

ALINE PEREIRA BESSI

A constituição da atividade de trabalho docente:
formação da atividade-guia do professor iniciante

ALINE PEREIRA BESSI

A constituição da atividade de trabalho docente: formação da atividade-guia do professor iniciante

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria José da Silva Fernandes.

Bolsa: CAPES – DS.

ARARAQUARA – SP
2024

B559c	<p>Bessi, Aline Pereira</p> <p>A constituição da atividade de trabalho docente : formação da atividade-guia do professor iniciante / Aline Pereira Bessi. -- Araraquara, 2024</p> <p>112 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Maria José da Silva Fernandes</p> <p>1. Professor iniciante. 2. Atividade de trabalho docente. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.</p>
-------	--

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Espera-se que esta pesquisa - relacionada ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, “Educação de qualidade” - contribua para o avanço dos estudos sobre a iniciação à docência, uma vez que apresenta um enfoque ainda pouco explorado sobre o fenômeno: como se constitui a atividade de trabalho docente do professor iniciante na perspectiva histórico-crítica. Apesar do trabalho ser composto por elaborações teóricas ainda introdutórias, possui grande potencial de continuidade com desdobramentos para novas pesquisas em diferentes seguimentos: constituição da atividade de trabalho docente e investigação de outros períodos da vida do professor na perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

It is hoped that this research - which is related to the fourth Sustainable Development Goal, “Quality Education”- will contribute to the advancement of studies on the initiation of teaching, as it presents an approach that has not yet been explored: how the work activity of the beginning teacher is constituted from a historical-critical perspective. Despite the fact that the work is composed of theoretical elaborations that are still introductory, it has great potential for continuity with developments for new research in different areas: constitution of the teaching work activity and investigation of other periods of the teacher's life from a historical-critical and historical-cultural perspective.

ALINE PEREIRA BESSI

A constituição da atividade de trabalho docente: formação da atividade-guia do professor iniciante

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Maria José da Silva Fernandes.

Bolsa: CAPES – DS.

Data da defesa: 16/12/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Maria José da Silva Fernandes

Orientadora, UNESP/FCLAr – Araraquara/ SP, Professora do Departamento de Educação/ UNESP – Faculdade de Ciências de Bauru – SP.

Prof^ª Dr^ª Juliana Campregher Pasqualini

UNESP/FCLAr – Araraquara/ SP, Professora do Departamento de Psicologia da Educação/ UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – SP.

Prof^ª Dr^ª Flávia da Silva Ferreira Asbahr

UNESP/FC – Bauru/ SP, Professora do Departamento de Psicologia/ UNESP – Faculdade de Ciências de Bauru – SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
UNESP – Campus de Bauru

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, carinhosamente chamada de Zezé, pelo exemplo de profissional e de humanidade, por todo o incentivo e contribuição ao desenvolvimento deste trabalho e de todos os demais projetos, e por todo o apoio e ajuda na vida acadêmica e pessoal.

À banca examinadora, composta pelas professoras Juliana e Flávia, pelo aceite do convite para contribuir à materialização do trabalho com conhecimentos de rigor científico.

Aos meus pais, Jane e Dirceu, e namorado, Murilo, pelo exemplo de humildade e dedicação e por todo o apoio e compreensão para que eu pudesse realizar a pesquisa.

Às amigas da vida acadêmica, Karla e Daiana, pelo exemplo de fraternidade e pela parceria em todo o processo de realização do mestrado.

Ainda, considerando que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, agradeço à referida instituição pelo fomento da pesquisa por meio da bolsa de Demanda Social, viabilizando condições objetivas ao desenvolvimento da investigação que resultou nesta dissertação.

RESUMO

A dissertação possui como tema o trabalho docente, com foco na constituição desta atividade pelo professor iniciante. Justifica-se sua relevância, pois, a iniciação na docência é considerada como um momento de grande exigência que requer mudanças no psiquismo e na consciência do professor. Entretanto, a abordagem hegemônica sobre a referida temática carece de uma perspectiva histórica, crítica e cultural que redimensione o ingresso na carreira docente a partir das múltiplas determinações objetivas e sociais. As questões-problema desta pesquisa são: como se forma a atividade de trabalho do professor? Qual a importância da formação inicial e continuada para a consolidação do modo de ser professor? Tem-se como objetivo geral propor um constructo teórico-conceitual sobre a atividade de trabalho do professor em início de carreira, por meio da análise da transição da atividade de estudo profissionalizante para a atividade de trabalho. A pesquisa, de natureza teórica, se alicerça nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, adotando o método do materialismo histórico-dialético na busca pela articulação de elaborações teóricas produzidas com base na categoria da atividade sistematizada por Leontiev a partir de estudos coletivos com outros pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico sobre o professor iniciante na base de dados da SciELO; estudo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos, para a definição do corpo de conhecimentos científicos usados na abstração do objeto de pesquisa; e proposição de novo enfoque sobre a atividade de trabalho do professor iniciante, entendida como a atividade-guia do desenvolvimento desse na idade adulta. Pretende-se, por meio da literatura, ampliar a compreensão sobre a constituição da atividade de trabalho a partir da análise da particularidade da prática pedagógica desenvolvida pelos professores iniciantes como uma unidade entre a singularidade expressa na configuração específica dessa atividade e a totalidade histórica e socialmente elaborada. Vislumbra-se produzir uma síntese superadora de perspectivas naturalistas e reprodutivistas presentes nos estudos sobre a formação da atividade de trabalho na docência, em um devir que garanta possibilidades à iniciação dos professores, considerando os processos que devem ser gestados para a formação da atividade de trabalho, ao mesmo tempo que, já inserido na atividade docente, o professor possa ser instrumentalizado para desenvolvê-la da melhor forma possível.

Palavras – chave: professor iniciante; atividade de trabalho docente; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The dissertation has as its theme the teaching work,, with a focus on the constitution of this activity by beginning teachers. Its relevance is justified by the fact that initiation into teaching is considered to be a highly demanding moment that requires changes in the teacher's psyche and consciousness. However, the hegemonic approach to this subject lacks a historical, critical and cultural perspective that focuses the entry into the teaching career based on multiple objective and social determinants. The problem questions of this research are: how is the teacher's work activity formed? What is the importance of initial and continuing education in consolidating the way of being a teacher? The general objective is to propose a theoretical-conceptual construct about the teaching work activity of their careers, by analyzing the transition from professional study activity to work activity. The research, of a theoretical nature, is based on the foundations of Historical-Critical Pedagogy, adopting the method of historical-dialectical materialism in the search for the articulation of theoretical elaborations produced based on category of activity systematized by Leontiev from collective studies with other researchers of Historical-Cultural Psychology. Were used as methodological procedures: bibliographic survey of beginner teachers in the SciELO database; theoretical study of Historical-Critical Pedagogy and its foundations, in order to define the body of scientific knowledge used to abstract the research object; and proposing a new approach to the work activity of of the beginning teacher, understood as the guiding activity for their development in adulthood. Through the literature, the aim is to broaden our understanding of the constitution of work activity by analyzing the particularity of the pedagogical practice developed by the beginning teachers as a unity between the singularity expressed in the specific configuration of this activity and the historically and socially elaborated totality. The aim is to produce a synthesis that overcomes the naturalistic and reproductive perspectives present in studies on the formation of work activity in teaching, in a becoming that guarantees possibilities for beginning teachers, taking into account the processes that must be gestated for the formation of work activity, at the same time that, already inserted in the teaching activity, the teacher can be instrumentalized to develop it in the best possible way.

Keywords: beginning teacher; teaching work activity; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estratégias de busca empregadas no levantamento bibliográfico	21
Quadro 2	Aplicação de estratégias de busca para o levantamento bibliográfico com o emprego dos descritores	21
Quadro 3	Resultados da busca isolada dos descritores, na SciELO	22
Quadro 4	Busca por associação de dois descritores, na SciELO	23
Quadro 5	Busca por associação de três descritores, na SciELO	24
Quadro 6	Trabalhos recuperados a partir do levantamento bibliográfico na SciELO	25
Quadro 7	Principais neoformações da atividade de trabalho como atividade-guia da vida adulta (Rios, 2015)	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A estrutura geral da atividade, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (Leontiev, 2021).	51
Figura 2	A dinâmica da estrutura da atividade: relações entre a atividade de estudo e a atividade de trabalho docente do professor iniciante.	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	14
2.1 Levantamento bibliográfico	20
3 O PROFESSOR INICIANTE NA VISÃO HEGEMÔNICA	28
4 A CONSTITUIÇÃO TEÓRICA DO OBJETO: MOBILIZAÇÃO DE CONCEITOS PARA A ABSTRAÇÃO DA ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE	40
4.1 O conceito de atividade	46
4.2 O conceito de atividade-guia	54
4.3 A atividade de trabalho	63
5 A ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE E SUA CONSTITUIÇÃO NO PROFESSOR INICIANTE	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Inserida na linha de pesquisa “Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas”, esta dissertação possui como tema o trabalho docente, com foco na constituição desta atividade no professor iniciante. Segundo o dicionário de verbetes “Trabalho, Profissão e Condição Docente”, o trabalho docente é concebido como “todo ato de realização no processo educativo”, como “o que se realiza com a intenção de educar” (Oliveira, 2010, p. 1).

