tornar a escola legal para eles. A escola deixou de ser na carteira por quatro meses e passou a ser nas paredes e no centro da sala. E eu **consegui**. E quando eu **consegui**, a diretora chegou para mim, disse, [Clarice] [...] está ótimo, mas tem outra sala ali que está da mesma forma e a gente não está conseguindo **resultado**. Eu respirei fundo e eu tinha que ter dito não, porque eu levei tanto tempo para conseguir o que eu estava conseguindo naquele momento, mas aí eu pensei, pensei de novo. Aí eu disse sim, porque é… A escola precisava, né, naquele momento que eu fizesse aquele trabalho, e eu fui para outra sala de aula e começar… E foi mais fácil, porque eu já sabia o caminho, não é, de como eu ia fazer para [...] **aquietá-los**. Inclusive, tinha dois alunos nessa sala de aula, que eles eram de abrigo, moravam em abrigo. [...] E a gente dava banho, alimentava. E eles, é… foram, assim, **motivação** para mim na época… Como tive também outras **motivações** semelhantes no Ensino Médio [...]. Nessa época, eu estava como coordenadora de uma escola de Tempo Integral, e a gente tinha 3, tinha o costume, nós enquanto gestão, de ficar na porta da escola recebendo os alunos para dar bom dia e ensinar eles a dar bom dia, porque nem isso eles sabem dar. Eles passavam marrentos assim na frente da gente. [...] E tinha três alunos especificamente que passavam diante da escola e iam… e eu perguntava o vigilante da escola o porquê, por que é que eles não entram na escola? E ele dizia: [Clarice], não mexe com isso. [...] Tá bom, não vou mexer não. Aí teve um dia que eu disse: Não, não, não dá, não dá, não dá. Vou atrás deles. Vou saber para onde eles vão. E eu fui. E eles iam para debaixo de uma árvore, num terreno baldio que tinha próximo à escola. E iam. Quando eu cheguei, no momento, eles estavam é… fazendo o que não era para fazer. Aí fiquei lá com eles conversando, é, é sobre a vida deles. Nada de tocar no universo da droga, tocar na vida deles, né? É, mãe, pai, irmão. E eles choravam, né? E… Aos poucos eu ia entrando cada vez mais na vida deles. Eles iam me confiando coisas. E eu conseguia que eles entrassem na escola. Quando eles entravam na escola, aí, lá eles não saíam, lá eles ficavam. E lá era o meu laboratório com eles. E para resumir a história, eu sentei com eles muitas vezes, onde eu dizia: olha, se você fizer isso outra vez, você não vai poder ficar na escola, que eu vou ter que te levar para o conselho escolar. Mas, às vezes, no mesmo dia, ele estava lá de novo. E aí era **outra oportunidade**, **outra chance**. E eu não me arrependi de ter dado essa outra **chance** porque um terminou Química agora no IFCE, né? Recebi o convite até da festinha, da colação de grau dele. O outro fez Direito na USP, em São Paulo. Passou em primeiro lugar aqui na Urca, mas não quis. O foco dele era São Paulo e conseguiu é… fazer o Direito dele na USP. E o outro fez Física na UECE. [...] Um dia quero muito é… é conversar com ele para perguntar o porquê de ser **professor**, se tem alguma ligação com a minha, com a minha e a nossa, né, de todos os outros **professores** que estavam na escola. [...] É, muitas vezes tive que ficar como coordenadora com as inúmeras coisas que eu tinha que fazer, ocupando às vezes uma manhã inteira. Mas não me arrependi, né? Se dentro da minha, da minha profissão, eu tive como verdade que ele estava ali dentro da escola e que era a minha missão, não é, fazer com que lá fora ele desse certo, para que eu não tivesse problema com eles lá fora de ser assaltado, como já tive alunos que me defenderam de assaltos por conta de nossa história construída anteriormente pelo lado humano, né? E já também barrei policiais de serem… de tirarem o aluno de dentro da sala de aula e eu olhar para o policial parecendo um guarda-roupa e dizer, não, você não vai tirar ele de sala de aula agora não. Você vai esperar terminar a aula dele, é um direito dele. E lá fora, se você quiser abordá-lo, você aborda, mas de dentro na sala de aula, você não vai tirar. Fiz isso, não sei como, mas fiz. Eu acho que sim, é isso. (Entrevista com a professora Clarice).

As histórias descritas pela docente trazem um desfecho de superação dos estudantes, sendo a docência um dos caminhos escolhidos por eles, o que a trouxe certa inquietação acerca de qual a sua influência nessa decisão do estudante que escolheu ser professor, considerando as experiências partilhadas na escola. Assim, de forma semelhante às motivações e aos encantamentos da docência, os resultados alcançados pelos estudantes são considerados pela professora como aquilo que a sustenta na profissão e que dão sentido e valor à sua trajetória.

Em outra via, o professor Caio atribui sua permanência na profissão ao seu encantamento pela disciplina que ministra e à sua identificação com a docência.

> Eu sou **muito encantado** pela **literatura**. Se não fosse, eu não dava continuidade, porque eu realmente **gosto muito de literatura**, **eu gosto de dar aula de literatura**. Eu passo 10 aulas e nem percebo que estou dando aula de **literatura**. Então, assim, realmente eu **gosto** da **profissão**, eu **gosto** da matéria que eu que eu dou aula. Então isso me motiva muito a minha escolha. O fato de **gostar** ajuda muito. você escolher algo que você se **identifica**, que você **gosta**, que ele pega, ele prende ali, prende sua atenção. Não é aquela coisa forçada, amarrada, que você está ali... Quando é uma coisa que você não gosta, causa incômodo. Você não consegue levar com **leveza**. E a **literatura**, não. Eu consigo levar com **tranquilidade**. (Entrevista com o professor Caio).

A resposta do professor também divergiu do caminho que ele vinha percorrendo até então, enfatizando os aspectos desafiadores da docência, que o faziam se sentir desmotivado em relação à profissão. Em vez disso, ele considera que, pelo fato de gostar do que faz, o trabalho não se configura como um fardo, podendo levar com leveza. Conforme o professor, o seu encantamento com a literatura e a sua identificação com a docência são o que o seguram na profissão.

A descrição da relação do professor Caio com a Literatura e a paixão pela docência e amor pelos estudantes citadas pelas professoras Marta, Clarice e Jucy me remeteram à compreensão de “professor amador” abordada por Masschelein e Simons (2019). Para os autores, o “amadorismo” do professor se expressa no entusiasmo ao apresentar o assunto que ama e na relação de afeto que estabelece com os estudantes.

> O amor pelo assunto e pelos seus alunos não permite tal renúncia, assim como o professor amoroso não permite que os alunos se escondam por trás das histórias de fracasso ou inépcia que contam sobre si mesmos ou os outros contam sobre eles. Em suma, o professor *amateur* ama sua matéria e acredita que deve ser dada a todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama (Masschelein; Simons, 2019, p. 84).

Esse amor pelos estudantes que não permite que se resumam ao fracasso anunciado para eles também está no relato da professora Clarice, ao adotar interesse especial nos seus estudantes que fugiam da escola, buscando conhecer suas histórias e dando várias oportunidades para que conseguissem se encantar pelo mundo, pelos conteúdos escolares e conhecessem outra vida além daquela marcada por tantas negações. De modo semelhante, esse amadorismo também se expressa no desejo da professora Jucy de criar discípulos, isto é, sujeitos que passem adiante o seu amor e a sua esperança em relação à profissão.

Por fim, o professor Rocha atribui a sua permanência na docência às condições de exercício do trabalho na sua cidade e à estabilidade construída ao longo dos anos.

> Ah, muito... Muito, assim, a questão de que eu trabalho perto de casa, eu trabalho na minha cidade, entendeu? É questões mais da **facilidade**, da **facilidade**, porque se eu tivesse talvez outra profissão... Por exemplo, já teve colega meu que passou no concurso federal do IF, que né, ganha mais e tudo, mas como eu já passei por uma vida de jovem de morar em outro canto, eu nem me aventuro mais a fazer concurso porque eu digo: Ah, para eu ir morar distante de novo? Mudar minha rotina de novo? Mudar meus hábitos já casado e tudo? Não compensa pra mim. Então, eu tenho uma **vida estável, tem casa, tem transporte, o salário dá pra mim viver**. Então eu vou... Toda profissão tem os seus problemas, que eu já passei por 3 ou 4 eu já vi que todos têm os seus, suas falhas e suas potencialidades. Então, na Educação, ficou, assim, um espaço também de aprendizado novo, também, né? (Entrevista com o professor Rocha).

Considerando que ele já teve a oportunidade de explorar outros caminhos, para o professor continuar na profissão é embarcar em uma estrada de estabilidade rumo à serenidade adquirida ao longo dos anos de profissão (Huberman, 1996).

Avançando na discussão, apresento, a seguir, o balanço realizado pelos professores ao refletirem sobre suas trajetórias de estudos e trabalhos.

9.7 Trajetórias docentes

Para a construção desta seção, foram consideradas as respostas dos docentes à sétima pergunta do roteiro: “Como foi sua trajetória de estudos e trabalho? Como você avalia o seu percurso na Graduação e/ou na Pós-Graduação?”.

Conforme discutido acima, os caminhos que levam à docência são múltiplos e têm início ainda na infância, com o processo de escolarização. O resgate

dessas experiências foi realizado pelo professor Caio, que reflete que, por sempre ter sido estudioso, a família o liberou das obrigações do trabalho, podendo investir o seu tempo em sua formação acadêmica.

> Eu sempre… porque eu fui criado por minha avó e a minha mãe. Minha mãe nunca disse, se acorde, vá para a escola. Eu sempre me acordava cedo, eu que acordava ela. Então, assim, eu nunca **trabalhei**. Eu sempre **estudei**. Eu acredito que eles viam que eu sou pessoa **esforçada, dedicada**, então não, não, só **estudava**. Então, só vim **trabalhar** mesmo **após me formar**. Então, eu tive **tempo** para estudar, para me dedicar aos estudos. Então, depois que eu me **formei**, minha carreira só na educação, não tive outro **trabalho**. Somente. Foi **fácil** consolidar [conciliar] mesmo com as **dificuldades**, né? Eu me cobrando muito enquanto pessoa, mas deu para… como eu não tive um **trabalho** diretamente, sempre tinha ajuda da minha vó [...] financeiramente, então deu para lidar, para conduzir. (Entrevista com o professor Caio).

Em virtude da disponibilidade de tempo para se dedicar integralmente aos estudos, ele avalia sua trajetória como tendo sido fácil, apesar das dificuldades financeiras enfrentadas pela sua família e da cobrança autoimposta.

De modo semelhante, a professora Marta reflete sobre a sua trajetória de estudos e trabalhos, citando o fato de sempre ter sido uma estudante dedicada e, durante a graduação, esforçou-se para ser uma boa profissional.

> Mas [...] eu sempre, sempre me identifiquei com a área, [...] sempre gostei e [...], modéstia à parte, eu era uma **aluna muito dedicada**, né, tanto que desde o primeiro semestre já consegui, consegui bolsa. Então, eu sempre, eu sempre **me esforcei**, né, **me dediquei** para fazer uma boa graduação, para **ser uma boa profissional**. É... Na época, eu era... a minha turma foi a segunda a ser de dia, que o curso era à noite, então eu consegui pagar [...] disciplinas à noite ou adiantava, né? Às vezes pagava disciplinas optativas, eu... às vezes, eu tava manhã, tarde e noite na faculdade, sabe? Justamente tentando sugar o máximo de conhecimento possível dos professores. E... nas pós também, tanto na especialização como no mestrado, né, que o mestrado, embora não seja tão focado na minha área de graduação, mas é focado em outra área que, depois da pandemia, me deu um startzinho, que é voltada às **tecnologias**. Aí eu também sempre, sempre gostei muito dessa outra área, é... Então, a mesma coisa, sempre... embora tenha sido mais **teórico**, mas eu sempre busquei, né, tá lendo, tá buscando novos conhecimentos, novas metodologias, assim, pra tá agregando, né, à parte **teórica**, né, porque eu sei que a Educação Física tem muito a parte **prática**, mas a parte **teórica**, [...] com as tecnologias para estar trazendo em sala de aula para os meninos. Eu sempre tento tá me reciclando e aprendendo sempre mais. É tanto que eu também estou atualmente fazendo um curso técnico de informática, né, pra... É outra área que eu gosto, aí para tentar, quem sabe futuramente, juntar as duas áreas aí que eu me identifico. (Entrevista com a professora Marta).

A sua trajetória também é marcada pelo diálogo entre a Educação Físicas e as Tecnologias Educacionais, as quais foram estudadas por ela no mestrado e têm

sido implementadas em sua sala de aula, como estratégia para favorecer a aprendizagem da parte teórica da Educação Física.

Dando continuidade, o professor Rocha cita a sua trajetória docente a partir da graduação em Letras e dos diversos cursos de pós-graduação realizados por ele com o intuito de se preparar para as diferentes funções que desempenhou na instituição, além de abrir caminho para novas experiências que possam surgir na Educação Especial ou em áreas afins:

> Minha **graduação** é em Letras Língua Portuguesa, mas tem essa parte que foi feita na UECE e tem essa outra parte que foi feita em Letras Espanhol, em outra Universidade, né, na UNB. Tem essa mescla de conhecimento, não deixa de ter. É**... pós graduação**? Eu também fiz pós, especialização, em Língua Portuguesa pela UECE, mas aí teve outras especializações que eu vim fazendo ao longo da carreira, por exemplo, eu fiz, fui gestor da escola, aí o Estado ofereceu uma especialização em gestão escolar. Eu fiz também. Aí eu já fui coordenador escolar, aí pra eu me aperfeiçoar no que eu tava fazendo como coordenador, eu fiz uma especialização é, numa linha ligada à área pedagógica que é Aprendizagem Mediada [...] E aí, ainda tenho aí uma especialização em Educação Especial. Nunca pus em prática porque, assim, eu me preparo porque às vezes pode não... tem uma vaga aqui na escola, para o professor atender alunos na sala de AEE, portador de necessidade especial, aí a gente faz o curso já pra ver como é que lida se **surgir a oportunidade**, se **preparando** também... e também fiz uma especialização em Inglês. É... vai, vai pegando os conhecimentos, né, porque às vezes... para complementar a carga horária... Ah, você tem curso de inglês? Tem. Então pode botar. Que nem agora, estou dando aula de Espanhol. Ah, você tem experiência? Tem. E tem como provar? Tem. Com o próprio currículo da universidade nesses aspectos aí. (Entrevista com o professor Rocha).

Conforme discutido acima, a diversificação de atribuições profissionais tem sido um marco na vida do professor, manifestando-se também na sua trajetória como docente.

Na sequência, a professora Clarice refletiu sobre a sua trajetória a partir dos desafios que enfrentou para conciliar a maternidade, o casamento e o trabalho.

> Eu sou… tenho que entrar no **contexto familiar**, eu sou **mãe** de 3 filhos. [...] Meu primeiro filho, eu tinha 24 anos. Eu ainda não tinha terminado a minha **graduação**, e eu tive que criar a minha filha e estudar, né? Tive que optar por uma outra graduação anterior [posterior] a primeira, porque nela eu não ia ter condição de me estabelecer profissionalmente. Era uma época em que a profissão anterior a qual eu escolhi é… eu não tinha condições de me bancar, é. Aí fui fazer **Letras**. Assim que eu terminei o curso de **Letras**, eu assumi já o **concurso do estado**, e do município era um **concurso** à nível médio. Depois, foi que eu fiz outro **concurso** que era para o nível superior. [...] eu tinha que criá-los, né? Nesse trabalhar como **professora**, diante de todas as demandas de sala de aula que eu tinha, ser **mãe**, né, e também **casada**, né, ter um **marido** e tudo, né, e a minha **casa**. Para dar de conta de tudo isso, né, que aí já entra um outro contexto bem maior. E… mas com tudo isso, eu fiz 2 **pós-graduações**, especialização. Uma é… que

> era urgente na minha vida, porque eu estava trabalhando com pessoas com deficiência. Eu fiz em Fortaleza, que foi Educação Especial e Inclusão. E depois eu fiz uma, a qual me interesso muito, que é Educação, Pobreza e Desigualdade Social. [...] E depois daí nunca… a não ser agora, do ano passado para cá, que eu tentei, venho tentando um **mestrado**, não é? Mas até então, eu acho que agora eu vejo isso, essa necessidade, porque a minha última filha é... Fez agora a segunda fase da OAB. Aí já passou. Aí então, aí era como se dentro da minha cabeça eu tivesse estabelecido um tempo, né? De que **eu só poderia voltar a estudar depois que eu cumprisse a minha missão enquanto mãe na vida deles**, né? Não terminou ainda, mas como como formá-los, né? [...] Na pós-graduação foi muito bom, eu tirei a nota máxima na apresentação na UFC. As meninas da banca me elogiaram bastante, então significa que eu me dediquei ao trabalho, que eu fiz um bom trabalho. Na primeira foi um tanto quanto ruim, porque eu não tinha acesso à literatura. Eu tinha desejo de ler livros sobre a educação especial, sobre a inclusão, mas era tudo muito limitado. Não é como hoje que a gente tem um universo de artigos em até em outras línguas que a gente pode estar lendo e eu me senti muito podada na época por isso. [...] E foi isso, **mas se eu tivesse que dar uma nota, eu daria que eu dei o meu melhor em tudo o que eu fiz**. (Entrevista com a professora Clarice).

A docente relata que a maternidade e as possibilidades limitadas de trabalho na sua primeira graduação (Psicologia) fizeram com que ela optasse por cursar uma nova graduação (Letras) e atuasse como professora. Ela ainda relatou ter sido aprovada em dois concursos, um estadual e outro municipal, o que lhe rendeu uma extensa carga horária de trabalho, além das obrigações familiares. A despeito disso, a docente cursou duas especializações, mas adiou o projeto do mestrado e a vivência de outras oportunidades profissionais para depois que os filhos estivessem encaminhados profissionalmente.

Por fim, a professora Jucy reflete que a sua trajetória é marcada pela dualidade entre trabalho, tendo iniciado ainda criança, na agricultura, no cuidado da casa e das crianças menores, e estudo.

> [...] Olha, **eu comecei a trabalhar a partir dos 7 anos**, então eu não… Essa relação de **trabalho** e **estudo**, ela não vai acontecer só na pós-graduação ou na graduação. Desde a Educação Básica que eu já trabalhava. **Eu sou filha de agricultores**, né? Núcleo familiar bem pequeno. O meu irmão mais velho, ele foi embora muito cedo, casou, saiu de casa e eu precisei ir **trabalhar** na roça mesmo para ajudar a minha família. Então ali é… Ensino Fundamental, é… anos iniciais ainda, eu já **trabalhava** na **roça**. Depois, anos finais, Ensino Médio... Então eu fui **trabalhando** nesse contexto, no contexto da **agricultura**, e estudando, entende? E eu acredito que essa **dualidade de atuação**, ela me permitiu muitas construções. Talvez a principal delas é que eu não queria ficar na roça, sabe, ficar no sol, ficar dependendo da chuva, entende, para construir alguma coisa. Então, ali, **aquela experiência foi muito importante para mim, porque eu entendi o que eu não queria para mim**, entendeu? E aí **depois, na graduação, eu fui uma estudante trabalhadora**. Eu já dava aula manhã na escola privada, à tarde na rede municipal e à noite eu fiz o meu curso de graduação, né? Consegui fazer o curso dentro do tempo, os 4

> anos, deu tudo certo, mas eu não fiz um investimento na pesquisa, eu nunca fui bolsista, porque para participar dos editais eu não poderia ter vínculo e eu já era registrada, entendeu? Já era uma trabalhadora, uma profissional da educação efetiva. Então eu nunca participei de nenhum edital para pleitear bolsa, entendeu? Nunca fui pibidiana e não aproveitei esse tempo da graduação para investir em pesquisa. Então essa oportunidade só vem com o mestrado, né? Quando, em 2013, eu tomei a decisão que ia fazer um **investimento** e aí eu fiz os processos seletivos, já tinha feito 5. Aí fiz o sexto. O processo foi parcial, né? **Eu fui aprovada na prova, e no sétimo deu certo. Ingressei no mestrado**. Ingressei em 2014, 15, terminei **trabalhando**, entendeu? **Trabalhando**. Eu **trabalhava** como coordenadora da escola e participava das **aulas** e eu estava a 230 km da universidade, então fazia esse percurso toda semana, né? [...] É a UERN, no campus de Pau dos Ferros. E aí foi lá que eu fiz o meu mestrado. Em 2015, eu saí. Em 17, eu fiz a seleção para o doutorado, fui aprovada e fiquei lá uns 4 anos. E aí foi a primeira vez que eu resolvi pedir um afastamento. Aí eu fui vivenciar esse tempo. Fiquei 2 anos e 9 meses dedicada à pesquisa. Então, pensando na **trajetória**, eu acredito que foi o único período da vida, né, da minha **trajetória** em que eu fui **estudante profissional** [...]. Quando eu cheguei na escola, eu já tinha 9 anos, então eu já era a **babá** da minha irmã, entendeu, eu já cuidava da casa e aí depois eu também fui integrada ao **trabalho braçal**, mesmo na **roça**. Então a minha **trajetória** é essa. É essa **dualidade de atuação**, né? [...] A princípio, né, no Ensino Fundamental, cuidava de **casa**, **trabalhava** na **roça** e **estudava**. E depois, no Ensino Médio, eu já era **professora**, né, como eu já disse, fui aprovada no meu primeiro concurso, tendo concluído apenas o Ensino Fundamental 2. E aí eu já **trabalhava**, **trabalhava** um período, **estudava** outro. E na graduação, isso vai ser ampliado. Eu vou ter 2 turnos de **trabalho** e um turno de **estudo**. E, assim, isso não me atrapalhou, porque eu procurava, né, aproveitar bem o tempo, fazer uma boa organização para que eu pudesse oferecer o máximo dentro do mínimo de tempo que eu tinha, sabe? E os processos foram acontecendo, né? Mas eu costumo dizer que isso não pode ser avaliado como uma regra, né? Não é assim que tem que. Não é dessa forma. Não é essa **trajetória** que os **graduandos** precisam trilhar, não é? A gente precisa de **condição**. Mas eu fui tentando fazer e, no meu caso, excepcionalmente aconteceu. Agora sim, é sempre um tempo muito apertado, né? Os desafios são muitos, mas o processo foi acontecendo. E aí eu concluí a pós-graduação nessa perspectiva, tendo vivenciado apenas essa experiência como estudante profissional, que foi no doutorado, 2 anos e 9 meses. (Entrevista com a professora Jucy).

Face às dificuldades vivenciadas por sua família, a docência emergiu para a professora como uma oportunidade para tomar as rédeas da sua história, ou, em suas palavras, de não depender da chuva para construir alguma coisa. Embora sua trajetória possa ser interpretada como uma “trajetória de sucesso”, a professora não romantiza o seu percurso e entende que a sua história é uma exceção. Rompendo com a ideologia meritocrática, ela analisa a importância de que os estudantes tenham melhores condições para construírem sua trajetória de estudos e trabalho.

Em suma, a forma como cada docente significou a sua trajetória, por meio das suas narrativas, alude para aspectos sociais no exercício da profissão docente, como a feminização do trabalho e a desvalorização profissional; mas também denota

caminhos muito particulares, marcados por oportunidades e desafios distintos vivenciados por cada um. Enquanto a professora Marta e o professor Caio puderam se dedicar integralmente à Universidade durante a sua formação universitária, os professores Rocha, Clarice e Jucy aliaram a formação ao trabalho e, no caso das mulheres, às obrigações da maternidade.

Assim, tanto o trabalho quanto o estudo, como atividade-guia (Pereira, 2019), promovem o desenvolvimento dos processos psíquicos, da subjetividade e a construção da identidade dos professores. Contudo essa construção subjetiva decorre do esforço do professor de refletir sobre a sua trajetória pessoal e profissional, elaborando a influência dessas experiências formativas na sua identidade (Freitas; Barguil, 2021).

É por meio da reflexividade docente que o vivido ganha significado, quando o professor reflete sobre a sua ação e os resultados advindos dela, reelaborando o seu fazer de modo a aproximá-lo da sua intencionalidade pedagógica, movimento denominado de *práxis* (Caldeira; Zaidan, 2013).

Considerando a caracterização deste estudo como uma pesquisa-formação, considero que o momento das entrevistas oportunizou que os professores pudessem refletir sobre as suas trajetórias e elaborar ou atualizar os sentidos atribuídos a ela.

9.8 A Psicologia e o trabalho docente

Esta seção foi construída com base nas respostas dos professores à oitava e à nona perguntas do roteiro, que são, respectivamente, “Como foi sua relação com as disciplinas de Psicologia da Educação na formação inicial e continuada?” e “Você considera que o saber psicológico vivenciado em sua formação contribui para o seu trabalho cotidiano? Se sim, como? Cite exemplos de como você mobiliza esse saber em seu trabalho.”

Ao serem perguntados acerca da sua experiência com as disciplinas de Psicologia da Educação na formação inicial e permanente, além da influência do saber psicológico em sua prática pedagógica, os professores relataram diferentes níveis de proximidade com a Psicologia. Os seus relatos expressam desde um contato superficial, narrado pela professora Marta, até a necessidade de se conter

para não ultrapassar os limites da docência, relatada pela professora Clarice, que possui a Psicologia como primeira formação.

Para compreender essas diferentes experiências, apresento inicialmente o relato da professora Marta:

> É, aí, eu devo... Foi bem **superficial**. Eu lembro que na graduação teve uma disciplina só, que era psicologia do desen... Eu não sei se era do desenvolvimento. Eu não me recordo bem o nome da disciplina. **Eu lembro que foi uma só, sabe, foi bem superficial**. Foi o que eu vi na **graduação**, então o pouco que eu ainda lembro e que eu ainda sei, foi aprendendo, assim, ou lendo uma coisa ou outra, ou **aprendendo, assim, no dia a dia**. Realmente, eu acho, nesse aspecto, **deixou a desejar**. [...] Então o que eu aprendi foi realmente no... no **dia a dia** e conversando com os **colegas**, né, a gente vai aprendendo mais no, no popular, a gente vai **aprendendo na tora**. Infelizmente. (Entrevista com a professora Marta).

Em seu relato, a professora demonstra dificuldade para lembrar os nomes das disciplinas de Psicologia estudadas no curso e esclarece que o saber que detém referente à Psicologia adveio da própria prática profissional, num movimento de experimentação representado pela docente pela expressão “aprender na tora”, e das trocas com os colegas.

Embora bastante frequente, essa forma de aprendizado da docência por experimentação representa um árduo desafio, haja vista as dúvidas e inseguranças que permeiam o início da carreira docente (Iza *et al.*, 2014). Nessa conjuntura, a lacuna do saber psicológico vivenciada na formação da professora pode ter tornado o início da docência ainda mais desafiador, devido à ausência de um referencial teórico de base psicológica que subsidie suas decisões e que lhe possibilite refletir sobre a sua prática.

Na sequência, o professor Rocha narra a sua experiência com a Psicologia, a partir dos diferentes contatos que teve na formação inicial e continuada:

> Eu, eu gostei da área de Psicologia, né, que tem... Na graduação, a gente vê e faz parte do currículo, né, a **Psicologia da Aprendizagem**, né... Tem **Psicologia da Adolescência**. Eu não sei se tem outra também. Aí tem aqueles estudos dos autores mais clássicos né, Vigotski, Piaget, né, as **metodologias didáticas** também. E depois eu me aprofundei um pouco no momento que eu fui fazer esse curso, essa Especialização **em Aprendizagem Mediada**... Aí novamente fica vendo os teóricos, né, dessa área, né. E aí eu gostei bastante... da, da Psicologia, né, dos métodos, das **modalidades didáticas** que a gente vê diversas **modalidades didáticas**, de trabalho. Nem todas você põe em prática, porque às vezes você tem um monte de turma, dá muito trabalho você ficar toda a vida tentando uma **modalidade didática diferente**. Mas na medida do possível, a gente tenta por em prática, né? A gente vai... **Quando dá certo, quando tem mais**

> **tempo, a gente vai mudando a modalidade né**? Pelo menos, a gente sabe que tem essa possibilidade. [...] Essas disciplinas ligadas à Psicologia da Aprendizagem elas vão mostrando é... os passos de como a pessoa aprende né? Então é **importantíssimo** para o professor. [...] Às vezes, por exemplo, você como professor, tem hora que precisa ser mais **rígido**. Aí você vai, às vezes, quebrando aquela sintonia com o aluno. Aí tem horas que você tem que fazer o contrário, tem que resgatar a **sintonia** com aluno, aí faz uma atividade mais lúdica, aí traz uma atividade que gera mais **integração**. E aí não deixa de ser uma Psicologia. Porque a gente sabe muito que o professor hoje em dia... Às vezes a turma, ela é apática, você tem que criar uma coisa que mobilize eles de maneira **prática**. Já tem turma que você tem que trabalhar só com a **teoria** mesmo. Isso aí você vai percebendo é através da Psicologia? É, a gente percebe é, que como o **Ensino médio** ele é **muito teórico** e **muito abstrato**, o aluno chega com **dificuldade de aprender** isso aí. Então, sempre que você pode, embora dê trabalho, trazer o seu conhecimento da maneira **mais prática**, mais sensorial, mais interativa, o aluno, ele **aprende mais** também... dependendo da **maturidade** também do aluno porque às vezes ele está **imaturo** a ponto de não... você propor a coisa e não ter engajamento também. Então toda, toda sua **observação**, você percebe com o estudo da Psicologia, né? Você vê qual a forma de trabalhar com a turma. (Entrevista com o professor Rocha).

Para o professor Rocha, o saber psicológico contribui significativamente para os processos de ensino e de aprendizagem. Quanto ao ensino, ele aborda as diferentes “modalidades didáticas” derivadas das vertentes psicológicas, relatando que busca variar as modalidades.

Embora a Psicologia seja constituída por uma pluralidade de teorias, a mescla de modalidades decorrentes de diferentes referenciais epistemológicos é algo que causa certa preocupação, apontando para a possibilidade de um ecletismo na docência (Larocca, 1999).

Nessa perspectiva, ao usar de métodos e técnicas ancoradas em diferentes teorias, o docente pode promover práticas que divergem das concepções de Homem, de mundo e de Educação defendidas por ele, ou mesmo com a sua intencionalidade pedagógica.

Já em relação à aprendizagem, ele considera que a compreensão de como o estudante aprende é de suma importância para o professor e ressalta ainda o conhecimento das relações interpessoais como algo que contribui para o exercício da tarefa docente, adequando sua ação e a relação estabelecida com os estudantes aos comportamentos observados. A fala do docente ainda apresenta uma dicotomia entre teoria e prática, privilegiando uma dimensão ou outra, de acordo com as características de cada turma.

Mais adiante, a professora Jucy narra o seu contato com o saber psicológico em diferentes espaços formativos:

Psicologia da educação, né? [...] Na formação inicial em nível de graduação [...] eu paguei **Psicologia I** e **Psicologia II**, né? As minhas [...] aulas de **Psicologia I**, elas foram trabalhadas por um professor que não tinha **formação específica na área**. [...] Foi um período marcado pela **reprodução de conceitos**, entendeu, pela apresentação de muito conteúdo, mas sem, sem explicação, sem interação, não havia espaço para o diálogo, entendeu? Para as perguntas, para as problematizações. Então, assim, foi uma **experiência bem traumática**. Eu diria… porque a gente ficava muito preocupado com o período de avaliação, porque o professor se comportava de modo muito intransigente. [...] Isso foi a primeira experiência. Na segunda não, na segunda foi um processo melhor, entendeu? [...] Embora o professor também **não tivesse formação na área**, não tivesse formação específica, mas ele estava mais aberto ao **diálogo**, à construção, entendeu, à **interação**. É… as **escolhas conteudísticas**, elas dialogavam bem mais com a nossa necessidade, entendeu? E eu me senti **contemplada**. Mas, no geral, foi isso. E na pós-graduação, né, formação continuada, eu não tive mais acesso, entende? Não tive. Eu vou ter um pouco, né? Quando eu fui gestora, [...] eu participei de algumas oficinas na rede 20, que eram, que foram mediadas pela profissional da área, né, que nos orientava naquele período pós-pandêmico, como evitar crises, é, coletivas. [...] Então eu participei, eu participei de algumas oficinas que nos orientavam nesse trabalho, nessa questão da **escuta**, né? Da **escuta sem julgar**. Era nesse sentido, mas assim o que marcou mais foi essa questão, sabe, de você ter essa habilidade de **perceber**, o professor, que o aluno estava em **crise** e de tirá-lo dali para outro espaço para evitar essa **crise coletiva**, porque nós vivenciamos um incidente desses na escola e é muito preocupante, sabe? Mas as experiências foram essas, sabe? Da hora que você perguntou, eu fui mapeando e eu só consegui identificar essas 3 experiências [...]. É, eu costumo dizer que é **empiricamente**, né, eu já fazia. É, já realizava algumas **ações**, antes mesmo de ter acesso a essa, a essas, a esses construtos **teóricos** da área, da área da Psicologia, essa situação de **escutar sem fazer julgamento**. De **escutar**, né? A pessoa está ali **tensa**, e aí o aluno chega, entra e você **escuta**, e ele **desabafa**, né? Então eu já fazia isso anteriormente, né? Eu fazia esse processo de **escuta** e tentava não me posicionar. Eu tentava, eu procurava. Só fazia alguma contribuição quando o aluno perguntava. Se ele não perguntasse, eu não dizia nada. E aí assim é, na escola, quando o projeto PDT começou, que eu fui PDT, né? Antes de passar por esse processo de formação, eu já fazia esse trabalho sem saber, né, que a orientação é essa mesma, né? **Escutar sem fazer nenhum julgamento**. Então, **empiricamente**, eu entendi que isso ajudava e isso contribuía muito, né? E assim, é, ao longo das experiências, não é, no exercício da profissão, a gente vai identificando algumas construções e algumas **práticas** que podem ser contributivas para a construção de um ambiente mais equilibrado no contexto escolar. E, assim, considerando essa vertente das **competências socioemocionais**, eu percebia alguns grupos muito frágeis na escola, entendeu? Eu [...] já vivenciei a experiência de acompanhar a trajetória de duas alunas que foram **abusadas**, e elas não conseguiram se colocar, nem mesmo com o psicólogo que as acompanhava. Mas, na escola, a pessoa escolhida foi a minha pessoa, para **confiar**, para **desabafar**. [...] Elas estavam precisando de **ajuda**, mas elas não enxergavam em outra pessoa, né, esse **acolhimento** para que elas pudessem se colocar. E eu fui entendendo que essa postura do **não julgamento** ajuda muito, ajuda bastante, né? Então, eu entendo que essas construções são muito importantes. Tanto é, professora, que eu entendo que a gente precisa de mais **momentos formativos**, entende? Eu entendo que é preciso que essas orientações, elas possam chegar com maior frequência aos professores. Porque, olha, vamos entender, a **formação** que eu participei, ela foi feita para os **gestores** das escolas. Então, quem levou para o grupo de **professores** já

> fui eu. Só que eu não tenho formação na área, né? À medida que você vai compartilhando essas informações, as pessoas que participam, elas vão perguntando, elas vão fazer… elas vão tendo outras necessidades e a gente não tem como fazer. Então eu considero importante esses elementos, esses construtos, essas orientações. E a gente precisa, né, que essas **formações**, elas sejam **mais acessíveis**, porque sendo mais acessíveis, nós vamos ter um **ambiente escolar**… Eu não sei se o termo é isso, mas eu costumo identificá-lo como **mais equilibrado**, sabe? **Mais equilibrado**. (Entrevista com a professora Jucy).

A docente inicia o seu relato falando sobre as duas experiências que teve com a disciplina de Psicologia da Educação na graduação, tendo a primeira sido marcada por um enfoque conteudista, que não dialogava com a prática e com a formação docente, enquanto a segunda se constituiu em uma experiência mais dialógica, e o conteúdo abordado atendeu às expectativas da docente. Apesar disso, a professora cita como um ponto negativo dessas duas experiências o fato de os docentes não terem formação na área, o que pode ter limitado a sua compreensão do conteúdo.

De modo semelhante ao professor Rocha, a docente percebe a contribuição da Psicologia para o trabalho docente por meio da elaboração de saberes e habilidades que possibilitem o estabelecimento de relações interpessoais. A professora Jucy cita a habilidade de escutar o estudante sem julgar como algo que já era característico da sua forma de se relacionar com o estudante, mas que ganhou embasamento a partir de experiências formativas, como oficinas, em que foram abordados os aspectos relacionais e emocionais dos estudantes.

Acerca da escuta sensível, Cerqueira e Sousa (2011, p. 20) esclarecem que

> A escuta é um processo fundamental nas relações interpessoais. Ela propicia uma maior aproximação destes sujeitos que se relacionam. A escuta proporciona o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fala e quem escuta. A escuta é uma das pontes que permitem a aproximação dos sujeitos, que estabelece a confiança para as relações interpessoais entre quem fala para ser escutado e quem se permite escutar.

A partir dessa escuta sensível e livre de julgamentos, a professora relatou o estabelecimento de vínculos de proximidade com estudantes, que lhe confidenciaram suas dores e fragilidades. Também citou a relevância de se conhecer os aspectos emocionais, a fim de prevenir situações de crise e contágio, logo após a pandemia. Segundo a docente, essas formações deveriam ser mais acessíveis aos

professores, para orientá-los a lidar com essas situações, que, infelizmente, se tornaram bastante frequentes no espaço escolar.

Já o professor Caio cita a Psicologia como um saber que tem um efeito transformador, tendo modificado a sua forma de agir e de se relacionar com os estudantes.