Em consonância com a definição da autora, busca-se, ao longo do trabalho, articular tal concepção do trabalho docente à de professor iniciante, conceito último que, ao mesmo tempo que o mobiliza, também visa-se problematizá-lo.

A iniciação na carreira docente é considerada como momento de ingresso do professor no ambiente escolar para o exercício do trabalho com o ensino. Não há um consenso sobre o tempo que se considera o professor como iniciante. O período que corresponde a essa fase inicial na carreira docente varia de acordo com os estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores.

Segundo Huberman (1992), a entrada na carreira é uma fase ou um estágio prevalente até o terceiro ano de atuação. Para Gonçalves (2000), ela se prolonga até o quarto ano de prática profissional. Já Tardif (2000) defende que essa fase é representada até os sete primeiros anos de atuação, enquanto Garcia (1999) aponta que o início ou a entrada na carreira docente corresponde até os cinco primeiros anos de atuação (Carvalho; Moura, 2023, p. 3).

Pelo contato da autora com uma tese de doutorado desenvolvida no grupo de pesquisa em que participa, que abordava a importância do coordenador pedagógico para a inserção do professor iniciante na escola (Amorim-Duque, 2022), emerge-se o interesse pela investigação sobre o fenômeno da iniciação na docência, que se prolonga pela participação da mesma em um projeto de formação continuada de professores iniciantes de um município no interior do estado de São Paulo (Fernandes; Ravaneli, Bessi, 2024; Diniz-Duque; Bianco; Fernandes, 2024).

A partir deste contexto de vivências e estudos sobre a iniciação na carreira docente, alguns questionamentos passaram a emergir: “É possível delimitar exatamente o tempo em que o professor deixa de ser iniciante?” “Como se forma a atividade¹ de trabalho do professor?” “Qual a importância da formação inicial e continuada para a consolidação do modo de ser professor?”. Tais perguntas se reafirmaram pela participação da pesquisadora nas

¹ O conceito de atividade está presente em muitos momentos deste trabalho, e será aprofundado posteriormente, para uma melhor compreensão da perspectiva teórica em que é abordado e para a sua afirmação como categoria nuclear da dissertação.

disciplinas de Programas de Pós-Graduação intituladas “Atividade de ensino e de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural” e “Atividade consciente e o trabalho educativo escolar”, que deram corpo ao presente trabalho.

Tomar o trabalho docente como uma atividade-guia do desenvolvimento do professor no período da vida adulta pressupõe a análise deste objeto de pesquisa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica², que se alinha com a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético. Para delinear os passos necessários à compreensão do objeto, definiu-se como ponto de partida dos estudos a realização de um levantamento bibliográfico – procedimento descrito no próximo capítulo – por meio do qual se constatou uma ausência de pesquisas nacionais sobre a iniciação na docência no referido enfoque teórico.

Esta lacuna de investigação também foi afirmada em uma pesquisa realizada por Libâneo (2004, p. 134), na qual constatou-se que “os estudos e pesquisas sobre a teoria de Vygotsky e sua aplicação à aprendizagem escolar tiveram um desenvolvimento intenso no Brasil desde a segunda metade dos anos 1980, não tendo ocorrido o mesmo em relação à sua aplicação à formação de professores”. Diante de tais resultados, considerou-se importante realizar a pesquisa teórica, a partir de levantamento bibliográfico e categorização das produções recuperadas em blocos, para a investigação sobre a temática.

Houve grande esforço da autora para a compreensão da complexidade dos conceitos que se transpõem ao foco da pesquisa nessa perspectiva. Ainda, julgou-se necessário não somente vislumbrar um enfoque histórico-crítico aos estudos sobre o professor iniciante, mas apresentar como o desenvolvimento destas elaborações teóricas caminham em direção oposta à visão dominante a respeito da iniciação à docência presente na maioria das produções acadêmicas recuperadas pelo estudo de bibliografias.

Justifica-se a relevância da pesquisa, pois, o ingresso no trabalho docente é considerado um momento que requer mudanças no psiquismo e na consciência do professor, necessárias para a consolidação de uma nova posição nas relações sociais que se materializam nas esferas da atividade humana. Ao mesmo tempo, os estudos já existentes sobre a temática carecem de outras abordagens, como a da perspectiva histórico-crítica.

² Como perspectiva teórica desta dissertação, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) começa a ser sistematizada por Saviani, no início da década de 1980, configurando-se como uma teoria pedagógica contra-hegemônica. Diante da necessidade de se produzir um corpo teórico para a compreensão da educação por um enfoque que superasse as concepções já existentes, a PHC estuda este objeto de conhecimento em seu caráter dialético. A preocupação e engajamento político de seu idealizador com a educação e a sociedade, carregados de sólidos conhecimentos em suas análises sobre tais fenômenos, permitiram o início da construção coletiva desta “teoria comprometida com os interesses da classe trabalhadora e, por conseguinte, com a transformação social” (Orso, 2018, p. 79) em um contexto brasileiro de efervescência política das camadas populares em vista à derrubada da ditadura militar instaurada.

Considerar a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e suas raízes no materialismo histórico-dialético como embasamento teórico permite a compreensão do objeto de estudo em direção a uma visão que reconhece, no movimento lógico-histórico realidade, os condicionantes que engendram os modos gerais de ação humana sobre esta própria realidade e, especificamente sobre este próprio foco de pesquisa. As três proposições teóricas possuem pressupostos sólidos que as permitem ser reconhecidas como corpos de conhecimentos densos para a investigação científica objetiva, com a consciência da não neutralidade do pesquisador diante da busca do objeto concreto.

Apesar da Pedagogia Histórico-Crítica mobilizar conceitos provindos destas correntes psicológica e filosófica, como, por exemplo, estabelecer relações entre o movimento metodológico do ensino e as zonas de desenvolvimento vigotskianas, ou utilizar do próprio conceito de trabalho marxista para reafirmar a possibilidade da gestação de uma segunda natureza humana, o conceito de atividade-guia é pouco explorado pelos pesquisadores desta perspectiva na linha da formação de professores ou do trabalho docente especificamente aos professores que se encontram em transição entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade de trabalho. Transpor o conceito materialista-dialético de trabalho em Marx para analisar a iniciação à docência, porém, considerando-o em sua totalidade e particularidade como a atividade-guia da vida adulta do professor – conceito da Psicologia Histórico-Cultural de base dialética-materialista – pode permitir o avanço a respeito da educação do educador sob uma visão contrahegemônica às tendências que enfocam o professor em início de carreira, implicando maior coerência entre os estudos histórico-críticos já existentes e em andamento sobre a prática pedagógica docente e a formação inicial e continuada do professor.

O conceito de atividade torna-se fundamental para os estudos sobre o psiquismo uma vez que sintetiza o processo pelo qual o gênero humano se organizou e reorganizou ao longo do tempo para perpetuar sua existência coletiva. É a materialização da atividade por meio de ações e operações ligadas à esfera afetiva-volitiva dos indivíduos que engendram o desenvolvimento e requalificação da consciência. E se a vida humana mais desenvolvida, que foi constituída pela mobilização de diferentes sistemas de atividades, pode explicar as formas mais embrionárias do desenvolvimento animal, poderia este conceito geral de atividade ser a “chave” para a compreensão das especificidades dos sistemas de ações e operações necessários para o vir a ser professor?

A partir dos questionamentos postos e das justificativas apresentadas, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Propor um constructo teórico-conceitual sobre a atividade de trabalho docente do professor em início de carreira, a partir de pesquisa teórica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos.

Objetivos específicos:

- a) analisar, a partir de um levantamento bibliográfico, como a etapa da iniciação à atividade de trabalho docente se apresenta em produções acadêmicas brasileiras;
- b) investigar, a partir de bibliografia existente, o contexto que engendra a atividade de trabalho docente, considerando a atividade-guia que a antecede (atividade de estudo profissionalizante);
- c) problematizar um novo enfoque para a concepção da iniciação à atividade de trabalho docente por meio da análise da transição da atividade de estudo profissionalizante para a atividade de trabalho.

Tais objetivos propostos para a pesquisa de natureza teórica, alicerçada sob o método do materialismo histórico-dialético, se concretizam ao longo do desenvolvimento da dissertação, que se organiza em seis capítulos: a presente introdução; os métodos e procedimentos adotados para a investigação do objeto de conhecimento, em especial, o levantamento bibliográfico como um dos instrumentos para o estudo da constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante; a apresentação da visão hegemônica a respeito do professor iniciante, a qual se pretende superar por incorporação; a constituição teórica do objeto de pesquisa, com a mobilização dos fundamentos teóricos para a formação de um corpo de conhecimentos necessários à abstração conceitual do fenômeno da atividade de trabalho docente; a proposição de um novo enfoque à atividade de trabalho do professor iniciante; e as considerações finais como síntese do movimento da pesquisa científica realizada.

2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este capítulo pretende explicitar os métodos e procedimentos empregados para atingir o objetivo de investigar a constituição da atividade de trabalho docente do professor em início de carreira. Tais escolhas metodológicas dialogam com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica adotada como referencial teórico.