> Essas disciplinas [...] fizeram **mudar um pouco a minha postura** porque eu era uma pessoa muito... Eu entrei na Universidade com o intuito de ser muito tradicional. Eu vou entrar em sala de aula e eu vou reprovar, sim. Então, a **Psicologia**, ela **modifica o meu pensamento**. Aí depois que eu tive essa disciplina, eu pensei em cursar **Psicologia**, que eu me identifiquei muito, em questão de **ouvir** mais o aluno. Elas ajudam a gente compreender o **contexto social** também. Compreender **os aspectos emocionais** que é para a gente saber lidar também com **nossas próprias emoções** e com as do sujeito que a gente está inserido, né? O **aluno**. Então, assim, são disciplinas ricas do curso. Porque tem dias que você vai tá bem, **emocionalmente**, em sala de aula. Tem dias que você não vai estar bem e o aluno também. O **emocional**, ele prejudica todo… todo seu **corpo**, né? Se você não estiver **bem emocionalmente**, você não consegue conduzir uma aula. Aí eu cursei eu acho que foi dois semestres, finalizando 2 semestres de Psicologia ainda, por conta das disciplinas. [...] Eu, eu hoje em dia, relacionado a **questões emocionais**, eu trabalho na **questão da escuta, de ouvir**. Pergunto muito ao aluno. Eu tenho essa troca. Eu estudo muito, entendeu? Eu tenho... Eu iniciei um curso de Psicanálise, então eu gosto muito de saber esses **aspectos emocionais**, então eu uso isso. A busca pelo conhecimento, de conhecer a si próprio para depois conhecer o outro. Primeiro vem eu, depois vem o outro. Porque às vezes o problema é na gente, não é no aluno, né? Às vezes uma sala de aula, ela se modifica só pelo como você vai conduzir. A gente tem esse dano também, a gente precisa ter um cuidado. Então se eu conduzo de uma forma tranquila, leve, eu sei de estratégias específicas para saber, não é manipular, é… é saber **lidar** também com outro. Eu não tenho como ele saber **lidar** com outro se eu não sei nem **lidar** comigo. Então eu preciso desse **autoconhecimento** para depois saber como é que eu vou agir com o outro. Porque quando a gente está perdido consigo mesmo, é difícil. Os **conflitos**, eles vêm. Nós somos seres humanos. Tem dias que a gente está explodindo, imagina os alunos. Então todos nós temos que ter um pouco de **cuidado** com isso. E a busca, ela é necessária. A **Psicologia**, ela é **fundamental**. O problema das escolas é que elas não têm um **psicólogo**. Elas não têm um **assistente social**, porque, tipo assim, precisam muito. Ao mesmo tempo que a gente briga muito com esses alunos, a gente compreende que é muito difícil para eles. Eles não têm incentivo a nada. **A escola não é um ambiente acolhedor. A escola não acolhe, a escola afasta. A escola não é um lugar bom. A escola de hoje em dia não é um lugar bom. Então como é que eu vou incentivar um aluno a permanecer na escola se ela não é esse ambiente acolhedor?** Não tem nada de atraente para esses alunos. O que que eles fazem no intervalo? Eles se sentam, se deitam na Quadra. Não tem. Então a gente... Infelizmente, o **sistema é muito cruel com os estudantes e a gente reforça isso porque a gente não tem outra saída, não tem como lutar contra o sistema**. É muito difícil. Por isso que às vezes eu volto muito atrás da minha palavra, porque é muito difícil para os alunos também. É isso. (Entrevista com o professor Caio).

O professor relata ter cursado dois semestres da graduação em Psicologia após concluir Letras, o que teria contribuído para a sua compreensão dos

aspectos interpessoais, auxiliando-o a lidar melhor com os estudantes. Ele também cita o conhecimento dos aspectos emocionais como fundamentais ao exercício da docência, trazendo como referências os seus estudos em Psicanálise, e a importância do autoconhecimento ao lidar com situações de conflito.

Apesar da experiência formativa do docente, durante a observação, identifiquei a presença de uma série de conflitos interpessoais que se contrapõem à fala do professor. É possível que o contexto desafiador e a inexperiência característica do início da profissão contribuam para essa dissonância entre teoria e prática.

Ademais, segundo o professor, a Psicologia também possibilita compreender o contexto social dos estudantes e os desafios vivenciados por eles. O professor reflete sobre as dificuldades dos estudantes e expressa compaixão pela sua situação, alegando que a escola não é um espaço acolhedor e não oferece atrativos para os discentes. Todavia, quando reflete sobre o seu potencial de ação nessa conjuntura, ele adota um discurso fatalista, atribuindo ao sistema, enquanto entidade abstrata contra quem seria impossível lutar, demasiada crueldade e força. Diante do poder do sistema, parece caber aos professores apenas submeter os estudantes à ordem e reforçá-la.

No final, apresento o relato da professora Clarice, que equipara a Psicologia à docência em nível de importância:

> É, eu tive que me conter muitas vezes porque eu extrapolava no assunto e a professora me barrava: não, está indo além. Se põe de volta no nosso nível, mas é porque eu já tinha um conhecimento mais amplo da **Psicologia Educacional**, né? Então é. Eu me envolvi muito, cheguei a ser monitora da professora na época. [...] E era algo que eu sempre achei e levava para as minhas discussões, o fato de que sem o conhecimento da **Psicologia** para a **Educação** é… você faz o serviço, a tarefa, a missão, você faz, mas que eu digo que mesmo sem você ter conhecimento nenhum, você está usando mesmo de **forma intuitiva**. Você vai [...] precisar e você vai usar, porque eles **acalmam crises** de aluno que estão [...] com **crises de pânico**. [...] Eles conseguem **prever** que os meninos vão ter **crises de pânico**. Eles conseguem **contornar situações**, assim, extremamente **agressivas**, com muito, com muito profissionalismo. Tipo é… agressões mesmo assim, do menino colocar dentro da água do professor um inseto, e o professor agir de forma, assim, sendo homem, muitas vezes, né, porque é mais difícil às vezes de **controlar as emoções.** [...] E eles conseguem. Então eu tenho histórias assim para contar de profissionais, pelas instituições as quais eu já eu já passei, de que ele tinha que ter um **conhecimento de Psicologia** naquele momento ali para poder **agir**. Não é? [...] E a Psicologia para mim, ela é como a docência. Foi uma **fatalidade**, assim, eu eu não ter podido continuar com a **Psicologia**, mas também tive momentos em que eu sabia o que fazer em relação à **Psicologia**, mas eu sempre me mantive na posição de professora para que eu não, não misturasse. E eu evito falar também

> que sou. É, é porque eu sou **professora**, na verdade. Eu não quero sair desse quadrado de ser **professora** dentro da minha cabeça, dentro de mim, até mesmo pra não ficar aquela questão: Ah, você é frustrada como **professora** porque não deu certo naquilo. Não, não sou. [...] Eu amo a **docência**, como se tivesse sido minha **primeira opção** [...] e falo isso com muita, com muita certeza. O que me faz às vezes ficar **emotiva** e **arrependida** é de ter sido muito radical, ao ponto de não ter cursado o **mestrado** antes porque era mais "fácil". [...] E eu na minha cabeça, eu não ia conseguir conciliar os estudos do mestrado com a criação dos meus filhos e da minha família. [...] E como é que eu me mobilizo em relação à **Psicologia**? Eu acho que eu faço muito **atendimento individual**. E por ser um **atendimento individual**, me dá Ns possibilidades de eu agir de forma mais humana, sem intervenções do meu lado, né? E é tanto que a gente acaba construindo a história junto com eles, né? E eu digo que a **Psicologia** fala alto também na minha vida, porque sou eu dentro da escola, que sou consultada em relação a um **problema socioemocional**, que os alunos estão tendo, de sala de aula a um **conflito**. [...] Eu não queria às vezes ter esse conhecimento, mas eu tenho. Eu não posso fugir a isso e eu vou lá, intervenho e dá tudo certo, né? A gente supera o **conflito** naquele momento, sem grande, porque às vezes são coisas [...] tão pequenas que dá para você resolver com um diálogo, inicialmente com o educando, sem a necessidade de já chamar a família e esperar a família para um outro momento. Mas não, aí vai seguindo os trâmites é… legais, vamos dizer assim, da escola, mas que, se fizesse dessa forma, a gente não perderia tanto tempo, né? E às vezes, um **diálogo**, uma **conversa**, um **pedido de desculpa** diante à turma. É, de dizer ao menino, fazer ele refletir sobre o que ele fez, como é que a gente vai se retratar diante da turma? E ele mesmo sugere o que vai fazer: Tia, eu posso fazer isso. Eu posso pedir desculpa a eles. [...] A **Psicologia**, ela é **útil** nisso. Para mim, é **útil** na hora que o menino está precisando se **autorregular**. É **útil** na hora em que eu preciso parar para **ouvir** o meu aluno, entender o lado dele [...]. E às vezes acontecem coisas que, por exemplo, eu digo, a mãe chega, relata o que está acontecendo, e eu sei como fazer para poder ela conseguir um laudo mais rápido, né, vou e intervenho, dando todos os passos que ela precisa fazer para ela conseguir o **laudo**. Digo aonde ela tem que conseguir os relatórios, que consultas… A **Psicologia** me ajuda nisso. É… A **Psicologia**, ela intervém dentro da escola junto com meus **pares**, no sentido de que, quando as **discussões** às vezes estão muito acirradas, aí eu venho com uma fala bem branda, bem suave, aí dá tempo [...] deles **escutarem** a eles mesmos e ao outro que está falando. Aí eles: Ah, é, tem razão. E a gente vai construindo uma base, é… mais na base do **respeito**, né? E isso aconteceu muitas vezes, confesso. Sou aquela professora que intervêm com a **atuação psicológica** no sentido de que, quando me procuram para…. é… um aluno que está dando muito trabalho dentro de sala de aula e que eles dizem assim: Ah, [Clarice], com uma conversa tu vai conseguir. Às vezes eu rio, porque eu sei que não. Talvez com uma conversa não consiga, eu precisaria de mais. [...] Aí eu dei uma freada nisso, porque eu, fazendo uma análise de tudo que aconteceu quando eu tive um misto de **ansiedade**, de **depressão**… **Era por conta disso, né, que eu estava absorvendo muita coisa e não estava me cuidando direito, né?** [...] Aí eu dei uma parada, porque senão não dá, aí vamos focar na **docência** dentro da do quadrado da **docência**. Aí, embora eu faça muito, mas eu me freio muito em relação a isso, a agir dentro da **docência**, né? (Entrevista com a professora Clarice).

A professora estabelece à Psicologia uma importância fundamental nas decisões do professor, refletindo que, mesmo em casos em que os docentes não tenham esse conhecimento teórico, eles manifestam esse saber de forma intuitiva,

possibilitando-lhes o autocontrole em situações de conflito e a mediação de momentos de crises entre os estudantes. De modo semelhante aos professores Rocha, Jucy e Caio, a docente elenca a relevância do saber psicológico para as relações interpessoais e para lidar com conflitos de ordem emocional.

Como também possui graduação em Psicologia, a docente pondera que o saber da Psicologia a influencia na forma de escutar seus estudantes e ensiná-los, bem como de lidar com seus pares e com a gestão. Mesmo não divulgando sua formação, a docente é frequentemente convidada a ofertar suporte emocional a estudantes em situações de crise e a mediar conflitos dentro da escola. Ela relatou ainda que essa sobrecarga de atribuições se tornou excessiva, levando-a ao adoecimento. Por isso, ela tem buscado se restringir à docência a fim de respeitar os seus próprios limites como pessoa e profissional.

De forma geral, a percepção dos professores acerca da contribuição da Psicologia para o trabalho docente parece estar centrada nos aspectos individuais e interpessoais, enfocando a dimensão emocional e os possíveis conflitos na relação eu-outro, de forma mais imediata.

Essa percepção se justifica devido ao fato de a Psicologia ter sido tradicionalmente atrelada a uma perspectiva liberal e individualista (Larocca, 1999). Todavia, explorando o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, com base no materialismo histórico-dialético, é possível superar essa restrição decorrente do enfoque exclusivamente individual e ampliar o olhar também para os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais, os quais influenciam diretamente na constituição dessa individualidade. Essa perspectiva contextualizada foi acenada pelo professor Caio, ao explorar o potencial transformador da Psicologia e sua contribuição na compreensão do contexto social.

Com base nessa perspectiva teórica, foram realizados cinco encontros de formação com os docentes, que serão analisados no capítulo a seguir.

10 SABERES EM MOVIMENTO: REFLEXÕES DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

> “Eu quero ficar perto
> De tudo que acho certo
> Até o dia em que eu mudar de opinião
> A minha experiência
> Meu pacto com a ciência
> O meu conhecimento é minha distração”
> (Falcão, 2007 / Coisas que eu sei, Danni Carlos).

Segundo Longarezi e Alves (2009), o espaço escolar se configura como *lócus* privilegiado para a formação dos professores, possibilitando a ampliação da compreensão das situações-problemas vivenciadas no contexto escolar pelos docentes, bem como a construção de novas concepções teóricas e metodológicas que subsidiarão a sua *práxis.*

Ademais, partindo da compreensão de que objetividade e subjetividade compõem uma unidade dialética (Molon, 2015), entendo que a fala e as percepções de cada sujeito trazem tanto aspectos de uma coletividade, que ele compõe e com a qual compartilha significados comuns, quanto aspectos individuais, na forma de sentidos, possibilitados em sua história de vida e trajetória de estudos e trabalho.

> Considerando a relação dialética entre as dimensões interpsicológica e intrapsicológica, compreendidas no posicionamento de que o intrapsicológico – interno – foi antes interpsicológico – externo, isto é, o social constitui o sujeito ao mesmo tempo em que é constituído por ele, ambos sendo constituídos pelas mediações dos signos (Molon, 2015, p. 100).

Embora cada professor se aproprie do saber psicológico de modo particular, atribuindo sentidos pessoais aos seus aprendizados, existem aspectos comuns nos saberes e nas práticas de professores, os quais antecedem o seu ingresso na docência ou que foram modificados com a sua ação. Esses aspectos constituem sua profissionalidade e influenciam na apropriação de novos conhecimentos pelos docentes, bem como na mobilização de seus saberes.

Com base nesses pressupostos, este capítulo objetiva analisar como os professores significam e incorporam elementos da Psicologia Histórico-Cultural em sua *práxis* docente, motivo pelo qual exploro nele o *corpus* constituído pela

transcrição dos cinco encontros formativos realizados com os professores participantes no espaço escolar.

Nessa perspectiva, com vistas a explorar a pluralidade de discussões realizadas ao longo dos encontros, esta análise será dividida em cinco seções, contemplando as temáticas centrais debatidas em cada encontro, a saber: Contribuições do pensamento de Vigotski à práxis docente; O ser adolescente na contemporaneidade; O eu e o outro: constituição da subjetividade segundo Vigotski; Indisciplina na escola; e O adoecimento do professor e a valorização da profissão docente.

10.1 Primeiro encontro: Contribuições do pensamento de Vigotski à *práxis* docente

Conforme descrito no Capítulo 07, o primeiro encontro de formação ocorreu no dia 15 de abril e contou com a presença de todos os professores participantes da pesquisa-formação.

O texto mediador deste encontro (Aguiar; Barguil, 2025) foi encaminhado, em 10 de abril, aos docentes pelo *WhatsApp*, em formato digital, e entregue no início do encontro, de forma impressa, aos professores em uma pasta, juntamente com os textos dos outros encontros.

O material apresentado foi bem acolhido pelos professores participantes, que elogiaram a seleção do material e das temáticas abordadas, a partir da observação e das entrevistas reflexivas:

> Jucy: Concordo [com a proposição dos temas e dos textos mediadores] e parabenizo pela seleção.
> Clarice: É, também. Pela seleção que ficou maravilhosa. Quando eu vi, enchi os olhos.
> Jucy: Eu gostaria, também, de ressaltar o zelo no critério que você utiliza para a seleção do material, quer dizer, você nos entrevista. A partir daí, você faz um mapeamento dos pontos e dos aspectos que você entende como necessários à nossa formação. Você não vai nos fazer, claro, lá tem uma pergunta que foi mais direta, mas, na verdade, você fez esse levantamento considerando não só a nossa resposta, mas o conjunto do diálogo, né, da conversa. E o material de muita qualidade, né? E o Vigotski tem muito a nos ajudar, né? Muito, muito mesmo. É, mas pra mediar mesmo, pautar o nosso…
> Clarice: O Vigotski é atemporal. Eu costumo associar essa palavra a ele. É atemporal, né?

A temática deste primeiro encontro foi sugerida pelo professor Rocha e proposta como forma de relembrar ou introduzir os principais conceitos elaborados por Vigotski para os docentes, considerando a relevância e atualidade de suas formulações.

Como os professores não conseguiram realizar a leitura do arquivo antes do encontro, dividimos os tópicos do texto entre mim e os participantes, a fim de contemplarmos as principais temáticas abordadas. No final da leitura, cada docente realizou uma breve apresentação dos pontos explorados no texto, que foram mediadas por reflexões e questionamentos do grupo.

Nesse sentido, foram construídas cinco categorias de análise, com base na repetição e na relevância dos temas identificados na fala dos professores: 1) O materialismo histórico-dialético na constituição humana; 2) Saberes docentes e a *práxis* pedagógica; 3) Segregação vs. Agrupamento de pessoas com deficiência; 4) Mediação, linguagem e pensamento; e 5) Aprendizagem e o sistema escolar.

10.1.1 O materialismo histórico-dialético na constituição humana

Para iniciar a discussão, li para o grupo a seguinte citação de Saviani (2005, p. 13): “Educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Essa citação e o texto lido serviram como elementos mediadores para a discussão em torno do significado de materialismo histórico-dialético, sendo essa uma temática abordada no início do texto. A discussão apresentada a seguir sucedeu imediatamente a leitura da citação:

> Clarice: Ou seja, eu sou um **produto** daquilo que eu vou **absorvendo**, né? ou não?
> [...]
> Caio: Quando fala no singular dá a entender **individualidade**.
> Clarice: Sim, é **mais individual**…
> Caio: Só que o meio é...
> Marta: Mais que o **coletivo dessas individualidades**, né?
> Caio: O **meio** que eu estou inserido, ele **acaba influenciando**, **diretamente** e **indiretamente**, a **aprendizagem** e nossos **comportamentos**.
> Débora: O ponto central que une Saviani e Vigotski, né, é a influência do **materialismo histórico-dialético**, que é a perspectiva teórica de compreensão do mundo proposta por Marx e Engels. Então, a gente tem a compreensão a partir do conceito de **materialismo**, que são as condições materiais e as condições concretas de existência que constituem a

> subjetividade, o psiquismo e a humanidade de forma geral, né? De forma **histórica**, porque entendemos que em cada tempo histórico, esse movimento se processa de uma forma singular, por transformações. O ser humano produz transformações. Ele não só recebe de forma passiva aquilo que a cultura produz, mas ele também transforma, né? E de forma **dialética**, entendendo que existe uma relação de determinação recíproca, de mútua constituição entre o sujeito e a sociedade. Então, nessa perspectiva, nós entendemos que não só somos constituídos pelo meio social, mas nós também o constituímos. E aí o papel da educação é esse papel de **humanização**. Uma vez que, na perspectiva de Vigotski, a gente nasce meio que candidato à **humanidade**, nós não nascemos ainda com o nosso potencial humano adquirido, mas como um potencial.
> Rocha: Sabe o que foi que eu me lembrei, Débora? [...] É da história do…. É que aconteceu, como ficção, mas dizem que aconteceu muito na Índia. A história do Mogli. **O Mogli é o menino lobo**, né?
> Débora: Perfeito.
> Rocha: Porque ele não conviveu com a sociedade humana, conviveu com a sociedade de **lobos**, né? Então, ele vivia de outra maneira, com os costumes, com outra forma de **linguagem** E aí, a partir daquilo, ele não se tornou plenamente ser humano. Ele biologicamente era, mas ele não tinha, né, toda aquela estrutura, toda de, de comportamento humano que parte, principalmente pela **linguagem**.[20]

O início da discussão é marcado por um conflito entre o papel do meio e o do indivíduo na constituição humana, se haveria uma sobredeterminação de um pelo outro, de modo que alguns professores elencam a primazia do meio e outros apontam para a individualidade, buscando relacioná-la ao meio social. Diante do conflito, achei necessário esclarecer o significado de cada conceito para facilitar a compreensão da base epistemológica do pensamento de Vigotski.

Após esse esclarecimento, os professores passaram a refletir sobre a história de vida de Vigotski e o quanto as condições históricas, sociais e econômicas vivenciadas por ele possibilitaram a emergência de sua intelectualidade. Na sequência, o professor Rocha retomou o conceito de dialética, relacionando a ideia de totalidade à integralidade do sujeito.

> Rocha: Aí tem essa parte que fala disso, teoria que entende o sujeito em sua **totalidade** primeiro. Hoje em dia a gente fala da **educação integral**, mas muita gente pensa que o **integral é o tempo**, mas não é… é a **formação total do ser humano**.
> Clarice: **Cognitivo, psicológico**.
> Débora: Exato. Essa discussão é importante em Vigotski, porque na época a Psicologia era cindida, né? Ela ou olhava para a dimensão **individual**, ou olhava para a dimensão **social**, **mas ainda não tínhamos uma teoria que contemplasse o sujeito em sua totalidade**...
> Rocha: Na verdade, é os dois, né?
> Débora: Tanto aspectos **culturais**, **econômicos**… E o Vigotski vai ser pioneiro nisso, a partir de sua perspectiva **dialética**, de **entender o ser**

[20] Conforme expliquei no penúltimo parágrafo da seção 7.4, os trechos em negrito são destaques da pesquisadora para indicar os temas selecionados na fala de algum(a) docente, em função de sua frequência ou relevância.

> **humano como multiconstituído**. E justamente, aí ele rompe uma perspectiva simplesmente **materialista**, né, que o próprio Marx já rompeu, de olhar só o sujeito, como constituído pelo **meio**, mas também como **constituinte desse meio e agente de transformações.**
> Clarice: Entendi.
> Rocha: Essa frase aqui também "não é **consciência** do homem que determina o seu ser, é o seu **ser social** que inversamente determina a sua consciência". Eu acho também que tem muitas **distorções** também nisso aqui, negando principalmente o **componente biológico** do ser humano e muitas, muitas questões, por exemplo, da **sexualidade**. A pessoa fica é… não integrali… integrando tudo, mas é querendo que uma camada elimine totalmente a outra.

A reflexão iniciada pelo professor Rocha ao buscar relacionar a totalidade característica da concepção dialética à ideia de uma educação integral e seus desdobramentos na escola de tempo integral também foi realizada por Silva (S., 2023), em sua Tese de Doutorado. Nela, o autor discorre sobre como a ideia de educação integral, promovida pelas políticas educacionais nacionais e estaduais, diverge da concepção de formação integral ancorada em autores de base marxista, que relacionam estudo e trabalho como pilares da formação humana.

Em oposição a essa perspectiva, a ideia de "educação integral" vigente nas políticas educacionais é influenciada pelo ideário escolanovista, enfocando dimensões internas e individuais, como aspectos cognitivos e emocionais, e negligenciando os aspectos sociais, políticos e econômicos que constituem as possibilidades de existência humana (Silva, S., 2023).

No contexto escolar, essa educação integral, conforme citado pelo professor Rocha, se resume frequentemente à educação em tempo integral, com o aumento da carga horária em sala de aula e enfoque majoritário sobre os aspectos cognitivos em detrimento das diferentes dimensões humanas.

No final, o docente reflete sobre o que considera uma determinação social presente na fala de Marx citada no texto, ao estabelecer a primazia dos aspectos sociais na constituição da consciência. Essa discussão foi interrompida neste encontro por outras temáticas, mas foi retomada no terceiro encontro, quando discutimos sobre as diferentes influências atribuídas aos aspectos sociais e individuais por autores que pensam a constituição subjetiva com base no referencial materialista histórico-dialético.

A seguir, será analisada a discussão dos professores acerca dos saberes docentes e sua influência na *práxis* pedagógica.

10.1.2 Saberes docentes e a práxis pedagógica

Essa discussão, que não se refere especificamente a construtos desenvolvidos por Vigotski, decorre de um dos tópicos presentes no texto mediador, o qual buscava analisar a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural na formulação dos saberes docentes, que fora apresentado pela professora Jucy. Em sua exposição, a docente reflete sobre a relevância dos saberes docentes propostos por Barguil (2017), conforme podemos observar no excerto abaixo:

> Jucy: E aí na sequência, o Barguil, professor Barguil, ele vai propor três saberes, né, no campo do, da atividade docente. O primeiro saber é o **saber conteudístico**, que a gente conhece, né? É a pauta. A gente só não pode ficar somente nele, limitarmos a ele, mas é importante.
> Clarice: Importante.
> Jucy: **Não existe escola sem conteúdo**, né?
> Caio: Não tem como.
> Jucy: Não, não, eu não abro mão, não tem o que fazer. Então sigo. O primeiro saber o **conteudístico**. O segundo é o **pedagógico**, metodologia, recurso didático, aprendizagem, transposição didática, OK. Agora o terceiro é o **saber existencial**. E agora eu vou usar esse restinho de tempo que tenho, sabe, olhando para esse saber, porque é o caráter da **novidade** da seção. Eu acredito que isso é muito importante e nos ajuda muito. E no campo deste **saber existencial** estão as nossas crenças, sentimentos, valores, percepções, ou seja, a subjetividade do professor. Eu gosto muito de dar aula **contando história**, né? E eu sei que tem aluno que não gosta. É natural. [...] Então, assim, essa questão das **crenças**, dos **valores**, porque olha, eu, eu percebo que quando eu começo a tratar dos meus desafios, dos enfrentamentos e das minhas dificuldades, isso vai ajudar a… para que a maioria dos alunos, entende, se integre a aula, eles entendam o processo, eles entendam porque é que não dá para dormir, que aí eu digo para eles que eu toda vida estudei em **escola pública**, sabe? E que a educação fez a **diferença** em minha vida e pode fazer na vida deles. Agora vai depender das escolhas e dos investimentos que cada um faz, né? E eu fui percebendo aqui nesse texto, justamente essa questão, quer dizer, é papel do professor, enquanto mediador do processo de ensino e de aprendizagem, intervir na formação dos estudantes [...]. E essa construção, ela passa por esse **saber existencial**, entende? Nosso papel transcende, extrapola, está para além do **repasse de conteúdos**. Se um professor limitar a sua atuação ao **repasse de conteúdo**, é, a inteligência artificial, pode **repassar conteúdo** sim. Por que é que o professor é insubstituível? Porque nós temos essas outras questões, esses outros aspectos. Nós… O nosso trabalho pauta esses outros saberes, e eu considero o **saber existencial**, de fato, uma pérola, né? E o Vigotski que vai colocar, né, aqui que a vida precisa se fazer presente nas escolas para que o aprendizado se torne mais dinâmico e intenso. Para que os estudantes consigam compreender o conhecimento dos conteúdos como uma necessidade e se orientem para a sua aprendizagem. Então, esse **saber existencial** é fundamental para que a gente possa contar com a adesão dos alunos em nossas aulas. Porque se eu vou dar aula, né, sobre substantivo próprio e comum, e eu não conto a história dos alunos, do aluno lá da EP que perdeu uma vaga no mercado de trabalho porque assinou o sobrenome com letra minúscula. Ele não vai saber. O aluno que vai, que não sabe ainda assinar o nome, ele não vai se preocupar com isso, porque entra aí **a função social do conteúdo**. Tá bom, é substantivo próprio, OK, mas meu aluno, ele sabe

> escrever o nome? Quantas aulas de substantivo próprio e comum ele não já assistiu, mas ele ainda continua registrando o sobrenome com inicial minúscula? Cadê a **função social desse conteúdo**, né? A gente trabalha com 20 e poucas regras de concordância, e o aluno não sabe concordar o sujeito e o predicado naquela oração direta. Então aí cadê a função social desse trabalho? Então assim, no nosso trabalho a gente precisa ir contando história.
> Rocha: A **conexão** com a **realidade**.
> Jucy: A **realidade**, professor, está aí.
> Caio: **Aproximar**.
> Jucy: **Aproximar**, né? Quando o aluno produz um texto, e eu faço aquele recorte e espelho. Aí ele diz assim: como assim, alguém errou isso aí? Aí quando a gente entrega os textos, aí ele: Ai, fui eu, burro, burro, né? Ele nem consegue, ele nem consegue esconder. Ele diz, né? Meu Deus. E o burro sou eu. Eu não sei disso. Ele vai se enxergando no processo, sabe? [...]
> Débora: Obrigada, eu acho que você atendeu de forma satisfatória. Em relação aos aspectos dos saberes existenciais, um ponto a frisar, só para deixar claro, são três que o Barguil propõe: é o **conteudístico**, que é o conhecimento dos conteúdos, que é essencial para que eu ensine; o **saber pedagógico**, referente aos processos de ensino e de aprendizagem, como ensinar; e o **saber existencial**, que é o **porquê**, por que eu ensino, que mexe com os valores, as crenças, as ideias que os professores trazem.

Inicialmente, a professora Jucy cita o saber conteudístico como essencial para o trabalho docente, o que é reforçado por outros professores, mas indica que só ele não justifica o trabalho do professor. Também alude a importância do saber pedagógico e enfatiza o saber existencial, em virtude de ser uma discussão inédita para ela e que, ao seu ver, contribui significativamente para a compreensão das construções realizadas pelos professores na escola.

A respeito do saber existencial, a docente destaca a sua subjetividade como elemento que atravessa as relações que estabelece com os seus estudantes e a sua forma de se constituir professora. Ela diz que esse saber se manifesta no seu jeito de ensinar contando histórias, que, a princípio, é estranhado pelos estudantes, mas depois viabiliza a aproximação entre eles.

Ela também aponta para as crenças e os compromissos assumidos por ela como estando relacionados a esse saber, que, no seu caso, refletem o valor social dos conteúdos. Esse ponto foi endossado pelos docentes Rocha e Caio ao refletirem sobre a importância de aproximar o conteúdo da realidade discente.

Após essa exposição, o professor Rocha propõe uma analogia entre os saberes docentes desenvolvidos por Barguil (2017) e os conteúdos previstos no currículo escolar:

> Rocha: [...] se fosse levar para um outro, **outra expressão atual**, seria o **cognitivo**: português, matemática e tal, e o **socioemocional**, que, por

> exemplo, professor de NTPPS que na escola trabalha. Acha que seria isso mais ou menos?
> Débora: É, assim… Na verdade, quando o Barguil propõe os saberes, ele pensa em saberes docentes, saberes necessários à atuação do professor.
> Rocha: O **conteudístico** seria o **cognitivo**, né?
> Débora: Isso, mas é a dimensão do professor aqui que está em questão.
> Rocha: Ah, sim.
> Débora: Aí, se se for em relação à dimensão **socioemocional** seria a do **professor**, aquilo que o professor traz e que o possibilita ensinar. Alguns outros atores que são Paiva e Prette também vão pensar essa dimensão **existencial**, não com esse nome, falando das **crenças** docentes, dizendo o quanto as nossas **crenças** interferem no nosso processo de ensino.
> Clarice, Rocha: Sim. É a visão…
> Débora: Se eu acredito que o aluno não consegue aprender.
> Clarice: Ele não vai aprender.
> Rocha: Ele não vai.
> Débora: É o que nós chamamos de **profecia autorrealizadora**, né?
> Caio: Parte primeiro do **docente**, né?
> Débora: Então… não sei se parte do **docente** porque tem toda uma conjuntura, mas o **docente** é um elemento importante nesse movimento. E aí, se ele já tem tantos obstáculos, e o professor já é outro obstáculo, né, essa aprendizagem não ocorre.

Em vista da dificuldade de transpor os construtos formulados por Barguil (2017) para a analogia proposta pelo professor Rocha, mediei a discussão a fim de enfatizar a perspectiva docente presente nos conceitos. A partir dessa reflexão acerca da influência das crenças e dos valores docentes no trabalho do professor, os docentes analisaram a relação entre o professor e os estudantes. Ademais, também destacaram os efeitos dessa relação para os professores, considerando que o trabalho docente transforma tanto os estudantes quanto o próprio professor (Tardif; Lessard, 2007).

> Clarice: Como também ocorre o que a Jucy falou, né, de que no processo eu **aprendo** também com outro e o outro também vai me **moldando**.
> Débora: Sim. Exatamente.
> Clarice: Eu não sou mais aquela **professora** que eu entrei no **primeiro dia de sala de aula** lá, quando eu assumi o **concurso**, né? Não sou mais eu.
> Débora: Perfeito.
> Clarice: Eu sou uma **professora** moldada pelas minhas **vivências**, pelas **pessoas** que passaram por mim...
> Caio: pelo próprio **sistema**.
> Clarice: Pelo próprio **sistema**, não é?
> Débora: Perfeito. Esses saberes não são estanques, né? A gente vai acumulando **conteúdo**. A gente acumula novas formas de **didática** e também…
> Rocha: Esses **debates** que você faz em **sala de professores**, que fica ali aquele remoído de **crítica**, mastigando que o aluno não aprende, que o aluno é assim e que o aluno é assado. Isso **influencia** e **internaliza** para a nossa **crença**.
> Jucy: É.
> Clarice: Sim. Também.
> Débora: Às vezes, a gente avança, às vezes, a gente retrocede.
> Clarice: Eu saio da sala, eu saio da sala… Quando começa, eu saio logo da sala.

> Rocha: Eu não gosto não. Eu vejo muito isso daí. Vai ter um **remoído diário**… todo dia…
> Caio: É um **problema**…

Avançando na discussão, os docentes refletiram sobre o quanto as suas experiências foram determinantes para a sua constituição docente, a partir da fala da professora Clarice, ao indicar que ela fora moldada por essas experiências e do complemento do professor Caio, que atribui ao sistema esse papel modelador. Nessas falas, são atribuídas à experiência e ao sistema um papel determinante da constituição da docente, que se descreve na voz passiva (sou uma professora moldada), como resultado desses elementos.

Além disso, o professor Rocha critica os debates na sala dos professores acerca das limitações dos estudantes e da sua não aprendizagem como elementos desmobilizadores, que promovem a internalização de crenças opostas ao sucesso estudantil.

Na sequência, analiso as reflexões dos professores acerca do que seria a segregação e o agrupamento de pessoas com deficiência no contexto escolar.

10.1.3 Segregação vs. Agrupamento de pessoas com deficiência

Entre os pontos abordados nesse encontro, destacam-se as concepções acerca do atendimento ofertado aos estudantes com deficiência no contexto escolar. Essa discussão foi inicialmente introduzida pela professora Clarice, que ficara responsável pelo tópico referente à contribuição de Vigotski para a inclusão de pessoas com deficiência, articulando-o às reflexões iniciais sobre a relevância de suas ideias para a educação.

> Clarice: Inclusive, ele critica a **segregação** e defende a **inclusão**.
> Débora: Exatamente.
> Clarice: De que o aluno com deficiência, ele estivesse inserido no meio dos outros, né? E não **segregando** ele.

Em sua fala, a docente opôs os conceitos de segregação e inclusão, com base na seguinte reflexão proposta pelo texto mediador:

> Nessa perspectiva, Vigotski (2021) critica enfaticamente a educação especial por seu caráter segregador, que construía uma forma de socialização centrada na deficiência, restringindo a interação e o contato das crianças com deficiência com aquelas sem deficiência e, assim, limitando as possibilidades de aprendizado e compensação que poderiam

> derivar dessas interações. Portanto, o autor defende uma escola em que todas as crianças possam aprender juntas. (Aguiar; Barguil, 2025, p. 59).

Enquanto a professora Jucy explorava os saberes docentes, a professora Clarice pediu licença para expor uma reflexão que parecia estar lhe angustiando, ao se dar conta de que, apesar da sua identificação com o pensamento de Vigotski, poderia estar adotando uma prática segregadora.

> Clarice: É, [Jucy], me permita incluir um pensamento que eu acho que é só meu agora, né?
> Jucy: Sim.
> Clarice: Não li nenhuma teoria ainda, é… [...] a gente discute muito isso na gramática. E quando a gente está ensinando língua portuguesa, tem algumas coisas que não devem ser deixadas de dar, né? Tudo bem, a gente entende que existe a corrente é, é, é em que a gente tem que partir do texto. Mas eu também não posso deixar de trabalhar a gramática, não pode deixar de ver a literatura, né? Na educação especial, é, se condena a **segregação**, é, não, não é que se condene. Mas se diz que não é bom **segregar**, né? E até diz, não, não vamos **segregar**. Mas em determinados momentos, eu vejo que dentro da escola, pelas experiências que eu já tenho, tem algumas coisas que para a pessoa com deficiência só funciona se **segregar**.
> Jucy: Entendo.
> Clarice: Ele vai precisar ter os momentos de **interação** com o outro, tá dentro da sala, mas algo é do ser humano, é dele. Ele não… tipo nas aulas de **Educação Física**, ele não conseguir porque foram dois anos a gente tentando que ele participasse, que ele participasse, que ele participasse e ele não participava. Mas quando a gente juntou todos eles, num momento eles conseguiram, estão se **divertindo**, estão **gostando**, estão **comentando**, estão **falando**, né? Não… Ficam ansiosos quando eu chego na porta já é aula de Educação Física, né? Porque a escola está sendo prazeroso pra ele… E neste minuto, a gente precisou de um conceito que ninguém defende. Mas a **segregação** por si só de ter…
> Jucy: É o **diálogo entre pares**, não é
> Clarice: É o dia… Exatamente! De em alguns momentos eu precisar de algo que antes tenha se feito e que hoje a gente chega à conclusão de que não é mais permitido **segregar**, mas que em determinados momentos é como se eu não… Como se eu tivesse que **pegar um pouquinho de tudo** para eu ter algo que, que, que **funcione**, que não seja um **faz de conta**, né?
> Jucy: É porque na verdade, [Clarice], permita-me aqui fazer uma colocação. Na verdade, os **conceitos** e as **proposições teóricas** estão aí, mas elas não conseguem dar conta do todo, como você mesma diz. Para algumas situações, esse conceito, essa prática, parece **segregacionista**. Mas, na verdade, o que está acontecendo não é um processo de **segregação**, é um **agrupamento de pares**, entende, que tem interesses aproximados e você vai fazendo um **atendimento para aquele grupo**, entende?
> Rocha: O tipo de **linguagem** que é trabalhada na **Educação Física** é uma **linguagem** diferente da **linguagem** que ele trabalha em **sala de aula** no dia a dia.
> Jucy: Sim, professor. É verdade sim. E não é em toda a aula que a gente consegue **agregar** todo mundo, não é verdade?
> Clarice: É verdade.
> Jucy: Então a mesma coisa vai acontecer nessas atividades. Então, não é uma atividade que de… não é um exemplo de **segregação**, é de atendimento a um público específico, entendeu? Então aquela atividade pensada para as **pessoas com deficiência**, né?