Assim como a Escola de Vigotski desenvolveu a Psicologia Histórico-Cultural com base no materialismo histórico-dialético, autores que desenvolvem pesquisas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem essas duas correntes teóricas como fundamento, também possuem como pressupostos algumas categorias de apreensão do movimento lógico dos objetos na realidade. Conforme Martins (2006, p. 12-13),

A adesão teórico-metodológica ao materialismo histórico dialético exige a compreensão do historicismo concreto presentes nas obras de Marx e Engels, para os quais a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas e assim sendo, a categoria ontológica do trabalho torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica.

Para a investigação da formação da atividade de trabalho docente do professor iniciante, a partir da compreensão do contexto no qual engendra tal atividade-guia de seu desenvolvimento e de como se organizam e reorganizam o sistema de ações e operações a partir dessa mudança na situação social de produção de sua existência humana, a pesquisa se alicerça sob tais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Martins (2020, p. 27):

[...] os momentos do método em Saviani fundamentam-se no método marxiano de construção do conhecimento, a pressupor a captação empírica e sincrética da realidade como ponto de partida, as mediações abstratas do pensamento como possibilidades para superação dessa condição, tendo em vista a apreensão concreta da realidade como síntese de múltiplas determinações.

O método do materialismo histórico-dialético parte da existência da realidade objetiva e da capacidade de conhecimento dessa pelo ser humano. Diante da necessidade de compreensão da realidade, os indivíduos, em um ato mediado pelo corpo de conhecimentos científicos produzidos histórica e coletivamente, podem captá-la concretamente da forma mais próxima de como ela se configura por meio de elaborações teóricas, ou seja, pela abstração do movimento da realidade no plano do pensamento.

Cabe destacar brevemente a diferença crucial do método materialista dialético em relação às outras abordagens teóricas que, inclusive, é a especificidade que coloca o

pensamento marxista em posição “inversa” ao pensamento hegeliano o qual foi superado por incorporação. Como explicitado por Martins e Lavoura (2018, p. 228),

[...] para o materialismo histórico-dialético há que se ter uma separação clara entre o que é da ordem da realidade, portanto, aquilo que de fato é propriedade do objeto ou fenômeno investigado, daquilo que é da ordem do pensamento, ou seja, aquilo que se constitui como o conhecimento operado pelo sujeito investigador. Como bem destaca Marx (2011), o grande equívoco de Hegel e de toda a filosofia idealista foi o de confundir o que é da ordem do pensamento com aquilo que é da ordem do real, sucumbindo ao erro de que o pensamento é, em última instância, criador da própria realidade.

De acordo com os mesmos autores (2018, p. 226), no materialismo histórico-dialético, “deve-se, partindo da aparência [forma que o fenômeno apresenta imediatamente], alcançar a essência do objeto de estudo [o conteúdo que sintetiza seu movimento na realidade], capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial”. Segundo os estudos de Pasqualini (2020, p. 65), sobre as apropriações do método pela Psicologia Histórico-Cultural, “apreender as determinações essenciais que fazem avançar o desenvolvimento do psiquismo implica, na teorização vigotskiana, compreender as mudanças internas do próprio desenvolvimento e a dinâmica da transição a novos períodos”, exigindo, para isso, “a necessária distinção entre o plano da aparência e da essência do fenômeno estudado”. A autora ainda destaca:

É importante atentar para o significado do termo essência no contexto da análise materialista histórica, de modo que não incorra em uma compreensão metafísica: captar a essência interna ou traços essenciais do objeto significa desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, ou seja, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que o produzem e suas tendências de desenvolvimento. Um apontamento importante a se fazer, nesse sentido, é que os planos da essência e aparência do fenômeno se distinguem e se negam ao mesmo tempo em que se identificam, pois essência e aparência constituem uma unidade dialética. Assim, buscar superar a superfície aparente ou pseudoconcreta (Kosik, 1976) de dado fenômeno não significa descartar sua forma de aparecer, pois esta não deixa de revelar, ao mesmo tempo em que oculta, a essência do objeto, seu conteúdo interno (Pasqualini, 2020, p. 65-66).

Continuando o estudo das categorias do método materialista dialético incorporadas ao estudo do psiquismo pela Escola de Vigotski, Pasqualini (2020, p. 68) enfatiza um aspecto essencial à presente pesquisa: a relação entre a categoria da totalidade e a da atividade, de modo que a segunda é vista sob a perspectiva da primeira, pelo fato de explicar o “psiquismo individual”, pois “a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade”.

Nesta perspectiva, a investigação científica caminha do real empírico (Martins, 2006) – abstrato – ao real concreto, pois aquilo que parece ser sincrético em sua imediaticidade, a partir da abstração com a mediação dos signos culturais elaborados para auxiliar no desnudamento da realidade e apropriados pelo pesquisador, pode ser revelado em sua síntese dialética, possível de perceber as conexões internas estabelecidas pelo objeto, que não é composto por dicotomias e elementos isolados, mas pela “unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo etc.” (Martins, 2006, p. 9).

É a abstração “que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise”, permitindo o movimento em direção à síntese do “complexo de relações que comportam sua existência objetiva” (Martins; Lavoura, 2018, p. 226). Portanto, é pelo desenvolvimento do pensamento teórico que o pesquisador pode compreender os elementos do objeto particular que carrega em si suas especificidades – que o faz ser singular e apresentar-se de certo modo em sua aparência –, ao mesmo tempo que se situa em uma complexidade de relações – por se manifestar essencialmente diante da lógica da totalidade que é histórica e socialmente produzida. De acordo com Asbahr (2020, p. 187):

[...] o pensamento teórico provê as pessoas dos meios universais, historicamente constituídos, de compreensão da essência das mais diversas esferas da realidade. É um pensamento baseado na lógica dialética, que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição.

Libâneo (2004, p. 125), utilizando como fundamento Davydov, reforça que

[...] o pensamento teórico se caracteriza como o método da ascensão do abstrato para o concreto. Não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma instrumentalidade, mediante a qual se desenvolve uma relação primária geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos.

Como parte da necessária consolidação do pensamento teórico por meio da apropriação de conceitos científicos pelo pesquisador, Martins e Lavoura (2018, p. 231) enfatizam a presença da unidade entre o singular e o universal na investigação científica, sob a mediação do particular:

[...] nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, o

fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém, não completo, não universal.

Nesse movimento indutivo-dedutivo constante no processo de análise e síntese, situar-se-á a particularidade da constituição da atividade de trabalho docente como a unidade entre a singularidade do professor em início de carreira e a totalidade histórico-social que situa o fenômeno na síntese de múltiplas determinações relacionadas entre si. Assim, se poderá vislumbrar novas possibilidades à iniciação na docência em um movimento de devir do objeto de investigação, na tentativa de superar as concepções vigentes, predominantemente fundamentadas em perspectivas naturalistas e reprodutivistas, por uma perspectiva que considere a configuração da atividade de trabalho docente como historicamente produzida, necessitando, portanto, que processos sejam gestados para a formação da atividade de trabalho, e que, já inserido na atividade docente, o professor possa ser instrumentalizado para desenvolver seu trabalho da melhor forma possível.

Para o alcance de tal finalidade, adotam-se procedimentos teóricos que colocam o método da pesquisa no movimento de apreensão do fenômeno da constituição da atividade de trabalho docente por meio de “abstrações do pensamento já sistematizadas em conceitos e teorias que operam como mediadoras na captação deste real” (Martins; Lavoura, 2018, p. 235). Elege-se o levantamento bibliográfico realizado na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), para a análise de como a iniciação na docência é representada nas produções acadêmicas. Por este mesmo instrumento, também busca-se o aprofundamento e a apropriação de conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e de seus fundamentos, definidos como a abordagem a qual se estrutura o corpo de conhecimentos científicos que serão adotados como os mediadores culturais para a abstração do fenômeno da constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante.

E, em um movimento de síntese, de “incursão no desconhecido [...] por confronto com o conhecido” já dominado (Saviani, 2021, p. 38), articulam-se os resultados do levantamento bibliográfico com outros estudos teóricos realizados sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, para a compreensão da especificidade do trabalho docente como a atividade-guia do desenvolvimento na idade adulta. Tal articulação busca superar por incorporação as abordagens sobre a iniciação à docência que a enfocam predominantemente em uma dimensão subjetiva e, algumas vezes, como se esta atividade fosse inata a um determinado grupo de indivíduos.

Como “o estudo científico do desenvolvimento psíquico deve apoiar-se na análise do conteúdo da atividade das pessoas, investigando como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida e seu impacto sobre o psiquismo em desenvolvimento” (Pasqualini, 2020, p. 69), busca-se investigar o conteúdo da atividade de trabalho docente do professor iniciante, a partir da compreensão do contexto o qual engendra tal atividade-guia de seu desenvolvimento e os sistemas de ações e operações que surgem a partir dessa mudança na situação social de produção de sua existência humana. Porém, como ressalta Pasqualini (2020, p. 70):

Mais que estabelecer quais são as atividades dominantes e as neoformações típicas de cada período, contudo, faz-se necessário compreender a dinâmica de transição de uma idade a outra (idem), evidenciando a gênese e o processo formativo das novas conquistas do psiquismo.