> Débora: Eu também penso em **segregação**, se fosse o caso de existir uma atividade para todos eles serem impedidos de participar. Havendo momento excepcional que eles possam, para além do outro momento, a gente não está trabalhando na **segregação**. É um **atendimento especializado**.
> Jucy: É. Pronto. O termo é esse. Eu procurei, procurei, não achei. É isso mesmo.
> Clarice: E eu já gostei do tempo que você usou. É como se tivesse aberto uma luzinha na minha cabeça, o que você…. O que ela usou na questão dos **pares**.
> Jucy: É **atendimento aos pares** porque você **agrupa**.
> Clarice: atendimento aos pares que quando você agrupa, né?.
> Débora: É uma lógica meio que comunitária que se constrói, né? É, na Deficiência Intelectual, a gente vê isso de forma mais evidente. É mais comum que eles busquem se relacionar com pessoas...
> Clarice: mais crianças
> Débora: que também têm uma deficiência também, fica mais **fácil**.
> Caio: É bem **difícil**, né?
> Jucy: Isso. É.

Nesse debate, a professora Clarice se mostra insatisfeita com o discurso que defende a permanência integral do estudante com deficiência na sala comum, em virtude da expressa não efetividade desse discurso no contexto escolar. Nessa conjuntura, a docente considera que, para alcançar uma ação efetiva, precisaria pegar “um pouquinho de cada” teoria e aplicar na prática.

Conforme o relato da docente, também reiterado pela professora Marta, os estudantes com deficiência se recusam a participar de atividades físicas propostas para a turma, de forma geral, o que levou as docentes à proposição de aulas práticas de Educação Física exclusivas para os estudantes acompanhados pelo AEE. Segundo ela, essa proposição aumentou significativamente o interesse e o engajamento dos estudantes nas atividades esportivas.

Em vista desse relato, passamos a discutir sobre o significado de segregação e a refletir se o caso narrado se enquadrava ou não nesse conceito. Para essa análise, tomo como referência a fala de Gesser (2020, p. 95):

> A segregação, por meio de mecanismos como o da busca pela homogeneização das turmas visando a promover a eficiência das práticas pedagógicas, produz como efeito a exclusão dos estudantes com deficiência e com características normativas divergentes do que é esperado nesse espaço. [...] Na segregação, aqueles estudantes que não se enquadram em um determinado padrão de normalidade, o qual tem sido instituído a partir do binômio norma/desvio, tendem a ser matriculados em escolas especiais e instituições de caridade.

Consoante Gesser (2020), a segregação é compreendida pela exclusão dos estudantes com deficiência dos espaços educacionais comuns e a concentração desses estudantes em instituições de educação especial. Nesse sentido, como as

professoras não restringiam a participação dos estudantes nas atividades práticas coletivas de Educação Física, mas, de forma contrária, sempre os convidavam a participar e respeitavam suas negativas, entendo que a estratégia adotada pelas professoras não se configura como uma forma de segregação, mas como uma ampliação dos espaços ofertados para esses estudantes no contexto escolar.

Por outro lado, o desconforto e o desinteresse dos estudantes com deficiência em participar de atividades coletivas com estudantes sem deficiência talvez seja um indicativo do modo como tem sido trabalhado o processo de inclusão na escola, se houve/há algum investimento na sensibilização e na conscientização das turmas que contam com a presença de estudantes com deficiência sobre a importância do respeito às diferenças. Pelas reações dos estudantes, esse processo parece não ter sido suficientemente trabalhado, de modo que aparentam se sentir confortáveis para realizar essas atividades apenas na companhia de seus pares.

Dando continuidade à discussão, explano, na seção a seguir, as reflexões acerca dos conceitos de mediação, linguagem e pensamento na perspectiva de Vigotski.

10.1.4 Mediação, linguagem e pensamento

A discussão em torno desses conceitos iniciou com a apresentação do respectivo tópico do texto mediador pelo professor Rocha, acrescido de alguns comentários meus a fim de esclarecer possíveis dúvidas e confusões no processo de apropriação do conhecimento apresentado.

Inicialmente, as discussões se centraram no processo de mediação simbólica e na internalização da linguagem:

> Rocha: A gente **media** o mundo através de **símbolos**, né? Por isso que tem a questão da **aprendizagem mediada**.
> Débora: Que ele chama de **signos**. Esses **signos** são as palavras. Também podem ser de outra ordem, né? Nós temos os **signos** como sinal, na Libras. Pode ter função de **signo**. Nós temos também as Placas de trânsito como exemplos de **signos**. Nós temos vários **signos** organizadores, mas a linguagem verbal é o **signo** por excelência.
> Rocha: mais, né, mais **abstrato**, né?
> Débora: Exatamente, e é o que possibilita.
> Clarice: O maior grau de **complexidade**.
> Débora: a **mediação**. Vamos pensar que a **memória** de uma criança que ainda não conhece as palavras para a memória de uma criança que aprendeu a falar é outra, significativamente diferente. E aquela que aprende a ler tem outra memória porque ela tem outro avanço na conquista do

> **pensamento verbal**. Então nós temos, em Vigotski, isso de forma muito clara, que inclusive nos volta para o papel da **humanização** do ato educativo, né, que é a importância da aprendizagem, da **leitura**, da **escrita** para a conquista do nosso **potencial humano civilizatório**.
> Rocha: É porque, pronto [...] o **Ensino Médio**, [...] ele é todo, assim, **muito abstrato**. E aí essa dificuldade que o aluno chega, porque eles chegam muitos vivendo dentro de uma realidade **muito concreta**, muitas vezes do **Ensino Fundamental**. Chegam no **Ensino Médio**, tem professor que gosta de trabalhar muito desvinculado da realidade, né, como às vezes eu disse, né, distante da área de conexão com a realidade.
> Débora: A gente parte…
> Rocha: Aí vem só com o **simbólico**, né. A gente tenta mediar com o **simbólico**, só que ele não tá acostumado com o **símbólico**, aí por isso que ele não, não avança, né?
> Débora: Perfeito, professor. A gente parte muito na nossa organização do sistema de ensino, da ideia, da teoria piagetiana. De acordo com Piaget. por volta dessa faixa etária (claro que isso não é espontâneo, é aproximado), que corresponde ao **Ensino Médio**, o estudante deveria estar na fase do operatório formal, que é uma fase **mais abstrata**. **Mas o nosso aluno não é o aluno ideal.**
> Jucy: Uhum. É isso.

Ao refletir sobre o papel da linguagem na mediação social e na constituição dos processos psicológicos superiores, o professor Rocha expressa preocupação com a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos estudantes do Ensino Médio, haja vista o seu caráter abstrato, que diverge da concretude com que os estudantes da instituição parecem perceber o mundo.

Em consonância com essa concepção, cito o papel da linguagem no desenvolvimento do psiquismo, com base em uma reflexão realizada por Bernstein (1993) sobre a apropriação dos conteúdos escolares por crianças provenientes de classes empobrecidas, as quais majoritariamente seriam compostas por sujeitos falantes de uma linguagem pública ou código restrito.

Conforme o autor, a limitação no repertório linguístico acessado por parte significativa dessas crianças promove uma deficiência no desenvolvimento da linguagem verbal e, consequentemente, do seu pensamento, que se expressa na dificuldade para aprender conteúdos abstratos:

> Quando o indivíduo que pensa se restringe a um código restrito [linguagem pública, popular], as seqüências verbais evocadas podem dirigir a percepção para aspectos mais gerais do ambiente e, por isso, a solução tornar-se-á cada vez mais inadequada, numa relação direta com o grau de abstração do problema. Este *feedback* verbal será continuamente reforçado em algumas atividades de solução de problemas. O laço que relaciona a pessoa que pensa com o concreto e o descritivo será progressivamente mais próximo, como resultado do efeito cumulativo do uso do código restrito (Bernstein, 1993, p. 150).

Mais adiante, debatemos sobre os conceitos de sentido e significado contemplados pelo texto mediador, os quais, inicialmente, geraram algumas confusões, haja vista que se assemelham aos construtos elaborados por Saussure[21], no campo da linguística: significante e significado.

> Rocha: Bom, eu tenho uma expressão aqui é… fala em **generalização** e fala na **sistematicidade**. Essa não, eu não...
> [...]
> Rocha: [lendo] “Podermos concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar explicar do ponto de vista psicológico, tem na sua **generalização** um ato do pensamento na verdadeira acepção do termo” (Vigotski, 2009 *apud* Aguiar; Barguil, 2025, p. 54).
> Débora: Perfeito. É... o que possibilita a função de signo são dois processos. Primeiro, é a **função comunicativa da** linguagem, e ela só é possível por meio da **generalização** do significado.
> Rocha: Todo mundo tem que saber, é isso?
> Débora: Todo mundo tem que saber. Vigotski divide o signo em dois elementos: **sentido** e **significado**. O **significado** tem caráter abstrato, inclusive ele diz que o **significado** é o elo entre a linguagem e o pensamento, né, sendo ele, tanto do campo do pensamento quanto do campo da linguagem. Se uma palavra não tem significado, ela é inócua, não faz sentido utilizá-la. Então é importante que haja esse elo.
> Clarice: O **significante** e o **significado**.
> Débora: Quem faz essa discussão, no campo da linguística, é o Saussure.
> Jucy: É… eu estava, eu estou aqui há… o tempo todo tendo, fazendo essa analogia. Qual é o parâme… Qual é a mudança proposta por Vigotski? É que, como Saussure é estruturalista e ele trata, quando ele aborda, propõe os conceitos de **significante** e **significado**, ele está se reportando a quê? A **materialidade linguística**, entendeu, e a simbo… a representação imagética, né? Uma dicotomia **significante/significado**. Já o... Vigotski, ele vai além. Ele chega no campo da **semântica**, porque no momento em que o estruturalismo começa a ser discutido enquanto ciência, a gente ainda não falava dos **significados**. O que é que o Vigotski avança? Ele une, entendeu, esses 2 elementos, a representação, ele une… Enquanto Saussure divide, dicotomiza, o Vigotski une.
> Clarice: O Vigotski une.
> Jucy: é o **significante** e o **significado** é a questão semântica, porque tudo precisa fazer **sentido**, essa questão da produção de **sentido** que lá no estruturalismo ainda não tinha, e aí você vai discutindo aqui, olhando o texto e eu vou fazendo essa relação.
> Débora: Sim, eu imagino que para vocês que têm essa leitura…
> Jucy: Vou tentando, né, fazer essa relação, pensando no estruturalismo e pensando na proposição de Vigotski, né? Porque o **significado** é a parte do **sentido**, é a parte da **semântica**. Só que lá, quando o Saussure propõe **significante** e **significado**, a gente ainda não falava disso, de **sentido**. Nós ainda não estávamos discutindo **semântica**. A gente estava olhando só para a parte estruturada da linguagem. Era preciso, é, estabelecer ali a ciência da linguagem, né? Era preciso. [...]
> Débora: Eu imagino. Em Vigotski, nós também temos a marca da **dialética** muito forte. Então, o **sentido** e **significado** vão ser, ao mesmo tempo, social e individual.
> Jucy: Isso!

[21] Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um renomado linguista e filósofo suíço. Suas significativas contribuições para a Linguística concederam-lhe a alcunha de pai da Linguística moderna e de fundador do estruturalismo.

> Débora: Mas **significado** é mais social, é aquilo que precisa ser generalizado para que haja compreensão. E o **sentido** é particular.
> Jucy: Isso. Uhum.
> Débora: Quando a gente pensa no processo de aprendizagem, nós temos, em relação aos conteúdos e às disciplinas, **significados** e **sentidos**. Quando você pensa na luta, aí você vai ter estudantes que vão ter uma relação de amor, de desejo, em relação àquela atividade, e outros que vão ter traumas, por alguma experiência que foi negativa, e qualquer conteúdo que a gente trabalha. Matemática é a mestre dos traumas, né? (Risos) Por n questões. Mas na língua portuguesa nós também temos.
> Jucy, Clarice: Temos.

Considerando que a maioria dos professores participantes é formada em Letras, a apropriação dos conceitos de sentido e de significado por eles perpassou por campos discursivos já conhecidos, a exemplo da linguística, levando a essa associação com os conceitos propostos por Saussure. Nesse caso, foi necessário esclarecer as diferenças nas definições desses conceitos a partir de cada referencial teórico, movimento iniciado pela professora Jucy, em sua fala, e concluído por mim.

Já no final do encontro, foram explorados o processo de aprendizagem de conceitos no contexto escolar.

10.1.5 A aprendizagem e o sistema escolar

O início da discussão em torno da aprendizagem de conceitos foi motivado por uma dúvida encontrada pelo professor Rocha na compreensão dos conceitos espontâneos e científicos, iniciando o debate a seguir:

> Rocha: Bom, temos um trecho aqui que eu gostaria… na página 54, que diz assim: “Por outro lado, a aprendizagem dos conceitos científicos também pode contribuir para uma ressignificação dos conceitos espontâneos, tornando-os mais elaborados, arbitrários e mais correspondentes à realidade. Todavia, isso ocorre apenas quando o conceito adquire sistematicidade” (Aguiar; Barguil, 2025, p. 54). Ou seja, às vezes é um **conceito** que alguém tem, **no dia a dia**, mas quando vai para a **universidade**, ele **reconstrói** aquele **conceito** de uma maneira diferente, dentro de um campo de ciências, é assim?
> Débora: Na **própria** escola, né, quando a gente pensa o processo de **nomeação** do mundo pela criança, ela já faz isso de forma **espontânea**, entendeu o que são os animais. Quando ela chega na **escola**, a gente começa a **classificar** vertebrados, invertebrados, anfíbios, é… mamíferos... Ela vai ter uma outra compreensão agora desses **conceitos** e vai trazer isso para a vida dela **cotidiana**. Ah, esse animal não come tal comida porque ele é um herbívoro. E aí se organiza de outra forma. Então faz isso na escola.
> Jucy: Professor Rocha, pensa na redação que o aluno produz partindo só do **senso comum**, entendeu? Ele só vai colocar ali o que ele já sabe, né? Aí a gente vai trabalhando o repertório, ele lê a proposta. Quando ele traz as informações de outras áreas, ele vai qualificando, ele começa a associar, sabe? não é isso?

> Débora: Perfeito. A importância da pessoa da área. (risos)
> Rocha: Essa palavra aqui, **arbitrário**, que é esse processo dele escolher mais também, né?
> Débora: Isso! É um processo **intencional**, é um processo que tem…
> Rocha: E tá bem aqui. Repete bem aqui de novo, na página 55. Ele diz que…
> Jucy: Eu acho que é bem do Saussure que é o arbitrário. **Icônico** e **arbitrário**, né? Que o icônico é motivado e o arbitrário é… É nesse sentido, Débora?
> Rocha: [...] "Em contrapartida, o desenvolvimento da língua escrita proporciona ao falante uma compreensão mais ampla da própria língua e uma arbitrariedade maior no uso das palavras." É, né? É a mesma coisa, né? A possibilidade de eu escolher com mais **propriedade** o que eu vou falar, porque eu tenho mais **repertório**. E quanto o aluno, quanto mais ele lê, mais ele tem **arbitra**…, mais ele tem **repertório** para escolher.
> Débora: Isso. Perfeito, professor. Exatamente.
> Rocha: Um dicionário maior, né?
> Débora: Exato.
> Jucy: E assim, professor, e percebendo possibilidades de utilizar esses conhecimentos que a gente vai construindo, porque, às vezes, a gente dá aula de literatura. Aí o aluno diz assim: mas eu vou usar isso onde? Pra que é que isso me serve? Qual é a utilidade? Isso acontece em matemática, em linguagem. Então, quando você vai associando esse conhecimento que vai sendo construído à vida dele, você vai mostrando onde pode ser usado, você vai ajudando o aluno no processo de construção de significado e ele vai ampliando o seu **repertório.**
> Débora: Uhum.

No excerto apresentado acima, destaca-se um movimento de produção coletiva de conhecimento, a partir da mediação de sujeitos com níveis diferentes de desenvolvimento. No início, o professor Rocha se inquietou com o processo de transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos, relacionando-o à experiência universitária, possivelmente em decorrência do peso que o saber denominado de "científico" tem em nossa sociedade. Assim, expliquei que os conteúdos escolares também são compreendidos como conceitos científicos, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Feito o devido esclarecimento, o professor também questionou o significado do termo arbitrário, utilizado no texto mediador para se referir ao desenvolvimento da capacidade discursiva decorrente da aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, relacionamos o conceito à intencionalidade que caracteriza os processos psicológicos superiores, segundo a Psicologia Histórico-Cultural. Dessa discussão coletiva, decorreu o uso do termo "repertório" pelos docentes para se referir ao aumento do conhecimento discursivo do estudante, que pode dispor de uma variedade de terminologias para expressar o seu pensamento.

Prosseguindo com a discussão, o professor Caio refletiu sobre o desafio de pôr em prática um ensino que considerasse os níveis de desenvolvimento

individuais dos estudantes em um sistema escolar marcado por uma lógica homogeneizante. Em face desse comentário, refletimos sobre as diferenças entre a aprendizagem na perspectiva construtivista e a ideia da mediação como promotora da aprendizagem, na Psicologia Histórico-Cultural.

> Caio: Quando ele coloca aqui em alguns momentos, deu para compreender que o **sistema** que a gente que está inserido não tem como **aplicar** o que está sendo colocado. O **sistema**, o **sistema** de ensino que a gente tem hoje, como é que a gente **aplica** esse funcionalismo aqui? Como é que a gente coloca essa **aprendizagem** em **prática**?
> Débora: Eu não entendi, professor. Você poderia reformular?
> Clarice: Porque na perspectiva de Vigotski, a gente tem que observar a **zona de desenvolvimento proximal**, né? Entra aquela teoria lá, né, de que a gente tem que partir do que o menino sabe para dar continuidade, é, de onde ele não sabe. Mas se nós lidamos com saberes diferentes e **aprendizagens** diferentes, em tempos diferentes, de fato, professor, eu concordo com você. Não dá pra gente **aplicar**.
> Débora: Eu entendi agora.
> Clarice: Que aí eu teria que segregar quem sabe de quem não sabe.
> Débora: Mas, assim, nós temos a compreensão da **mediação** como sendo um elemento importante para a **aprendizagem**. Esse é um ponto central em Vigotski
> Clarice: Sim.
> Débora: entender que a **aprendizagem** se dá por uma **mediação**. Não necessariamente quem faz a **mediação** sou eu.
> Clarice: Pode ser o outro. No caso, os **pares**, né?
> Débora: A **mediação** é feita por alguém que tem conhecimento a mais. Isso. No caso, se eu tenho uma sala diversificada, com pessoas com diferentes graus de conhecimento, aquela que sabe mais pode **mediar** a **aprendizagem** dos que sabem menos.
> Clarice: De quem sabe menos.
> Caio: Mas eu me refiro ao modelo de ensino que a gente tem.
> Débora: Hum
> Caio: Tradicional. É um modelo relacionado às diferenças sociais, entendeu? Que cada um traz consigo, de suas vivências. É uma **aprendizagem individualizada**, mas quando a gente vai para o **sistema** que a gente está inserido, é totalmente diferente. É como se todo mundo tivesse que acompanhar o mesmo **sistema**, o mesmo ritmo, e cada um vai ter o seu ritmo diferente. Como é que eu aplico isso aqui?
> Clarice: A sugestão dele é que faça exatamente como Débora está dizendo: [Marta] sabe mais do que eu, então eu vou sentar perto de [Marta] e vou me **desenvolver**, porque [Marta] vai me ajudar.
> Débora: Eu entendo o que você está propondo e nós temos um problema grande, que é essa ideia de um **currículo universal**, **currículo** que não contempla as diferenças singulares, as diferenças concretas.
> Clarice: Uhum. E os tempos, né.
> Débora: É, este é um problema grande. Ao mesmo tempo, a escola precisa dar conta de alguns **conhecimentos básicos** para a **humanidade**.
> Jucy: Sim, sim.
> Débora: Então é importante que haja a estruturação de um **currículo**.
> Jucy: O **currículo** clássico que o Saviani defende, né, que eu também defendo. (Risos)
> [...]
> Débora: Agora, o desafio, e realmente é um desafio hercúleo para a gente entender essas diferenças, porque nós vamos ter sujeitos…
> Rocha: Tem umas coisas no Estado também que bate com isso aqui, que é, por exemplo, o **PAIC**, Programa Alfabetização na Idade Certa.

> Jucy: Isso, professor.
> Rocha: Aí ele quer encaixar você dentro de um tempo, de **desenvolvimento** e **aprendizagem**. Aí tem uma questão de combater a distorção idade/série, que também vai nessa mesma linha e que você tem que estar naquele momento dentro daquela idade, que é o **sistema**.
> Clarice: Aí vem o **sistema** que estabeleceu que o menino com 17 anos tem que entrar dentro da universidade.
> Rocha: Entendeu?
> Caio: Se com 17 anos eu estou nascendo agora, tu tem que aprender agora. Cada um não tem o seu tempo?
> Clarice: É, ele não ia se encaixar dentro.
> Débora: É muito complicado, né? Nós temos uma lógica realmente com n problemas. Mas a ideia de Vigotski, até porque Vigotski não é um, um **construtivista**, ele não parte de uma perspectiva de educação **individualizada**.
> Clarice: Não. A mediação….
> Débora: A ideia dele é que a gente consiga trabalhar nessa lógica da **mediação** trabalhando os conteúdos, né, tornando-os mais próximos daquilo que os alunos já sabem, ou seja, dos **conceitos espontâneos**, trazendo-os e estruturando, sistematizando para construir os **conceitos científicos**. E a partir deste processo de **mediação**, essa **mediação** não sou só eu que faço, todos nós fazemos, nós conseguimos avançar na construção desses conceitos e aí entender aqueles conhecimentos que foram construídos pela humanidade. Não sei se ficou mais claro. Mas a ideia não é… Porque assim, eu entendo que a dimensão **individual** é importantíssima, até porque quando eu vou introduzir um conteúdo como referente à gramática, e eu tenho uma aluna que não sabe nem ler, não sabe nem colocar o nome, o que é substantivo próprio, eu tenho um problema grande ali, porque ela está aprendendo numa sala de que se supõe que ela tenha um conhecimento prévio que ela não tem.
> Clarice: Que ela esteja adequada, né?
> Débora: E aí nós temos que pensar neste problema como sujeitos que são afetados por ele e sujeitos que constroem ele também, porque, de certo modo, nós também participamos desta **estrutura**, né?
> Jucy: E assim, antes a gente tinha uma realidade um pouco mais aproximada, hoje não.
> Clarice: Não. É, eu concordo.

As reflexões dos docentes indicam a influência de uma perspectiva teórica de base construtivista e das psicologias de base liberal, na promoção do olhar individualizado para o estudante. Todavia essa perspectiva contrasta com a realidade das salas de aula lotadas, com uma média de 40 estudantes, tão comuns no sistema escolar brasileiro.

O termo sistema também é citado várias vezes para designar as políticas públicas educacionais, a estrutura e a organização escolar, a partir uma concepção negativa, sendo ele concebido como cruel (entrevista com o professor Caio) e contraditório. Sua contradição também se expressa na promoção de um currículo comum e um percurso único escolar, vinculado a uma correspondência entre idade e série, ao mesmo tempo em que parte de um referencial pautado nas diferenças individuais e nos diferentes tempos de aprendizagem.

Em meio a esse desencontro, a professora Jucy reflete que uma das consequências dessa conjuntura é a chegada de estudantes que não sabem ler no Ensino Médio.

> Jucy: [...] E outra coisa, e a gente tem uma sala com um **universo muito amplo** que talvez a gente não tenha tempo nem de **conhecer os alunos**, não é verdade? Olha, o ano passado eu trabalhava a redação, duas aulas por semana, eu passei o ano **desconfiando** que [nome da aluna] tinha dificuldade [...]. Mas eu só vim constatar na recuperação final, porque aí a aula foi com a professora [Jucy] e com [nome da aluna], com um **atendimento individualizado**, aí não teve como fugir. E ela disse: [Jucy], eu não sei **ler**, nem **escrever**.
> Marta: E ela tá no terceiro ano?
> Jucy: Tá. Uma aluna que não falta um dia, uma aluna esforçada, dedicada. Eu digo não é **justo**…
> Clarice: Mas que tem um **comprometimento**… Ela tem um **comprometimento** em relação a… Ela tem uma **Deficiência Intelectual**.
> Caio: Mas ela entrega as redações. Ela me entrega.
> Clarice: Ela tá **escrevendo**. Ela começou, [Jucy], o processo de **alfabetização** dela e queria que você visse a alegria dela quando ela tá conseguindo ler.
> Caio: Ela já **escreve**. Ela já tá **escrevendo**.
> Jucy: Quando ela estiver aqui, eu vou passar aqui discretamente. Eu quero muito bem a ela.
> Clarice: Importante porque ela está tão integrada, querendo, quando é a hora do **atendimento**, que eu vou chamar ela na sala, porque ela ficava inibida de que os outros percebessem que ela não sabia. Agora ela já desconstruiu isso. E ela já quer vir.
> [...]
> Jucy: Ela precisa. Ela precisa desse **atendimento**, porque até então não tinha acontecido. Aí você imagina você chegar no segundo ano no ensino médio, né.
> Caio: Mas ela já tá **escrevendo**.
> Débora: Enfim, que no Ensino Médio a gente já tem esse problema que é uma construção, né, de todo o Ensino Fundamental e que chega para cá nesse, nesse estado calamitoso.
> Marta: A **pandemia** contribuiu muito para isso, né, para o ponto que estamos agora.
> Clarice: Retrocedemos, né?
> Marta: Tenho vários relatos de alunos na **pandemia** que não assistiam aula não. Eles não assistiam!
> Clarice: E **avançaram**!
> Jucy: E aí, Marta, a **herança**... Eu vou usar um termo aqui forte, mas eu vou usar esse termo mesmo. A **herança maldita da pandemia** é essa **aprovação automática**.
> Clarice: É sim.
> Jucy: Que o aluno não precisa mais **frequentar**, que o aluno precisa mais fazer nada, porque no dia que ele quiser, no ano, vai acontecer a **busca ativa** e magicamente, ele volta para a escola, ele faz qualquer coisa e é promovido.
> Clarice: E dentro do Ceará nós estamos vivendo isso de forma muito forte a ponto de você fazer um decreto, você tem que aprovar.
> Jucy: **Muito forte**. **A gente não tem força**. **Nós não temos força**.
> Caio: No **sistema**, né. É muito difícil.
> Jucy: Mas nós somos o **sistema**, a gente tem que mudar esse **sistema**.
> Débora: É verdade.
> Clarice: Enquanto a gente puder mudar…
> Débora: É uma **lógica** que tem como objetivo **economizar dinheiro**.

> Jucy: É sim. A lógica neoliberal.
> Clarice: Era o que eu estava ali falando, se ele for hoje dividir para ter só 25 alunos, ele ia ser todas as salas com 25 alunos.
> [...]
> Caio: Eu estou aprendendo muito com vocês.

A discussão dos docentes se centra no relato da professora Jucy sobre uma estudante dela, que chegou no segundo ano do Ensino Médio sem saber ler. Após a identificação do caso pela professora, a estudante foi encaminhada para o AEE e estava sendo alfabetizada pela professora Clarice.

Ao refletirem sobre a realidade da discente, a professora Clarice aponta para um quadro de Deficiência Intelectual (DI) como um dos fatores que teria ocasionado essa realidade. Todavia, após receber o atendimento com a docente, que iniciara há poucos meses deste encontro, a estudante já teve um salto significativo nas suas habilidades de leitura e escrita. Esse progresso demonstra que o fator limitante não foi a sua suposta deficiência, mas a negligência das escolas por onde ela passou em relação à sua aprendizagem.

Ainda sobre a deficiência, o trabalho de Vigotski (2022) ressalta o potencial compensador do estudante com deficiência em direção à aprendizagem. Nesse sentido, a deficiência não expressa um impedimento ou uma limitação para aprender, mas uma forma diferente de percepção e organização do sujeito, que demanda a construção de estratégias diferentes de ensino e de aprendizagem daquelas utilizadas para/por estudantes sem deficiência.

O professor Caio também se surpreendeu com o relato, em vista dela escrever e entregar as atividades, sendo essa uma “estratégia de sobrevivência escolar” (Glória, 2003, p. 66), desenvolvida por ela, de mimetizar a escrita e reproduzir trabalhos de colegas, que até então havia passado desapercebida pelos docentes, em decorrência do elevado número de estudantes em sala de aula.

Para compreender essa realidade, as professoras citaram os efeitos da pandemia para os estudantes, haja vista que nesse contexto poucos conseguiram ter acompanhamento escolar e foram aprovados a despeito de sua não participação e consequente não aprendizagem. Segundo a professora Jucy, na pandemia, institui-se uma lógica de aprovação automática que tem se mantido no contexto escolar e causado graves consequências para os estudantes.

Em seguida, os docentes retomam a ideia de sistema, a quem atribuem parte da responsabilidade por essa realidade, indicando que ele seria muito forte e

os docentes sem força para reagir, e a professora Jucy atenta para o fato de que o sistema também é constituído por eles, cabendo a eles também o papel de o modificar.

Nessa perspectiva, refletimos sobre o efeito do neoliberalismo na promoção dessa situação, pois, estando a escola influenciada pelo discurso de "fazer mais com menos", os aspectos qualitativos voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento são preteridos em relação aos aspectos quantitativos, possibilitados pelos indicadores de aprendizagem.

Ademais, considerando o elevado número de estudantes com deficiência na escola, a professora Clarice comentou acerca da inviabilidade da aprendizagem desses estudantes em salas superlotadas, considerando que o número ideal de estudantes por sala seria 25.

Após essa discussão, os professores encerraram o momento falando sobre os desafios da docência:

> Jucy: Retomar Vigotski é enxergar os **desafios da docência**, é, num **contexto diverso**, **desafiador**, no qual nós estamos inseridos, professora, na verdade, é isso. Os **desafios** são múltiplos, sabe? São muitos.
> Caio: O **contexto**.
> Jucy: O apoio é mínimo. A **verticalização**, ela está cada dia mais forte, porque antes as políticas eram pensadas nos gabinetes e a gente vem aí… vivenciando décadas, né. Já estou há três décadas na educação e o discurso sobre **democracia** no campo educacional, ele tem evoluído muito na **teoria**, mas na **prática** nós não vivenciamos ainda essa **democratização** porque a gente observa...
> Rocha: Uma coisa que deveria ter sido **real**, ainda está **distante**, né, pegando o Vigotski aí?
> Jucy: Não é, professor? É a **verticalização**, ela é muito séria. Porque você veja como o **sistema** está organizado. O **sistema** está organizado da seguinte forma: serão beneficiadas, contempladas e atendidas as escolas com melhores **resultados**. **Resultados** em **avaliações externas**. Um dos fatores considerados nessa **avaliação** é o fator de **fluxo**. Então o aluno não pode mais **abandonar** a escola. Aluno não pode mais ficar **reprovado**. Eu não sou defensora da **reprovação**. Mas se o aluno não vem para a escola, como é que nós vamos fazer o nosso trabalho?
> Clarice: Exatamente.
> Jucy: Ele precisa, no mínimo, vir.
> Rocha: Já que nós estamos falando em… vamos à origem da palavra **reprovação** é **provar de novo**. Não há negação. **Vai ver aqui de novo**, já que está pegando a origem da palavra, né.
> Jucy: É verdade. **Ver o que ele não viu**, não é professor, não é?
> Caio: E já que não vem à escola, não tem sentido.
> Jucy: Então, assim, esse **sistema** está amarrado de uma maneira que ele leva o professor a dizer não, mas o **sistema** nos obriga a fazer isso, mas o **sistema** não obriga porque falta uma lei que determine. Eu sei que daqui a pouco vão instituir a lei, mas no momento não existe. Aí assim, a gente vem, **sobrecarregados pela rotina**, pelo **volume de trabalho**, pela **falta de tempo para estudar**, que momentos como esse são **raros**, entendeu? Porque quando a gente se encontra, quem propõe o estudo diz que é pra

> **brincar**. Que história de **brincar**! Momento para estudar é pra ser como esse que a gente estuda a **teoria** e vamos refletindo sobre a nossa **prática**. Porque aqui quantos da gente não enxergou, né, a nossa prática, o nosso desafio representado aqui nos pontos trazidos por esse texto, né? Então isso aqui é **estudar**, isso aqui é **refletir sobre a prática**. [Sirene toca]. **Brincar**, fazer **dinâmica** não é **refletir sobre a prática**. Eu não estou dizendo que as **dinâmicas** devam ser tiradas do momento de estudo, não. Mas elas devem estar associadas ao conteúdo que nós vamos **estudar**, entende? Aí está faltando, de fato, essa parte. São os pontos críticos, né? Eu acho que o nosso **estudo** foi **muito produtivo**, **muito produtivo** e eu peço perdão por falar tanto.
> Clarice: **Muito bom**.
> Rocha: Revendo os fundamentos.
> Clarice: Ai, eu gosto do teu falar tanto, eu tô **aprendendo**.

Entre os desafios elencados pelos docentes, consta a verticalização na promoção das políticas educacionais, que diverge da proposta democrática presente nos discursos educacionais. Essa distância entre o discurso e a realidade é analisada pelo professor Rocha a partir dos conceitos de potencial e real, associados a Vigotski.

Em seguida, eles retomam a discussão sobre o sistema numa perspectiva negativa, indicando que o "sistema os obriga" a agir na contramão do que consideram certo. Perante esse contexto de aprovação automática, o professor Rocha retomou a ideia de reprovação, como provar de novo, a fim de destituir o sentido negativo a que ela vem sendo atrelada, e indicando-a como uma nova oportunidade para aprender.

Por fim, a professora Jucy falou da sobrecarga docente pelo excesso de atividades que lhes priva do tempo de estudo, e elogiou o encontro por ter sido uma oportunidade de estudar e refletir sobre a prática, em vez de se converter em uma brincadeira ou dinâmica. Os demais professores também fizeram comentários indicando que apreciaram o encontro ou que aprenderam a partir do debate com o grupo.

Prosseguindo com a discussão, apresento, na seção a seguir, as reflexões realizadas no segundo encontro de formação com os professores.

10.2 Segundo encontro: O ser adolescente na contemporaneidade

O segundo encontro de formação ocorreu em 22 de abril e contou com a presença dos professores Clarice, Jucy, Marta e Rocha. Esse encontro iniciou mais tarde, às 10h30min, pois aguardávamos que o professor Caio se juntasse a nós, mas ele foi designado pela coordenação para realizar outras atividades.

Considerando o atraso para o início, o tempo de discussão deste encontro ficou reduzido, cerca de 52 minutos, haja vista que o encerramento das atividades escolares no turno da manhã ocorre às 11h20min, na escola.

A escolha da temática adolescência foi uma sugestão da professora Marta na entrevista, que se justifica devido à faixa etária que caracteriza os estudantes do Ensino Médio. Assim, o texto mediador (Pereira, 2019) foi escolhido pois apresenta uma concepção crítica acerca da adolescência e da juventude, à luz do referencial da Psicologia Histórico-Cultural.

Esse texto fora entregue aos docentes no primeiro encontro e lido por alguns deles, que já iniciaram o debate antes de eu iniciar a gravação, pois estavam intrigados com algumas questões. Em virtude disso, iniciei a gravação e, com o intuito de explorar a diversidade de conceitos abordada no texto, realizei uma abordagem um pouco mais expositiva, apresentando os conceitos-chave, que eram explorados pelos docentes por meio da vinculação às suas vivências.

Na análise, identifiquei quatro categorias, com base na repetição e na relevância dos temas identificados na fala dos professores: 1) Escola e adolescência; 2) Atividade-guia e desenvolvimento cognitivo; 3) Neoliberalismo e reforma subjetiva; e 4) A ética profissional e o exercício da autonomia.

10.2.1 Escola e adolescência

A discussão iniciou com o estranhamento pelas docentes da relação entre escola e adolescência citada por Pereira (2019), quando atribui ao sucesso/fracasso escolar a forma como o adolescente é lido socialmente.

> Clarice: Assim, o **adolescente**, ao meu modo de ver, né, ele passa por muitas **mudanças**, mas essas **mudanças,** a gente não consegue ver, né? Muitas delas a gente não... não é fácil de se ver. Algumas até são, mas outras não. E a escola, ela é o centro do processo, é lá aonde o adolescente, ele tá inserido. Aí quando aparece o **resultado** do adolescente é, se ele é bem-sucedido ou se ele é malsucedido. Até como ele diz isso aqui, ele usa como sendo um **fator decisivo** para a sociedade, é, fazer uma crítica acerca daquele adolescente, né, através do que ele enxerga do **resultado** dele na **escola**. Ah, vai ser um **fracassado.** Não, vai ser um **vitorioso** na vida. Mas nem sempre é pontual dessa forma e desse jeito. Há n processos envolvidos aí, né? E que a gente vê que a **identidade** de um não é a mesma **identidade** do outro, são diferentes. [...]
> Jucy: [...] E eu venho observando que, de fato, a gente precisa compreender essa questão da **adolescência** como um processo **muito complexo**. E a gente precisa trabalhar esse pro… entender que isto, que o **sujeito**, não é o indivíduo, né, mas que o **sujeito**, é, as construções que ele realiza não se

> resumem à **escola**, né? Isso é muito perigoso, isso é muito complexo. Aí eu olho agora para uma outra pessoa, né, que está vivenciando esses desafios da **adolescência** de não conseguir ir para a **escola**. E o foco da família é mandá-la para a **escola**, né? E eu venho nessa discussão, mediando essa discussão, não, mas será que voltar para a **escola**, retornar para a **escola** hoje, de fato é, é a ação mais importante. Para a mãe é. O desejo da mãe é que a **adolescente** volte para a escola, sabe? Mas eu, eu hoje percebo de outra forma, né? Mas aí tem uma diferença. Eu comecei dizendo que sou **mãe** de 3, né? Então, quem é mãe de 3 começa a enxergar outras questões, porque eu vejo essa é... eu observo essa singularidade no meu filho caçula, né? Essa **adolescente**, a qual eu estou me reportando, ela é filha única, entende? Então o processo da mãe é outro. E dela também, né? Porque tem muitas construções sociais, que meus filhos realizam no ambiente familiar que ela não tem como vivenciar, né? E é muito interessante essa questão, muito mesmo, sabe?
> Débora: Pra gente fazer uma volta no começo…
> Jucy: Vamos!
> Débora: Eu acho que tem alguns pontos antes de entrar nessa discussão que são importantes de serem esclarecidos, né? Alguns conceitos que esse texto vai trazer, como a concepção de **adolescência**, que nós temos no início do século passado, a construção teórica da adolescência que vai ocorrer nos Estados Unidos por Stanley Hall, vai ser os primeiros estudos sobre a **adolescência**. Inclusive quando a gente para pra pensar historicamente, a **adolescência** é uma construção bastante recente, do século XIX e XX. Nós temos a **infância** surgindo como uma construção a partir do século XVII, e **adolescência** a partir do século XIX. Isso tudo se deve ao efeito da **escolarização**. Por isso que é muito complexo a gente falar de **adolescência** e não falar de **escola**, porque a **adolescência** é o efeito da **escola**, um **efeito** das transformações do mundo capitalista que fazem com que a mão de obra braçal seja dispensável. Então, nós precisamos produzir um sujeito mais qualificado para ocupar as funções que estão disponíveis no mercado, que são funções intelectuais e é por isso que a gente constrói socialmente a **adolescência**, como tempo de **preparação** para a **vida adulta**. A **adolescência**, que é um ponto bastante ressaltado na psicologia histórico-cultural, não existe de forma universal. Em diferentes contextos, em diferentes tempos históricos, nós temos manifestações de presença ou de ausência da **adolescência**, né? Inclusive, se a gente pensar no Brasil mesmo, que é um país que tem um índice alarmante de casamento infantil, muitos jovens não estariam vivendo a **adolescência** no sentido da raiz etimológica, que seria **crescer para**, que é o momento em que eu estaria, né, de acordo com Erik Erikson, em uma **moratória social**, em uma **latência social**, ou seja, por mais que eu tenha fisicamente me desenvolvido, eu ainda não sou autorizada a executar funções de adultos, né? Eu ainda não posso beber, eu não posso dirigir, tem várias proibições.
> Marta: O adolescente está desenvolvido fisicamente, né, mas não está desenvolvido às vezes né psicologicamente.
> Débora: Que é o que nós entendemos a partir desse modelo de sociedade, né?

Inicialmente, a ênfase na escola para pensar a adolescência pareceu reducionista para as docentes, considerando que os adolescentes ocupam outros espaços, que às vezes são carregados até de mais sentido para eles do que a vivência escolar. Em decorrência da discussão, achei necessário esclarecer que o ponto de partida da autora se deve à própria construção histórica da adolescência como tempo de preparação para a vida adulta.

Nessa perspectiva, considerando que a instituição da adolescência ocorre, no século XX, a partir das transformações no mundo do trabalho, passando a requerer maior formação acadêmica para desempenhar as funções emergentes (Piletti; Rossato; Rossato, 2018), a escola passa a ser um espaço central para o desenvolvimento de saberes e habilidades necessários à vida social. Essa realidade, contudo, não diminui a importância dos outros espaços ocupados pelos jovens, mas indica a prevalência do espaço escolar para o seu desenvolvimento social e profissional.

Em seguida, passamos a discutir sobre os ritos de passagem que marcam a adolescência na contemporaneidade:

> Rocha: Você estava falando essa questão do, do **rito de passagem**, porque essas **sociedades** mais antigas, elas não, elas não, não aceitam… elas não criaram esse modelo de **adolescência**. Se chegar naquele momento e fazer aquele rito, independe se aquele rito fosse traumático ou não, ou se o **adolescente**, que a gente chama, tivesse preparado ou não, ele botava naquele rito. E a partir daquilo ali, você [inaudível] aquele momento e você já passava para outra etapa, né?
> Débora: Porque não era necessário, né? Se a gente pensar, as funções que o **adulto** desempenhava estavam muito relacionadas àquilo que o **corpo** poderia realizar.
> Rocha: Isso
> Débora: Como nós nos organizamos de forma mais **intelectualizada**, e vem aquilo que a professora [Marta] disse, nós consideramos que o **adolescente** ainda não tem **desenvolvimento psicológico** para tanto, porque nós queremos trabalhar em um nível de **abstração**, de **teorização** muito maior do que essas outras sociedades necessitavam. Então por isso que eles são considerados ainda **inaptos** para a vida adulta.
> Rocha: Quem faz muito **rito de passagem**, ainda hoje faz, é a **religião**, né? A **religião** pega, por exemplo, a **católica**, a **primeira comunhão**. Aí depois tem **crisma**. A **judaica** tem o **Bar Mitzvah**, né? Mas os **indígenas** também têm, aquela lá, o **rito**, que depois daquele momento, ele vai para a vida adulta, né, ter que caçar um bicho da natureza, mostrar que está independente, você consegue se virar. Aí a **mulher** também é a mesma coisa, tem a **preparação** também, a partir daquele momento.
> Débora: Da **primeira menstruação**.
> Rocha: Da **primeira menstruação** aí já é considerado como adulto.
> Débora: Porque o que era considerado **adulto** nessas sociedades é a possibilidade de **produção** e **reprodução**. Podendo fazer isso, você já é **adulto**. Na nossa sociedade, como nós nos organizamos em um outro modelo, influenciado pelo liberalismo, pelo ideal de construção de um novo homem, de nova sociedade, aí todos esses efeitos que nós comentamos, temos como resultado estas características que nós chamamos ou geralmente atribuímos à adolescência como a **rebeldia**, né, o **desenvolvimento cognitivo**, a…
> Clarice: Tava lendo sobre isso aqui agora, os conflitos, os traços disruptivos, né?
> Débora: Que a gente geralmente atribui de forma **natural** à **adolescência**, mas que não é natural.
> Clarice: Não é. Ele está vivendo o **luto da infância**, né? Deixando aquela criança de lado para ser… E isso não é fácil internamente, né?

> Débora: É, tanto que, em sociedades em que há esses **ritos** de forma breve, esse tipo de característica que a gente atribui **naturalmente** à **adolescência** costuma não aparecer ou aparecer de forma bem mais breve. Até aparece, a gente tem, é, registros cuneiformes, né, mesopotâmicos de muito, muito tempo que já relatam um certo, uma certa reclamação dos adultos sobre o comportamento dos jovens. Porque quando os **jovens** começam a compreender a realidade, eles se comparam e comparam o comportamento dos adultos e começam a apontar problemas. É por isso que cada, cada geração traz transformações significativas para a sociedade, porque eles fazem essa leitura do que os antigos fizeram e querem fazer de um modo diferente. Mas esse é um **processo social**, não é um **processo natural**. Aí o grande ponto desse texto, dessa compreensão, é entender o que seria essa **Adolescência** e essa **Juventude**, que são dois conceitos que são trazidos, principalmente quando a gente faz essa leitura no **contexto brasileiro**, que é um contexto muito plural, um contexto bastante diversificado, que eu falei, né? Tem jovens que vão ter o direito a viver essa **moratória social** e vão estar isentos do mundo do trabalho, das obrigações familiares, enquanto outros, muito cedo, já estarão…
> Clarice: A **velha classe**, né? As **classes**.
> Débora: Isso. O fator de classe é um fator predominante.
> Clarice: Um fator predominante aqui na fala dele, né? A questão de que para eu, que tenho toda uma **condição**, né? É bem diferente para aquele jovem que não tem, que não tem uma **vida estruturada**, né? Que a **família** não tem uma **vida financeira estruturada**, né? Acaba sendo vivenciada de forma diferente, né? E que durante muito tempo achou-se que que não, né? Que era igual para todo mundo, né?
> Rocha: Tem **crítica** para todos os lados, porque também o que tem toda a **condição** também, ele demora muito a **amadurecer** e fica se escorando naquela condição de ser **jovem** e não atua nem como **jovem**, atua como **adolescente** mesmo.

No excerto apresentado, os docentes analisam os diferentes ritos de passagem vivenciados por adolescentes de religiões e culturas diferentes. Aproveito a discussão para explorar a ideia de adolescência como construção social, e desnaturalizar características frequentemente atribuídas à adolescência, como consequências dessa moratória social.

Em seguida, o fator classe foi citado pela professora Clarice para explicar as diferentes possibilidades de vivência dessa adolescência. Essa relação entre classe e adolescência também foi debatida por Frota (2007 *apud* Piletti; Rossato, Rossato, 2018, p. 161), para quem a instituição da adolescência no ocidente decorre da "[...] possibilidade de prescindir da ajuda financeira dos jovens que agora podem se dedicar mais tempo à formação profissional".

A adolescência – em sua raiz etimológica latina *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), "crescer para" – só seria possível para os jovens cujas famílias possuam condições financeiras que suportem a ausência da renda que eles poderiam trazer. Assim, jovens em situação de pobreza frequentemente não dispõem dessa oportunidade de preparação para a vida adulta e para o trabalho. Por outro lado,

conforme o texto de Pereira (2019), o professor Rocha cita que o contrário também ocorre, jovens de famílias abastadas podem estender essa adolescência, adiando significativamente o seu processo de amadurecimento.

Conforme discutido acima, considerando a ênfase na dimensão intelectual para a compreensão do ser humano promovidas e disseminadas, a partir do advento do Iluminismo e das grandes navegações, que incutiram esse ideário nos povos colonizados (Almeida, 2019), a nossa compreensão de adolescência está intrinsecamente relacionada ao processo de escolarização. Nessa perspectiva, com base nas reflexões trazidas por Piletti, Rossato e Rossato (2018), Pereira (2019) e pelo professor Rocha, considero que a escola é o principal rito de passagem dos adolescentes nas sociedades ocidentais.

A seguir, serão apresentadas as concepções dos docentes acerca da atividade-guia e do desenvolvimento cognitivo.

10.2.2 Atividade-guia e desenvolvimento cognitivo

Quando concluímos a discussão em torno da adolescência, a professora Clarice me pediu para explicar o conceito de atividade-guia, que ela não havia compreendido bem. Para apresentar o conceito, eu introduzi a discussão sobre situação social de desenvolvimento e relacionei-a à atividade-guia, com base no pensamento de Pereira (2019), exposto no Capítulo 5.

Quando expus para os docentes a concepção de atividade-guia, comentei que a principal atividade-guia vivenciada na adolescência deveria ser o estudo, embora, no contexto russo, conforme os autores citados por Pereira (2019), ele nem sempre fosse valorizado pelos adolescentes.

A partir dessa reflexão, o professor Rocha utilizou o conceito de classe para falar sobre a possibilidade de o estudo ser ou não considerado uma atividade-guia para um grupo social, e para as diferenças no processo de ensino para o desenvolvimento de jovens oriundos de diferentes classes sociais.

> Rocha: Mesmo com essa sociedade mais coesa [sociedade russa], mas existe diferença de visão, de formação, do que talvez seria essa **atividade-guia** para um russo de uma **classe mais abastada**, e de um russo de uma **classe mais operária**, né? Também porque a forma de se relacionar com o **trabalho**, de orientação para o **humano** ou mais para a **execução**. Não é assim?

Débora: Perfeitamente, o fator **classe** sempre foi um sabor determinante, né? E aí nós temos nos jovens das **classes abastadas** o estudo, como sendo a preocupação central, porque socialmente se espera isso dele, que é o que a professora [Clarice] já trouxe lá no início; porque há essa demanda social, que estrutura a própria noção da adolescência, [o estudo] se torna uma **atividade-guia** e uma atividade que eles internalizam essa cobrança, embora também haja comportamentos desviantes, né? E aí nós temos como uma das **atividades-guias** o interesse de ter um **contato íntimo com os seus pares**.
Clarice: Uhum.
[...]
Rocha: Mas vamos trazer, tentar trazer para o nosso discurso do trabalho com o mundo acadêmico. Uma escola como a [nome da escola] que, historicamente, **as camadas populares** já vieram para cá. E são camadas que são muito mais vinculadas ao **mundo do trabalho**. Uma realidade mais, de um trabalho mais **prático** do que **teórico**, [...] **abstrato**, **acadêmico**. O discurso que o professor faz, que é essa vivência, [...] não tem muita conexão com ele. Agora, a minha professora, como a [Clarice], tem esse mesmo discurso lá no [escola privada renomada no município]. Aí a **sintonia** dela é muito maior com um aluno do [escola privada renomada no município], porque ele tem uma **expectativa** diferente, entendeu? Então, e a questão do **meio** também determinando, o que você espera, né.
Débora: Sim, esse é um ponto central, inclusive, que os autores trazem, entendendo o quanto as **condições de vida**, que aí nós entendemos, né, com base no materialismo histórico-dialético, as **condições materiais de existência** são condicionantes do **desenvolvimento do psiquismo**. Então, é um fato. Nós temos um estudante que tem uma **capacidade cognitiva** afetada pela ausência de condições. Então eles vão pensar de forma mais **prática**, até porque o **trabalho** demanda isso e vão ter dificuldades nessa **abstração**. Mas esse não é um dado **essencial** e nem um dado **limitador**. O que é uma condição, apriorística, uma condição que o estudante vem, não é o **ponto de chegada** dele. O grande ponto da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski é a gente pensar **prospectivamente**. Eu penso o estudante, pelo seu **potencial**, eu olho seu **desenvolvimento real**, mas eu estou sempre pensando no seu **desenvolvimento potencial**. Se eu parto do pressuposto de que, por ele ser de uma **camada popular**, ele não tem a mesma capacidade de aprender que o outro, e eu não invisto no processo de **ensino**, aí eu tenho um **problema**.
Rocha: Não é que pode, né, porque [inaudível]. O **problema** é que é fica a sintonia daquele discurso **fragiliza** por muito tempo o processo de **aprendizado** e aí acaba não produzindo o **desenvolvimento**, entendeu? Por exemplo, o professor de Biologia, se ele chegar com uma coisa bem **teórica**, lá, o aluno não vai aprender. Mas você talvez trazer um contexto mais **prático**, levar para uma aula de campo e trazer uma coisa mais ligada ao mundo agrícola, e aí talvez se 50% da sala, se for de origem rural, vai ter uma **sintonia** melhor. Aí você consegue [...] levar ele de um patamar para outro, mas se você fica toda vida naquele patamar **teórico** e **abstrato**, vai toda vida dificultar essa **sintonia** e esse crescimento pro aluno, não é?
Débora: O senhor está falando, eu só estou pensando no conceito de **zona de desenvolvimento proximal**.
Rocha: Proximal. É isso mesmo.
Débora: O que é isso? É eu conseguir olhar de forma clara qual é o intervalo daquilo que o meu aluno **sabe** e daquilo que ele **pode vir a saber**. Porque se eu só ensino, subestimando as suas **capacidades cognitivas** por conta da sua **classe social**, de forma muito fácil, muito simples, né, eu acabo chovendo no molhado, porque não vai ter necessidade. Aquilo que eu vou ensinar não vai produzir transformações. E do mesmo modo, se eu trabalho de forma muito distante do seu **desenvolvimento cognitivo**, em um plano **muito abstrato** que ele ainda não desenvolveu as bases também… dá na mesma.

Rocha: Também dá na mesma. Mas olha que olha o que é o Ensino Médio. O Ensino Médio é basicamente **bastante abstrato**!
Débora: Porque nós partimos, como a gente conversou na semana passada, né, desse modelo, em que as idades, as etapas são pensadas de forma **universal**, sem considerar as particularidades que fazem com que alguns sujeitos no Brasil, com a mesma faixa etária, tenham vivências completamente diferentes. Então, quando a gente está nesse contexto, é importante que nós entendamos para além daquilo que foi prescrito, né? E quem são **sujeitos reais** que estão ali, para quem o **currículo** deve ser **adaptado**.
Jucy: E aí, talvez, uma experiência assim que eu vivenciei o ano passado possa ilustrar um pouco da necessidade de **adaptação** do **currículo** à necessidade dos estudantes, dos nossos adolescentes, né? O ano passado, no segundo ano, nós começamos a trabalhar as ações do projeto em duas turmas, e aí, assim, a gente estava trabalhando com gêneros textuais da exposição e da descrição nas aulas de produção textual. Nós começamos a trabalhar o **artigo de opinião** e quando os **artigos de opinião** tratavam de questões muito **distantes da realidade deles**, eles estavam bem **desinteressados**. E aqui na escola nós estávamos iniciando o tempo de **calor**, aquele período bem crítico, sabe? Ali, agosto, setembro, a escola fervendo. E a gente sem condição de **dar aula**, e os alunos sem condição de **produzir**. E aí a gente resolveu colocar em pauta a **realidade da escola**. Eles iam enxergar dentro da escola problemas que pudessem ser pauta de **produção de texto** e isso ajudou bastante a… melhorou, é, de certa forma, a **participação** deles na **produção** [...]. E esse ano uma aluna fez a seguinte pergunta: tia, esse ano, quando a gente for **produzir os textos**, a gente ainda vai tratar dos **problemas,** né, que envolvem a **escola**, a **cidade** porque quando a gente parte desse lugar, a gente aborda esses temas, fica mais **fácil** pra gente. Quando os temas que a senhora traz, eles são **muito diferentes**, ela usou esse termo, né? Foi até a [nome da estudante], do terceiro A, quando os **temas** são **muito diferentes**, eu não consigo, não. Aí eu disse para ela, olha, [...] a gente vai partir, sim, da **vivência**, da **experiência**, mas você precisa também entender que as construções que você realiza aqui no campo **prático**, real, você pode aplicá-las, utilizá-las quando o tema for mais **distante**. Porque eu não vou te garantir que numa **avaliação externa**, no **concurso**, no **vestibular**, [...] as temáticas para a produção, [...] estarão ali, próximas ao seu cotidiano, né? Mas aí ela trouxe, né? Eu nunca tinha pensado sobre isso, eu nunca tinha falado e refletido com eles sobre essa questão. E aí assim, nós **aumentamos o volume** da **produção**, eles passaram a **participar** mais das aulas e assim eles passaram também a **participar** do processo de **produção** mesmo, de **produção coletiva**, porque nós tínhamos um problema que nós estávamos enfrentando, né? E eles tinham sugestões para solucionar o problema. E aí uma situação bem interessante, né? Vou já fechar esse parêntese. Quando nós tratamos dos **problemas** vivenciados pela **escola** [...], a **turma** que estava na sala climatizada, que era o segundo A, ela não via a **climatização** da escola como um **problema**. Não. A defesa deles foi para que fosse liberado o uso dos **celulares** na hora dos **intervalos**, é, para eles, era o **problema social** que mais estava afetando os sujeitos dessa escola. Era a proibição ao uso do **celular** no horário dos **intervalos**. Já para o segundo B não, segundo B lutou, né? Pautou produzir o texto em defesa da **climatização** da sala. Então perceba também como a gente não consegue pensar no social, porque eles estavam na sala climatizada, o A, no caso, e não conseguia visualizar os apuros, né, e as dificuldades vivenciadas pelas outras turmas que estavam com calor? Mas eu também não forcei a barra e cada turma escolheu o tema para **produzir** de acordo com a sua **visão**, porque o propósito era ajudar, era facilitar, sabe? E aí, assim, esse trabalho, ele foi, vem refletindo positivamente nas aulas do ano passado até aqui, porque hoje eles já têm uma resistência menor, à **produção**, né? Quem não produziu nesse primeiro bimestre foi quem não veio à escola, porque aí

> quem não vem à escola é, é complicado, né? O trabalho aqui acontecendo e o aluno em casa ou ou fazendo outra coisa. Quando ele vem para ser **avaliado**, ele **não** consegue **produzir**, mas todos os outros que estão situados dentro da escola, que estão vindo, que estão frequentando, ainda que irregularmente, eles já conseguem **produzir**.
> Débora: Progressivamente a gente vai conseguir introduzir alguns conceitos mais abstratos em discussões que são cotidianas, né?
> Jucy: Isso. É verdade.

A fala do professor Rocha reflete sobre as diferentes relações de estudantes oriundos de classes empobrecidas e de classes abastadas com o estudo, como atividade-guia. Conforme o docente, com base no que refletimos no encontro anterior sobre a influência dos aspectos materiais no desenvolvimento do psiquismo, os estudantes provenientes de classes empobrecidas apresentariam uma lacuna em sua formação, que promoveria uma dissonância no discurso da professora em relação às suas vivências, limitando a sua capacidade de compreensão do conteúdo.

Já os estudantes de classes abastadas, em virtude das suas vivências e capital cultural (Bourdieu, 2007, p. 74), incorporado por meio de “disposições duráveis”, em suas formas de agir, sentir e pensar, tenderiam a se apropriar com mais facilidade do discurso escolar, pois estaria em sintonia com suas vivências.

Ademais, o docente também reflete que essas condições materiais, aliadas ao ensino deficitário ofertado aos estudantes das classes empobrecidas no Ensino Fundamental, promoveriam um *déficit* no desenvolvimento da capacidade de abstração, o que limitaria significativamente a sua compreensão dos conteúdos do Ensino Médio, que, segundo ele, seriam expressivamente abstratos. Assim, como forma de contornar o problema, o professor precisaria adaptar o currículo, priorizando atividades mais práticas, haja vista que as discussões teóricas e abstratas estariam distantes do desenvolvimento dos estudantes.

Considerando a relevância e a sensibilidade das informações apresentadas pelo professor Rocha, achei prudente atentar para as dimensões histórica e dialética que embasam a formação humana nesse referencial, para que elas não fossem utilizadas de forma equivocada, corroborando com discursos que naturalizam as desigualdades escolares, a exemplo da teoria da carência cultural (Patto, 2022).

Embora as condições materiais de existência possam limitar o acesso a conhecimentos e aprendizagens necessários ao desenvolvimento humano, essas limitações também indicam os caminhos a serem percorridos para sua superação.

Enquanto sujeitos históricos e agentes de um processo de transformação sobre a natureza e sobre nós mesmos, não podemos entender as lacunas na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes de forma naturalizante, como derivadas de uma incapacidade inata; tampouco de forma fatalista, como algo imutável ou insuperável, estando esses jovens condenados a não aprender.

Obviamente que o acesso diferencial a oportunidades escolares demanda dos estudantes de classes empobrecidas um caminho mais longo e com mais obstáculos para a sua superação, de modo que raramente eles conseguem percorrê-lo devido às exigências em torno do trabalho, entre outros problemas sociais.

Nessa perspectiva, a professora Jucy ilustrou a forma como tem adaptado o currículo ao desenvolvimento real dos estudantes, ao que eles conhecem, de modo a promover sua aprendizagem e participação nas atividades escolares, sem que isso implique em conformá-los a uma formação precarizada. Como forma de mobilizar os estudantes para o projeto de escrita textual, ela propôs que eles refletissem sobre os problemas que identificavam na escola em seus artigos de opinião. Os estudantes, então, passaram a escrever sobre a climatização das salas ou a proibição dos celulares no intervalo, que eram as problemáticas que viam, a partir das suas experiências imediatas na instituição. Esse processo gerou uma mobilização significativa na escola, que culminou na greve em prol da reforma da escola e de sua climatização.

Neste ano, o projeto vem sendo continuado pela docente, que tem requerido que os estudantes utilizem as habilidades desenvolvidas na produção de textos para abordar temas que não estão tão próximos da sua realidade, demandando deles abstração e procura de novos conhecimentos.

Após essas considerações, passamos a explorar outras atividades-guia, a partir dos comportamentos dos estudantes observados na escola.

> Débora: [...] Outro ponto interessante sobre essa questão da **atividade-guia** é o **esporte**, que aí eu olho para você [Marta] e me lembro, né. Inclusive, eu percebi que, em algumas turmas, do terceiro, se não me engano, C. Os estudantes são muito engajados, principalmente os **meninos**. Eles participam de **futebol**, né? E eles falam muito disso. Teve aulas [...] que eles falavam quase a aula toda sobre **futebol**, **treino** ali, **treino** tal. E é uma **atividade** que para muitos deles é uma **atividade-guia**, aquela **atividade** que as **relações** deles vão se pautar a partir delas, a **identidade** deles se pauta também a parte delas. Lembro que, em uma turma, eles estavam realizando uma atividade, que era como se fosse um mural, com as **fotos**

> dos estudantes e as **fotos** deles, as **fotos** que eles quiseram utilizar para se representar.
> Martha: É com o **uniforme**.
> Débora: Foi com o **uniforme**. Então, naquele momento eu já entendi que era algo de suma importância para aquela turma, para aqueles estudantes.
> Marta: só pegando o gancho e fazendo o link também com o que a gente já estava debatendo, né, sobre a questão da das **classes**, né? Tem estudos já que comprovam que, infelizmente, **crianças**, né, é de **vulnerabilidade**, tem um **atraso motor**, né, **cognitivo**, assim, na **questão física** mesmo, assim, e que não é explicado **geneticamente**. A criança é saudável, né, não tem nada geneticamente que influencie. O que influencia é o **fator social**, né, que acaba influenciando, tem estudos que comprovam isso também.
> Débora: É um tema extremamente **problemático**, né? Porque afeta as **condições**, as **possibilidades de vida do sujeito** como um todo. [...] Outro ponto aqui trazido pela professora [Clarice], que foi no início, na página 9, eu fiquei pensando aqui, ó: "[...] são as **demandas** feitas aos **adolescentes** pelos **adultos** e **pares**, que se voltam menos ao **sucesso escolar** e mais sobre outros **traços de sua personalidade**, **opiniões**, **capacidades** e sua habilidade de atender o **código de comportamento aceito entre seus pares**. (Pereira, 2019, p. 09)". São questões que vão se impondo à **adolescência**, né, e alguns **comportamentos** deles também estão muito marcados, assim, por exemplo, hoje a gente viu uma menina com um **pote de creme**. Em algumas salas, tem **espelhos** que passam na sala, então a questão da **aparência**, de como **eu me exponho para o outro**, de c**omo o outro me vê** é algo que também é determinante. E aí o modo como ele se **veste**, os **códigos de vestimenta**, né?
> Clarice: E como ele, é, passa o **dia inteiro na escola**. Ele só tem aqui para **vivenciar**, né, para **se cuidar** para… às vezes até é na **escola** que nasce é, é a **inspiração de como se maquiar**, né, de como **pintar uma unha**. Elas aqui **trançam os cabelos**, deixando os **cabelos** umas das outras mais **bonitos**, né? E a gente, vê aqui que ele traz como **atividade**, a primeira **atividade guia**, né, o **estudo**. Agora eu entendi, né, que esse **estudo** está ligado à **escola** e que também tem a **comunicação íntima, pessoal**, que acontece entre os **pares**, que é isso que você observou em **sala de aula**, né, essa **comunicação** entre eles. Agora sabe o que é que eu vejo de **negativo**? É que eles **valorizam mais** essa outra parte do que a parte que é a **construção do conhecimento em si**, né, do **cognitivo**.
> Débora: Perfeito.
> Clarice: Eles não dão a ênfase necessária. Eles se pautam mais ali pra, pra... E eu acho que isso mais na frente vai afetar até na **construção da identidade**, né? Porque, por exemplo, se ele **valoriza demais o esporte**. É bom a **valorização do esporte**? É. Mas em contrapartida, é preciso exigir dele também **responsabilidade em relação aos estudos**, e o **esporte** é um excelente, sei lá, a **abertura** para se fazer isso, né? Ou você só joga se você tiver **resultado na escola**, que é o que se tem em outras escolas, **resultados de sucesso**, porque o aluno só participa às vezes dum **jogo**, se tiver **resultado na escola**.

Inicialmente, discutimos sobre a prática do futebol como uma atividade-guia bastante estimada por estudantes da escola, sobretudo do 3º C. A professora Marta confirmou o interesse dos discentes e retomou a reflexão sobre a influência das classes sociais no desenvolvimento humano, indicando pesquisas que retratariam, além do atraso cognitivo, atraso motor em crianças em condição de vulnerabilidade.

Na sequência, comentei sobre os comportamentos observados em relação à aparência, estética e autocuidado dos adolescentes. Depois de ter esclarecido sua dúvida sobre o conceito, a professora Clarice refletiu sobre a importância do autocuidado para os adolescentes, que muitas vezes têm no contexto escolar a inspiração para formas de se vestir, maquiar, pentear o cabelo, elementos que apontam para o modo como se veem e querem ser vistos pelos outros, isto é, a sua identidade.

Depois, ela lamentou a dedicação diferencial dos estudantes a outras atividades-guia, como o futebol, em detrimento do estudo, que eles banalizavam, não se dedicando à aprendizagem dos conteúdos escolares. Esse dado me remeteu a uma reflexão de Charlot (1996) citada por Glória (2003, p. 69):

> [...] para os alunos “fracos” o sentido da escola não passa pelo saber, mas pela perspectiva futura de ter uma profissão e “melhorar de vida”. Iludem-se acreditando que não precisam se mobilizar para aprender, para adquirir conhecimentos e competências que lhes permitirão ter uma boa profissão, como se bastasse freqüentar a escola para assimilarem o saber, por uma espécie de magia benevolente.

Como não há aprendizagem sem o esforço ativo do sujeito diante do objeto de conhecimento, a experiência escolar desses jovens se reduz, muitas vezes, a uma mera encenação do processo educativo. Nessa condição, dificilmente a escola conseguirá oferecer o futuro profissional prometido por sua própria retórica.

A seguir, serão apresentadas as reflexões realizadas acerca da influência do neoliberalismo na educação e da consequência da reforma subjetiva empreendida nos espaços escolares.

10.2.3 Neoliberalismo e reforma subjetiva

Dando continuidade à discussão, passamos a refletir sobre os desafios vivenciados pela escola na contemporaneidade, enfocando a influência do neoliberalismo na educação escolar e, consequentemente, na construção da subjetividade dos adolescentes.

> Débora: Outro ponto que ela traz nesse texto é a **influência** [...] na **formação do adolescente**, **formação da escola** do **contexto neoliberal** que é o **contexto meritocrático**, né? E aí a gente pode trazer para nossa discussão o quanto o movimento, chamado **reforma empresarial da educação**, tem produzido uma **reforma subjetiva** nos **adolescentes**. E alguns indicadores desse movimento seria a ênfase no **sucesso individual**,

a ênfase na construção de um **projeto de vida** que muitas vezes se coaduna a um projeto de, de trabalho sem vínculos empregatícios, né, que demandam demandam esse esforço…
Jucy: **Protagonismo**, **empreendedorismo**. Esses termos hoje são muito fortes no **contexto educacional** e são **muito tendenciosos**, porque há um **projeto de poder** para que a gente **responsabilize o estudante pelo seu sucesso ou seu fracasso e isente o estado**, né, o **estado** hierarquicamente constituído da sua responsabilidade, é… acerca do, do **futuro** desse jovem, porque a gente tem que considerar o processo que está sendo construído, o modo como está sendo construído. [...]
Débora: [...] E aí nós temos outra **discussão** e aqui é uma discussão bastante **polêmica**, que é uma **discussão** em torno das **competências socioemocionais**, que é um conceito **bastante problemático**.
Jucy: Sim.
Débora: Porque não tem **validação científica**. São colocadas **cinco estruturas**, né, como sendo formadoras da **personalidade**, que os estudos não sustentam uma construção em apenas **cinco estruturas**, e são colocadas algumas **competências** que todas têm um efeito muito **positivo**, né, no sentido da **amabilidade**, da **resiliência** que promoveriam essa - não queria dizer esse nome, mas - uma **domesticação**, um ato de **sujeição** do estudante a essa **ordem desigual** e a **não questionar**. Não se fala como **competência socioemocional** ou como uma **emoção** importante pra gente entender o processo de **transformação na sociedade** a própria **raiva**, porque um sujeito que é afetado, por tantas **negações**, por tantas **opressões**, é natural que ele tenha **raiva**.
Clarice: É sim.
Débora: Inclusive, é **desejável**, se a gente pensar no Paulo Freire, né, a **ira** como sendo aquela que possibilita a **transformação**, a **justa ira** que o Paulo Freire fala. Quando a gente tira do estudante essa capacidade de **revolta**.
Clarice: De se **revoltar**, de ser **rebelde**, né?
Débora: Nós também tentamos tirar as **transformações decorrentes** dela.
Clarice: que podem ocorrer **depois** dela.
Débora: Sim, em alguns momentos, inclusive vendo a situação dos **estudantes** e eu entendo que nós somos meio que **obrigados** a fazer isso. Inclusive, esses dias eu me vi fazendo isso com os meus **alunos** do Ensino Superior e fiquei me sentindo extremamente mal, porque eles, com a **falta** enorme **de professores**, e eu tendo que dizer para eles ter **esperança** que as coisas vão **melhorar**, mas eu não sei se vão. E aí a gente fica olhando essa realidade e em algumas turmas, os alunos passando **muito calor**, o **sol** incidindo na **cara** deles, eles **extremamente desconfortáveis**. Mas a gente, alguns **professores**, tinham que dizer…
Rocha: Ali vai gerar **indisciplina** tranquilamente, né? Não tem como você não se **revoltar**. É um espaço de gerar **indisciplina**, né? Enquanto o terceiro ano, tudo no ar-condicionado, o ambiente proporciona uma revolta, né.
Débora: E tem uma **revolta** sim. É porque às vezes a linguagem que eles utilizam é a **indisciplina**, que nós vamos conversar na próxima semana.
Rocha: Desses cinco aí que você fala é a tal da Psicologia do **Big Five**, né?
Débora: Sim, o **Big Five**. Exatamente.
Rocha [...] Nessa questão **emocional** todo mundo é **solto** mesmo. Uma hora você pode estar **bem**, outra hora pode… É um recorte, né? Não é uma coisa **constante**.
Débora: E existe essa influência, porque hoje a gente pensa o modelo de sociedade que é chamado como **sociedade de desempenho**, né? Um modelo em que a **cobrança** para você obter o **desempenho** já não é mais **externa**, é muito **individualizada**. E aí a gente acaba fazendo essa **reforma subjetiva**, exigindo que o estudante opere sobre si mesmo esse **controle das suas emoções** e se torne um ser **adequado para o**

> **mercado**, o que é muito a preocupação da escola. A escola foi pensada para o trabalho e até hoje ela submete…
> Rocha: Tem horas que eu penso que a **escola** está aqui fazendo mais isso aí do que ensinando **questões cognitivas**. Está é **docilizando**.
> Jucy: Sim.
> Clarice: Esse é o problema.

Com base nos trabalhos de Freitas (2012) e Silva (S., 2023), introduzi a discussão acerca da influência do neoliberalismo na educação nacional, que tem fomentado um discurso individualista no contexto escolar, justificando desigualdades estruturais por meio da lógica do mérito e do esforço individual. Nesse contexto, a escola é considerada como a solução para as contradições do capitalismo, responsabilizando unicamente os estudantes por seu êxito profissional.

Para sustentar a naturalização dessas desigualdades, observa-se a produção de uma reforma subjetiva para os estudantes, voltada à internalização do ideário neoliberal. Essa reforma se materializa na defesa do chamado "empreendedorismo de si", frequentemente veiculados na abordagem do Projeto de Vida e das competências socioemocionais, que promoveriam sua docilização e adequação ao mercado de trabalho (Silva, S., 2023). Essa discussão foi corroborada pela professora Jucy, que citou a força desse discurso no contexto escolar, levando a desresponsabilização do Estado e à culpabilização do estudante por seu fracasso.

Em seguida, comentei sobre a fragilidade do conceito de competências socioemocionais, com base na discussão realizada por Smolka *et al.* (2015), destacando sua função de docilização. Conforme Ratier (2019), essa docilização se evidencia na medida em que promovem a repressão ou a ausência de emoções constitutivas da experiência humana, a exemplo da raiva e da revolta, frequentemente classificadas como negativas, por promoverem o questionamento e a ruptura da ordem instituída.

Assim, o professor Rocha refletiu sobre o quanto as desigualdades escolares, como o fato de umas turmas serem climatizadas e outras não, bem como o desconforto vivenciado pelos estudantes nessas salas, geraria indisciplina e revolta nos estudantes. A partir dessa fala, pensamos se essa indisciplina não seria a linguagem que os estudantes têm utilizado para expressar a sua revolta contra a negligência do poder público para possibilitar condições mínimas de conforto para a sua aprendizagem e contra o apassivamento produzido sobre eles.

Destarte, mencionei para os docentes sobre o quanto a internalização dessas competências e do ideário neoliberal estaria alinhada à promoção de uma

sociedade do desempenho, citada por Han (2015). Nessa perspectiva, o sujeito constrói sua subjetividade, seus modos de sentir, pensar e agir em conformidade com os ditames do mercado. Essa construção subjetiva faz com que o sujeito prescinda de ordem ou comando externo, sendo ele o seu próprio capataz, que esgota a si mesmo em prol do trabalho.

> A sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho não são uma sociedade livre. Elas geram novas coerções. A dialética de senhor e escravo está, não em última instância, para aquela sociedade na qual cada um é livre e que seria capaz também de ter tempo livre para o lazer. Leva ao contrário a uma sociedade do trabalho, na qual o próprio senhor se transformou num escravo do trabalho. Nessa sociedade coercitiva, cada um carrega consigo seu campo de trabalho. A especificidade desse campo de trabalho é que somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor. Assim, acabamos explorando a nós mesmos. Com isso, a exploração é possível mesmo sem senhorio (Han, 2015, p. 25).

Perante essa explicação, o professor Rocha considerou que hoje a escola estaria docilizando mais os estudantes, por meio do ensino das competências socioemocionais e do discurso do empreendedorismo de si, do que desenvolvendo saberes cognitivos.

A seguir, serão exploradas as reflexões realizadas pelo grupo acerca dos conflitos éticos vivenciados por eles, bem como o exercício da autonomia.

10.2.4 A ética profissional e o exercício da autonomia

No final do encontro, pedi para os professores refletirem sobre qual a sua contribuição na formação desses adolescentes. Eles citaram os compromissos que assumem com os estudantes, bem como os dilemas éticos vivenciados por eles, num contexto marcado pelo controle expressivo do trabalho docente.

> Rocha: Eu acho que um fator muito importante é **autonomia**, quanto mais ele tem construído a **autonomia**, mais a gente percebe a **evolução de aprendizado** dele, porque, por exemplo, quem trabalha na **escola**, e aí tudo o que a gente faz em função de uma coisa que a gente tem que tá empurrando, a gente tem que estar gerando alguma coisa para ele tomar a atitude. Agora, quando você cria qualquer atividade que é para ele fazer, autonomamente, a maior parte não faz. Agora aquele que faz aí você percebe o **crescimento muito grande**, porque a **autonomia** de ele construir um **seminário**, de fazer um slide para lá no Canva, de fazer e apresentar... Então ali houve um **amadurecimento muito grande**, tanto **cognitivamente** como em **outros aspectos**.
> Débora: Perfeito. E quando o senhor fala isso, eu também lembro do Paulo Freire, né, porque **autonomia** não é algo que **brota do nada**, é algo que vai ser **construído** nas **relações**.