Dessa forma, coloca-se a investigação do contexto no qual se gestam as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente, sintetizado no período da atividade de estudo profissionalizante do professor iniciante. Tal objeto de análise visa a compreensão do movimento de transição de uma atividade-guia para a outra em sua concretude que, portanto, se evidencia sob a lógica da contradição, negação e superação.

A atividade de trabalho que está para se formar se produz a partir das ações e operações que se desenvolveram pela atividade de estudo profissionalizante, mas que precisam ser superadas, transformadas e reorganizadas na estrutura da nova atividade. Ou seja, a atividade-guia na formação inicial é negada como atividade dominante para a sua superação pela atividade de trabalho.

No entanto, a atividade de trabalho não poderia ser gestada fora da atividade-guia que a antecedeu: é esta segunda que produz um salto qualitativo em relação à primeira pois, pela contradição entre as suas possibilidades de atuação no mundo e o lugar que ocupa nas relações sociais que estabelece (Pasqualini, 2020), reconfigura o psiquismo e a consciência em um nível de desenvolvimento não alcançado anteriormente, mas que é necessário para a consolidação de uma nova posição nas relações sociais mantidas pelos indivíduos nas esferas da atividade humana.

Para a investigação da constituição da atividade de trabalho docente na perspectiva histórico-cultural e dialética, é preciso, portanto, adotar o método inverso de investigação, que “trata-se do princípio da forma mais desenvolvida como referência para análise e compreensão do fenômeno [...] porque nela encontramos em forma plena o que se apresenta

em forma embrionária nas atividades que a precedem” (Pasqualini, 2020, p. 84). Se o trabalho é considerado uma atividade vital que possibilita o desenvolvimento dos indivíduos ao longo da história, o trabalho docente em sua forma mais desenvolvida contribui para enfatizar as características da estrutura geral do trabalho, assim como para desvelar quais as mudanças psicológicas que são produzidas nesta atividade, e que estão em vias de serem produzidas pelo professor iniciante.

Por isso, é preciso considerar a atividade de trabalho docente não apenas em sua forma aparente, que concretiza as múltiplas determinações do modo de produção capitalista. A abordagem sobre esta atividade-guia do professor também necessita ser vista em seu devir, naquilo que ela pode vir a ser em uma nova forma de organização social que possa ter como um de seus princípios fundamentais a socialização dos meios e modos de produção e, portanto, o acesso universal ao conhecimento em suas máximas objetivações. Tal vir a ser, entretanto, só pode ser engendrado no seio da própria sociedade que a situa, o que exige olhar para as possibilidades já vislumbradas e objetivadas em um movimento contraditório àquele que rege a perpetuação do capital.

Identificar quais seriam as neoformações psíquicas da atividade de trabalho do professor considerando a forma mais desenvolvida deste trabalho ultrapassa os limites temporais e materiais desta dissertação, pois “pesquisar a atividade requer a análise de sua estrutura e das relações entre seus componentes, requer descobrir qual é o motivo da atividade” (Asbahr, 2005, p. 110). A presente pesquisa de natureza teórica necessitaria de desdobramentos empíricos em um período considerável de tempo e com uma quantidade representativa de indivíduos participantes, assim como a divulgação científica ampla para que resultados possam ser generalizados e, portanto, para que não se produzam conclusões da “ordem do pensamento” que não correspondam à realidade objetiva (Martins; Lavoura, 2018).

Apresenta-se, assim, o início da busca sobre a constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante, destacando os procedimentos adotados no levantamento bibliográfico sobre o objeto de pesquisa que resultou tanto na identificação da visão hegemônica presente nas produções científicas sobre o professor iniciante – expostas no próximo capítulo da dissertação – como na análise do fenômeno da iniciação na docência a partir dos conceitos estruturantes do movimento de abstração do objeto sob a perspectiva histórico-crítica – os quais se apresentam, posteriormente, no capítulo de construção teórica do objeto.

2.1 Levantamento bibliográfico

Para identificar os estudos já realizados sobre a iniciação na docência e aprofundar-se teoricamente sobre a constituição da atividade de trabalho docente deste professor iniciante, como sua atividade-guia na vida adulta, foi realizado um levantamento bibliográfico em periódicos da base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Estabeleceram-se descritores a partir de leituras prévias sobre o tema do professor iniciante e da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, com foco na observação das palavras-chave empregadas pelos autores. Dessa forma, optou-se pelo levantamento bibliográfico a partir dos conjuntos:

- a) 1º conjunto: uso dos descritores “professor iniciante”; “professor em início de carreira”; “iniciação na carreira docente”; “inserção docente³”; “inserção profissional docente”; e “inserção na carreira docente”, para buscar trabalhos sobre o professor iniciante.
- b) 2º conjunto: uso dos descritores “educação infantil”; “ensino fundamental - anos iniciais”; e “anos iniciais do ensino fundamental”; para delimitar a busca à professores iniciantes pedagogos.
- c) 3º conjunto: uso dos termos teóricos “pedagogia histórico-crítica”; “psicologia histórico-cultural”; “teoria histórico-cultural”; “teoria da atividade⁴”; e “periodização do desenvolvimento”, para delimitar a abordagem adotada pelas produções acadêmicas realizadas, sob os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.
- d) 4º conjunto: uso dos descritores “atividade de trabalho”; “atividade de produção social”; “atividade produtiva”; “atividade principal”; “atividade dominante”; e “atividade-guia”, para restringir a visualização de trabalhos que abordassem o período da atividade de trabalho como atividade-guia da vida adulta.

Utilizou-se estratégias de busca e filtros, disponibilizados na própria base de dados, para o retorno de resultados mais precisos, de forma a reduzir o aparecimento de arquivos

³ Optou-se por termos associados à inserção docente ao invés de expressões como “iniciação à docência”, pois a segunda expressão retorna a pesquisas relacionadas à indução docente em programas realizados durante a formação inicial nos cursos de licenciaturas, tais como o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” - PIBID.

⁴ Apesar do termo “Teoria da Atividade” não ser aceito por parte dos autores que desenvolvem suas pesquisas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pois consideram a “atividade” como categoria investigada no interior da teoria histórico-cultural, utilizou-se o termo como um dos descritores pela popularização da expressão nas pesquisas sobre este objeto de pesquisa.

destoantes da área de conhecimento e tema determinado. O Quadro 1 representa as estratégias empregadas e o motivo de seu uso. O Quadro 2, por sua vez, exemplifica a aplicação de tais recursos na pesquisa dos periódicos.

Quadro 1 - Estratégias de busca empregadas no levantamento bibliográfico

Uso de aspas (“”)	Recuperar resultados que contenham a expressão exata dos termos que estão entre as aspas, na mesma ordem em que foram digitados.
Operador booleano “OR”	Recuperar resultados que contenham, pelo menos, um dos termos digitados antes e depois do operador.
Operador booleano “AND”	Recuperar resultados que contenham todos os termos digitados antes e depois do operador.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 - Aplicação de estratégias de busca para o levantamento bibliográfico com o emprego dos descritores

1º conjunto da revisão	{ (“professor iniciante”) OR (“professor em início de carreira”) OR (“iniciação na carreira docente”) OR (“inserção docente”) OR (“inserção profissional docente”) OR (“inserção na carreira docente”)
	AND
2º conjunto da revisão	{ (“educação infantil”) OR (“ensino fundamental - anos iniciais”) OR (“anos iniciais do ensino fundamental”)
	AND
3º conjunto da revisão	{ (“pedagogia histórico-crítica”) OR (“psicologia histórico-cultural”) OR (“teoria histórico-cultural”) OR (“teoria da atividade”) OR (“periodização do desenvolvimento”)
	AND
4º conjunto de revisão	{ (“atividade de trabalho”) OR (“atividade de produção social”) OR (“atividade produtiva”) AND (“atividade principal”) OR (“atividade dominante”) OR (“atividade-guia”)

Fonte: elaboração própria

Ao pesquisar, nos periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO), todos os descritores associados pelas estratégias de busca descritas no Quadro 2, a base de dados não retornou com nenhum resultado. Esta ausência pode ter sido ocasionada por haver poucas produções acadêmicas nesta base em relação ao foco do objeto de pesquisa “a constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante” ou pelo excesso de descritores e operadores de busca utilizados de uma única vez.

Portanto, foi feita a busca com cada um dos descritores, pesquisando um termo por vez, com variações no uso de aspas, hifens, e uso de letras maiúsculas e minúsculas. Os descritores, pesquisados isoladamente, que retornaram com até cinquenta e um periódicos, são apresentados no Quadro 3. As produções acadêmicas encontradas na pesquisa desses termos

tiveram seus títulos lidos e, aquelas que pareciam se relacionar com o foco da pesquisa, tiveram seus resumos analisados para a seleção de materiais que pudessem contribuir à pesquisa sobre a constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante pedagogo.

Para que o Quadro 3 não ficasse muito extenso e tivesse melhor visualização, os resultados foram organizados em ordem decrescente, conforme o número de produções retornadas, e os descritores que isoladamente retornaram com quantidades iguais de resultados, foram agrupados em uma única linha.

Quadro 3 - Resultados da busca isolada dos descritores, na SciELO

Descritores	Qtde
inserção profissional docente	51
pedagogia histórico-crítica	46
"Pedagogia Histórico-Crítica"	44
periodização do desenvolvimento; ensino fundamental - anos iniciais	35
professor em início de carreira	19
professor iniciante	13
iniciação na carreira docente	12
inserção na carreira docente	9
“Psicologia Histórico-Cultural”; atividade-guia; “educação infantil”; “Educação Infantil”	1
“pedagogia histórico-crítica”; “teoria histórico-cultural”; “teoria da atividade”; “periodização do desenvolvimento”; “atividade de trabalho”; “atividade de produção social”; “atividade produtiva”; “atividade principal”; “atividade dominante”; “atividade-guia”; “professor iniciante”; “professor em início de carreira”; “iniciação na carreira docente”; “inserção docente”; “inserção profissional docente”; “inserção na carreira docente”; “ensino fundamental - anos iniciais”; “Ensino Fundamental - Anos Iniciais”; “anos iniciais do ensino fundamental”.	0

Fonte: elaboração própria

Com vistas a seguir com o mesmo rigor de busca por trabalhos que se relacionassem em seu conteúdo com a atividade de trabalho do professor em início de carreira – seja pelo foco no período da iniciação à docência, ou pelo trabalho com conceitos fundamentais à compreensão da atividade de trabalho na perspectiva histórico-cultural – os descritores omitidos no Quadro 3, que retornaram com resultados acima de cinquenta e um periódicos,

foram buscados novamente, porém, associando na busca dois termos por vez. O Quadro 4 mostra, em ordem decrescente, os descritores que retornaram até cinquenta e um periódicos na sua pesquisa associada, e do mesmo modo que o Quadro 3, os termos associados que encontraram resultados de iguais quantidades, foram agrupados em uma única linha.

Foram lidos os títulos dos artigos que constituem as quantidades da busca associada de dois descritores presentes no Quadro 4 e alguns dos resumos, conforme a necessidade de recuperar as produções para verificar se abordavam conteúdos relevantes à pesquisa.

Quadro 4 - Busca por associação de dois descritores, na SciELO

Descritores	Qtde
(atividade principal) AND (teoria da atividade)	51
(atividade de trabalho) AND (teoria histórico-cultural); (atividade de trabalho) AND (psicologia histórico-cultural)	28
(atividade principal) AND (atividade de produção social)	26
(teoria da atividade) AND (psicologia histórico-cultural)	24
(teoria da atividade) AND (atividade de produção social); (atividade principal) AND (atividade produtiva)	22
(atividade de trabalho) AND (atividade dominante)	16
(teoria da atividade) AND (atividade produtiva); (atividade principal) AND (teoria histórico-cultural); (atividade principal) AND (psicologia histórico-cultural)	9
(teoria da atividade) AND (teoria histórico cultural)	8
(atividade de trabalho) AND (inserção docente)	4
(anos iniciais do ensino fundamental) AND (inserção docente); (atividade de produção social) AND (teoria histórico-cultural); (educação infantil) AND (inserção docente)	3
(psicologia histórico-cultural) AND (atividade de produção social); (teoria da atividade) AND (atividade dominante);(teoria da atividade) AND (inserção docente)	2
(atividade produtiva) AND (inserção docente); (teoria histórico-cultural) AND (atividade dominante); (atividade de produção social) AND (atividade dominante); (atividade de produção social) AND (inserção docente); (psicologia histórico-cultural) AND (atividade dominante); (psicologia histórico-cultural) AND (inserção docente)	1
(teoria histórico cultural) AND (atividade dominante); (inserção docente) AND (atividade dominante); (inserção docente) AND (teoria histórico cultural); (atividade produtiva) AND (atividade dominante); (atividade produtiva) AND (teoria histórico cultural); (teoria histórico-cultural) AND (inserção docente); (teoria histórico-cultural)	

AND (atividade produtiva); (“psicologia histórico-cultural”) AND (atividade dominante); (“psicologia histórico-cultural”) AND (inserção docente); (“psicologia histórico-cultural”) AND (atividade produtiva); (atividade de produção social) AND (teoria histórico cultural); (atividade de produção social) AND (“psicologia histórico-cultural”); (psicologia histórico-cultural) AND (atividade produtiva); (teoria da atividade) AND (“psicologia histórico-cultural”); (atividade principal) AND (teoria histórico cultural); (atividade principal) AND (inserção docente); (atividade principal) AND (“psicologia histórico-cultural”); (atividade de trabalho) AND (teoria histórico cultural); (atividade de trabalho) AND (“psicologia histórico-cultural”)	0
---	---

Fonte: elaboração própria

As duas associações de descritores que retornaram com resultados acima de cinquenta e um periódicos foram reorganizadas contemplando três termos por vez, para uma busca mais precisa sobre as produções com o foco da pesquisa, conforme o Quadro 5. Como esta última associação retornou com uma quantidade menor do que cinquenta e um periódicos, todos os títulos dos artigos também foram lidos e, aqueles relacionados com a temática, tiveram seus resumos analisados para a verificação do enquadramento do periódico no estudo sobre a constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante. As produções mais relevantes ao objeto da pesquisa, selecionadas pelas buscas dos descritores isolada e associadamente, foram reservadas para a seleção de materiais.

Quadro 5 - Busca por associação de três descritores, na SciELO

Descritores	Qtde
(atividade de trabalho) AND (atividade principal) AND (teoria da atividade)	19
(atividade de trabalho) AND (atividade principal) AND (teoria histórico-cultural)	4

Fonte: elaboração própria

Após todas as buscas dos descritores conforme os procedimentos detalhados anteriormente, foram selecionados 16 trabalhos a partir da leitura dos títulos e resumos, para a sua leitura na íntegra. Organizou-se os artigos recuperados em blocos, como demonstra-se no Quadro 6, de acordo com suas possibilidades de contribuição às principais discussões mobilizadas nesta dissertação, na tentativa da elaboração de um constructo teórico-conceitual sobre a atividade de trabalho docente do professor em início de carreira, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos.

Pela quantidade de publicações que abordavam sobre o professor iniciante, optou-se por incluir a leitura de trabalhos que faziam um levantamento das principais pesquisas produzidas sobre este momento específico da carreira docente e artigos que abordavam

especificamente sobre o pedagogo iniciante na docência, para que fosse possível o cumprimento dos objetivos da pesquisa dentro do tempo determinado para a sua finalização. Isso porque existem especificidades entre os que iniciam a docência em uma única área de conhecimento e atuam em mais de uma turma ou escola em um período de trabalho – tais como professores de matemática, química, física, e de outras licenciaturas –, e os pedagogos, que iniciam exercendo o ensino em diferentes áreas do conhecimento e que normalmente atuam com apenas uma turma por período.

Quadro 6 - Trabalhos recuperados a partir do levantamento bibliográfico na SciELO

Bloco	Título	Autor(es/as)	Origem Institucional	Revista	Ano
Panorama das produções sobre o professor iniciante	A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática	CARVALHO, M. A. A.; MOURA, D. L.	Faculdade Ages (1ª autora); Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf (2º autor).	Rev. Bras. Educ.	2023
	Levantamento teórico de pesquisas sobre professores em fase de inserção profissional	BRANDE, C. A.; CHALUH, L. N.	Universidade Estadual Paulista – Unesp	SciELO Preprints	2021
	Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira	ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONÇALVES, T. N. R.	Universidade Nova de Lisboa - UNL	Educ. Pesqui.	2014
	Desafios da formação de professores iniciantes	ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC	Pág. Educ.	2013
	As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações	PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC	Educação em Revista	2010
Pesquisas empíricas com professores iniciantes pedagogos	Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental	SOUZA, L. O.; CRUZ, G. B.	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Rev. Bras. Estud. Pedag.	2023
	Professores iniciantes: egressos	ANDRÉ, M. E. D. A.	Pontifícia Universidade	Rev. Bras. Educ.	2018

	de programas de iniciação à docência		Católica de São Paulo - PUC		
	Tensões e desafios da docência de jovens professores em inserção profissional	CRUZ, G. B.; OLIVEIRA, F. L.	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	SciELO Preprints	2021
	Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante	SIMAS, V. F.	Universidade Estadual de Campinas - Unicamp	Educar em Revista	2021
Conceitos e fundamentos para a abstração teórica da atividade de trabalho docente	Como se constitui a atividade docente? uma análise pela psicologia histórico-cultural	PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T.	Universidade Federal de Uberlândia – UFU (1ª autora); Universidade Estadual de Maringá – UEM (2ª autora)	Psicol. Esc. Educ.	2024
	A periodização do desenvolvimento na psicologia histórico-cultural: fundamentos para a prática pedagógica?	FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	SciELO Preprints	2022
	Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento	MARTINS, L. M.; EIDT, N. M.	Universidade Estadual Paulista – Unesp	Psicol. Estud.	2010
	Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica	BERNARDES, M. E. M.	Universidade de São Paulo - USP	Psicol. Esc. Educ.	2009
	A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade	ASBAHR, F. S. F.	Universidade Ibirapuera	Rev. Bras. Educ.	2005
	A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski	FACCI, M. G. D.	Universidade Estadual de Maringá - UEM	Cad. CEDES	2004
	A aprendizagem	LIBÂNEO, J. C.	Pontifícia	Educ. rev.	2004

	escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade		Universidade Católica de Goiás – PUC		
--	--	--	--------------------------------------	--	--

Os artigos que compõem o bloco “Panorama das produções sobre o professor iniciante” foram usados predominantemente no capítulo 3, que aborda a visão hegemônica a respeito do professor iniciante, para cumprir com o objetivo da dissertação de analisar como a etapa da iniciação à atividade de trabalho docente se apresenta em produções acadêmicas brasileiras. Os trabalhos que foram agrupados no bloco “Pesquisas empíricas com professores iniciantes pedagogos” foram utilizados na escrita do capítulo 5, visando cumprir com o objetivo de compreender o contexto o qual engendra a atividade de trabalho do professor iniciante, considerando a atividade de estudo profissionalizante como sua atividade-guia precedente.