> Rocha: Exatamente. No **fazer**, né?
> Débora: Isso. No nosso **processo** com eles, nós vamos, **paulatinamente**, **possibilitando** um maior **comprometimento**, um maior **desenvolvimento**, uma maior **atuação**, que levariam a uma condição de **autonomia**, né? Mas se não há, se nós estamos em um **contexto de cobrança**, um **contexto heterônomo**, em que eu dito o que tem que ser feito, e o **aluno** só **obedece**. Não temos um **contexto propício** para a **construção da autonomia**.
> Rocha: É verdade.
> Débora: Vamos avançando, né?
> Clarice: Na parte aqui do **ensino**, eu **acredito** que o meu **aluno consegue**. O meu **discurso** é de dizer para ele, assim, que eu **acredito que você consegue**, **acredito que você pode**, **acredito que você é capaz**, porque isso daí **muda**, né? Vai. Você vai **ajudando** ele, a, **internamente**, ele **construir a sua autonomia**, construir a sua **vontade de ser**, é, de **ter algo**, **de ser**.
> Marta: Eu acho que a **atividade** que a [Jucy] falou sobre a redação, né, sobre a questão das condições aqui da escola, das salas. Eu também, ano passado, que a gente foi muito afetado em relação à **Educação Física**, que era a **Quadra**, né, que eu também tentava estimular muito essa **criticidade** dos meninos, né? Para eles também, ser outro ponto para eles **reivindicarem**, então no **contexto geral**, né, é um **trabalho de formiguinha**, um faz uma coisa, outro faz outra.
> Jucy: É. Esses **pontos de conexão**, eles vão **fortalecendo o trabalho**, né?

Inicialmente, o professor Rocha mencionou a importância de uma educação para a autonomia, pois ela seria fundamental para o desenvolvimento do estudante. Todavia, lamentou que, quando solicita uma atividade que demanda maior liberdade na produção, poucos estudantes a realizam.

Em face desse comentário, citei que a autonomia consiste em um processo, que vai sendo desenvolvido a partir das várias experiências e decisões tomadas pelo sujeito. Segundo Freire (2016, p. 105, itálico no original),

> A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Nessa perspectiva, cabe ao docente também oportunizar espaços de liberdade e de escolha do estudante que promovam o desenvolvimento de sua autonomia, de forma contínua e progressiva.

Na sequência, a professora Clarice comentou sobre o discurso que dirige aos seus estudantes composto de palavras de afirmação, ressaltando que ela acredita no seu potencial. Conforme a docente, essa narrativa, quando internalizada pelo estudante, possibilitaria que ele se sentisse mais seguro e desenvolvesse sua autonomia.

A fala da docente vai ao encontro do pensamento de Rosseto e Brabo (2009) acerca dos efeitos discursivos na constituição da subjetividade. Acerca disso, lembrei de uma conversa informal que tive com uma estudante diagnosticada com TEA atendida pela docente, que me disse que tinha pena das pessoas “normais”, que não estavam no espectro autista, por não conseguirem ver o mundo da mesma forma que ela.

Essa manifestação me fez entender que esse discurso da professora fazia a estudante ver o TEA não como algo que a limitava, mas que possibilitava uma compreensão diferente do mundo, o que também pode ser reflexo da internalização de uma concepção romantizada sobre o TEA.

Já a professora Marta relatou uma iniciativa com seus estudantes, voltada à reflexão sobre os problemas enfrentados na instituição, como a ausência de um ginásio para as aulas de Educação Física. Tal movimento se assemelha ao realizado pela professora Jucy, que havia mobilizado os estudantes por meio de produções escritas. Com essa prática, Marta buscou desenvolver a criticidade discente, valorizando também o esforço colaborativo de seus colegas docentes.

Prosseguindo com a discussão, retomei as reflexões realizadas pelo professor Rocha acerca da docilização dos estudantes, apresentada na seção terciária anterior, e relacionei ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes, citado pelos docentes, conforme o excerto acima, para refletir sobre o duplo papel desempenhado pela escola. A partir de então, passamos a refletir sobre as implicações éticas do trabalho docente.

> Débora: Nós temos a compreensão, em alguns autores, e aí também o Paulo Freire, de que a **escola** exerce um **duplo papel**. Ao mesmo tempo em que ela é uma instância que promove certa **reprodução social** do ***status quo***, estado de coisas da sociedade, e aí as **desigualdades**, nós acabamos meio que **reproduzindo**, inclusive, esse **modelo de docilização**. Ela também é um espaço de **emancipação** e de **transformação**, de **libertação**. Então, de certo modo, nós estamos…
> Rocha: Fazendo **as duas coisas**.
> Clarice: As **duas coisas**.
> Débora: Só que às vezes a gente **faz mais um do que o outro**, né? E aí é por isso que é importante que essa **reflexão** seja feita para a gente entender…
> Rocha: Mas observe, observe que o **Estado**, ele é **muito controlador** das coisas. Observe o que **o Estado premia mais**. **Qual escola que ele premia mais?**
> Débora: Perfeito, professor. Exatamente.
> Rocha: Aí [inaudível], se estou sendo **premiado** fazendo aquilo ali, eu vou copiar o que a outra está fazendo, eu vou **excluir**, eu vou deixar **diminuir a distorção idade/série**, eu vou **eliminar o ensino noturno**, eu vou **transferir para outra escola o aluno que não está rendendo**. Você

> percebeu? Eu vou **pegar o aluno que tem um bairro melhor**, da **família**, de **renda melhor**, porque eu consigo **resultado mais rápido**.
> Débora: E aí, novamente, a importância de a gente ter uma **educação** e aqui pensamos, já no **ensino superior** [...] que produza uma **consciência ética**, que produza, né, um **compromisso social**, porque se a gente é pautado nesse modelo de **educação tecnicista**, de **recompensa** e **punição**, de querer **recompensa** e de fugir de **punição**, nós tendemos a **aceitar passivamente** isso que é proposto sem **criticar** o que é que está por trás, né, e as **consequências para o nosso aluno** de se submeter a esse modelo. Porque se eu aprovo, completamente, só para poder ter um indicador maior e com isso ter os benefícios, né, assegurados, eu assim...
> Rocha: Mas tem isso aí. Infelizmente, o ano passado teve um bocado de gente aí que foi **aprovada** aí, simplesmente porque… é porque o pessoal, foi o **conselho de professores**, queria **facilitar a vida** de quem tinha cobrado e ia ser posto como **bode expiatório**, que geralmente é a **direção da escola**, **o diretor**. Disse não, vamos aliviar para ele. Vamos **aprovar** tal e tal, porque a gente **aumenta** de tanto para tanto, e ele chega lá com o **discurso mais bonito**, com uma… **é melhor mentira bonita do que a verdade que ele vai levar pancada**.
> Débora: Aí, novamente, a questão da **ética** se impõe, né?
> Rocha: Mas aí **não tem**…
> Débora: Eu acho que aí a gente pode pensar nos **compromissos** que a gente...
> Rocha: **Corporativismo**.
> Débora: É… que a gente **adota** ou não, né? A quem que a gente…
> Rocha: Se o grupo fosse **inimigo da gestão**, não ia para a frente, não.
> Débora: Pois é.
> Rocha: Politicamente, enviesava o contrário.
> Débora: Entendo que existe um **compromisso** com os nossos **pares**, mas nós também temos um **compromisso** com os nossos **estudantes**. Assim, **até que ponto um se sobrepõe ao outro**, né?

Ao refletir sobre esse duplo papel, o professor Rocha justificou a dissonância na ação docente em função do demasiado controle do Estado, que premia resultados, independentemente das vias utilizadas para alcançá-los, e penaliza aqueles que não atendem às metas propostas, quando considera que a direção da escola seria utilizada como bode expiatório e, portanto, culpabilizada pelo não alcance das metas.

Nesse contexto, a fim de proteger o colega que está na direção, os docentes do conselho escolar tenderiam a agir de forma corporativista, forçando o alcance das metas, ainda que pela via da trapaça, representada pela aprovação de estudantes com aprendizagem insatisfatória.

Nessa conjuntura, o caráter ético do trabalho docente se evidencia devido à (im)possibilidade de exercício da sua autonomia. Segundo Geraldi (2016), a autonomia docente é marcada por uma relatividade, haja vista a dimensão relacional da docência, todavia essa relatividade não deve se configurar em um cerceamento, devendo o professor ter liberdade para decidir sobre o seu trabalho.

Em um contexto marcado por metas e políticas de *accountability* destinadas a controlar o trabalho escolar, a autonomia do professor se mostra cada vez mais circunscrita à sala de aula, quando essa possibilidade é dada ao docente, restando a ele apenas cumprir as determinações prescritas.

Esse cerceamento do trabalho do professor também resulta na qualidade do processo educativo vivenciado na escola, a exemplo dos estudantes que não sabem realizar as atividades autonomamente citados pelo professor Rocha. Como eu posso favorecer o desenvolvimento da autonomia pelo estudante se eu mesmo não consigo exercê-la em meu trabalho docente? (Aguiar, 2019).

Este encontro se encerrou com a indagação feita por mim acerca dos compromissos que assumimos na escola, em virtude do horário avançado, a qual fermentou reflexões que retornaram nos encontros seguintes.

10.3 Terceiro encontro: O eu e o outro: constituição da subjetividade segundo Vigotski

Devido à convocação dos docentes para participarem de atividades da CREDE-16 realizadas no horário dos encontros de formação, o terceiro encontro foi adiado por três semanas em relação ao cronograma inicial, tendo sido realizado apenas no dia 13 de maio, após o feriado do Dia das Mães. Ele contou com a participação dos professores Clarice, Jucy e Rocha.

A proposição do tema deste encontro decorreu da sugestão dada pela professora Jucy na entrevista, quando solicitou que fossem abordadas as relações interpessoais, em virtude de alguns professores confundirem “autonomia” com “autoritarismo”. Segundo a docente, os professores careciam de uma orientação que lhes possibilitasse “humanizar o processo de ensino”. Segundo ela, “Às vezes o profissional é tão distante do aluno que ele acaba afastando o aluno do processo de ensino e aprendizagem e o aluno da escola” (Entrevista com a professora Jucy).

Nessa perspectiva, optei por pautar a construção da subjetividade a partir da relação eu-outro, como forma de suscitar reflexões acerca da nossa constituição humana relacionada aos aspectos sociais e aos vínculos que estabelecemos com os outros, com base no referencial da Psicologia Histórico-Cultural.

No início do encontro, o professor Rocha mencionou que havia iniciado a leitura, mas devido ao longo intervalo desde que o fizera, já havia esquecido do

conteúdo. Já as professoras realizaram a leitura integral, contribuindo com a discussão do tema.

Iniciamos o encontro falando sobre o exercício de ler e os desafios da juventude em relação a essa atividade, delegando atividades simples à inteligência artificial. Em seguida, introduzi a temática do artigo, propondo um momento mais dialogado, em virtude do contato prévio dos docentes com o texto.

Em seguida, exploramos o texto mediador (Rosetto; Brabo, 2009), pautando a discussão em três categorias: 1) Da fundamentação teórica: Dicotomia vs. Dialética; 2) A constituição subjetiva; e 3) Psicopatologização do fracasso e a medicalização da vida.

10.3.1 Da fundamentação teórica: Dicotomia vs. Dialética

No início da discussão, esclareci que o texto mediador apresenta três perspectivas sobre o processo de subjetivação, influenciadas pelo materialismo histórico-dialético: ênfase no funcionalismo intra-individual ou a sociogênese, a partir do pensamento de Jaan Valsiner; ênfase no funcionamento interindividual ou intersubjetividade, com base em James Werstch; e ênfase da dimensão dialética, considerando os trabalhos de Molon, Smolka e colaboradores.

As autoras apontam que, embora essas perspectivas utilizem como abordagem o materialismo histórico-dialético, as duas primeiras teriam esvanecido a influência da dialética em seu pensamento, estabelecendo uma perspectiva que privilegia a dimensão intra-individual ou a interindividual.

Diante dessa explicação, a professora Jucy fez um comentário, indicando que havia entendido essas três perspectivas como uma evolução para o desenvolvimento do pensamento dialético. Em frente a esse entendimento, expliquei que essa discussão foi iniciada por Vigotski, mas, como ele faleceu muito novo, não teve tempo de concluir uma teoria acerca da subjetividade.

Assim, esse tema foi continuado por outros teóricos, com diferentes ênfases, que, segundo as autoras, nem sempre sustentam o enfoque dialético. Embora tivesse clareza sobre a interdependência e complementariedade entre os aspectos sociais e individuais, externos e internos, na construção da subjetividade, ela continuou confusa acerca da crítica realizada pelas autoras, que culminou no

retorno aos nossos referenciais teóricos para a compreensão dos conceitos de dicotomia e dialética.

> Jucy: Mas a gente não pode, ao considerar o **contexto**, a gente não pode **negar** as questões **individuais**, porque cada **sujeito** tem a sua **singularidade**, né, os seus **aspectos intraindividuais** e a **dialética** ela vai nos possibilitar, né, considerar esses dois aspectos, então eu percebo, isso, não é como o **ideal**, né? Mas é como **funcional** mesmo, já que eu sou **funcionalista**, né? Usar o termo, explorar aqui o termo **funcional**, é o **funcional** mesmo porque essas questões **individuais** e **sociais**, elas nos **constituem** e nos **atravessam** o tempo inteiro, né? Então, assim, eu vivo **conflitos** aqui na escola, que na minha **visão profissional**, eu já tenho 32 anos na educação, né, eu achava que tinha muitas coisas que já haviam sido **resolvidas**, mas é interessante como a **educação** se constitui em cada em cada **espaço**, em cada **contexto**, de modo muito **singular**, porque os **sujeitos** são outros, né? E aqui a gente tem uma **confluência de sujeitos**, né? Eu, eu sou uma. Eu tenho minhas **construções**, meus **valores**, minhas **decepções**. Professor Rocha tem as dele, a professora [Clarice] também, e você, as suas. E aqui a gente se encontra, né? Então, assim, tem essa **construção interindividual**, na percepção que eu fiz do texto, né, a partir da leitura, é uma questão muito **importante**, mas ainda não é **suficiente**. Depois tem a **construção**, a **interferência**, as **contribuições** do **meio** na nossa Constituição, OK, que são **importantes**, mas não são **suficientes**. E a **dialética** seria a **confluência**, né? A conexão entre esses dois elementos e, assim, de fato, é. Trabalhar esse processo é uma questão bem **complexa**, na minha visão, é bem **complexo**. Por isso que quando a gente vai trabalhar com um aluno, né, **não é fácil**. Por isso que essas **salas numerosas**, elas **sufocam** a gente, não nos permitem fazer um **trabalho qualificado**, porque o **tempo** com o aluno é pequeno, né? O ano passado eu trabalhava com as turmas só redação e eu conhecia muito pouco os alunos. É interessante como esse ano, com cinco aulas por semana, a dinâmica já é outra. Né? Então eu preciso, eu preciso estar **mais perto do aluno**. Eu preciso **conhecê-lo** para ir tendo outras percepções em relação à **constituição** dele. Um aluno, né, ele.... Outro dia me contou uma história que eu nunca pensei que um aluno, fosse me **confidenciar** o que ele traz para o nosso diálogo, para a nossa conversa, porque eu acho que a nossa **relação** ainda é tão **aligeirada**, tão rápida. Eu chego em sala e tenho um **compromisso com o conteúdo**. Eu vou trabalhando, né? Mas ele me chamou e queria me contar uma história. [...] E ele me contou, e eu fiquei assim, é, **admirada**. [...] Estudar Psicologia é muito importante para a gente ir entendendo essa dinâmica de **construção**, de **constituição do sujeito**, porque eu percebo aí que nós não vamos ter, é, nós não vamos ter processos que se **excluem**, mas como o **estruturalismo** coloca, né? Nós vamos ter **dicotomias**, processos que se **completam**, né? Então eu trabalho lá na, na… com meus alunos do do primeiro semestre, das teorias linguísticas, os **processos dicotômicos** do **Saussure**, né? E aqui eu tenho, eu tenho aqui um **par dicotômico**, que a gente observa que o **individual** vai se associar ao **social** para a gente chegar na **dialética**, né? Então nós não vamos ter processos que se **excluem**. Nós vamos ter aqui **dicotomias**, que são processos específicos, né? A gente não pode entender que é tudo é a mesma coisa, não é, são processos específicos, mas eles não se excluem, se complementam. E aí eu fui lendo o texto e pensando na, na, nos conceitos lá da, da… do **estruturalismo linguístico**, entende?
> Débora: Eu entendo, mas é importante que a gente faça essa ancoragem no **referencial**, porque, nessa **base teórica**, nós entendemos **dicotomia** como um processo que supõe uma **exclusão**.
> Jucy: E é? Ah, entendi! E olha, que interessante! Então, o conceito de **dicotomia** para a psicologia…
> Débora: Sim, para a Histórico-Cultural supõe uma **exclusão**.

> Jucy: Ah, entendo.
> Débora: **Um** lado **negligencia** o **outro**. Aí por isso que fala como **dicotomias**, de forma **negativa**.
> Jucy: Entendo.
> Débora: Quando a gente supõe uma relação de **interdependência** entre dois polos, que são dois polos que exercem entre si uma relação de **contradição**, né, mas não de **negação** do outro, nós temos um **par dialético**.
> Jucy: Certo.
> Débora: Aqui não é chamado de **par dicotômico**, mas de um **par dialético**.
> Clarice: **Par dialético**.

Em sua apropriação do texto lido, a docente utilizou a ideia de dialética para refletir sobre o seu trabalho, pensando no quanto alguns problemas, que ela acreditava já terem sido superados, persistiam na escola, o que atribui às diferenças entre os sujeitos e contextos sociais. Mediante essa concepção, ela também analisa as suas relações com os estudantes, considerando a importância da ampliação do tempo com as turmas, para construir vínculos mais estreitos, que lhe possibilitem conhecer melhor os seus estudantes.

No entanto, quando a docente elabora essas ideias em um plano mais teórico e abstrato, ela indica que sua lente de compreensão da realidade é de base funcionalista, a partir do estruturalismo linguístico de Saussure. A partir dessa explanação, ficou clara a dificuldade que a professora teve para entender a crítica feita pelas autoras, pois devido ao fato de ambas as teorias usarem conceitos homônimos (dicotomia e significado), ao ler e escutar esses conceitos, a docente os relacionava aos significados deles no referencial estruturalista, com o qual trabalha há anos, denotando um sentido de valorização desse referencial.

Conforme Silva e Pinel (2016, p. 03), “A dialética à luz de Marx surge como uma tentativa de dissolução da dicotomia e da separação entre sujeito e objeto”. Com base nessa percepção, informei a professora que, nesse referencial, dicotomia era compreendida como uma relação excludente, sendo privilegiado um polo ou outro, diferentemente do conceito de dialética, que supõe existir entre polos contrários uma relação de complementaridade (Minayo, 2008).

Essa explicação surpreendeu a docente, pois, apesar do seu contato prévio com Vigotski, desconhecia as diferentes conotações do conceito de dicotomia. Pelo tom da sua reação, considero que essa discussão contribuiu para que ela reformulasse e ampliasse os seus saberes sobre a temática.

Em seguida, passamos a explorar mais detidamente as teorias apresentadas pelas autoras e as consequências dos discursos que atribuem

enfoque excessivo sobre os aspectos individuais e sociais para a constituição do sujeito.

10.3.2 A constituição subjetiva

Prosseguindo com a discussão, o professor Rocha relacionou a oposição entre indivíduo e sociedade na ideia de dicotomia à possível influência das filosofias existencialista e essencialista na construção da Psicologia. Ele vinculou o existencialismo à ênfase no aspecto social, mediante a experiência, e o essencialismo à ênfase nos aspectos individuais e internos. Em suas palavras: “Como o **mundo** hoje em dia é muito mais ligado ao **individualismo**, às manifestações do **indivíduo**, eu acredito que seja mais por isso que hoje seja mais trabalhado um ambiente de pensamento mais **essencialista** do que do que **existencialista** [...]” (Professor Rocha).

Aproveitando esse contexto, expliquei a influência do Liberalismo, do Romantismo e da Disciplina na construção da Psicologia como ciência e da subjetividade privada, conforme Figueiredo (2017), indicando que algumas teorias são mais influenciadas por umas ou outras vertentes/perspectivas (considerando os vértices do triângulo). Assim, enquanto algumas psicologias enfocariam mais os aspectos internos e individuais, outras explorariam mais os externos/sociais.

Nessa perspectiva, discorremos sobre os diferentes enfoques citados por Rosetto e Brabo (2009). Iniciamos a discussão partindo da perspectiva individual, abordando a influência do liberalismo na construção do conceito de subjetividade que embasava várias teorias psicológicas, em que “[...] o indivíduo [era] capaz de decidir, com autonomia, iniciativa, emoções e sentimentos privados, ao qual se denominou subjetividade privatizada” (Rosetto; Brabo, 2009, p. 02-03). Essa citação foi lida pela professora Clarice, que acrescentou:

> Clarice: Esta é a questão. O **indivíduo**, ele **não nasce** assim, né? Ele precisa **crescer com a ajuda**, muitas vezes do **outro** dentro de um **contexto social**, né, para que ele consiga ser aquele **indivíduo** que a gente quer, né, que a gente deseja. **Crítico**, **consciente** de suas **ações**, capaz de brigar, né? [...] é para a gente entender que ele **não nasce pronto**, né? É, a gente que está nessa **base**, neste **processo de formação** com ele, que [...] precisa **ajudar** ele a chegar aqui, né, a chegar a ser esse **indivíduo** aqui, capaz de **decidir** com **autonomia**, **iniciativa**, né, ter sentimentos privados. Mas [...] ele tem que **juntar** o que ele tem, **intra**, né, dentro de si, essa **subjetividade** com aquilo em que ele tem ali **fora**, em meio ao **social**, e ele vai se **construir**.

> Rocha: Certo.
> Clarice: Se ele vai ser um **indivíduo** que vai pela sua **formação**…
> Rocha: Mas ele tem, ele tem que **integrar**, né?
> Clarice: É, ele tem que **integrar**. Isso. É o **indivíduo** que tem que **decidir** se ele vai ser **humano**, se o que vai pesar nele lá em **sociedade** é o lado **humano** dele, porque a gente não sabe qual foi o **contexto social** que ele, que ele bebeu, a qual ele foi inserido, o que é diferente para nós, né? Nós temos **indivíduos** aqui que **bebem da pobreza**, **respiram a pobreza**, são **pobres**, não têm nem **consciência de classe**.
> Jucy: É, **perspectiva nenhuma**, né?
> Clarice: Né! Então. E há outros que já têm tudo pronto, já recebe tudo pronto. Mas na cabecinha dele, ele diz isso aqui. Eu, eu já ouvi de uma diretora de uma **escola**, se quiçá não seja uma das que já nasceu em **berço de ouro**, que nunca precisou **trabalhar**, vamos dizer assim, porque ela diz assim: o que sustenta esse país são as **empresas**, os grandes **empresários**. Hãn! [...] E aquele que **nasceu sem nada**, onde esse **rico** vai dizer assim: olha, ele **não chegou porque ele não quis**? Não é assim? [...] Por isso que eu gosto quando **Vigotski** diz… Eu acho que ele morreu muito cedo e ele não conseguiu terminar a linha de pensamento dele, porque o **intra** e o **inter**, como ele bem diz aí, como ele bem fala, são muito importantes. Eu não desprezo nenhum dos dois, né?
> Rocha: Os dois são importantes. Aí você falou de duas relações de que, quando você, acaba enviesando prum lado ou pro outro, nenhum dos dois tem razão, porque um é o **trabalho**. Quem é **pobre** só tem como valor o **trabalho**. E o **rico** é o **capital**.
> Clarice: O **capital**.
> Rocha: Aí, o que tem o **capital** fica discursando em função do **capital**, não é? Quem tem só o **trabalho**, se concentra no próprio **trabalho**, entendeu?
> Clarice: E a **relação**…
> Clarice: E por que que eles acabam ficando **poderosos** e em grande maioria? Porque nós aqui na **base** não tamo conseguindo.
> Rocha: Agora é que difícil é você dizer também **consciência de classe**, quem quer pertencer a uma **classe excluída**?
> Jucy: É.
> Clarice: Ninguém.
> Rocha: Quem é que quer pertencer ao **espaço rejeitado**? É igual aqui a história do [nome da **escola**], por que é que o **aluno** não quer pertencer? Como ele falou, ter **pertencimento** ao [nome da **escola**]?
> Jucy: Porque não **escolhe** estar aqui.
> Rocha: Porque **historicamente** foi o lugar que teve mais **pobres** frequentando.

Ao problematizar o enfoque individualista do conceito de subjetividade, a professora Clarice ressalta que a autonomia e a capacidade crítica do estudante não são atributos inatos, mas processos desenvolvidos nas relações sociais, sendo o espaço escolar um *lócus* privilegiado para tais construções. Apesar disso, ela ressalta a dimensão individual, explicitando a escolha do estudante em sua formação, se ele se voltaria para a dimensão humana ou se seria determinado pelas limitações da pobreza, que, segundo ela, parecem afetar todas as esferas da sua vida, obstaculizando, inclusive, o desenvolvimento da sua consciência de classe.

Ela também demonstra revolta com os discursos meritocráticos proferidos por agentes pedagógicos no espaço escolar, os quais naturalizam as desigualdades,

justificando-as com base no esforço individual, e reflete sobre os possíveis efeitos desse discurso para os jovens em situação de pobreza, como a internalização da responsabilidade por sua situação.

Essa fala da docente me remeteu ao trabalho realizado pelo jornalista Vollmann (2010), que, ao indagar a pessoas empobrecidas os motivos de estarem nessa condição, escutou desses sujeitos discursos que atribuíam a si mesmos, devido ao carma por algo que teriam feito em vidas passadas ou de supostamente serem preguiçosos, a responsabilidade de um problema tão complexo e multideterminado.

Em seguida, o professor Rocha considera a dimensão social na constituição da subjetividade discente e da consciência de classe citada pela professora Clarice. Conforme o docente, o sujeito precisa se integrar à sociedade e ela, como sabemos, já atribui significados para a pobreza, cuja conotação é marcada por repulsa e negatividade.

Em virtude disso, o professor pergunta: “Quem quer pertencer a uma classe excluída?”. Conforme a reflexão do docente, assumir essa consciência de classe é afirmar essa condição de exclusão e vulnerabilidade que marca a pobreza. Em face disso, os estudantes preferem evitar essa conotação e também os espaços estigmatizados com a marca da pobreza, a exemplo da escola-cenário da pesquisa.

Completando as falas dos professores, abordei os efeitos do discurso na construção da subjetividade, a partir da seguinte citação de Molon (2003 *apud* Rosetto; Brabo, 2009, p. 07):

> [...] a constituição do sujeito não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos, mas no processo dialético de ambos, e ainda, o que é mais expressivo, a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica.

Mediados por essa compreensão, avançamos na reflexão acerca da constituição subjetiva, abordando a função da linguagem como mediadora dessa subjetividade, além da influência da dimensão histórica citada pelo professor Rocha:

> Débora: Então nós temos, inicialmente, um **movimento externo**, né? E as **palavras**, como a gente já comentou, são **mediadoras da subjetividade** desses sujeitos. Então nós temos **discursos** que são produzidos sobre esse mesmo sujeito, que atuam como **reprodutores** e também como **produtores** desse **discurso**. É uma **ação de mão dupla**, digamos assim. Mas não tem como negar que você nasce e já tem uma **cultura preexistente**. Primeiro você **consome**…

Rocha: Exatamente. É que ao longo do **tempo** vai mudando. Por isso que eu quis compartilhar essa parte, porque o **sujeito** do **século XIX** é diferente do sujeito do **século XX**, diferente do **século XXI**.
Débora: Sim, exatamente.
Jucy: A gente não é uma **folha em branco** e a **história** vai sendo escrita a partir das nossas **experiências**.
Clarice: E usa o termo. Eu não posso pensar no **indivíduo** desconectado da sua…
Débora: Exatamente.
Clarice: né? Da sua **história**, da sua **realidade**.
Jucy: Exato, não pode.
[...]
Rocha: E aí eu boto a questão do **tempo** novamente. A cada **tempo** existe um **poder** diferente sobre os **indivíduos**, querendo se impor sobre eles. E a cada momento o **indivíduo** quer viver de uma maneira diferente. Como era a **mulher** do **século XIX**, como é a **mulher** do **século XX**, como é a **mulher** do **século XXI**, como é o **homem** do **século XVIII, XIX, XX, XXI**...
Débora: Perfeito.
Clarice: Isso.
Jucy: É sim, professor.
Débora: Que aí nós temos o **caráter histórico** do **materialismo histórico-dialético**. Nós temos uma **constituição material**, porque é formada por **elementos sociais concretos**. Nós temos uma **constituição histórica**, porque contempla essas diferenças. Em cada **tempo**, os **significados dominantes**, as **noções**, as **ideias dominantes** são outras, e as **tensões** também serão diferentes. E nós temos essa **dialética**, que compõe toda a **trajetória**, que é essa **tensão** entre elementos que disputam uma **hegemonia**, mas uma **hegemonia** que é sempre temporária, porque haverá outros **tensionamentos** e outras **rupturas**.
Rocha: Exatamente.
Débora: Enfim… Então a ideia de trazer essa discussão é pensar na **dificuldade** de a gente entender [...] **indivíduo** como um ser que unicamente faz essa **resistência**, porque eu não consigo fazer essa **resistência** sozinha.
Clarice: É mesmo.
Débora: Para eu conseguir, inclusive, ter acesso a essa ideia da **resistência**, eu preciso ter alguma **leitura**, eu preciso ter alguma **conversa**, alguma **aula** que me possibilite um **novo olhar**.
Clarice: Uhum.
Débora: A não ser, claro, que eu já tenha **vivido muita coisa**, aí confronte, né? Por que se está dizendo que **todo mundo consegue**, se eu não consigo? E eu **estudei**, eu fiz tudo o que precisava e eu não consigo? O que é que tem de errado? Ou eu aceito esse **discurso meritocrático** passivamente de que o **problema sou eu**, que eu não me **esforcei** o suficiente, ou então aceito alguma **categoria diagnóstica** dessas que vêm sendo construídas como um, um processo, né, de **adoecimento**, digamos assim, um **transtorno cognitivo, neurocognitivo** que me possibilitaria... E aí hoje nós temos essa **construção massiva de diagnósticos**, **produção massiva de diagnósticos**, inclusive como uma **resposta ao próprio sistema do capital**, porque nem todo mundo consegue. Aí quem não consegue vai procurar uma **justificativa**.
Rocha: **Enquadrar** você em algum tipo de coisa que diga: não é por isso você não consegue. Talvez seja um **vitimismo** também, né?
Débora: É mais confortável que eu… exatamente. Não seria nem **vitimismo**, professor. É uma **defesa** contra um **discurso** que é **terrível**. É terrível você se olhar e se ver como um **sujeito incapaz**. Mas não é que eu seja um **sujeito incapaz**, é que **não tem lugar pra todo mundo**.
Rocha: Agora também tem um outro lado que eu, que eu, assim… O **Vigotski** junto com os outros **russos**, né, o **Davidov** e qual é o nome do outro? Eles têm uma visão muito assim, o **ser humano** como **construtor da**

> **sua realidade** e que ele pode **transformar a realidade**. Ele dá o **empoderamento** ao **indivíduo**, como não se **alienar** com o **externo** e com o que chega sobre ele, mas ele pode **construir**, **realizar** as coisas, de acordo com o que ele **projeta**, **planeja** e **age**, não é assim?
> Débora: Esse é o grande ponto. Inclusive, você falando, eu lembrei foi do **Paulo Freire**. Mas sim, quando a gente pensa a **dimensão histórica**, quando nós nos entendemos como **sujeitos históricos**, nós entendemos que nós somos **sujeitos constituídos** por uma **realidade**, mas também **transformadores**. Que nós não somos obrigados a **reproduzir** isso que vem, né, que nos **construiu**.

Conforme o excerto acima, constituído pelas reflexões do professor Rocha acerca da dimensão histórica na constituição da subjetividade, pensamos no quanto cada tempo produz diferentes formas de sentir, pensar e agir. Diante dessa influência, retomamos, em alguns momentos, os aspectos sociais e individuais, citados pelos docentes no tensionamento entre atividade e passividade, isto é, no que possibilitaria uma reação da pessoa a esse condicionamento e limitação de suas possibilidades de vida, ou, de forma contrária, a sua submissão, internalizando justificativas para esse fracasso.

Por conseguinte, o professor Rocha refletiu sobre essa subordinação como formas de vitimização, indicando que, nesse referencial, a dimensão histórica aponta para a possibilidade de transformação da realidade pelo sujeito. Todavia, essa estrutura que perpetua desigualdades utiliza uma série de aparatos ideológicos que impõem seu apassivamento e submissão, não sendo tão simples atribuir ao indivíduo, de forma isolada, poder para elaborar essa crítica e resistir contra um discurso hegemônico.

Essa discussão acerca da historicidade como condição que possibilita o poder decisório dos seres humanos também foi realizada por Freire (2017), quando aponta a historicidade como algo que difere os seres humanos dos animais:

> [...] o animal é a-histórico. Sua vida a-histórica se dá, não no mundo tomado em sentido rigoroso, pois que o mundo não se constitui em um ‘não-eu’ para ele, que seja capaz de constituí-lo como eu.
> O mundo humano, que é histórico, se faz, para o ‘ser fechado em si’ mero *suporte*. Seu contorno não lhe é *problemático*, mas *estimulante*. Sua vida não é um correr riscos, uma vez que não os sabe correndo. Estes, porque não são desafios perceptíveis reflexivamente, mas puramente ‘notados’ pelos sinais que os apontam, não exigem respostas que impliquem em ações decisórias. O animal, por isto mesmo, não pode comprometer-se. Sua condição de a-histórico não lhe permite *assumir* a vida, e porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno. Não pode, tampouco, saber-se destruído em vida, pois não consegue alongar seu *suporte*, onde ela se dá, em um mundo significativo e simbólico, o mundo compreensivo da cultura e da história. Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se desanimaliza. No bosque, como no zoológico, continua um ser

> ‘fechado em si’ – tal animal aqui, como lá. (Freire, 2017, p. 123-124, grifos do autor).

Nessa perspectiva, é a consciência da condição histórica do ser humano, possibilitada por sua capacidade reflexiva, que lhe permite compreender o presente como decorrente de decisões de outrora, e projetar o futuro a partir das ideias e dos ideais defendidos pelo seu grupo social. No entanto, a consciência histórica e a capacidade reflexiva, conforme discutido acima, não consistem em atributos inatos do ser humano, sendo desenvolvidos a partir das relações sociais.

A partir de então, chegamos ao ponto de encontro das ideias defendidas por Vigotski (2010) e Freire (2017), ao considerar a educação e, de forma específica neste trabalho, a escola, como espaço fundamental para o desenvolvimento dessa consciência e reflexividade, que possibilitam que os estudantes entendam os aspectos que lhes constituem e tomem as rédeas da sua história, produzindo transformações significativas na realidade. Assumindo o risco de ser repetitiva, ressalto que esse processo só ocorre por meio da mediação de outros sujeitos que já percorreram esse caminho, sendo o professor um importante mediador da constituição subjetiva e da reflexividade dos estudantes.

Avançando na discussão, abordamos a psicopatologização do fracasso e a medicalização da vida.

10.3.3 Psicopatologização do fracasso e a medicalização da vida

Após as considerações citadas na seção terciária anterior, o professor Rocha mencionou o aspecto mercadológico da produção de laudos e diagnósticos como forma de sustentar a atividade profissional de psicólogos e especialistas. Essa relação resultou na discussão acerca da dimensão política e social na produção de diagnósticos e a medicalização da vida, cujas principais elaborações estão apresentadas a seguir:

> Rocha: É uma ideia muito assim **rotulante** que **congela** você na sua **situação** e você até às vezes **aceita** também, porque às vezes você transforma um **potencial**, uma **pessoa** que pode **mudar** em **cliente**, um **paciente**, um **cliente**. Eu vejo isso aí na **psicologia** também, esse lado aí. [...]
> Débora: Então, ela não é **neutra**, não existe uma **neutralidade** na **psicologia** e assim nós temos diferentes **teorias**. O grande ponto de trazer **Vigotski**, estudar **Vigotski**, é que nós temos um **referencial comprometido** com o que a gente poderia chamar de **emancipação do**

sujeito, com a **construção de um sujeito para a sociedade**, que tem um **viés político** aqui muito forte, né? [...]. Mas tem esse **viés de transformação social**. Que outras **teorias** já não vão ter, já vão ter mais uma **adequação do sujeito à realidade**. E principalmente, quando a gente trabalha com **categorias** construídas pela **psiquiatria**, que são essas **categorias diagnósticas** que nós vemos **espalhar aos montes**, né? Que todo **comportamento desviante** vai ser classificado como **patologia**. E o **problema**, né, que são **comportamentos** que às vezes são **respostas a sistemas de opressão**, como, por exemplo, não tem como a gente pensar um **estudante** movido por, influenciado, né, afetado, por n **violências**, n **formas de negação**. E aí ele não ter **raiva**
Clarice: Não **reagir**.
Débora: e não **reagir de forma agressiva** a essas **opressões**. Só que quando ele **reage** dessa forma, nós diagnosticamos com o **Transtorno Opositor Desafiador**.
Rocha: Isso. Exatamente.
Débora: Mas, na verdade, ele está fazendo um movimento necessário para a sua sobrevivência, porque se ele se **conforma**, ele pode se **aniquilar**. Então, qualquer **reação do oprimido**, pensando já numa perspectiva **freiriana**, é **rotulada** como sendo um **desviante**. Eu tenho que **controlar** esse **sujeito**. Controlo o **sujeito** porque ele tá com um **problema**, né? Eu tenho um **modelo de sociedade** hoje que nos **estimula** demais. A gente está sempre com muitas **informações**. Eu não consigo dar conta de tantas **informações**, tantas **cobranças**. Mas se eu fico nessa coisa de **prestar atenção** a várias coisas, né, eu tenho **TDAH**, aí eu novamente ganho esse **diagnóstico**, que é um **diagnóstico** que muitas vezes mais me **prejudica** do que me **ajuda**, porque ele poderia me ajudar a pensar as minhas **dificuldades** e como **superá-las**, mas, na verdade, ele vem sendo utilizado como forma de **justificar**.
Clarice: **Segregar**, ou então **segregar**.
Rocha: E ao mesmo tempo que pra a **psicologia**, gerar um **cliente**.
Débora: O que é muito **problemático**.
Rocha: Acontece muito porque, se eu transformo aquela **pessoa** e digo: não, esse aqui é **normal**, você faça assim e vá viver sua **vida**, você não, é meu **cliente**. Agora, bem no momento que você é **enquadrado** com aquele **rótulo** de uma **pessoa** que depende da minha **assistência**, porque você tem um **problema** e eu sou a pessoa que vai ajudar você, pronto, é um **cliente**. É uma **relação capitalista**.
Débora: [...] Hoje a **indústria do autismo** é uma **indústria lucrativa**, porque há muitos **profissionais** que ganham com esse **diagnóstico** e que vivem às custas dele.
Clarice: E tem mais, o **autismo** privilegia o **atendimento** desde o **neuro** até o **professor** dentro da **sala de aula**, porque vem **terapeuta ocupacional**, **fonoaudiólogo**, então vai gerando uma **cadeia de atendimentos**.
Rocha: Embora, de todo modo, é melhor do que ter **exclusão**. Porque, por exemplo, eu vivi quando era menino, tinha duas tias minhas que eram **rotuladas** como **doidas** e simplesmente o que faziam? Uma morava no **sítio**, era **isolada**, num **quartinho** ali. Uma morava no sítio, era **encostada** num quartinho ali. Eu não pedia nem a benção porque ela era a **tia doida**. Ela passava e eu passava **correndo**, **corria de medo** dela, né?
Pesquisadora: Uhum.
Rocha: Deixaram ela… Ela não era violenta, nem nada, mas como ela tinha doença mental, ela era **isolada**, que era o que faziam. [...].
Débora: Exatamente. São os diferentes **paradigmas** que temos ao longo da **história** para o **tratamento** e lidar com **pessoas com deficiência**. [...].
Rocha: Hoje traz à tona tudo e às vezes **transforma** também.
Débora: É importante que a gente avance para a **inclusão**. Não tô negando isso de forma alguma. Só que em alguns casos, temos **diagnósticos** produzidos que não se **justificam**. Alguns, é óbvio, não precisamos nem nos perguntar, você olha para o **sujeito** e já sabe.