As produções que se localizam no bloco “Conceitos e fundamentos para a abstração teórica da atividade de trabalho docente”, por sua vez, foram utilizadas majoritariamente no capítulo 4 desta dissertação, na busca da elaboração de um constructo teórico sobre o trabalho docente do professor em início de carreira, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e suas bases filosóficas-psicológicas. Tal bloco possui a finalidade de problematizar um novo enfoque para a concepção da iniciação à atividade de trabalho docente por meio da análise da transição da atividade de estudo profissionalizante para a atividade de trabalho, o que necessitou, além dos artigos recuperados no levantamento, de outras obras que investigam sobre a categoria da atividade e o trabalho docente na perspectiva histórico-crítica e cultural.

3 O PROFESSOR INICIANTE NA VISÃO HEGEMÔNICA

Neste capítulo, mobilizam-se os artigos recuperados no levantamento bibliográfico, que foram agrupados no primeiro bloco denominado “Panorama das produções sobre o professor iniciante”. Tal estudo contribuiu para a delimitação da visão dominante sobre o professor iniciante, a qual será exposta a seguir.

Guardada as especificidades com que cada teórico versa sobre o professor iniciante, principalmente em relação à abrangência do período desta etapa (Carvalho; Moura, 2023), é comum, nas pesquisas produzidas em tal temática, a realização de “estudos biográficos” (Huberman, 1992) que visam analisar essa etapa da carreira profissional sob a perspectiva do ciclo de vida do professor, a partir do argumento de que “a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. [...] a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou” (Huberman, 1992, p. 55).

Como principal pesquisador nesta abordagem, Huberman (1992), no texto denominado “O ciclo de vida profissional dos professores”, se empenhou em estruturar as fases que o docente tende a vivenciar em sua carreira, destacando duas principais possibilidades de percurso, uma mais “harmoniosa” e outra mais “problemática” (p. 48). Porém, centrada em estudos empíricos individuais, sempre destaca que sua tentativa de síntese não pode ser entendida como a trajetória única de todos os indivíduos, mas, que, por outro lado, é vivenciada por grande parte dos profissionais. Tal afirmação se baseia no “estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações” (Huberman, 1992, p. 58).

É irrefutável que cada indivíduo possui uma trajetória singular ao longo da vida. Entretanto, o modo como o referido autor entende a constituição da singularidade se difere da abordagem histórico-cultural pois, ao estudar a vida do professor, valoriza as diferentes formas que cada um concebe suas experiências nesta profissão – concepção entendida como fruto de seus atributos inatos – como o fator primordial para o entendimento e vivência da docência. Como o próprio Huberman (1992, p. 38) destaca sobre sua pesquisa biográfica, “trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”.

Nesta concepção, as condições objetivas são apenas “influências” que resultam em uma adaptação do ambiente a cada indivíduo ou vice-versa. A singularidade, portanto, é

entendida de maneira inversa à concepção materialista-dialética da realidade, pois não considera que

[...] o homem apenas se individualiza através do processo histórico-social, e não apesar ou em detrimento dele. Isto é, existe intervinculação e interdependência entre singularidade e socialidade na medida em que o indivíduo é um ser social singular única e exclusivamente porque é um ser social genérico” (Martins, 2015, p. 127).

A cultura humana coletiva e historicamente produzida não só exige que cada indivíduo se aproprie dela para tornar-se humano, como também necessita que seja objetivada pelos seres singulares em condições concretas de existência. Isso significa que o trabalho docente não pode ser restrito a uma concepção subjetivista como se dependesse unicamente do sistema afetivo-volitivo de cada pessoa que, por sinal, também só se configura de tal forma pelas relações estabelecidas entre os homens em uma realidade síntese de múltiplas determinações.

Segundo Huberman (1992, p. 37), a iniciação na docência é formada pela transição entre as fases da exploração e estabilização:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de "estabilização", ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas.

O autor adotou procedimentos rigorosos na seleção dos professores pela necessidade desses participantes mobilizarem a memória para descrever sua trajetória da forma como foi experienciada. Mesmo consciente do limite da abordagem biográfica, ressalta que os vários estudos sobre o ingresso na carreira docente descrevem a fase inicial da exploração como um momento ambíguo, que usualmente é vivido simultaneamente entre os aspectos da “sobrevivência” e da “descoberta”, ou em apenas uma dessas dimensões.

Para Huberman (1992), há uma quebra de expectativas do docente face à realidade que se inaugura, devido à complexidade do trabalho e à inexperiência do professor com o contexto cotidiano escolar marcado pelo isolamento, pela necessidade de dar conta do ensino e dos materiais didáticos, assim como das relações pedagógicas e da gestão da turma. Ao mesmo tempo, também destaca uma dimensão positiva nesta etapa da inserção do docente na escola, em que há “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em

situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (Huberman, 1992, p, 39).

Tal momento demarcado por Huberman como um “tactear constante” (1992, p. 39), parece colocar o professor em uma posição de atuação por “tentativa e erro” a partir da vivência cotidiana do trabalho que não é experimentada coletivamente, pois, as motivações para a atividade do trabalho pedagógico não viriam do apoio entre os pares ou com o sujeito mais desenvolvido e, sim, do desejo de assumir “sua” sala, como se esta se tornasse sua “propriedade privada”. É como se, ao longo da experiência prática, o professor mudasse de “papéis” e “adquirisse” melhores condições de trabalho a partir de seu desenvolvimento individual.

O trabalho docente na abordagem das histórias de vida do professor gera um risco de isolá-lo de “tudo e de todos”, entendendo-o como protagonista de sua própria trajetória profissional. Relativiza-se o papel da formação inicial na constituição da docência e o sucesso ou o fracasso no trabalho depende unicamente deste professor singular. Se as situações vivenciadas não favorecem uma melhora no seu desenvolvimento, isso deve-se ao “fato” deste professor não conseguir criar suas próprias condições – principalmente em sua dimensão psicológica – para mudar o que lhe incomoda.

Conforme Martins (2015), esta centralidade na figura docente singular não contribui à práxis transformadora da realidade, apenas reforça uma visão limitante do professor que valoriza o “pensamento reflexivo e autônomo”. Nesta perspectiva do ciclo de vida do professor, o aprimoramento prático poderia se originar da atividade reflexiva do docente, desde que tais reflexões caminhem em direção à sua “estabilização” no trabalho dentro dos moldes atuais de organização social.

A perspectiva individualista sobre a profissão docente carrega implicitamente a concepção de que o modo de organização social capitalista é imutável e que, portanto, restaria apenas ao professor a adaptação, no caso à escola. Se a superação das crises da docência visa a uma adaptação dos professores ao cenário atual e, se tal cenário dá-se sob a organização capitalista, então a desigualdade é aceita e um vir a ser revolucionário é negligenciado. Em contraposição à essa concepção, é preciso, por meio da luta coletiva, que os professores – assim como todo o gênero humano – tenham não somente melhores condições de trabalho, como também melhores condições de existência e de desenvolvimento humano por meio de um novo modelo de sociedade.

Mesmo que alguns autores, que realizam pesquisas na abordagem inaugurada por Huberman (1992), considerem a importância de melhores condições de trabalho para superar

as “crises” na carreira (Alves; Azevedo; Gonçalves, 2014; Cruz; Oliveira, 2021; Romanowski; Martins, 2013), não chegam a destacar que a plena conquista dessas pressupõe melhores condições de organização social. De acordo com Papi e Martins (2010, p. 53),

[...] o estudo do desenvolvimento profissional de professores iniciantes, embora seja um tema complexo e de grande relevância para a área de formação de professores, continua sendo – pelo número de pesquisas encontradas – pouco pesquisado no Brasil. Além disso, vale ressaltar que um estudo a partir de pesquisas sobre professores iniciantes, apresentado por Papi e Martins (2009), evidencia que não há, entre a maioria dos trabalhos analisados pelas autoras, preocupação com a abordagem de pesquisa crítico-dialética. Tal fato sinaliza para a importância de que os professores em início de carreira sejam considerados como parte de um contexto mais amplo, que influencia o seu desenvolvimento profissional, o que pode ser facilitado com a utilização dessa abordagem de pesquisa.

Dada esta lacuna, considera-se importante a transposição dos constructos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica para as elaborações sobre o professor iniciante na docência. A organização capitalista nega, a uma grande parcela da sociedade, a produção da vida humana em suas máximas possibilidades, o que inclui o conhecimento escolar. Nesta perspectiva, a referida Pedagogia defende que o ensino dos conteúdos escolares clássicos pode prover os indivíduos de condições para abstrair o movimento da realidade e objetivar outras possibilidades concretas de existência, criando possibilidades de superação das desigualdades.

É o professor, desde o início da sua carreira, que se configura como o principal mediador dos mediadores culturais no ambiente escolar e que pode conduzir o ensino em contramão ao objetivo do capital de reprodução e opressão da classe trabalhadora. Para isso, reafirma-se a contribuição da apropriação da perspectiva crítica e dialética por este profissional desde sua formação inicial, e de que se conceba a sua transição de estudante – de pedagogia ou demais licenciaturas – para docente como um momento de materialização da práxis, de requalificação e formação de sua esfera afetiva-operacional para atuação nesta sociedade e em uma nova organização social que se deseja e pode contribuir para construí-la.

Tais princípios teóricos podem orientar a criação de políticas públicas educacionais, para que se considere a totalidade histórica no percurso da iniciação e permanência na docência, vislumbrando um vir a ser da realidade concreta como sociedade transformada. Destaca-se novamente a essência coletiva do gênero humano, que faz parte desta perspectiva superadora, sob a justificativa de que a individualidade só é efetivamente possível quando as máximas possibilidades de desenvolvimento humano tenham condições de se objetivar a todos.

Tomando como ponto de partida os estudos de Huberman (1992) que repercutiram por muito tempo – e ainda repercutem – como fundamento central para outras pesquisas desenvolvidas sobre a trajetória de vida docente no Brasil e em diferentes partes do mundo, a Pedagogia Histórico-Crítica pode vir a ser uma possibilidade de superação. Ao pensar na abordagem histórico-crítica de educação e na objetividade com que o objeto de pesquisa precisa ser focado, o trabalho educativo deve ser visto na relação entre o singular-particular-universal, de modo que é o saber científico, da “episteme”, que se configura como um “conhecimento metódico e sistematizado” (Saviani, 2005, p. 15), superando por requalificação o saber fruto do senso comum e o que é fruto da experiência de vida – recuperada parcialmente pela memória –, que, por vezes, possuem uma visão sincrética sobre a realidade.

Em um estudo sobre as condições de ingresso, formação e dificuldades dos professores iniciantes, Romanowski e Martins (2013) sintetizam as produções acadêmicas sobre a temática avançando na análise do contexto no qual esses profissionais em processo de inserção se encontram, porém, preservando a abordagem da pesquisa sob o conceito de “ciclo da profissão docente” (p. 83). Mesmo que haja um consenso em compreender a iniciação na docência como uma “transição de estudante para professor” (Romanowski; Martins, 2013, p. 2), parte dos estudos concebem essa “mudança de papel” pela perspectiva do “déficit” que “centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes” (Davis et al., 2011, p. 830), do que na contribuição da formação inicial para a constituição da atividade de trabalho.

As autoras supracitadas (2013, p. 3) citam as investigações que identificam a insegurança docente no início de carreira como proveniente da “incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa”, valorizando, portanto, a formação que tem como “referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores”. Entretanto, ao identificarem as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, ressaltam a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento docente – o que ajuda a justificar a existência da formação continuada –, destacando que essas dificuldades “advêm mais das condições de realização do trabalho pelo professor do que geradas por uma formação inicial deficitária” (Romanowski; Martins, 2013, p. 13).

No estudo das autoras, encontram-se como desafios aos professores iniciantes: a gestão da sala de aula e das relações com toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, equipe de apoio pedagógico e escolar); o remanejamento do quadro docente para atuação em outro ano, etapa ou escola; a escassez de elementos materiais e estruturais; a organização do

trabalho pedagógico com coerência ao projeto pedagógico escolar (Romanowski; Martins, 2013). De acordo com as autoras, isso não significa que a formação inicial é isenta de responsabilidade pelos desafios na iniciação docente, apenas que é preciso atentar-se para não concebê-la em posições extremas, ora considerando-a como um investimento à solução de todos os problemas, ora negando-a como necessária ao desenvolvimento profissional.

“A partir de 1996, com a [...] Lei 9.396/96, o nível superior em cursos de graduação plena, licenciaturas e pedagogia passaram a ser exigência para o ingresso no sistema educacional da educação básica” (Romanowski; Martins, 2013, p. 9), possibilitando que a docência fosse vista como um trabalho complexo que exige a qualificação dos profissionais que nela atuam. Em contrapartida, em meio à ampliação da oferta dos cursos de formação inicial de professores, as mesmas autoras apontam o surgimento dos problemas do aligeiramento e da fragmentação entre os estudos sobre a educação e o contexto escolar.

Mesmo que as principais dificuldades constatadas pelas autoras não se refiram diretamente aos problemas da formação inicial dos professores iniciantes, é certo que a qualidade da prática pedagógica se configura em diferentes graus, conforme a qualidade do curso de ensino superior. As formas de buscar resolver os desafios impostos à prática serão diferentes de acordo com o sistema teórico-conceitual desenvolvido na atividade de estudo profissionalizante, ampliando ou limitando as possibilidades do professor ao, por exemplo: organizar a atividade de estudo dos alunos reproduzindo planos de aulas pesquisados na internet ou buscando conteúdos escolares que visem desenvolver a finalidade da educação pautando-se em tendências pedagógicas progressistas; manter o controle do processo pedagógico a partir de lembranças de sua trajetória escolar discente individual ou pautando-se em concepções democráticas de ensino.

Em relação à inserção docente propriamente dita, Romanowski e Martins (2013) expõem a contradição presente no contexto educacional. Ao mesmo tempo em que os responsáveis pelos sistemas educacionais esperam que os professores recém formados tragam “para a escola as últimas teorias de inovação aprendidas durante a formação inicial, somada à perspectiva de que os jovens assumem maior risco em realizar novas práticas e são menos resistentes às inovações” (p. 6), não investem em melhores condições de ingresso prezando pela implementação, em âmbito nacional, de políticas educacionais de acompanhamento dos professores iniciantes. E, pelo contrário: veem a oportunidade de renovação dos quadros profissionais como forma de despender poucos recursos, pois “na carreira profissional os iniciantes são os profissionais com menor valor de remuneração” (Romanowski; Martins, 2013, p. 6).

Das diferentes formas de contratação⁵ destacam-se os tipos “eventual, precário/provisório/temporário” (Romanowski; Martins, 2013, p. 6) como os principais vínculos dos profissionais que iniciam a carreira. O contrato precário, que engloba os estágios remunerados, normalmente é firmado com graduandos em licenciatura por um tempo determinado em que “exercem atividades de apoio e algumas vezes substituem professores” (Romanowski; Martins, 2013, p. 7). As contratações eventuais “envolvem estudantes e professores recém formados, com condições de trabalho precárias” (Romanowski; Martins, 2013, p. 7) por substituírem professores nomeados, mas não poderem contar com as garantias existentes no contrato efetivo, como o tempo legal para a formação continuada e para a organização do trabalho pedagógico e, por sua atuação ser sempre em caráter emergencial, suas práticas são consideradas “improvisadas e desvalorizadas” (Romanowski; Martins, 2013, p. 7). Dos vínculos possíveis aos professores graduados em uma licenciatura, destacam-se o

[...] contrato precário e contrato provisório, [em que] os professores têm compromissos e responsabilidades semelhantes aos professores nomeados [por normalmente manter o vínculo com a escola até o final do ano letivo]. No entanto, os salários são menores, eles também não têm direito à formação continuada e aos demais benefícios dos professores nomeados, por não pertencerem ao quadro de carreira” (Romanowski; Martins, 2013, p. 8).

A contratação efetiva, por nomeação, se aplica àqueles docentes que são “aprovados em concursos públicos e passam a fazer parte do quadro de professores de carreira com estatuto próprio e atendendo todas as exigências legais” (Romanowski; Martins, 2013, p. 8). Devido a necessidade do exercício da docência para a produção da existência e a espera por um tempo mais extenso até que seja possível o ingresso na carreira pública como profissional do magistério efetivo, “algumas vezes, esses professores já exerceram a docência por mais de dois anos em caráter provisório” (Romanowski; Martins, 2013, p. 8).