> Clarice: É, mas outros…
> Débora: [...] Outra questão é o papel do **diagnóstico** na **sociedade**. Se a gente consegue entender o **sujeito** para além do **diagnóstico** ou não, porque às vezes o **sujeito** é **limitado** completamente pelo **diagnóstico**, principalmente no **contexto da sala de aula**.
> Rocha: É. Exatamente.
> Clarice: [...] Eu tenho um **aluno com TDAH**, na outra **escola** que trabalho, que a gente divide em **duplas**. Quando penso que não, ele tá passando, Rocha, por debaixo da **cadeira**, se arrastando no **chão**. Eu tiro a **foto** para estudar aquilo dali. [...] Em outro momento, ele tá produzindo uma **crônica**. E foi tão bem, entendeu tão bem as **características da crônica**, que no final ele pergunta: "Você acredita se é verdade ou não?"
> Débora: Uhum.
> Clarice: Ou seja, ele **absorveu**, prestou **atenção**, mas naquele momento talvez não fosse capaz de **produzir**. Mas depois, quando sentei do lado dele, deixei ele **desenhar**, **extravasar**, ele conseguiu produzir a **crônica**. Eu percebi: "Meu Deus, de onde vem tanto **diagnóstico**?" O que falta é **entender** e **olhar** para o outro como um **ser diferente na sua concepção**.
> Rocha: E a **capacidade de se modificar**, porque o **ser humano** tem **plasticidade**…
> Clarice: E de se **modificar**. Isso! A **neuroplasticidade**.

Em face da discussão introduzida pelo professor Rocha, citei que a Psicologia, como ciência, também está perpassada pelos ditames da sociedade, que se organiza em função do capital, produzindo teorias que visam à adaptação e à adequação dos sujeitos ao instituído.

Em oposição a esse movimento, refleti sobre a importância de se compreender o processo educativo a partir de um referencial crítico, como a Psicologia Histórico-Cultural, que estaria comprometida com o processo de humanização e a superação desse modelo de sociedade baseado na exploração do Homem pelo Homem.

Na sequência passamos a discutir sobre a psicopatologização do fracasso e medicalização da vida, temas cuja relevância para as escolas de hoje me levam a me demorar um pouco mais na exploração dos conceitos.

Segundo Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016, p. 704), "O processo de medicalização pode ser compreendido como a apropriação pelo saber médico de questões políticas, econômicas, socioculturais, e existenciais que, portanto, não pertenciam ao pleno domínio da medicina". Nessa perspectiva, a Medicina, enquanto discurso científico que goza de grande prestígio social na produção de verdades, é convidada a explicar e tratar o fenômeno dos desajustados e desadaptados às formas de produção social.

Para isso, são produzidas categorias nosográficas que imputam sobre o sujeito, com comportamentos desviantes ou inadequados ao padrão esperado,

transtornos (mentais, neurológicos ou desenvolvimentais) que justifiquem sua inadequação, fenômeno chamado de psicopatologização. Ademais, ao mesmo tempo em que especialistas constroem o diagnóstico, também promovem a cura ou o tratamento, por meio de medicamentos e terapias. Esse processo é esclarecido por Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016, p. 704-705), da seguinte forma:

> Os processos singulares são capturados pelo saber médico na medida em que o comportamento divergente é considerado exclusivamente disfunção orgânica do indivíduo, o que justificaria suas dificuldades sociais. Desta forma, os processos de medicalização da vida tendem a transformar dificuldades e divergências em problemas de origem e solução no campo médico. Um diagnóstico exemplo destas problematizações que vem sendo bastante discutido é o TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Descrito pela grande maioria das pesquisas atuais como um dos transtornos neuropsiquiátricos mais comuns à infância, com hipóteses de que afetaria cerca de 7% da população mundial, teria como tratamento, muitas vezes único e exclusivo, a prescrição de psicofármacos. Suas características, segundo o próprio DSM, seriam marcadas pela tríade desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade, aspectos que supostamente assumiriam formas combinadas ou separadas. Todavia, a popularização do termo ‘criança hiperativa’ passou a preocupar muitos estudiosos que questionam suas bases biológicas e seu tratamento medicamentoso e denunciam a banalização deste diagnóstico para a infância contemporânea.

O excesso de diagnósticos na escola também foi algo apontado pelos docentes, o que nos levou a refletir sobre o papel do diagnóstico na socialização do sujeito, que muitas vezes resultava na desresponsabilização da escola pela sua aprendizagem, a exemplo da estudante que chegara ao 2º ano do Ensino Médio sem saber ler, porque supostamente teria DI.

Acerca disso, a professora Clarice conta com surpresa sobre um estudante seu, diagnosticado com TDAH, que, apesar de não de submeter a disciplina escolar, teria produzido uma crônica com uma habilidade louvável. Essa fala me leva a refletir sobre o estigma promovido pelos diagnósticos, que fazem com que os docentes olhem para os estudantes enfocando as suas supostas incapacidades ou limitações e não o seu potencial para aprender.

A partir dessas construções, o encontro se encerrou com uma reflexão relacionando o discurso neoliberal, vigente no cenário contemporâneo, na construção da subjetividade e na medicalização da vida.

> Débora: Mas a ideia era só essa, entender o quanto a nossa **constituição subjetiva** está marcada por esses **discursos**. E aí nós temos, né, em determinados **contextos** a **construção dessa pessoa diferente como a doida**. Em outros **contextos**, quem era **diferente** era colocado como um **sábio**, o **sacerdote**, a **sacerdotisa**, né? A **loucura**, digamos assim, em

> outros contextos, foi **aclamada**. Era um **profeta**. E hoje, né? Hoje a gente é **diagnosticado**.
> Jucy: É um outro **contexto**, né?
> Débora: **A gente dopa essa pessoa**.
> Jucy: É sim, é, é **verdade**. Vem acontecendo com **muita frequência**, né, isso.
> Clarice: A gente **escuta**, **dói no ouvido** assim, né? Mas é a **realidade**, né? É.

A seguir, serão abordadas as reflexões realizadas no quarto encontro, quando discutimos acerca da indisciplina na escola.

10.4 Quarto encontro: Indisciplina na escola

O quarto encontro de formação ocorreu no dia 20 de maio e contou com a presença dos professores Caio, Clarice, Jucy e Rocha. Conforme acordamos, os docentes realizaram a leitura integral ou parcial do texto mediador (Rego, 1996), o que contribuiu para a vivência de um momento mais dialógico. Essa participação foi importante, considerando o atraso para o início do encontro, em virtude de parte significativa dos docentes ainda estarem em reunião às 10h, o que limitou a duração do encontro para 59 minutos e 24 segundos.

A escolha desta temática decorreu da observação das aulas dos docentes, em que identifiquei, com certa frequência, a presença da indisciplina em sala de aula. Nesses momentos, conforme abordado no capítulo 08, também ocorreram episódios de violência verbal e psicológica, por meio de xingamentos e ameaças.

Destarte, iniciei este momento fazendo um resgate das discussões contempladas nos encontros anteriores, a fim de (re)constituir a memória do vivido. Em seguida, debruçamo-nos sobre as discussões trazidas pelo texto mediador, a partir das angústias e reflexões proporcionadas pela leitura. Antes mesmo do início do encontro, a professora Clarice comentava comigo, em tom de aflição, as provocações que o texto a havia suscitado, pois parecia imputar sobre o professor, com certa ênfase, parte significativa da responsabilidade por essa disciplina, e refletimos sobre o caráter multideterminado da problemática, com base em Rego (1996).

Após o início do encontro, as discussões giraram em torno de dois eixos, elencados aqui como categorias de análise, a saber: 1) Concepções sobre

(in)disciplina e seus efeitos na escola; e 2) A (in)disciplina e o desenvolvimento da moralidade.

10.4.1 Concepções sobre (in)disciplina e seus efeitos na escola

De acordo com Rego (1996), no contexto escolar, o conceito de indisciplina apresenta caráter polissêmico, em razão dos diferentes sentidos que lhe são atribuídos, os quais variam conforme os pontos de vista ou as perspectivas de seus locutores. Nesse sentido, a indisciplina pode ser entendida desde algo desejável à organização escolar a algo a ser evitado, por se constituir como uma forma tirânica de exercício do poder.

Esses múltiplos sentidos sobre disciplina/indisciplina coabitam e disputam hegemonia no cenário escolar, promovendo tensionamentos nas relações entre os entes pedagógicos, os quais frequentemente têm suas expectativas frustradas em relação aos comportamentos e às ações de estudantes, colegas, professores ou gestores, por divergirem do que entendem como disciplina.

Nessa perspectiva, os professores discutiram sobre os diferentes sentidos atribuídos à (in)disciplina observados por eles em sua experiência como docentes, bem como as implicações pedagógicas dessas concepções.

> Jucy: [...] na escola, a gente sabe que a **disciplina** é um tema que precisa ser estudado. Até porque nós estamos hoje, é, nós hoje estamos fazendo parte de um sistema que nos aponta para a existência da **diversidade**. Então, como é que você vai atender a **diversidade** querendo os alunos **iguais**, né, querendo **turmas homogêneas**, querendo **alunos uniformes**, né? Então essa questão não existe, né? [...]. Eu penso que seria um consenso nessa área e que os consensos que existem, as percepções, né, elas são de uma **disciplina** na perspectiva do **cerceamento** mesmo, da **uniformização**, da **padronização**, né? [...] A gente precisa de uma **organização**, toda instituição para funcionar precisa ter sua **organização**, mas essa **organização**, ela não precisa estar atravessada pela **tirania**, né? O **termo marcante**, sabe, que **saltou aos olhos** mesmo no, no **texto**, na parte que eu li foi esse. E aí eu fiquei pensando… Eu tenho observado muitas **pessoas**, o modo de agir de muitas pessoas, pensando nas funções que eu já que eu já exerci na **docência**, na **atividade docente**, né? E tem **pessoas** que **parecem** muito **acolhedoras** e **não são**. E tem outras que **parecem tiranas**, mas na essência estão **preocupadas**, é.
> Clarice: Mas na **essência** são **acolhedoras**.
> Jucy: Com o **ser humano**, então, essa é uma questão muito **complexa**, muito **complexa** mesmo. [...] E aí eu queria muito ter tido tempo de ler todo o texto, sabe, para fazer esse processo de **imersão**, porque é um **tema instigante**, **desafiador** na **escola**, que a gente precisa **discutir**, que a gente precisa **analisar**. Por exemplo, né, [...] em sala de aula, eu tenho, ano passado, no 2º D, duas situações muito díspares. Eu tinha uma aluna que sentava na primeira fila, não falava, fazia tudo. Nossa aluna que semana

passada aprendeu a ler, né, [Clarice] postou o vídeo. E eu chorei domingo à noite, quando eu vi esse vídeo, sabe? [...] mas eu chorei. Meus meninos perguntaram, não é mãe, por que é que você está chorando? Gente**, isso aqui é muito importante! [nome da aluna] aprendeu a ler**, né**? [nome da aluna] já aprendeu a ler!** [...]
Clarice: É [...]. [Jucy], partindo daí, assim, ele começa, né, falando sobre o conceito de, de **disciplina**. O que que a gente entende, né, por **disciplina**. E eu percebi lendo o texto que existem **diferentes formas**. É como se o **aluno entendesse disciplina** de um jeito. O **professor construísse disciplina** de um jeito. A **escola** também tem o seu **conceito**, né? E, me trouxe, me veio à mente, né, o quanto nós… e até eu mostrei pra [Jucy] uma frase [...] do Quijano [...]: **as ideias são prisões duradouras**, mas não precisamos permanecer nelas para sempre. Aí, a partir daí, eu comecei a ligar à prática. Quando eu trabalhei no [nome da escola], era 2006, 2007, mais ou menos. Eu sei que eu tinha acabado de ingressar na escola. [...] E no turno noturno, a gente tinha um aluno que, à vista de todo mundo, era **indisciplinado**, só que a minha visão de **disciplina** distorcia naquele momento da deles, porque ele era um aluno que lia muito. Então tudo ele tinha o **ponto de vista dele**, [...] em tudo às vezes ele **discordava**. Ele sabia ser **crítico**, [...] e tinha uma **escrita perfeita**. Mas por ele ser **crítico** nas suas ideias e por **ler muito**, ele tinha uma **visão** que, que os outros meninos, um comportamento que os outros meninos não tinham, aquele de **afrontar a ideia do professor**. Inclusive, eu fui muitas vezes **afrontada pela ideia dele**. Mas o que ocorre? Ele era um menino que tinha **uma vida muito difícil**. Ele era criado com a mãe, ele tinha que trabalhar e ele perdia muita aula. Tá aí o motivo dele estar estudando à noite, né? E esse menino acabou indo para o, como é que a gente chama, **conselho**. Não tem um **conselho de classe** no final para saber quem **aprova**, quem **desaprova**? Mulher, eu defendi tanto esse menino, mas foi um voto vencido. Por quê? Porque todos os outros tinham construído [...] a ideia de **disciplina** [...] de que o menino era **mal-educado**, de que o menino era **arrogante**, de que o menino era que **não respeitava a fala dos outros**. Assim, totalmente diferente da que eu tinha.
Caio: Mas por trás desse comportamento, existe um **significado**, né?
Clarice: É que, claro, né? Devia ter. Aí eu sei que o menino foi **reprovado**. [...] E a partir daí, é, com essa **reprovação**, eu passei a pensar nisso e me trouxe de volta ao conceito, né, de: o que é **disciplina**? O que é que nós **professores**, nós enquanto **escola**, entendemos por **disciplina**, né? Porque, se a gente entende de um jeito, por que que a gente não pode abandonar essa ideia e seguir outra? Que é exatamente o que [Jucy] estava falando. Nossos **alunos**, eles não têm **repertóri**o, nem de **mundo**, nem **cultural**, nem... Assim, não tem, mas [...] eles estão aqui na **escola**, eles são nossos e a gente precisa olhar pra eles e construir em cima do que tem. [...] Ó, ele [o texto] diz assim [professora lê]: “Segundo o dicionário, o termo **disciplina** pode ser definido como regime de **ordem imposta ou livremente consentida**, **ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização militar, escolar, etc**.” Ou seja, o meu aluno, por ele **falar muito** por ele e **dar o seu ponto de vista**, estava sendo entendido como um [...] **indisciplinado**, que **perturbava**, né, que queria causar **rebelião**, inclusive tinha hora que os meninos levantavam, diziam: é, tia, ele tá certo. Eu lembro bem disso. Tudo bem, a ideia do [nome do estudante], ele está defendendo a ideia dele, eu tenho a minha e vocês também podem ter a de vocês. E, de acordo com o **comportamento** desse aluno, para todo o mundo, ele era um aluno **indisciplinado**, mas não era. Ele era um aluno que ele tinha **conhecimento** e que o **comportamento** dele era que **fugia ao padrão de comportamento que se queria**.
Caio: Até porque, muitas das vezes, é, a **disciplina**, ela é compreendida como aquele **aluno que fica caladinho só escutando**. Quando é o **aluno** mais que se **movimenta**, em alguns momentos, ele é **muito mal compreendido**.

> Jucy: Pronto, eu ia chegar, quando eu coloquei o exemplo de [nome da estudante], eu ia dizer isso, que [nome da estudante], **ela chegou no terceiro ano do Ensino Médio sem saber ler**, porque [nome da estudante] é uma aluna **comprometida** e **quieta**.
> Clarice: **Disciplinadíssima**.
> Jucy: Não cria problema para ninguém. Então **ela ficou até o segundo ano invisível**, ninguém notava [nome da estudante] porque [nome da estudante] **reproduzia**, ela **copiava**, ela **tentava**. **Uma aluna que não falta, uma aluna que não gera problema, uma aluna que tenta**, entendeu? Eu só tive a certeza o ano passado na recuperação final. Eu e ela. Só estávamos nós duas, sabe? E aí ela disse: **eu não sei ler**. Aí eu fui lendo com ela, oportunizei, vi uma estratégia para ela fazer alguma coisa, e eu disse: **eu não vou reprovar essa aluna. A culpa não é dela, faltou um trabalho.** Eu não estou dizendo de **quem foi, quando foi, mas faltou, gente, faltou**! Essa menina **não foi alfabetizada**, então é **injusto**!
> Clarice: Porque não pode **desistir**, né? Não pode **desistir** do ser humano.
> Caio: **Mas por que demorou tanto a ser percebido?**
> Jucy: É justamente por isso. **Por conta do perfil dela mesma.**
> Clarice: N fatores. E os alunos, eles tendem a **burlar**, né, certas **deficiências** que eles têm, eles tendem a **encontrar estratégias e maneiras de esconder** aquela **fragilidade** dele.
> Jucy: E tem outros que são **impositivos**, né. Eu ia falar de [nome do estudante] da mesma sala, né. [Nome do estudante] é um **canto de cerca**. **Ele também não sabe ler não**.
> Clarice: É, é um **canto de cerca**.
> Jucy: Eu uso a expressão porque ele é **turrão** mesmo, sabe?
> Clarice: **Não deixa ninguém encostar**.
> Jucy: Ele **bate de frente**, mas **o problema dele é que ele não sabe**, entende? E eu tenho consciência disso e **fico tentando**, mas eu **não consigo chegar**. A gente n**ão consegue chegar perto** de [nome do estudante] **na sala**, **só consegue se ele tiver só**.
> Caio: É uma forma até de se **defender**.
> Clarice: **Proteger**.
> Clarice: É tanto que ela usou contigo a frase. Ela dizia: tia, **deixe**. Ela fazia, tia, **deixa eu quieta**. Ela fala bem baixinho: **tia, deixa eu quieta**, que eu pedia para ela apresentar os trabalhos lá na frente e ela não ia. **Tia, deixa eu quieta**. Ó, eu **fiz**, tá aqui, **está feito**, né? Mas era **copiado** dos colegas do lado. Era com a **ajuda dos outros**, né? E a gente tem muitas outras [nome da aluna], né?

A discussão sobre os sentidos de (in)disciplina foi introduzida pela professora Jucy, que relatou ter sido impactada pelas ponderações feitas pela autora, principalmente quando ela associa disciplina à ideia de tirania. Assim, reflete sobre esse conceito a partir da perspectiva da homogeneização, da padronização e do cerceamento, entendendo que essa perspectiva já não faz mais sentido, em vista da diversidade que compõe as salas de aulas hoje.

Apesar disso, ela considera que, às vezes, as leituras que fazemos das pessoas podem nos levar a conclusões enganosas, pois há pessoas que parecem acolhedoras, mas não são; e outras que parecem tiranas, mas são preocupadas com o outro. Refletindo sobre a fala do docente, considero que, quando se parte de uma concepção de disciplina marcada por uma acepção negativa, como controle ou

imposição, professores rigorosos, comprometidos com a aprendizagem dos estudantes e que, por isso, não abrem mão das regras, podem ser interpretados como tirânicos; enquanto professores licenciosos podem ser vistos como respeitadores e amorosos.

Em seguida, a professora Jucy e a professora Clarice citaram os efeitos das perspectivas escolares acerca da (in)disciplina na trajetória de três estudantes.

A primeira, citada pela professora Jucy, é um caso já abordado aqui, acerca da sua estudante que não sabia ler, embora cursasse o segundo ano do Ensino Médio na instituição. Ela passou a ser atendida pela professora Clarice na sala do AEE e, conforme as docentes, já teria aprendido a ler, o que causou grande comoção nas professoras. Mais adiante, refletindo sobre o caso, a professora Jucy destaca que era uma injustiça essa estudante ter chegado ao segundo ano sem aprender a ler, e que teria aprovado ela para o terceiro ano, em virtude de considerar que ela foi vítima de negligência escolar e que ela não deveria ser penalizada por isso.

Ainda sobre essa estudante, as professoras refletem que essa situação demorou a ser identificada devido ao comportamento da estudante, considerada quieta, comportada e comprometida, pois entregava todas as atividades solicitadas, ainda que copiadas dos colegas. A partir de uma concepção de disciplina que entende o discente ideal como aquele que fica calado durante a aula e realiza todas as atividades propostas, a estudante estava livre de suspeitas sobre o seu fracasso escolar.

O segundo estudante foi mencionado pela professora Clarice, que o caracterizou como um jovem inteligente, com aptidão para a leitura e boa desenvoltura na escrita, todavia, por sua postura crítica e combativa, foi considerado um estudante insubordinado e desrespeitoso, levando o conselho escolar a votar pela sua reprovação.

De forma oposta ao primeiro caso, a criticidade do estudante foi lida como indisciplina, acarretando a sua reprovação. Com efeito, a concepção de disciplina que valoriza o silêncio e a obediência vai na contramão de uma educação para a autonomia, penalizando aqueles que ousam pensar por si mesmos e defender o que acreditam, ainda que contra os próprios professores.

Já o terceiro estudante, da mesma turma da primeira, é um jovem que a professora Jucy também suspeita que ele não sabe ler, mas não consegue investigar

porque ele se esconde sob uma capa de agressividade. A docente usa a expressão “turrão” e “canto de cerca” para se referir à dificuldade que tem para se aproximar e construir uma relação com ele.

Além das perspectivas de (in)disciplina que invisibilizam ou ampliam os *déficits* dos estudantes, essa realidade também decorre das estratégias de sobrevivência escolar citadas pela professora Clarice. Essas estratégias são compreendidas por Glória (2003), com base em Bourdieu (1998), como ações, que podem ser fruto de reflexões conscientes ou mesmo concepções do senso comum, que levam os estudantes a permanecerem na instituição escolar. Nesse sentido, tanto a submissão à disciplina escolar quanto a sua insubmissão, ao agir de forma rude de forma a coibir a aproximação dos professores, podem fazer com que esses estudantes passem desapercebidos pela escola.

Nessa conjuntura, conforme salientado pela professora Clarice, torna-se necessário superar concepções de disciplina associadas ao silêncio e à tirania. Cabe aos docentes reconhecerem a relevância de promover o desenvolvimento da moralidade e da criticidade dos estudantes, de modo a favorecer sua participação efetiva nas aulas e a construção de sua autonomia, tema que será aprofundado na seção seguinte.

10.4.2 A (in)disciplina e o desenvolvimento da moralidade

Avançando na discussão, mencionei, consoante Rego (1996), os diferentes tipos de pais (autoritários, licenciosos e democráticos), bem como as implicações da formação familiar na disciplina dos estudantes. Essa menção nos levou à ideia de autogoverno apresentada pela autora e a relação entre a disciplina e o desenvolvimento da moralidade.

> Débora: Eu preciso, para esse processo de **constituição subjetiva**, **internalizar as regras** para que eu possa me **autogovernar**. [...] Vigotski vai citar esse [...] conceito de autogoverno, a partir deste processo de **internalização da regra**. Se eu não tenho contato com a **regra**, eu vou ter muita dificuldade de conseguir **me governar**, conseguir **decidir** como é que eu faço e, na vida adulta, ser um **adulto autônomo**. Então tem alguns pontos para a gente pensar do porquê que é tão importante a gente falar sobre esse tema e questionar o que é que a gente entende por **disciplina**. Se a gente tem ainda uma perspectiva de **disciplina** e **indisciplina** [...] **idealizada**, né? De um **tempo remoto** em que **tudo funcionava** [...], ou então de uma **disciplina** que se dava à base da própria **violência física** e

que assim se impunha **respeito**, né, ou dessa **ausência total de disciplina** ou de uma **perspectiva mais democrática**. [...]
Rocha: Eu, eu queria acrescentar, assim, que eu vejo duas perspectivas, tem a **autodisciplina**, por exemplo, a gente não fica **cobrando do aluno** se ele chegou aqui **tomado banho**, **escovou os dentes**, mas ele tem que ter uma **autodisciplina** para **se reger** e **viver bem aqui**, pelo menos com a **saúde**, né, com a **higiene** e tudo, mas a gente não olha isso aí, raramente. Só pessoas que tiver exagerado...
Clarice: Ou então, quanto extrapola os limites, né?
Rocha: Mas é uma questão importante para a vida dele, é uma [...] **autoregulamentação** dele, se é uma **organização** tem a ver com a **disciplina**. A gente cobra muito a **disciplina**, como uma **ação externa sobre o aluno** para que ele **obedeça às regras na escola**. Só que às vezes a própria **escola** como instituição **quebra essas regras**. Então [...], entra a questão da **moralidade**. Ela não age dentro da **moralidade** quando ela, por exemplo, o aluno que está em **abandono** e ela sabe que está em **abandono** e ela sabe que **ele não merecia uma aprovação** e **reúne um conselho que cria uma outra regra por cima da regra que foi criada o ano inteiro e aprova aquele aluno pro ano seguinte**. Entendeu? **Qual é a moralidade que tem nessa nova regra aí? Nenhuma**. Ou então um **aluno** que mesmo a escola descobrindo que ele tem **deficiência de aprendizagem** e a gente, mesmo não seja uma **regra escrita**, mas [...] **a principal função nossa aqui é ensinar**, né. **O aluno aprender é uma regra**. Mesmo que não esteja uma **regra escrita**. E a gente pega e a **escola,** como instituição **não cumpre essa regra** aí e **avança o aluno** também. É **imoral** também isso aí, entendeu? Aí, o aluno também, **imaturo** também, que chega lá no terceiro ano, por exemplo, eu estava vendo uma situação nesse instante que ele passou três anos aqui **cumprindo as regras** que se sobrepõem sobre ele, **ser frequente**, **fazer as coisas** e **tirar a nota** e vê outro que **não cumpriu as regras e a escola avançou ele**, e não, não, a **escola** não [...] fez a **regra que ela ditava**, que disse que era para fazer. E ele compara, aí ele vai dizendo: Então **eu não tenho que seguir essa regra também não**. Entendeu? Aí […] **a instituição gera indisciplina**. **Indisciplina ligada à frequência, ao compromisso com o estudo**, né? E aí, às vezes também chega à **indisciplina do conflito** a…, né, com o **professor** também, não é nem por uma questão pedagógica de aprendizado, é por uma **disciplina** mesmo, né, de **falta de respeito**, né, com a **aprendizagem**.
Débora: Perfeito. [...] Você falando do que que a gente **avalia** e do que não, isso varia muito de acordo com o nosso **público**, né? Nós trabalhamos com **adolescentes** no **Ensino Médio**, então estas questões de ordem mais **higiênicas**, nós acreditamos que eles já terão desenvolvido a essa altura do campeonato. Se trabalhássemos com **crianças menores**, essas questões com certeza viriam com mais frequência. E aí é algo que seria mais simples, digamos assim, que os **pais** mediariam essa **disciplina** do **autocuidado**. Até nós também, muitas vezes, **mediamos** na **Educação Infantil**, né, nos **anos iniciais do Ensino Fundamental** quando falamos da importância de eles virem pra **escola banhadinhos**, **cheirosinhos**, e aí a **criança** vai entendendo, né, isso como uma dimensão **importante**. Mas quando a gente pensa nessa **questão da regra** e do fato de a gente **não respeitar a regra**, fica muito difícil para o **adolescente** que **ainda não é um ser plenamente desenvolvido**, ainda está **em desenvolvimento**, entender que essas **regras são de verdade quando a gente não cumpre**. Quando a gente estabelece uma **regra** e as **sanções**, né, decorrentes caso você **transgrida**, e na hora que você **ultrapassa**, não... então: Ah, então, eu posso fazer o que eu quiser, porque **essas regras não valem de verdade**. Aí você tem um sujeito que **não respeita** e vai ter uma **dificuldade**...
Rocha: A **sociedade brasileira**, quando você compara o Vigotski que viveu na **sociedade russa**, que você pisou o pé fora da linha era um, claro, que era uma **situação autoritária**, né, mas acontecia alguma coisa contra a

> pessoa, a questão da **punição**, né, que o **brasileiro critica muito também**, e a nossa que é **totalmente leniente** e é uma ofensa muito grande contra a **disciplina**, né? O **brasileiro** uma **cultura** assim, na **visão coletiva**, de ser **mais indisciplinado coletivamente como sociedade**, né? Aí por isso acaba afetando não só a **instituição escolar**, mas várias instituições. Entendeu? Muitas vezes o **aluno** nosso entende mais as **regras** claramente de um **jogo de futebol na escola** do que na **sala de aula**, porque ele sabe, ó, se eu der um **chute na canela**, o **juiz** vai e **pega cartão vermelho**, **cartão amarelo**, e eu **estou fora de verdade**, né? E na **escola**, eu, **dentro da sala**, eu dou **uma canelada num aluno** e eu **não** vou nem ser **suspenso**. Olha aí a diferença!
> Débora: Aí a importância de a gente discutir esses temas para a gente **expandir essa discussão** pro nosso **coletivo**, né? O que que a gente tem feito? Que tipo de **educação** é essa que a gente tá provendo para esses **estudantes**? Porque as **sanções** têm um **papel importante**. Eu lembro, não tem como não lembrar do **Piaget**, embora a gente esteja discutindo **Vigotski**, no valor da **sanção** para a **constituição da moralidade**. Não é essa **sanção expiatória**, que é você **punir o aluno** só para a **culpa** sair, para **aliviar a culpa**, mas as **sanções por reciprocidade**, que são esses **acordos** que nós estabelecemos com **estudantes** como forma de **reparar o dano**. Ele promoveu um **dano** ali e ele precisa de alguma forma de **reparação**. E a gente precisa, inclusive, que ele **entenda** que as coisas têm **limites**. Se eu não imponho esses **limites**, se eu não **respeito** aquilo que eu **acordei**, é **difícil** você **aprender a respeitar**. Então é bastante importante. Não sei como, né, de forma **prática**, essa discussão vai **mobilizá-los**, se vocês veem **abertura** para isso ou não, mas é necessário que a gente **expanda** essas **discussões** e fale com os nossos **pares** o que a gente está fazendo, na **tentativa** de não ser uma **crítica esvaziada**, mas de a gente conseguir mesmo **caminhar numa educação que a gente concorde**, que faça **sentido** para a gente. Até para a gente não ficar igual a professora Jucy estava trazendo no início, né, em um **faz de conta**, uma coisa que você **não acredita** e está fazendo ali por pura **conveniência**.

Para discutir sobre a ideia de autogoverno, o professor Rocha cita o que, em sua concepção, seriam duas dimensões da disciplina: a autodisciplina e a disciplina atribuída pelo outro. Em relação à primeira, ele relaciona o autocuidado do estudante, por meio de atividades que promovam a sua higiene, além do que chamou de autorregulamentação, o que compreendo que se trata da internalização da disciplina ou do autogoverno (Rego, 1996).

Em seguida, o professor aborda a disciplina externa, apontando para as contradições da vivência dessa no espaço escolar. Conforme o docente, a escola produziria regras para o estudante, que contemplam frequência, participação e aprendizagem, como condições para a sua promoção ou aprovação, todavia, em sua sanha para produzir resultados numéricos, ela mesma infringiria essas regras, produzindo novas regras, que negariam as primeiras e possibilitariam a aprovação de estudantes infrequentes ou em estado de abandono.

Nessa perspectiva, o não cumprimento das regras propostas pela instituição escolar pelos próprios agentes pedagógicos (professores e gestores)

fomentaria a indisciplina na escola, pois a submissão a essas regras careceria de sentido para os estudantes, que se sentiam enganados pelo sistema escolar.

O professor Rocha também comentou que o descumprimento das regras seria algo característico das formas de socialização no Brasil. Embora reconheça a pertinência dessa consideração, considero que ela também pode ser usada para justificar e naturalizar posturas e ações antiéticas e até imorais, conforme dito pelo professor, por aqueles que ocupam cargos de poder, ainda que no contexto escolar.

Essa fala do professor chamou bastante a minha atenção, pois retomou a dimensão ética da docência, evidenciando o quanto as medidas de *accountability* na educação, por meio da prestação de contas, avaliação e responsabilização (Afonso, 2012), tem impactado a vida dos professores, fazendo com que eles renunciem à sua própria ética e ao compromisso social e político que caracteriza a sua profissão para alcançar as metas estabelecidas pelos indicadores educacionais.

Diante dessa informação, comentei com os docentes sobre o processo de desenvolvimento da moralidade no sujeito, dialogando com o pensamento de Piaget (1994, 1999), o qual postulou que a cooperação e a noção de justiça estão estreitamente vinculadas ao desenvolvimento da autonomia pelo sujeito. Nessa perspectiva, se os estudantes compreendem não existir essa colaboração, pois os professores e gestores descumprem os acordos, e que as regras são injustas, o desenvolvimento de sua autonomia, aqui entendido como um conceito com forte valor moral, haja vista os laços de solidariedade e interdependência com o outro, pode ser afetado de forma negativa.

Em uma concepção kantiana, em vez de escolher o imperativo categórico, representado pelo zelo com o cumprimento do dever, os estudantes optariam pelo imperativo hipotético, a fim de satisfazer seus desejos por quaisquer meios (Kant, 2007). Nesse contexto, o apreço pela ordem e pelas coisas bem-feitas pode ser substituído por atalhos e caminhos inescrupulosos, pois se torna evidente que os fins valem mais que os meios.

Em virtude da gravidade e sensibilidade dessas ponderações, indaguei-os sobre as formas que vislumbravam para ampliar esse debate com os pares, com vistas a reconstituir o cuidado ético com a profissão e com a formação dos discentes. Os professores não responderam aos questionamentos, mas considero que esses, de certo modo, mobilizaram a reflexão do encontro seguinte.

No final, as professoras Clarice e Jucy abordaram a dimensão dos acordos, citando os contratos didáticos e as regras de convivência desenvolvidos pelos Professores Diretores de Turma. Segundo elas, esses acordos teriam contribuído significativamente para a redução da indisciplina na escola.

Elas refletem, no entanto, que esse processo é gradativo, sendo o seu cumprimento mais difícil pelos estudantes dos primeiros anos, mas, conforme eles vão reafirmando esses acordos, os estudantes passam a internalizá-los, de modo que as relações e o processo de ensino nas turmas de segundo e de terceiro anos se estabeleciam de forma bem mais fácil e prazerosa, na perspectiva docente.

A seguir, serão analisadas as reflexões realizadas pelos professores no último encontro, cujo tema versava sobre o adoecimento do professor e a valorização da profissão docente.

10.5 Quinto encontro: O adoecimento do professor e a valorização da profissão docente

O quinto e último encontro de formação ocorreu no dia 27 de maio, com duração de 1 hora, 9 minutos e 19 segundos, e contou com a participação dos professores Clarice, Marta e Rocha. A professora Jucy justificou a ausência, pois estava em outro estado, participando de um congresso acadêmico, e o professor Caio foi encarregado pela gestão de realizar as inscrições dos estudantes em uma avaliação, durante o turno de planejamento.

A escolha da temática decorreu da sugestão expressa da professora Clarice durante a entrevista e da menção à problemática, na entrevista da professora Marta.

Para iniciar este momento, considerando seu caráter conclusivo, achei importante fazer uma recapitulação dos encontros, com o intuito de resgatar a memória das discussões realizadas. Em seguida, abordei a temática do encontro, citando o texto mediador (Silva, 2020), o qual foi lido integralmente pela professora Clarice e folheado pelos demais.

Nessa perspectiva, os docentes refletiram sobre suas percepções sobre o adoecimento docente. A partir dessa discussão, foram constituídas três categorias de análise: 1) O desencontro e alienação do professor; 2) A desintegração e o

sofrimento psíquico; e 3) Estratégias de enfrentamento às condições que produzem o adoecimento.

10.5.1 O desencontro e a alienação do professor

A discussão em torno do processo de adoecimento docente foi introduzida pelo professor Rocha, a partir de um breve contato com texto, em que observou que o conceito de alienação fora abordado pela autora. O reconhecimento do conceito o remeteu ao referencial de Leontiev estudado por ele, em outro momento, fazendo-o lamentar por não ter conseguido realizar a leitura integral, em vista da relevância do tema.

A partir de então, seguiu-se a discussão em torno do que seria a alienação docente:

> Rocha: [...] eu acredito que esse [texto] que fala desse **adoecimento**, tem uma frase de **adoecimento ocupacional**, é a própria **atividade**, que seja, talvez, até em [...] função dos processos de **alienação** que a **gente sofre** e que **a gente percebe**, **mas não consegue se sair**, né? Aí você acaba **adoecendo** com isso, porque, por exemplo, se você é… tem um foco na **educação**, que é o valor numérico, a **meta**, é mais importante do que o processo. Quando os processos são tudo **corrompido**, **a ética do processo é toda corrompida em função de um de um resultado**, né? Porque se você **oculta o processo** para mostrar só o **resultado**, aí o próprio **sistema** produz isso aí. **O sistema produz uma diferença entre as escolas, favorece uma e não outra**. E aí você fica **alienado** pelo processo. E aí fica vendo só **resultado**. Aí, muitas vezes, se você está numa **escola**, por exemplo, que o **resultado é bonito**, aí você fica achando que aquilo é **produto da sua ação**, **da sua atividade** e às vezes não é, é do **sistema**. Quando a **escola** não tem **ensino noturno**, quando a **escola** não tem **distorção idade/série**, quando a **escola exclui o aluno** que [...] já pega **com dificuldade de aprendizagem**, ele já **empurra pra outra escola**. Aí às vezes o cara fica achando que ali, que aquele **resultado é produto da ação dele**. Não é. E o que está na **escola** que recebe todos esses **problemas** aí, o **ensino noturno**, da **distorção idade/série**, do **aluno** que veio **transferido com problema de aprendizagem** ou quase em **abandono**, como uma **escola** que nem a nossa aqui, ele fica se sentindo **frustrado** porque ele não consegue dar um **resultado**. Apesar dos processos de trabalho que ele tem que fazer para chegar algum **resultado**, mas não, não consegue. Aí, gera também uma **escola**, principalmente como a nossa aqui, gera talvez um **adoecimento**, não é?
> Clarice: Ele [o texto] fala em **alienação**.
> Rocha: Porque ele [o texto] fala aqui que os **mecanismos e tipos de alienação existentes** no e para o **indivíduo**, quer dizer, a gente, a gente faz uma **prática**, a gente produz uma **teoria**, que fica naquele **link da prática com a teórica**, **mas não consegue se realizar nas ações que a gente faz**, né, amarrado muitas vezes por **mecanismos da própria estrutura do sistema mesmo**. Entendeu? Aí eu vi que, que que fala nessa linha aí, né? Assim, fala que também é… que o texto do **Leontiev** dizia orientar o sujeito no mundo objetivo. Aí fala de **necessidades**, **motivos** e **finalidades**. Aí quais, será que as nossas **necessidades** e as nossas

finalidades e os nossos **motivos** são os mesmos **motivos** que permeiam **quem comanda a educação**? Será que eles estão fazendo **alinhado com o nosso pensamento**? Será que o que eles estão buscando é realmente **um valor em si pela educação** ou só um **valor numérico**? Entendeu? Então isso aí também tem tudo a ver com esse **adoecimento**, né? [...]
Débora: [...] E é uma **discussão** que é **necessária**, principalmente quando a gente pensa no **processo laboral**, das questões da **atividade** que o Leontiev traz, e o quanto essas questões do **trabalho**, são constituintes da **subjetividade**, como a gente já viu com a ideia da **atividade-guia**, né, e também podem ser promotoras de **alienação**, como o professor Rocha trouxe muito bem. E aí quando a gente não consegue ver que essa **alienação** pode ser entendida, né, como uma p**erda do conhecimento do processo** e a **perda de si** também. **Existe um processo de perda de si no** [...] **trabalho quando as necessidades, as motivações e a finalidade se desencontram.**
Rocha: Exatamente.
[...]
Clarice: [Professora lê] "[...] quando todo o **processo pedagógico** é direcionado para alcance de **metas determinadas numericamente**, tanto em **aprovações** entre um ano e outro, como em **índices** nas provas de **avaliação nacional da educação**, pouco importando a **qualidade** dos **conteúdo**s apropriados (e se de fato foram **aprendidos**)." (Silva, 2020, p. 54), que é o que você falou. Isso, no caso do **professor**. Aí, no caso do **aluno**, aí ele [...] acaba sendo **atípico**, né, um aluno **atípico**. Aí esse **aluno**, a forma de entender é que ele tem **TDAH**, que ele tem uma **necessidade específica** e daí o surgimento dos **laudos**, que justificam a não aprendizagem desse menino, né? Aí na, na mesma página: [professora lê] "A **espontaneidade** na **atividade docente** se expressa, por exemplo, quando o **professor** não compreende o comportamento dos alunos como **típicos** de um determinado período de desenvolvimento, mas como patológicos" (Silva, 2020, p. 54), né?
Débora: Sim. E justamente essa **espontaneidade**, né, vai ser chamada pela autora também como um **empobrecimento nas mediações feitas em vínculos de trabalho** em que a gente vive essa **cisão entre os sentidos e significados**, né? E aí eu penso da seguinte forma: esse modelo de educação em que a gente se **desencontra** e que a gente também está **esgotado de coisas**, vai gerando uma **prática** marcada por um **automatismo**. **Você não para para refletir.**
Rocha: O **automatismo**, que é uma coisa que é **alienante**, você não **reflete**, né?
Débora: Exatamente. Você está ali **fazendo**… E às vezes também um **sentimento fatalista**, que é aquela coisa de: Ah, o **sistema** está constituído dessa forma e **não há o que fazer**. Quando eu me vejo diante de algo **intransponível**, por mais que eu **lute**, não vejo nenhuma **brecha**, a minha ação também **deixa de fazer sentido**. Por que eu vou continuar a **fazendo** se eu não vou ter **resultado** nenhum? Aí fica novamente, né, esse, essa ação só pela pura **repetição**, sem que haja um **estudo**, sem que haja uma **teorização**, sem que haja a **construção mesmo de estratégias de fuga, de oposição, de resistência a esse modelo**, que gera **adoecimento** e que gera **explicações pobres da realidade**, como essa, que a gente **internaliza** essa lógica, né? Quando ela vai discutir aqui sobre a **consciência** e o **inconsciente**, nós temos instâncias psíquicas que são constituídas também **socialmente**. **Nós internalizamos essa lógica do individualismo**. [...]
Clarice: Que coaduna com esse, com esse **sistema capitalista** em que a gente vive, onde se eu não atinjo as **metas**, se eu não colaboro com a **empresa** ou com a **instituição**, é eu que estou **doente**.
Débora: Exato.
Clarice: Sou eu que estou **doente** e não o **sistema** que está me **oprimindo** e fazendo com que eu **adoeça**, não é?

> Rocha: Exatamente. É. A **responsabilização do professor**, assim como tem a **responsabilização do aluno** também pelo seu **fracasso escolar**.

Conforme o excerto apresentado, o professor Rocha analisou o quanto as condições de trabalho docente, marcadas pela imposição do alcance das metas estabelecidas pelos indicadores educacionais, ainda que por caminhos tortuosos, promoveriam a alienação do professor e, em decorrência disso, o seu adoecimento.

Segundo ele, a ênfase nos resultados promovida pelo sistema educacional e a responsabilização das escolas por esses resultados fariam com que elas tendessem a encontrar atalhos, os quais levariam à exclusão e a transferência dos estudantes em situação de pobreza e vulnerabilidade, bem como dos que apresentam lacunas em sua aprendizagem. Destarte, o alcance dessas metas só seria possível trabalhando apenas com discentes ideais ou forjando resultados não-condizentes com a realidade das instituições que abrigam majoritariamente os estudantes preteridos pelas demais escolas do município, em função do seu baixo desempenho.

No texto mediador, a alienação é descrita como

> [...] um estranhamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho, ao processo do trabalho ou em relação a si mesmo, ocasionando uma cisão entre sentidos e significados, bem como entre o sentir-pensar-fazer. Os valores e as normas sociais hegemônicos acima mencionados são promotores do processo de alienação, ao mesmo tempo que, ao serem apropriados pelos indivíduos, orientam sua ação no mundo, ocasionando lutas (externas e internas), oposições, angústias, ansiedade, isolamento e desarticulação, tanto individual como coletiva, em buscar estratégias de superá-la (Silva, 2020, p. 52).

Nessa perspectiva, conforme abordamos, há um estranhamento do professor em relação ao seu trabalho, em vista do desencontro entre o que acredita e o que faz, entre as motivações, necessidades e finalidades do seu trabalho e o que ele desempenha. Essa cisão entre sentidos e significados e entre sentir-pensar-fazer mencionada por Silva (2020), é vivida pelos professores com certa angústia, podendo desencadear quadros graves de adoecimento psíquico.

Em virtude do significativo e progressivo controle extrínseco sobre o trabalho do professor, que cerceia sua autonomia e reflexividade, reduzindo-o a executor de comandos externos, sua atuação também sofre de um empobrecimento, esvaziando-se de fundamentos, questionamentos, reflexões que permeiam a *práxis* docente.

Assim, a autonomia docente se converte em automatismo, de modo que seu trabalho se torna constituído por um saber espontaneísta, que se utiliza de

explicações vulgares para compreender os complexos problemas do cenário escolar. Esse contexto contribui para a concepção reducionista do fracasso escolar, cuja causa é atribuída frequentemente ao estudante, por meio de um suposto transtorno ou psicopatologia, conforme lido e refletido pela professora Clarice.

Nesse cenário, professores e estudantes são convocados a interpretar em uma peça que pouco lhes agrada e na qual não se reconhecem, embora talvez até acreditem e internalizem o (in)conveniente discurso de que eles são os protagonistas do fracasso escolar.

A seguir, apresento as reflexões realizadas pelos docentes acerca do processo de desintegração, decorrente da vivência da alienação no trabalho, e do sofrimento psíquico na docência.

10.5.2 A desintegração e o sofrimento psíquico

Prosseguindo com a discussão, expliquei para os professores, com base em Silva (2020), a relação entre a alienação e o sofrimento psíquico, esclarecendo que o estranhamento de si e dos resultados do seu trabalho, poderiam levar a uma desintegração do sujeito e dos seus processos psicológicos, acarretando um estado de sofrimento psíquico.

Essa compreensão levou a reflexões profundas e sensíveis sobre os efeitos desse desencontro e dessa desintegração em sua subjetividade e em sua saúde.

> Débora: Esse **desencontro** que gera o **adoecimento** e a gente vai perdendo um movimento de **controle de si**. Quando as coisas **deixam de se encaixar**, a gente entra em uma lógica de **desintegração**, que é quando nós não conseguimos ter controle nem do nosso trabalho e nem da nossa própria vida. E coisas que antes eram fáceis pra gente como se **autorregular em uma situação de estresse**, de **frustração** podem ser uma experiência extremamente **traumática** e eu ter uma **crise de ansiedade** e eu ter um **quadro de depressão** bem grave, porque eu não estou conseguindo organizar o **sentido**, o **significado** daquilo que eu **faço**, com aquilo que eu **deveria fazer** ou aquilo que está **proposto para eu fazer**. É desse **desencontro** que surge o **adoecimento**, e o **adoecimento** na situação dos **professores**, que, como o professor Rocha já trouxe, é uma **realidade extremamente comum** [...].
> [...]
> Rocha: Você falou duas palavras aí com Ds, que aí eu anotei aqui para não esquecer, que você falou de **desintegração**, né, e **desencontro**, né? O desencontro dos nossos **pensamentos** com o que vem de fora e **desintegração**. Aí eu me lembro que o **ser humano integral** é aquele **ser humano** que está por **inteiro**, que não foi **arrancado nem um pedaço ainda**, né? Aí, se for na perspectiva de um **professor** ou de um **gestor**,

> principalmente quando se vai para a esfera de **gestão**, você é submetido a coisas, a interesses, a ações, que é como se estivesse **arrancando um pedaço da sua ética e da sua moral**. Então você acaba **cedendo parte da sua ética**, **deixando de tá por inteiro** para servir a um **sistema**, entendeu? Então isso aí é como se fosse uma **dilapidação do seu ser**. Por isso que quando você falou em **desintegração** e que é **integral**, aí eu me lembrei, porque eu, por exemplo, **eu não tenho mais**, **não me reconheço mais**. Eu já fui **gestor**, **não me reconheço mais**, porque **você se submete a tanta coisa** que aquilo ali, em vez de se você ser gratificante para você, é de tal maneira **humilhante**, entendeu? E eu acabo passando aquilo para os meus, é...
> Clarice: **Humilhante**. **Meus pares**.
> Rocha: **Meu grupo**, **meus pares** também, né? Entendeu? E da mesma maneira acontece com o **aluno** também. A **educação integral**, que é para ser o ser humano por **inteiro**, acaba sendo um sistema tão buscante de **valores matemáticos**. Em vez de… tem assim as **competências socioemocionais**, mas num... Tá ali no currículo, mas não é tão valorizado. É até padronizado demais. E às vezes é, é feito de uma maneira, às vezes automática, e um aluno que já chega também com problemas na sua **integridade**, né? Da infância, da falta de um pai, da falta de uma mãe também. E acaba não acontecendo aquele processo de **reintegrar** ele, assim, de tornar ele por **inteiro de novo**, de **reconstituir ele como ser humano** que tem **potencialidade**, que pode se **transformar** e pode viver uma vida boa no **futuro**, né? Então, quando você falou nesses Ds, aí você falou duas vezes com Ds, e eu digo: rapaz, isso tem tudo a ver, tanto pro professor quanto pro aluno.
> Clarice: Ou ele se adapta, né, como ele diz aí, ou **resiste às demandas** e **pressões** relacionadas ao seu trabalho, já que **seu autocontrole é diminuído diante de um contexto alienante**, né? E foi a mesma coisa que aconteceu comigo enquanto **gestora**, né? Eu tinha, **eu era obrigada**, para atingir essas **metas**, para atingir esses **objetivos impostos**, a **fazer coisas que iam contra a minha personalidade**, que é um [...] **processo**, você vai se formando, construindo a sua **psique**, né? Mas aí quando a gente vê os seus **valores**, aquilo que você **pensa**... **Você sendo obrigado a fazer o contrário**, você entra mesmo em **conflito**. Você diz, não, eu não posso. **Olha como é que eu estou diante dos meus pares! Como é que eu vou poder falar antes sobre determinada coisa, se eu mesma estou aqui, e eu estou tendo uma postura diferente, né**? Então foi isso que fez… E **adoecendo**. E **adoecendo**. Que eu lembro muito bem disso. O **gestor**, ele não queria deixar que eu **saísse da escola** e **eu não estava bem**. **Eu chorava todos os dias e ele não queria me deixar** a ponto de eu ter que ir para uma instância maior, que foi outro **conflito** por ter **passado por cima**, como… ficou entendido, como disse assim: por que você não só **pediu** o seu **gestor**? Precisou você vir até aqui para pedir isso? Eu ainda ouvi isso, né? E na **integridade** da gente, a gente não explica: não, foi porque **ele não quis deixar não**. A gente simplesmente deixa a pessoa entender, para você manter a sua **saúde**, **saúde mental** em dias, né? Deixa a pessoa entender, mas. É… Assim, **tira a sua paz**. **Ao ponto de você levar toda a escola para a sua cama quando você vai deitar**! Não, não, não, não. Eu estou **adoecendo**. Isso não. Eu estou, é, diminuindo a minha **saúde mental**, precisando depois ter que tomar uma **medicação** e às vezes até se tornar refém dessa **medicação**. Não, vamos **parar** por aqui. Aí você volta a ser **professora**, não é? Aí, novamente, você tem que se **sujeitar às mesmas coisas**, né?

A partir da relação estabelecida por mim entre desencontro, desintegração e adoecimento psíquico, o professor Rocha refletiu sobre o quanto a alienação vivida na sua carreira docente, especialmente quando ocupara espaços de gestão, havia

afetado a sua integralidade e a sua integridade. Segundo ele, depois das experiências a que se submetera, ele não se reconhecia mais, pois vivenciá-las era “[...] como se estivesse arrancando um pedaço da sua ética e da sua moral. Então você acaba cedendo parte da sua ética, deixando de tá por inteiro para servir a um sistema, entendeu?”.

Ter vivido essas situações parece ter produzido marcas profundas no professor, cujo discurso muitas vezes apresenta um tom de resignação ou conformismo com essa desintegração, a qual possivelmente se deve à internalização do discurso fatalista acerca da onipotência do sistema escolar e da impotência docente, que ecoa na escola.

O professor também considera que essa desintegração vivenciada pelo processo de alienação laboral na escola afetaria o ensino ofertado aos estudantes, afastando-se da concepção de uma educação integral, para a oferta de uma educação que compreende o ser humano de forma cindida.

Já a professora Clarice refletiu sobre o quanto o desencontro entre a sua personalidade e as demandas e pressões externas, que a obrigavam a agir em contrariedade com o que acreditava, levaram-na a desenvolver um quadro de adoecimento, o que entendemos como decorrente de um processo de desintegração (Silva, 2020).

> [...] se na desintegração do psiquismo se desorganiza ou se desintegra o mais elaborado e complexo nele, decorrentes de relações históricas e sociais do indivíduo, consequentemente o indivíduo diminui ou perde (mesmo que temporariamente) a capacidade de controlar a si mesmo. Passam a ser estranhos a ele os modos e/ou possibilidades desse controle, levando-o a subestimar suas capacidades, ou superestimá-las, como no transtorno bipolar (Silva, 2020, p. 61).

Além disso, ela e o professor Rocha utilizaram o termo humilhante para se referir à experiência de atuar na gestão e ter que abrir mão da sua ética em prol das metas estabelecidas. A professora Clarice também demonstra vergonha ao pensar no modo como seus pares a viam, sentindo-se desautorizada a desacreditada em seu discurso, por causa da sua prática.

Esse desencontro, desintegração, vergonha, humilhação tornam o espaço escolar insalubre para os docentes, o que repercute nos elevados quadros de adoecimento citados por Silva (2020). Diante dessa realidade, é urgente pensar em

estratégias de enfrentamento a essa desintegração e adoecimento, que será o ponto abordado a seguir.

10.5.3 Estratégias de enfrentamento às condições que produzem o adoecimento

Prosseguindo com a discussão, o professor Rocha refletiu sobre o caráter alienante das avaliações objetivas, em que consistem a maioria das avaliações externas, haja vista a facilidade em burlá-las. Essa fala foi endossada pela professora Marta, que disse que os estudantes faziam desenhos no gabarito. Assim, refletimos sobre as alternativas na composição de outras estratégias avaliativas, bem como as suas limitações devido à sobrecarga dos professores, que atuam em várias escolas e não dispõem de tempo para corrigir avaliações subjetivas.

Perante a esse contexto alienante e adoecedor, perguntei aos docentes quais possibilidades de enfrentamento e transformação dessa realidade eram vislumbradas por eles em conjunto com seus pares, o que gerou uma discussão bem complexa, cujo recorte apresento a seguir.

> Marta: Eu não diria com os **pares**, mas eu diria assim como **pessoal** mesmo eu e como [Marta]: **terapia**. (risos) Sério mesmo! Eu já **me frustrei muito**. Hoje eu tô mais assim através da **terapia**, porque às vezes … você **conversa** com o **colega**, aí **o colega está tão frustrado quanto você**, né? Aí fica, fica aquela coisa de **lamentações**, né?
> Rocha: Exatamente.
> Clarice: É.
> Marta: Então acho que primeiro a gente tem que trabalhar isso com **nós mesmos**, né, pra depois…
> Clarice: É… conhecimento das nossas **emoções** para poder superar o processo de **adoecimento**, né? Na página 59.
> Débora: Eu concordo. Vejo total e absoluto sentido. Só o problema para mim, que, que é da própria constituição, da psicologia, né? A psicologia se constitui, não de forma **revolucionária**, ela se constitui para resolver um problema que já estava no **sistema capitalista** e para **adestrar o sujeito**, para **conformar os sujeitos ao sistema**. Então, quando a gente precisa fazer **terapia** para lidar com algo do problema de **continuar trabalhando**, para a gente conseguir **engolir as questões**, nós temos um **problema grande**. Quando a ação se torna só: Ai, eu preciso **ser um ser produtivo**. Eu não estou conseguindo ser, então vou…
> Clarice: Vou me **reprogramar**.
> Débora: É, fica aquela coisa do ***mindset***, né?
> Rocha: Uhum
> Débora: E não é por aí, porque o que está causando aquele problema vai continuar. Por isso que eu falo dos pares, porque **só existe transformação na coletividade**.
> Clarice: Sim.
> Débora: A gente não consegue. A gente vai fazer um movimentozinho aqui com os nossos **estudantes**, na nossa **liberdade**, em sala de aula. Mas as questões que nos afetam de fato só vão ter transformações efetivas quando

> a gente conseguir conversar com os nossos pares e para além do **desabafo**. Por isso que essa discussão é tão interessante, tão rica, né? Que inclusive lá no final, quando a Flávia vai falar das possibilidades… Afinal de contas, nesse **contexto tão desolador** em que nós estamos **adoecendo**, em que **sentido** e **significado** não conversam mais, em que existe uma **cisão entre sentir, pensar e fazer**, **o que que a gente pode fazer?** Porque parece que a gente está em uma realidade que não tem mais, né? Nessa altura do campeonato, da constituição do capitalismo, **o que é que a gente pode fazer? A gente pode se reumanizar.** Como é que a gente se **reumaniza?** Vamos voltar a **estudar**, vamos **trazer arte de volta**, vamos **trazer futuro de volta**, que o Vigotski já dizia que **a arte tem um potencial de nos fazer sonhar com outro futuro**. **Ela nos projeta pra frente**.
> Rocha: **E a arte**, ela em si, ela é **anti-alienante**, né?
> Clarice: Ela é **libertadora**, né?
> Rocha: Produto das ações do pensamento do ser humano, né?
> Débora: Exato.
> Rocha: **Arte e cultura**, né?
> Débora: Vamos trazer **ciência**, vamos nos **enriquecer**, vamos trazer **teoria** pra gente **analisar a realidade de forma mais crítica**. Vamos **internalizar esses significados**. Vamos começar a operar com eles e aí a gente consegue **ver as coisas mais criticamente**. Olha, isso aqui foi constituído dessa forma, que é o que a gente tem tentado fazer aqui também, né?
> Clarice: Uhum.
> [...]
> Rocha: Então você **deixa de acreditar em si mesmo também**. Você não pode deixar… fazer como a história, quando o que importa é não estar vencido, né? Na música, né, o que importa é não estar vencido. Quando você deixa de **acreditar de si mesmo**, então você gera um grande problema para você mesmo, então você não pode **se deixar abater**. Você tem que lutar sempre e não se sentir vencido. Você tem que imaginar que, de alguma maneira, você tem que continuar lutando, **produzindo alguma coisa que seja importante**, porque mais adiante, vai ter um **resultado para a vida daquele aluno**. Não é? Mesmo que a gente ache que momentaneamente não seja, mas, mas vai ter um…

A professora Marta citou como estratégia de enfrentamento (ou sobrevivência) a terapia, que acredito se tratar de psicoterapia. Refleti sobre o limite desta estratégia para suportar a realidade, em virtude do fato de que ela não resolve a causa do problema, mas apenas pode conformar ou adequar o sujeito para conviver com ele. Assim, ponderei que a psicoterapia pode ser um caminho importante, mas não deve ser o único.

Em virtude da falta de alternativas vislumbradas pelos docentes, citei alguns pontos mencionados por Silva (2020), que podem contribuição para a promoção de relações humanizadoras, por meio da arte, da cultura, da ciência. Nesse contexto, urge a construção de relações que promovam vida e que se pautem na capacidade sensível e reflexiva do ser humano, e não na sua reificação como meros executores de comandos externos.

Por conseguinte, o professor Rocha citou a importância de acreditar em si mesmo, o que me tocou bastante em virtude de sua recente fala sobre a perda de si,

a partir das experiências que atacaram a sua moral. Assim como, para os estudantes, a escola consiste num cenário marcado por possibilidades de aprendizagem, transformações e humanização, para os docentes, ela também pode ser espaço de desenvolvimento e reumanização.

No final do encontro, perguntei como havia sido a experiência de participar dos encontros de formação e obtive as seguintes respostas:

> Marta: Pra mim foi bastante produtiva e enriquecedora. Faz tempo, assim, que eu realmente não sentava, assim, pra estudar, voltar a ler sobre esses autores, né, os pesquisadores. E, realmente, acho que eu até falei no primeiro encontro, né? Acho que a última vez foi na graduação. Você vê, né, você vai perdendo, né? É tão engolido que vai perdendo o hábito, né, de estar se reciclando, é, se renovando. Então, e o debate em si, né, de tá escutando aqui, né, conversando com os colegas, escutando eles também a gente acaba aprendendo muito.
> [...]
> Clarice: Eu penso que na escola a gente deveria ter, é, fazer parte da rotina.
> Marta: Sim. Inclusive nos planejamentos, né? Porque…
> Clarice: Nos planejamentos, estudos, né, como esse que a gente pode assim estar revendo assuntos que são tão pertinentes à nossa profissão, não é? Mas eu já, já fiquei tão feliz nesse último artigo aqui que a gente leu, né, porque ele vai falar muito sobre a gente, né? Porque indisciplina leva pro aluno, né? A gente mais remonta à questão da aprendizagem, né? Mas esse último trouxe, deu fala e voz à gente, né? É, de como é mesmo essa dinâmica que a gente vive, pra não se, não se perder, né? Não perder nossos valores, não perder aquilo que a gente demorou tanto, tanto tempo para construir, o que a gente pensa, que a gente sente, o que a gente é. Então, parar para a gente conversar um pouquinho sobre, sobre nós enquanto professor foi o mais valioso de todos, assim, que eu achei, não desprezando os outros. Mas esse foi muito, muito significativo, né? E que bom, se a gente pudesse dar um jeito de continuar, né, doutora? [...]
> Rocha: Eu também achei que, esses momentos aqui foram tanto um resgate de ideias que a gente vê na universidade, assim, que você até se esquece como é, e o aprendizado de novas ideias também, né, que a gente acaba dando esse momento para a gente aprender novamente. Porque a gente vive assim na escola de uma maneira muito utilitarista, né? Talvez até se a gente dizer: Ah, vamos propor isso aqui na escola. Mas talvez tenha um professor que tem a visão mais… vai dizer, não, isso aí é besteira. Não quero estudar isso aqui não. Vou perder meu tempo fazendo isso aí? E é um momento de reflexão tão grande porque a gente resgata a nossa, o nosso link com a nossa prática. Aí vê o que a gente está errando, vê o que a gente pode melhorar, que que a gente pode se sair de alguns processos que não são bons para a nossa vida. Então, só tem a ganhar esse momento de reflexão. Acho que devia continuar mesmo, né, mesmo que seja para os que querem, né? Porque a gente sabe que sempre vai ter alguns que vão ser, é, viver só da prática, não quer viver esse resgate do, do aprender, né, de viver a as teorias, de ver o que é que a gente está errando, o que é que a gente pode melhorar o que a gente pode aprender com o nosso trabalho. Então a sua vinda aqui foi excelente, né?

Os comentários dos professores me deixaram muito feliz pela possibilidade de contribuir de forma efetiva com sua formação, haja vista a notória contribuição deles para a minha, mediante a construção deste trabalho.

Também me senti satisfeita ao observar que, a cada encontro, as reflexões sobre os desafios que eles identificavam adquiria mais profundidade e embasamento teórico, por meio da apropriação de conceitos e reflexões trabalhados nos encontros, a exemplo da ideia de medicalização e do conceito de atividade-guia pela professora Clarice, bem como da reflexão sobre a construção da subjetividade e dos aspectos éticos da docência pelo professor Rocha. Como esses dois docentes participaram de todos os encontros, as suas transformações se tornam mais evidentes para mim.

Além do campo teórico, percebo essa apropriação também em habilidades práticas. Nos primeiros encontros, a professora Clarice demonstrava admiração sempre que eu relacionava, com certa agilidade, a fala de algum professor com uma citação do texto. Nos últimos encontros, percebi ela fazendo o mesmo movimento com habilidade semelhante, quiçá, maior.

Com a professora Jucy, esses avanços se deram por meio do esclarecimento de conceitos como a dialética, que a permitiam fazer uma leitura crítica da sua realidade com a lente da Psicologia Histórico-Cultural.

Já para os professores Marta e Caio, que participaram, respectivamente, de três e de dois encontros, acredito que a contribuição decorreu, além do contato com as reflexões teóricas, das trocas com os colegas professores, cuja vasta experiência profissional possibilita uma visão singular sobre os desafios e as possibilidades da docência. Em alguns momentos, após debates ou reflexões, eles comentavam sobre o quanto estavam aprendendo ao escutar os colegas.

Diante dessas reflexões, concluo essas linhas com alegria e esperança de que a escola resista e persista como um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os sujeitos que a constituem.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais desta investigação.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
> Mas eu vim de lá pequenininho
> Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
> Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho”
> (Lara, 2004 / Alguém me avisou, Dona Ivone Lara).

Conforme discutido por Figueiredo (2017), a influência do Liberalismo, do Romantismo e da Disciplina na constituição da Psicologia como Ciência acarretou a construção de teorias e práticas centradas no indivíduo e em sua subjetividade privada. Com efeito, quando a Psicologia foi convidada a refletir e a atuar sobre os problemas educacionais, ela reproduziu esse enfoque individualizante, o qual, por sua vez, tem sido amplamente criticado sob a alcunha do psicologismo na Educação.

Considerando este tensionamento que embala a relação entre Psicologia e Educação, refleti, neste trabalho, sobre a influência dos saberes psicológicos para a Educação. Nessa perspectiva, considero que esses saberes têm sido construídos e apropriados tanto na promoção de justificativas para as desigualdades sociais e educacionais, mediante práticas que possibilitem a adequação dos sujeitos desajustados; quanto na produção de questionamentos e reflexões acerca da contribuição da educação para a humanização do estudante e sua emancipação.

Diante desse cenário, a Psicologia Histórico-Cultural foi selecionada como referencial para compreensão e análise da realidade, em virtude de se constituir uma perspectiva crítica em Psicologia, a qual entende os fenômenos a partir de sua concretude, historicidade e totalidade.

Em vista disto, busquei compreender as contribuições do saber psicológico na perspectiva Histórico-Cultural para a *práxis* de professores de uma escola do Ensino Médio de Iguatu-CE. Para isso, realizei um estudo qualitativo, com abordagem dialética, por meio de uma pesquisa-formação com um grupo de cinco professores, da área de Linguagens: Caio, Clarice, Marta, Jucy e Rocha.

A proposta de uma pesquisa-formação à luz do referencial da Psicologia Histórico-Cultural visou a romper com a relação sujeito-objeto que compõe as formas tradicionais de pesquisa, influenciadas por um ideal de neutralidade e cientificidade herdados do paradigma positivista, bem como contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores participantes, mediante o estudo e a reflexão sobre os desafios enfrentados por eles.

De modo específico, procurei: refletir sobre como a estrutura escolar e as dimensões das relações estabelecidas pelos professores nesse espaço repercutem no trabalho docente; conhecer os aspectos objetivos e subjetivos que induziram à escolha e ao exercício da profissão docente pelos professores investigados e como esse é significado por eles; e analisar como os professores significam e incorporam elementos da Psicologia Histórico-Cultural em sua *práxis* docente. Para contemplar o primeiro objetivo, realizei a observação no espaço escolar, em que acompanhei três aulas de cada professor, realizando anotações em diário de campo.

A partir dessas experiências, identifiquei que o espaço escolar era marcado pela coexistência entre o velho e o novo, bem como por uma negligência histórica do poder público, que fazia com que as condições de aprendizagem persistissem inadequadas, a despeito da recente reforma, devido ao excessivo calor e luminosidade na maioria das salas de aula.

Ademais, as relações entre os professores e estudantes se constituíam de diferentes formas, estando intrinsecamente relacionadas ao ciclo da vida do professor e à sua maturidade na docência, bem como aos seus saberes docentes, fazendo com que cada professor lidasse com mais ou menos dificuldade com os desafios na instituição.

Embora a subjetividade dos professores se acentue quando pensamos nos aspectos relacionais e no estabelecimento de relações interpessoais, de forma geral, os docentes se viam com o duplo desafio de submeter os estudantes a um espaço desconfortável para que pudessem ensiná-los e, assim, introduzir saberes que poderiam levar ao questionamento de sua realidade e ao desejo de transformação.

Já o segundo objetivo foi atendido por meio das entrevistas reflexivas, realizadas individualmente, que possibilitaram o contato com as histórias de vida e trajetória dos professores. Os caminhos que os levaram à docência são marcados

por uma multiplicidade de influências, contemplando desde as experiências infantis e escolares a um contato fortuito na juventude.

Na maioria dos casos (três de cinco), a docência não consistia na primeira opção, sendo o seu ingresso no trabalho um efeito das condições do mercado de trabalho e das oportunidades de empregabilidade e estabilidade vislumbradas por eles. Apesar disso, os docentes expressam ter escolhido a docência, ao longo da carreira e da formação, identificando-se com a área e adotando um compromisso ético-político com a transformação e o desenvolvimento dos seus estudantes.

E o terceiro objetivo foi alcançado mediante cinco encontros de formação, cujas temáticas foram construídas a partir das sugestões dos professores e das problemáticas identificadas por mim na observação. Assim, estudamos textos mediadores para embasar a reflexão docente, promovendo o diálogo entre teoria e prática na análise dos desafios enfrentados pelos professores.

Durante as entrevistas, a contribuição da Psicologia para o trabalho docente era vislumbrada pelos professores apenas em função da dimensão individual e afetiva, centralizadas na relação professor-estudantes. Apenas o professor Caio citou o potencial da Psicologia na compreensão do contexto dos estudantes, indicando uma perspectiva que englobe os aspectos sociais.

Ao longo dos encontros, os professores foram convidados a expor suas concepções e refletir sobre algumas problemáticas educacionais com base no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, o qual se ancora no materialismo histórico-dialético, possibilitando um olhar complexo e contextualizado sobre os fenômenos educacionais. Nessa perspectiva, expandimos a compreensão desses temas dos seus aspectos imediatos para as dimensões histórica, política e econômica, analisando seus efeitos na escola e na constituição subjetiva de professores e estudantes.

Observei que esses encontros produziram algumas transformações nos discursos de dois docentes, que compareceram a todos os encontros, pois apropriaram-se de conceitos e discussões apresentados, passando a utilizá-los nos encontros seguintes para refletir sobre a conjuntura e os desafios da docência. Os demais professores citaram, em diversos momentos, o quanto estavam aprendendo mediante as discussões propostas pelos textos e as reflexões realizadas pelos seus pares, cuja vasta experiência na docência e na gestão possibilitavam um olhar ampliado para os problemas educacionais.

De forma especial, tocou-me o relato do professor Rocha, que, em vários encontros, abordou os desafios de uma atuação ética em um contexto marcado pelo alcance de metas de indicadores educacionais, que cerceava a autonomia dos professores e corrompia a ética desses profissionais. Todavia, ao compreender essa problemática, ele sempre a justificava de forma fatalista, em virtude da força do sistema, contra quem eles não teriam condições de se opor. Esse discurso também era muito frequente nas falas dos demais professores.

No último encontro, em que discutimos sobre alienação e sofrimento psíquico, ele relatou que as experiências que vivenciou na gestão fizeram com que ele não se reconhecesse mais, caracterizando essa situação como humilhante. Essa fala foi endossada pela professora Clarice, que citou o processo de adoecimento vivido por ela devido ao excesso de trabalho. Ela também refletiu sobre o conflito que experienciou quando desempenhara cargos de gestão, em que era impelida a agir em dissonância com seus valores, temendo o modo como seria vista pelos seus pares.

Considero que esses relatos expressam os efeitos nocivos da sanha dos indicadores para a subjetividade dos professores, que se veem impelidos a agir de forma indecorosa com vista a alcançar tais metas, e se envergonham de tais ações.

No entanto, quando refletimos sobre as estratégias de enfrentamento dessas condições que produzem o adoecimento docente, o discurso do professor Rocha mudou trazendo a importância de não desistir de si. Nessa perspectiva, compreendo, com base em Silva (2020), que as vias de enfrentamento passam pelo resgate do ser humano em sua inteireza, numa perspectiva dialética, por meio da reflexividade, com a introdução da Ciência e da Filosofia na compreensão da realidade para fundamentar a *práxis* docente; e mediante a sensibilidade, com o convite da arte a projetar novos futuros e novas formas de relação com o outro e com o mundo que superem a perspectiva da exploração.

Nessa conjuntura, compreendo a contribuição da Psicologia para a *práxis* docente, sobretudo da Psicologia Histórico-Cultural, em razão do desvelamento da realidade e da recusa da cisão e da reificação do ser humano, bem como da sua submissão e controle subjetivo (socioemocional), a fim de se adequar aos ditames do capital e à reprodução do *status quo*.

Essa contribuição também reside no seu enfoque prospectivo, pensando o ser humano a partir de sua Biologia, como ser dotado de plasticidade cerebral, que

lhe possibilita aprender sempre; a partir dos aspectos materiais e econômicos, que limitam ou ampliam suas possibilidades de vida e de desenvolvimento; de sua historicidade, como vir-a-ser, como ser capaz de refletir sobre o passado e projetar o futuro; e como ser constituído por relações sociais mediadas pela linguagem, sendo fundamental a compreensão e a reflexão sobre os discursos que produzimos, os sentidos e significados que eles mobilizam, bem como os seus efeitos na constituição da subjetividade dos entes pedagógicos.

Em face dessas reflexões, considero que a apropriação dos professores do saber psicológico tem sido influenciada pelo enfoque exclusivo no indivíduo, ou psicologismo, que subsidia inclusive as políticas educacionais, como a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE) (Silva, S., 2023).

A esse psicologismo se soma a psicopatolização do fracasso e a medicalização da vida, que tem levado à produção massiva de diagnósticos para justificar a não aprendizagem dos estudantes. Essa apropriação também se expressa na compreensão aligeirada disseminada acerca do construtivismo piagetiano, a qual repercute na defesa de um ensino espontaneísta e que subestima a mediação do professor (Facci, 2004b).

Conforme Silva (S., 2023), essa compreensão do construtivismo piagetiano teria influenciado na proposta dos Ciclos de Formação, que acarretaram a aprovação automática de estudantes que não aprenderam os conteúdos referentes ao seu ano letivo, sem lhes possibilitar novos espaços para fazê-lo, o que engendraria na não compreensão dos conteúdos no ano corrente e no seu consequente fracasso escolar. Entretanto, como vimos, essa realidade tem promovido o absurdo de adolescentes chegarem ao Ensino Médio sem saber ler. Desse modo, entendo que hoje o fracasso na aprendizagem recebe a chancela da instituição escolar, por meio do diploma.

Por outro lado, como vimos com a experiência desta pesquisa-formação, a apropriação do saber psicológico também pode ocorrer mediante a proposição de uma leitura crítica sobre a realidade. A introdução dessa perspectiva crítica pode contribuir para que os docentes se impliquem como sujeitos com a sua ética profissional, num movimento de recomposição de si e da sua reumanização, que compreendo como a possibilidade constituída quando se sai da condição de autômato e passa a vivenciar a sua autonomia, a qual abrange a responsabilidade pelo seu trabalho, em vista do compromisso com o outro e consigo mesmo.

Nesse processo, a teoria desempenha um papel primordial, possibilitando a emergência da *práxis*. Ao longo dos encontros formativos, os professores criticaram as propostas de formação que se resumem a dinâmicas ou possuem caráter meramente pragmático e se mostraram bastante satisfeitos com os encontros da pesquisa se constituírem em espaços de estudos e debates.

Embora estivessem sobrecarregados com as demandas escolares, eles buscaram realizar a leitura dos textos e se dedicavam expressivamente às discussões, o que denota a importância dos espaços formativos voltados a esse público se constituírem em momentos de enriquecimento teórico e reflexão sobre a prática. A compreensão dos professores como intelectuais, pesquisadores e profissionais reflexivos tão frequentes nos discursos educacionais atuais (Contreras, 2012) precisa repercutir na valorização dos saberes desses professores e na promoção de espaços de desenvolvimento profissional.

Considero que o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural contribuiu significativamente para a adesão dos docentes aos encontros de formação, em virtude do seu potencial dialógico. Assim, embora em alguns momentos tenha sido necessário uma abordagem mais expositiva, os encontros não se constituíram em espaços prescritivos, em que eu dizia aos professores o que deveria ser feito, sentido ou pensado por eles e, com isso, atribuía-lhes parte significativa da responsabilidade pelo fracasso escolar.

Em vez disso, minha mediação se centrou no esclarecimento de conceitos e ideias que embasam a teoria e fazer-lhes questionamentos sobre elas, a fim de ampliar a sua compreensão e facilitar a sua apropriação quando da leitura da realidade. Esse movimento proporcionou o estabelecimento de um laço de solidariedade entre nós, fazendo com que os docentes não se sentissem julgados e, assim, pudessem expressar com sinceridade as suas percepções, confrontá-las e transformá-las mediante a teoria.

Além disso, esta investigação também aponta para a fertilidade da instituição escolar na produção de saberes e na necessidade da valorização da profissão docente, que contempla tanto a dimensão salarial quanto o reconhecimento do saber dos professores.

Os agentes pedagógicos precisam ser convidados a pensar sobre os problemas educacionais e a pensarem a si mesmos não apenas como reprodutores

de saberes, mas como autores de reflexões e conhecimentos necessários ao funcionamento escolar.

Em virtude dessas considerações, como professora de Psicologia da Educação, penso na ênfase dos conteúdos que ministro e se esse referencial tem possibilitado a conformação ou a crítica da realidade pelos professores em formação. Convido os professores da área para compartilharem dessa reflexão, a fim de contribuirmos na formação de professores engajados com a construção de uma escola plural, justa e socialmente referenciada.

Como pesquisadora, também atento para a necessidade de mais pesquisas que superem a lógica do sujeito investigador vs. objeto investigado, constituindo-se de forma mais colaborativa e proporcionando uma devolutiva para os sujeitos participantes. Todavia, ressalto o desafio inicial para a realização dessas propostas, em virtude da sobrecarga de atividades docentes, que faz com que alguns professores entendam essas proposições como a imposição de mais trabalho e do utilitarismo e da ênfase exclusiva na prática que perpassa o trabalho de alguns professores.

Apesar disso, uma vez que eles aceitam a participação, demonstram a necessidade que sentem de falar do que têm vivido e sentido e de refletir colaborativamente sobre isso, como forma de sobreviver às pressões impostas sobre eles e de resistir ao adoecimento iminente, o qual, conforme Silva (2020), seria gerado pelo desencontro entre sentidos e significados, valores e práticas, que acarretam a perda ou de si ou a desintegração do sujeito.

Em vista dessa realidade, também indico a necessidade de que a atuação das psicólogas escolares transcenda a promoção da reforma subjetiva dos estudantes e sua consequente adequação para o trabalho, passando a promover espaços de discussão sobre a realidade e os desafios educacionais com os professores.

Ressalto ainda a importância da teoria nessas discussões, para que não se configure em simples achismos ou disputa de opiniões, mas que se constitua em espaços que promovam o enriquecimento da formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional docente.

A viabilização desses espaços tem suma importância na condução do trabalho das psicólogas educacionais, haja vista que a escola não é uma instituição blindada de influências externas. Os preconceitos e os conflitos sociais perpassam a

escola, sendo reproduzidos pelos agentes pedagógicos, inclusive pelos docentes. Por vezes, o trabalho dessas profissionais em apregoar um discurso acerca da inclusão e do respeito à diferença se converte em um esforço vão, em virtude do peso das outras vozes que defendem o contrário, uma vez que a sociedade capitalista é estruturalmente excludente.

Nessa perspectiva, a atuação dessas profissionais na formação permanente dos professores, por meio do convite à reflexão, possibilita a construção de importantes aliados na promoção de discursos que valorizam a vida, a inclusão e o respeito às diferenças, bem como na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Os limites desta investigação residem na particularidade dos achados, o que já era esperado quando da escolha da abordagem qualitativa, que possibilita a compreensão aprofundada de um recorte da realidade. Como trabalhei com cinco professores de uma escola do município de Iguatu, as reflexões aqui apresentadas consistem em expressões deste contexto específico, não podendo ser utilizadas para produzir generalizações acerca do estado das escolas de Ensino Médio no município, no Estado do Ceará, tampouco no Brasil.

Todavia, considerando o enfoque dialético, entendo que, ao mesmo tempo em que não é possível a compreensão do sujeito sem olhar para a sociedade, não é factível compreendê-la sem olhar para o sujeito. Logo, esses aspectos da particularidade do contexto estudado evidenciam contradições que se manifestam no sistema escolar e que, provavelmente, produzem efeitos similares em escolas, municípios e estados brasileiros.

Ademais, considero que as contribuições da pesquisa-formação poderiam ser acrescidas com a realização de mais encontros e, assim, explorar mais temáticas identificadas pelos professores. Essa reflexão me faz pensar na necessidade de espaços perenes de discussão na escola, conforme sugerido pelos próprios professores, a fim de que consigamos avançar na promoção de uma leitura crítica da sociedade e na superação do encastelamento da docência, que nos enfraquece enquanto classe, corroborando para a desvalorização social do nosso trabalho.

Para quem também deseja investigar a relação entre Psicologia e Educação no contexto escolar, vislumbro uma gama de alternativas decorrentes da grande influência do saber psicológico na elaboração e implementação das políticas

públicas educacionais, as quais contemplam desde a prescrição do currículo para cada ano escolar e etapa de ensino a aspectos da afetividade e das relações sociais. Ressalto, contudo, que este é um campo de disputa política acerca da naturalização vs. desvelamento das desigualdades educacionais.

Nessa perspectiva, são necessárias mais investigações que explorem o quanto o saber médico e psicológico continua sendo utilizado na promoção de discursos que culpabilizam exclusivamente o estudante por sua não aprendizagem mediante a psicopatologização do fracasso escolar e a medicalização da vida, que vêm produzindo um número cada vez mais significativo de diagnósticos na escola.

Ademais, saltam aos olhos a ênfase nas competências socioemocionais e na inteligência emocional nos discursos dos agentes pedagógicos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Nesse contexto de reforma subjetiva, é necessário que entendamos que não existe neutralidade no saber e aprofundemos as origens e os efeitos dessas concepções para estudantes e professores.

Importa ainda que a denúncia também venha acompanhada do anúncio de possibilidades. Para isso, destaco a fertilidade e a potência do saber psicológico na perspectiva Histórico-Cultural para a crítica e o desvelamento da realidade, bem como para o estabelecimento de relações éticas e solidárias. Nesse sentido, pesquisas colaborativas e pesquisas-formações que enfoquem esse referencial podem contribuir significativamente para a formação permanente dos professores na escola.

Por fim, o diálogo com a arte é imprescindível para resgatar a inteireza do ser humano, mediante a experiência estética, a qual contém as sementes de um futuro que subverta o fatalismo, decorrente da crença da impossibilidade de superação da lógica de acumulação e exploração capitalista.

Diante dessas reflexões, gostaria de encerrar essas linhas com um poema, que esbocei quando estava observando as aulas dos professores:

É fácil amar os jovens

Débora Cristina Vasconcelos Aguiar

Aos jovens pertencem o futuro, os sonhos,
O mundo que não alcançaremos.
A eles também pertencem os medos,
As inseguranças que já perdemos.

O passado pouco lhes interessa,
Em seu caminho há pressa,
Urgência de vida e a caça
do amanhã que promete e ameaça.

Há ingenuidade, ilusão, fantasia
Uma pureza nos afetos,
Entrega fácil, poesia,
Corações ainda não despedaçados.

Talvez nunca mais amemos da mesma forma,
Com a mesma urgência e abertura
Do abraço que acolhe e transforma
Semeando vida e ternura.

É fácil amar os jovens!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008.

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos. **Docência e autonomia no cotidiano escolar**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46079. Acesso em: 22 maio 2024.

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características, indicadores e prevenção. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023, João Pessoa. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023, p. 01-10. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/97590. Acesso em: 09 set. 2025.

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; BARGUIL, Paulo Meireles. Autonomia e docência no cotidiano escolar sobralense: efeitos da *accountability*. **Estudos em Avaliação educacional**, São Paulo, v. 35, e10373, 2024. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v35.10373.

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; BARGUIL, Paulo Meireles. A atualidade do pensamento de Vigotski. **Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, Humaitá, v. 18, n. 1, 2025, p. 44-63. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/17494. Acesso em: 06 jul. 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; LIEBESNY, Brônia; SANCHEZ, Sandra Gagliardi; MARCHESAN, Eduardo Calendo. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (org.). **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores**: o caso da Psicologia da Educação. 2005. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1602742. Acesso em: 22 maio 2024.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, 2007, p. 41-55. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751430006. Acesso em: 22 maio 2024.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Discutindo a relação professor-licenciado e aluno-adolescente à luz da formação em Psicologia. *In:* AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Ferreira da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016. p. 85-104.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 32 (num. esp.), p. 44-65, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005.

ARAGÃO, Ana Maria Falcão de; NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; AFFONSO, Bianca Fiod. Experiências na formação inicial de professores no entretecimento de teoria, prática e afetividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; AZZI, Roberta Gurgel; SOLIGO, Ângela (org.). **Temas em psicologia educacional**: contribuições para a formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 239-264.

ARANTES, Mariana Marques; FERREIRA Aurino Lima; CORDEIRO, Eugênia Paula; CAMPOS, Carla de Paula Campos. Educação emocional: intervenção em uma escola de ensino médio em Pernambuco. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n, 3, p. 686-702, 2020. DOI: https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1954.

BALASCH, Josep Roca i. Psicología: Ciencia natural. **Revista de Psicología Universidad de Antioquia**, Medellín, v. 14, n. 2, p. 185-210, 2022. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.rp.e350103.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAÚJO, Clasy Maria, Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 392-402, jul./set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARGUIL, Paulo Meireles. **Há sempre algo novo!** – algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a Avaliação Educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços**: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.

BARGUIL, Paulo Meireles. Eu, pedagogo de mim! *In*: BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; MACIEL, Terezinha de Jesus Pinheiro; BEZERRA, José Arimatea Barros (org.). **Pedagogia UFC 50 anos**: narrativas de uma história (1963-2013). Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 255-277.

BARGUIL, Paulo Meireles. Aprendizes em múltiplos espaços-tempos. *In*: BARGUIL, Paulo Meireles (org.). **Aprendiz, Docência e Escola**: novas perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 199-231.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-63.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. *In*: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. p. 129-151.

BLANC, Aldir; BASTOS, Cristóvão. Resposta ao tempo. Intérprete: Nana Caymmi. *In*: **Resposta ao tempo**. EMI, 1998. Faixa 1.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-80.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, 2013. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374. Acesso em: 08 jun. 2025.

CAMPBELL, Colin. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; SOUSA, Elane Mayara. Escuta Sensível: O que é? Escuta Sensível em Diferentes Contextos Laborais. *In*: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (org.). **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011. p. 15-22.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1981.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas. 2015. 245f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07082015-114724/pt-br.php. Acesso em: 22 maio 2024.

COLL, César. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1996. p. 07-21.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Murilo Galvão Amacio; OKAMOTO, Mary Yoko; FERRAZZA, Daniele de Andrade. O caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface**: comunicação, saúde e educação, Botucatu, n. 20, v. 58, p. 703-714, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/8wZkDY9NRYkHMRMtrwRw5gc/?format=pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, n. 62, v. 24, p. 64-81, 2004a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 out. 2025.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FALCÃO, Dudu. Coisas que eu sei. Intérprete: Danni Carlos. *In*: **Música Nova**. Sony BMG, 2007. Faixa 11.

FALCÃO, Dudu; LENINE. Paciência. Intérprete: Lenine. *In*: **Na pressão**. BMG Brasil, 1999. Faixa 3.

FERNANDES, Antônio Carlos Belchior Fontenelle. Alucinação. Intérprete: Belchior. *In*: **Alucinação**. Universal Music, 2016. Faixa 7.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da Psicologia. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Ferreira; PORTUGAL, Francisco Teixeira (org.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013. p. 19-54.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. Prefácio. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Ferreira; PORTUGAL, Francisco Teixeira (org.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013. p. 11-12.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação (1500-1900). 9. ed. São Paulo: Escuta, 2017.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; VASCONCELOS, Mário Sérgio. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 23, p. 01-13, e40300, 2018. DOI: https://doi.org/10.4025/psicolestud.v23i0.40300.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723. Acesso em: 06 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire:** uma história de vida. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Bruno Miranda; BARGUIL, Paulo Meireles. Histórias de vida e pesquisa (auto)biográfica: contribuições para a formação da identidade docente. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 280-293, 2021. DOI: https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2242.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Prefácio. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Ferreira da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016. p. 05-11.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD, Sigmund. *El yo y el Ello*. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1992. p. 03-63. vol. 19.

FUHRRAAD, Ingrid Lilian; XIMENES, Penélope. Contribuições da Psicologia para a Educação. *In*: TUNES, Elizabeth (org.). **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 17-28.

FURTADO, Luis Achilles Rodrigues; VIEIRA, Camila Araújo Lopes. A psicanálise e as fases da organização da libido. **Scientia** - **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Sobral, v. 2, p. 93-107, 2014. Disponível em: https://flucianofeijao.com.br/faculdade/site_novo/scientia/servico/pdfs/Scientia_4/Psicologia/A_PSICANALISE_E_AS_FASES_DA_ORGANIZACAO_DA_LIBIDO_Luis_Achiller_Rodrigues_Furtado_Camilla_Araujo_Lopes_Vieira.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

GALVÃO; Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

GARRET, Brian. **Metafísica**: conceitos-chave em Filosofia. Tradução Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 116-138, 2016.

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. *In*: OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete (org.). **Psicologia escolar e educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020. p. 93-113. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/217611/Psicologia%20Escolar%20Educacional%20PDFa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 jul. 2025.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2004.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 61-76, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100007.

GOMES, Isadora Dias. **A gente vive de sonho:** sentidos de futuro para adolescentes privados de liberdade. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8725. Acesso em: 06 jul. 2025.

GONZÁLES, Zuleika Köhler; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Concepções sobre a Categoria Juventude - paradoxos e as produções nos modos de ser jovem. *In*: CRUZ, Lilian Rodrigues da; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima (org.). **Políticas Públicas e Assistência Social**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 104-123.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teórico-práticos: aplicações à prática pedagógica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUERRA, Clarissa Terezinha. Conhecimento psicológico e formação de professores. *In:* AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Ferreira da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016. p. 61-84.

GUILHERME, Alexandre Anselmo. Psicologia escolar e educacional: história e contemporaneidade. *In*: GUILHERME, Alexandre Anselmo (org.). **Psicologia escolar e educacional**: um guia didático. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 17-38.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *In*: CRUZ, Lilian Rodrigues da; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima (org.). **Políticas públicas e assistência social**: diálogos com as práticas psicológicas. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 70-85.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marino; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339. Acesso em: 08 jun. 2025.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LARA, Ivone. Alguém me avisou. Intérprete: Dona Ivone Lara. *In*: **Sempre a cantar**. Mza Music/Lusafrica, 2004. Faixa 14a.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Alínea, 1999.

LEE, Rita; CARVALHO, Roberto. Nem luxo, nem lixo. Intérprete: Rita Lee. *In*: **Lança perfume e outras manias**. EMI, 1997. Faixa 13.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. *In:* AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Ferreira da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016. p. 35-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. *In*: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 154-180.

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Sousa. O conhecimento psicológico e suas relações com a Educação. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 02-24, out./dez., 1990. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2108/1847. Acesso em: 22 maio 2024.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. Trabalho e identidade: uma reflexão à luz do debate sobre a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 05-09, 2007. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/107/109.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ALVES, Tamarisa de Camargo. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], São Paulo, v. 13, n. 1, p. 125-132, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100014.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v13n03/v13n03a08.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

MALUF, Maria Regina; CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Bol.** - **Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 87-99, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2024.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 406-422, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.6293.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MASSIMI, Marina. Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Ferreira; PORTUGAL, Francisco Teixeira (org.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013. p. 85-96.

MICHELETTO, Nilza; SERIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. Homem: objeto ou sujeito para skinner?. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 11-21, ago. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIOTTO, Marcio Luiz. A Psicologia entre o ‘longo passado’ e a ‘curta história’. **Dissertatio**, Pelotas, v. 47, p. 95-134, 2018. DOI: https://doi.org/10.15210/dissertatio.v47i0.9996.

MODESTO, Ester. **Docentes em serviço**: sujeitos e subjetividades na formação de professores. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: https://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/969/5/Dissert%20Ester%20Modesto.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOUKACHAR, Merie Bitar. **Psicologia da educação nas licenciaturas**: considerações sobre uma didática clínica. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO [CRP/SP]; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-111.

MÜLLER, Maria Cândida. Prefácio. *In*: PIMENTA, Jussara Santos; PACÍFICO, Juracy Machado; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; BUENO, José Lucas Pedreira (org.). **Docência, formação e práticas pedagógicas**: experiências e pesquisas. Jundiaí: Paco, 2019. p. 9-10.

NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. Coração de estudante. Intérprete: Milton Nascimento. *In*: **Coração de estudante**. Polygram, 1985, Faixa 1.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary. 3. ed. **Psicologia da aprendizagem**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. **Psicologia escolar e desenvolvimento Profissional docente**: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva. 2020. 356f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19102020-172548/pt-br.php. Acesso em: 22 maio 2024.

OLIVEIRA, Leandro Roque de; MOREIRA, Vinicius Leonard. Cananéia, Iguape e Ilha Comprimida. Intérprete: Eimicida. *In*: **Amarelo**. Sony Music, 2019. Faixa 6.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernades; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Crenças docentes e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-86, jan./jun. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596334.

PAULA, Erico Lopes Pinheiro de. **Educação e Psicologia**: representações sociais de professores na rede pública. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFTM_8d04feccca4a4b88996ab52f59f49a40. Acesso em: 22 maio 2024.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima. **A dimensão subjetiva da docência**: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20566. Acesso em: 22 maio 2024.

PEREIRA, Angelina Pandita. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 01-25, 2019. DOI: https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51706.

PESSOA, Fernando. **Fernado Pessoa**: poesia completa de Alberto Caeiro. Nostrum Editora: Salvador, 2013.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1999.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovanio. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUINTANA, Mario. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In:* CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 148-154.

REGER, Roger. Psicólogo escolar: educador ou clínico? *In*: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. p. 09-16.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 45-61.

RIBEIRO, Darcy. **Ensaios insólitos**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/9vmjdfJLFkXYLcPbRNYgnbt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 maio 2024.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias autorrealizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. *In*: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. p. 258-295.

ROSSETTO, Elisabeth; BRABO, Gabriela. A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: algumas reflexões. **Travessias [en linea]**, Cascavel, v. 3, n. 1, p. 01-11, 2009. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3238/2553. Acesso em: 20 jan. 2025.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Ensino de Psicologia e o Ensino Fundamental: abrindo janelas a novos horizontes. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 218-224, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v08n02/v08n02a19.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. *In:* AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Ferreira da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016. p. 19-34.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; BACCHIEGGA; Fábio; PINA, Tamara Abrão; WISNIVESKY, Mariana. Psicologia e licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. **Pró-posições**, Campinas, v. 16, n. 1 (46), p. 241-257, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2301/46-artigos-sadallaamfa_etal.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 189-203, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v09n02/v09n02a16.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados [online]**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Erlando Rêses; PINEL, Walace Roza. Perspectivas de pesquisa na educação de jovens e adultos da penitenciária feminina do DF sob a ótica do materialismo histórico dialético. *In*: SIMPÓSIO, EDUCAÇÃO, MARXISMO E SOCIALISMO, 1., 2016, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2017. p. 01-13. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/23201. Acesso em: 14 set. 2025.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (org.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 45-71. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3551/1/LIVRO%20ADOECIMENTO%20UFMS.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida. **Educação em Revista** [online], Belo Horizonte, v. 39, p. 01-18, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469839619.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O projeto de educação integral no Ceará**: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais. 2023. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/71241/3/2023_tese_svsilva.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-142, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030.

SOUZA, Cláudia Silva de. **A (docência)lescência**: pressupostos para um ensino Desenvolvimental. 2016. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20784. Acesso em: 22 maio 2024.

SOUZA, Solange Jobim e; FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Lev Vygotsky e a Perspectiva Histórico-Cultural. In: Renato Sampaio; Carlos Tourinho (org.). **Estudos em Psicologia**: uma introdução. Rio de Janeiro: PROCLAMA, 2009. p. 119-138.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2018. p. 193-215.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRINDADE, Camila. **Para além da atividade de ensinar**: Os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189924. Acesso em: 22 maio 2024.

TUNES, Elizabeth. Atualidade de Vygotsky. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 04-06, 2015. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1368.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo. *In*: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 67-87. Disponível em: https://perdigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/livro_6.pdf#page=68. Acesso em: 06 mar. 2025.

VELOSO, Caetano. O quereres. Intérprete: Caetano Veloso. *In*: **Velô**. Polygram, 1984, Faixa 7.

VENTRE, Denise Estafor. **A docência diante dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6715/2/DIS_DENISE_ESTAFOR_VENTRE_COMPLETO.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIDAL, Fernando. “A mais útil de todas as ciências”: configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do iluminismo. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Ferreira; PORTUGAL, Francisco Teixeira (org.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013. p. 55-81.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas da defectologia.** Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Vol. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Completas – Tomo Cinco:** Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VOLLMANN, William Tanner. **Por que vocês são pobres?** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antonio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese de Doutorado
Orientanda: Débora Cristina Vasconcelos Aguiar
Orientador: Paulo Meireles Barguil

Ilmo. Sr. Prof.

Diretor da EEMTI

Iguatu – CE

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa de tese de Doutorado intitulada “PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE IGUATU/CE” a ser realizada na EEMTI Gov. Adauto Bezerra, pela estudante de Doutorado Débora Cristina Vasconcelos Aguiar, sob orientação do prof. Dr. Paulo Meireles Barguil da Universidade Federal do Ceará. Essa pesquisa tem por objetivo geral analisar como professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino de Iguatu/CE se apropriam do conhecimento psicológico em sua *práxis* docente. Para isso será empreendido um estudo de campo, de abordagem qualitativa, constituindo-se em uma pesquisa-formação.

As técnicas de produção de dados utilizadas por essa investigação consistirão em: entrevistas reflexivas com cerca de cinco professores da instituição; observação de três aulas de cada professor; além de encontros formativos com os professores participantes, a serem realizados no espaço escolar. Os encontros formativos abordarão discussões provenientes da Psicologia Escolar a fim de contribuir com a *práxis* docente dos professores participantes. Os professores da instituição serão convidados a participar voluntariamente da pesquisa. As informações concedidas serão divulgadas de modo a não identificar os participantes. Se o senhor autorizar, a instituição assume o compromisso de não recriminar ou

causar qualquer desconforto aos sujeitos que aceitarem e/ou se recusarem a participar do estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. A pesquisa só terá início nesta instituição após a apresentação do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Ceará.

Iguatu, ___ de _____ de 2024.

_____

Débora Cristina Vasconcelos Aguiar

Pesquisadora Responsável do Projeto

( ) Concordamos com a solicitação

( ) Não concordamos com a solicitação

_____

Assinatura e carimbo do diretor ou responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese de Doutorado
Orientanda: Débora Cristina Vasconcelos Aguiar
Orientador: Paulo Meireles Barguil

O(a) senhor(a) está sendo convidado por Débora Cristina Vasconcelos Aguiar a participar da sua pesquisa de doutorado intitulada "PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE IGUATU-CE", orientada pelo prof. Dr. Paulo Meireles Barguil. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar como professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino de Iguatu/CE se apropriam do conhecimento psicológico em sua práxis docente. Para isso será empreendido um estudo de campo, de abordagem qualitativa, constituindo-se em uma pesquisa-formação. Sua participação na pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas por meio de roteiros semiestruturados de entrevistas, receber a pesquisadora em sua sala de aula para que ela possa observar a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem, e comparecer aos encontros formativos sobre a contribuição da Psicologia para o trabalho docente. As entrevistas e os encontros formativos serão gravados para posterior transcrição e análise e, em seguida, os materiais produzidos serão encaminhados para a sua análise e validação, de modo que todas as informações divulgadas tenham o seu prévio consentimento. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, em meio físico, por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

O seu nome será resguardado em sigilo, atribuindo-se um pseudônimo de sua escolha, a fim de preservar sua privacidade. Também não serão divulgados os dados sobre sua instituição de ensino, a fim de evitar quaisquer possibilidades de identificação. As informações construídas nesta investigação serão divulgadas em meios científicos sendo assegurado o anonimato dos participantes.

Em sua participação, o(a) senhor(a) poderá ampliar seus conhecimentos sobre Psicologia Escolar e refletir sobre a sua práxis docente, por meio dos encontros formativos, os quais contarão com a emissão de certificados enquanto curso de extensão da UECE; além de colaborar para ampliação do conhecimento especializado sobre as contribuições da Psicologia para a práxis docente, o que poderá auxiliar na (re)formulação de currículos de formação docente inicial e

continuada. Embora mínimos, a pesquisa também poderá oferecer riscos, como: evocar sentimentos e lembranças que lhe causem fortes emoções e constrangimento. Assim, a pesquisadora realizará tudo o que estiver ao seu alcance para que o(a) senhor(a) possa se sentir o mais confortável possível nos momentos de troca – entrevistas e encontros formativos – a fim de construir espaços de escuta sensível e empática, e para que a participação dela, nos momentos de observação, cause a mínima interferência possível na sua dinâmica habitual em sala de aula.

Sua participação é voluntária e a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá se recusar a participar de alguma atividade ou mesmo desistir de participar da pesquisa, sem que isso implique em qualquer prejuízo para o(a) senhor(a) ou na sua relação com a pesquisadora. O(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras em sua participação.

Endereço da pesquisadora responsável pela pesquisa

Nome: Débora Cristina Vasconcelos Aguiar Instituição: Universidade Estadual do Ceará Endereço: Av. Dário Rabêlo, 977 - Sete de Setembro, Iguatu-CE Contato: debora.aguiar@uece.br

Endereço do orientador responsável pela pesquisa:

Nome: Paulo Meireles Barguil Instituição: Universidade Federal do Ceará Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza-CE Contato: paulobarguil@ufc.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado_____
_____ anos, RG:_____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Iguatu, ____/____/___

_____, ____/____/___
Nome do participante da pesquisa / Data

Assinatura _____

_____, ____/____/___
Nome do pesquisador / Data

Assinatura _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese de Doutorado
Orientanda: Débora Cristina Vasconcelos Aguiar
Orientador: Paulo Meireles Barguil

ESPAÇO ESCOLAR

Como era a estrutura física da escola e como a sala de aula estava organizada (carteiras, cadeira e mesa do professor, iluminação, ventilação, piso, teto, paredes etc.)?

CONDUÇÃO DA AULA

Aspectos conteudísticos:

Qual o assunto da aula?

Aspectos pedagógicos

Qual a duração da aula?

Quais estratégias de ensino o(a) professor(a) adota?

Quais recursos didáticos o(a) professor(a) utiliza?

Quais atividades foram desenvolvidas?

Como o(a) professor(a) considera os saberes dos estudantes sobre o assunto?

Como o(a) professor(a) relaciona o assunto com a realidade discente?

Como os estudantes participam da aula?

Aspectos existenciais

Como o(a) professor(a) se relaciona com os estudantes?

Como o(a) professor(a) se relaciona com seus colegas docentes, a gestão da escola e os pais dos estudantes?

Quais crenças, valores e sentimentos o(a) professor(a) expressa sobre o seu trabalho e sobre os(as) estudantes?

APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA ENTREVISTA

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese de Doutorado
Orientanda: Débora Cristina Vasconcelos Aguiar
Orientador: Paulo Meireles Barguil

Nome:

Pseudônimo:

Sexo:

Idade:

Tempo de exercício da docência:

Tempo de docência na instituição:

1. Gostaria de conhecer um pouco de você e da sua história. Como você se descreve?
2. Quando você reflete sobre os motivos que o(a) impeliram à docência, quais lembranças lhe vêm à mente?
3. O que a docência significa para você?
4. Quais são os principais desafios que você encontra no exercício de sua profissão?
5. Quais são os aspectos que lhe agradam, encantam ou mobilizam na sua profissão?
6. Em vista das alegrias e dissabores da docência, a que elementos você atribui sua permanência na profissão docente?
7. Como foi sua trajetória de estudos e trabalho? Como você avalia o seu percurso na Graduação e/ou na Pós-Graduação?
8. Como foi sua relação com as disciplinas de Psicologia da Educação na formação inicial e continuada?
9. Você considera que o conhecimento psicológico vivenciado em sua formação contribui para o seu trabalho cotidiano? Se sim, como? Cite exemplos de como você mobiliza esse saber em seu trabalho.
10. Existe alguma temática abordada pela Psicologia Escolar que você gostaria que fosse abordada nos encontros de formação? Se sim, qual(is) e por quê?

APÊNDICE E – ENCONTROS DE FORMAÇÃO: A PSICOLOGIA NA *PRÁXIS* DOCENTE

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese de Doutorado
Orientanda: Débora Cristina Vasconcelos Aguiar
Orientador: Paulo Meireles Barguil

1º ENCONTRO: 15/04/2025

Duração: 8h às 9h20min

Conteúdo: Contribuições do pensamento de Vigotski à práxis docente

Justificativa: Apesar do considerável intervalo de tempo desde sua formulação, a teoria do psicólogo soviético Lev Vigotski continua sendo um rico referencial para compreender o fenômeno educativo na contemporaneidade e para subsidiar a atuação do professor. Em virtude disso, serão analisados os principais conceitos de Vigotski e sua repercussão na atualidade.

Objetivo: Conhecer as bases teórico-epistemológicas do pensamento de Vigotski e os principais conceitos formulados pelo autor.

Assunto: Contexto de formulação da teoria de Vigotski. Aprendizagem e desenvolvimento. Pensamento e Linguagem. Princípios da defectologia.

Metodologia: Encontro expositivo-dialogado.

Recursos: TDs.

Avaliação: Questões mediadoras para reflexão coletiva.

Questões mediadoras: Que ideias e conceitos embasam a minha prática docente? Como eu entendo os processos de aprendizagem e desenvolvimento? Como a apropriação da linguagem pelos meus estudantes interfere em seu desenvolvimento cognitivo? Como compreendo minha ação docente em relação às pessoas com deficiência? Que estratégias adoto? Como o meu processo de ensino contribui para a transformação das possibilidades de vida dos meus estudantes?

Texto mediador:

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; BARGUIL, Paulo Meireles. A atualidade do pensamento de Vigotski: contribuições da Psicologia Histórico-cultural. **Revista Amazônica**, Humaitá, v. 18, n. 1, p. 44-63, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/17494/10865. Acesso em 20 jan. 2025.

2º ENCONTRO: 22/04/2025

Duração: 8h às 9h20min

Conteúdo: O ser adolescente na contemporaneidade.

Justificativa: A adolescência consiste em uma situação social de desenvolvimento marcada por características singulares, as quais são efeitos de transformações históricas e sociais que consideram o jovem “púbere” incapaz de governar sua própria vida, demandando a tutela de um adulto. Assim, a adolescência precisa ser compreendida em sua complexidade pelos professores, a fim de que se sintam mais preparados para lidar com os conflitos inerentes à experiência do adolescente, em relação ao corpo, à sexualidade, à identidade, ao trabalho e ao outro.

Objetivo: Compreender as condições históricas e sociais que levam à construção da adolescência como situação evolutiva, suas características, além das transformações e conflitos vivenciados pelos sujeitos adolescentes.

Assunto: A adolescência como uma construção social. Aspectos biopsicossociais que constituem a adolescência. Situação social de desenvolvimento.

Metodologia: Encontro expositivo-dialogado.

Recursos: TDs.

Avaliação: Questões mediadoras para reflexão coletiva.

Questões mediadoras: Como eu me relaciono com os meus estudantes adolescentes? Que sentimentos a sua presença, força e fragilidade despertam em mim? Considerando as características e conflitos que perpassam a experiência da adolescência por jovens periféricos no contexto da escolarização em tempo integral, que estratégias eu posso adotar para adaptar o ensino do conteúdo da minha disciplina ao público adolescente?

Texto mediador:

PEREIRA, Angelina Pandita. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1–25, 2019. DOI: https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51706.

3º ENCONTRO: 13/05/2025

Duração: 8h às 9h20min

Conteúdo: O eu e o outro: constituição da subjetividade segundo Vigotski

Justificativa: A construção da subjetividade no espaço escolar é um processo amplo e multifacetado, do qual todos os sujeitos pedagógicos atuam de forma direta e indireta. Os aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos imprimem formas de perceber a si e ao outro no contexto escolar, que ora contribuem para a construção de vínculos afetivos, ora embarreiram a aproximação desses sujeitos, gerando conflitos e disputas pelo território escolar. Os discursos que produzimos e reproduzimos sobre nós e os outros contribuem para esse processo de subjetivação e consolidação das identidades na escola.

Objetivo: Identificar os signos utilizados para falar de si e do outro na escola, bem como os sentidos e significados que eles carregam/expressam.

Assunto: Sujeito e subjetividade. Sociogênese. Intersubjetividade. Mediação semiótica.

Metodologia: Encontro expositivo-dialogado.

Recursos: TDs.

Avaliação: Questões mediadoras para reflexão coletiva.

Questões mediadoras: Como eu medeio o processo de subjetivação dos meus estudantes? Que discursos eu (re)produzo sobre mim e sobre o outro na escola? Que sentidos e significados eu atribuo à minha prática docente? Que termos (signos) eu uso para me descrever como professor? Que termos (signos) eu uso para descrever meus estudantes? Que efeitos esses termos (signos) podem produzir em suas subjetividades?

Texto mediador:

ROSSETTO, Elisabeth; BRABO, Gabriela. A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: algumas reflexões. **Travessias [en linea]**, Cascavel, v. 3, n. 1, p. 01-11, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702078546012. Acesso em: 20 jan. 2025.

4º ENCONTRO: 20/05/2025

Conteúdo: Indisciplina na escola

Justificativa: A indisciplina na escola consiste em um fenômeno controverso, marcado por diferentes perspectivas e concepções de aluno e de professor ideais. No entanto, no contexto escolar, a indisciplina por vezes se manifesta como formas de violência contra os sujeitos pedagógicos, demandando por parte dos professores uma compreensão aprofundada de suas causas e consequências, com vistas a traçar estratégias que corroborem para o estabelecimento de relações mais empáticas e respeitosas.

Objetivo: Analisar os condicionantes que promovem as manifestações de indisciplina na escola e que possíveis mensagens a insubmissão e a rebeldia juvenis expressam.

Assunto: Disciplina e indisciplina. Determinantes da indisciplina. Influência de fatores extraescolares no comportamento dos alunos. A família, a escola e a aprendizagem da disciplina.

Metodologia: Encontros expositivo-dialogados.

Recursos: TDs.

Avaliação: Questões mediadoras para reflexão coletiva.

Questões mediadoras: O que é indisciplina para mim? Como a indisciplina dos estudantes me afeta pessoalmente e profissionalmente? Que estratégias eu utilizo ou posso utilizar para lidar com indisciplina estudantil?

Texto mediador:

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 45 61.

5º ENCONTRO: 27/05/2025

Conteúdo: O adoecimento do professor e a valorização da profissão docente

Justificativa: As condições de exercício da docência na contemporaneidade têm levado a quadros cada vez mais comuns de adoecimento dos professores, especialmente a manifestação de formas de sofrimento psíquico como a ansiedade e a depressão. Nessa conjuntura, o adoecimento docente deve ser entendido de forma ampla, como um fenômeno decorrente da precariedade das condições de trabalho no contexto capitalista e como um efeito do processo de alienação, que separa sentido e significado, fazendo com que professores muitas vezes não consigam mais encontrar prazer e identidade no seu trabalho.

Objetivo: Refletir sobre o sentido que a docência tem para mim, se ele converge ou diverge da minha prática, e como o meu trabalho impacta no meu bem-estar.

Assunto: Saúde. Doença. Inconsciente. Atividade. Sentido. Significado.

Metodologia: Encontros expositivo-dialogados.

Recursos: TDs.

Avaliação: Questões mediadoras para reflexão coletiva.

Questões mediadoras: Como o meu trabalho impacta na minha saúde? Como estou me sentindo neste ano letivo? O que contribui para o meu bem-estar na docência? O que me adoece na docência? Que estratégias coletivas de cuidado podemos traçar para prevenirmos um possível adoecimento entre os professores da instituição?

Texto mediador:

SILVA, Flávia Gonçalves da. CAPÍTULO 2 Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (org.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020.
p. 45- 71.