As referidas autoras afirmam que a solidão é comumente enfrentada pelo professor em início de carreira, “pois estão se compondo os vínculos com seus parceiros de trabalho na escola e com a categoria profissional” (Romanowski; Martins, 2013, p. 3, grifo nosso). No entanto, nos modos de contratação precários, tal sentimento pode, pelo contrário, ser fruto da

⁵ Em pesquisa realizada por Barbosa, Jacomini, Fernandes e Venco (2022), do total de 190.396 professores que exerciam a docência na rede estadual de ensino de São Paulo no ano de 2018, 40.867 atuavam na etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e 149.529 atuavam entre as etapas do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. Do total dos funcionários do Quadro do Magistério da referida rede, quase 40% desses professores não eram efetivos, ou seja, possuíam contrato temporário, ingressando “por meio de processos seletivos” ao invés da “efetivação via concursos públicos, como prevê a legislação federal (BRASIL, 1996)” (Barbosa; Jacomini; Fernandes; Venco, 2022, p. 4). Segundo os dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação por meio do Sistema de Informação ao Cidadão (SIC), 68.887 professores não eram efetivos (36,18%) (Barbosa et. al., 2020).

instabilidade ou ausência das relações sociais entre estes e a comunidade escolar, justamente pelo não oferecimento das condições necessárias para a inserção dos profissionais em tempos e espaços comuns, em que a finalidade seja a constituição da atividade social de trabalho na esfera educativa.

A constituição da atividade social de trabalho pode ser potencializada com “o apoio de professores mais experientes [que] possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão” (Romanowski; Martins, 2013, p. 3), favorecendo a formação continuada. No entanto, assim como demonstra a pesquisa realizada por Amorim-Duque (2022), há uma escassez ou até ausência de ações sistematizadas de acolhimento do docente em início de carreira e de ações de formação continuada específicas para este momento da trajetória profissional, bem como negligência das políticas educacionais para garantir o acompanhamento desta etapa específica. Romanowski e Martins (2013, p. 12) problematizam a situação dos professores iniciantes que:

[...] de modo geral, esses profissionais contam com algum apoio de coordenadores pedagógicos das escolas. Contudo, como recém ingressos na escola, no momento da distribuição de classes, muitos são designados para atuar em turmas sobranes, ou seja, turmas com alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem. Assim, a maioria sente-se inseguro, e busca ajuda junto a familiares e amigos, e de professores mais experientes; consultam livros e referenciais, principalmente, livros didáticos.

A ausência de um acompanhamento contínuo e institucionalizado aos docentes iniciantes produzem e são resultados de um cenário de pouca discussão dessa temática nas produções acadêmicas. Na pesquisa realizada por Papi e Martins (2010) sobre as produções acadêmicas que abordavam a temática do professor iniciante, foi destacada pelas autoras “a quase inexistência de ações de formação para esses professores e a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional” (Papi; Martins, 2010, p. 39). Passados quase 15 anos desta pesquisa, ainda notam-se poucos trabalhos que se dedicam ao estudo das ações formativas pensadas para o professor que inicia a carreira na docência, o que também foi confirmado por Amorim-Duque (2022).

Em um levantamento teórico sobre o acompanhamento e a formação de professores em situação de inserção profissional, notam-se “poucas pesquisas que tratam sobre o acompanhamento de professores em período de inserção na carreira” (Brandes; Chaluh, 2021, p. 17). Nas pesquisas sobre o processo de inserção docente recuperadas pelas autoras, evidencia-se um apoio de pesquisadores, professores mais experientes, mentores ou da equipe

gestora aos docentes que iniciam o trabalho em sala de aula, identificando suas dificuldades e necessidades.

As práticas para a inserção profissional relatadas nas pesquisas das autoras podem ser agrupadas sob duas principais formas. Ou se resumem a ações pontuais estabelecidas com um grupo reduzido de professores nesse início de carreira e por um tempo determinado – muitas vezes, dentro do tempo de duração da realização e produção da pesquisa por um pesquisador durante o seu curso de pós-graduação *stricto sensu* –, ou, quando o grupo abrangido e o tempo de duração do acompanhamento é maior e há um Programa de parceria universidade-escola já firmado e reconhecido por agências de fomento à pesquisa e à qualidade da Educação Básica, são os próprios professores iniciantes que devem procurar por tal apoio, provavelmente, em horários e tempo não remunerados pela rede de educação da qual fazem parte, mesmo sendo uma prática importante ao desenvolvimento profissional.

Não obstante, em um cenário diferente do que se observa no contexto brasileiro,

[...] países como Áustria, Finlândia, Inglaterra, Espanha, Bélgica, País de Gales, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte, Polónia, em que pesem as diferenças entre as medidas propostas em relação ao tempo e ao conteúdo proposto, oferecem apoio diferenciado ao professor iniciante (Papi; Martins, 2010, p. 44).

No contexto da América Latina, alguns países se destacam por terem instituídas políticas públicas de indução dos professores iniciantes com o acompanhamento sistemático desses, tal como acontece na Argentina, Chile, República Dominicana e Uruguai (Marcelo *et al.*, 2016). Especificamente na República Dominicana, o Programa *Inductio* instaurado pelo Ministério da Educação do país – representado pelo Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério (INAFOCAM) – se destaca pela contribuição ao desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira desde o ano de 2015, sob uma “visão construtivista e conectiva” (Marcelo *et al.*, 2016, p. 308) que se alinha teoricamente ao ciclo de vida do professor (Huberman, 1992).

Motivado pelo “Pacto Nacional para a Reforma Educativa na República Dominicana (2014-2030)”, o *Inductio* reflete “o compromisso do governo dominicano com o desenho e desenvolvimento de um programa para a indução profissional”, contemplando “um amplo conjunto de atividades desenhadas para apoiar o corpo docente iniciante” (Marcelo *et al.*, 2016, p. 308). Segundo Marcelo *et al.* (2016), a mentoria realizada por um professor experiente a um professor iniciante se configura como uma estratégia comum entre os programas ibero-americanos, de forma que

Os programas mais efetivos são aqueles que atraem com incentivos aos melhores mentores, através de padrões de alta qualidade e oferecendo um treinamento prévio para analisar e avaliar o processo de ensino, assim como para poder conduzir e criar discussões sobre esses processos complexos com os novos professores” (Marcelo *et al.*, 2016, p. 307).

No entanto, os referidos autores ressaltam que, apesar de ser essencial, a mentoria não deve ser a única medida adotada à indução do professor na carreira que, segundo os pesquisadores (Marcelo *et al.*, 2016, p. 307), “requer um aprendizado por parte do docente, um completo desenvolvimento profissional que se inicia ao primeiro dia em que está em sua sala de aula com seus estudantes”. Neste sentido é que o Programa instaurado na República Dominicana é composto por diferentes ações de indução que visam o apoio, a melhoria do ensino, a integração à cultura escolar e a colaboração entre pares (Marcelo *et al.*, 2016).

No *Inductio*, há tanto o acompanhamento dos iniciantes na docência durante o seu primeiro ano como professores por um mentor que os orienta, assiste suas aulas e compartilha suas experiências, quanto momentos de formação que vinculam conteúdos de interesse dos docentes e necessidades identificadas pelos mentores. São realizados seminários de forma presencial e virtual, encontros informais para troca de aprendizados e experiências, reflexões colaborativas denominadas de “círculos de aprendizagem” e acesso ao portal online do Programa com recursos e ferramentas para a ampliação de conhecimentos e compartilhamento de saberes e vivências entre mentores e professores em início de carreira (Marcelo *et al.*, 2016).

Uma das exigências trazidas pela política pública de indução docente dominicana é “que as escolas, todas as escolas, elaborem um plano de acolhida para os novos professores” (Marcelo *et al.*, 2016, p. 311) e que os docentes, junto com seus mentores, elaborem um “Plano de Melhoria [...] que permitirá ao mentor ir seguindo o progresso de cada um dos professores iniciantes” (Marcelo *et al.*, 2016, p. 320), conforme os objetivos pessoais definidos. Aliada a essas iniciativas, há a necessidade de investimento na formação dos mentores que, neste Programa, era escolhido dentre professores experientes que “vinham desempenhando a função de coordenadores pedagógicos”, que tiveram “isenção total ou parcial de suas funções como coordenadores para poder desempenhar seu trabalho como mentores” (Marcelo *et al.*, 2016, p. 313) e que foram capacitados e acompanhados ao longo do Programa para um bom desempenho na função de mentoria.

No Brasil, porém, diante da ausência de políticas educacionais de indução docente e, conseqüentemente, da falta de apoio e formação direcionados especificamente para a

mediação entre o professor e a atividade social de trabalho docente, os recém ingressos buscam autonomamente diferentes formas que permitam o desenvolvimento do ensino buscando garantir a aprendizagem discente. Para Romanowski e Martins (2013, p. 13),

A partir da prática, as situações e dificuldades examinadas e refletidas permitem ao professor buscar explicações dos determinantes que a condicionam. Ao buscar explicações o processo de formação é favorecido, o professor compreende sua própria prática, ou seja, teoriza sobre sua prática.

O trecho acima retrata a perspectiva do professor reflexivo⁶ já criticada sob os fundamentos materialistas e dialéticos de Martins (2015). Nesta dicotomia entre teoria e prática, exige-se que o professor reflita sobre sua atuação, porém, defende-se que a formação inicial precisaria se ocupar de saberes aplicáveis à prática, em detrimento da compreensão desta modalidade como espaço privilegiado para o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados que seriam as bases para a abstração do contexto educacional na sua dimensão da práxis.

Em consonância com as dificuldades dos professores iniciantes explicitadas ao longo da pesquisa e com a abordagem teórica adotada, as autoras Romanowski e Martins (2013) apontam caminhos a serem trilhados para a melhoria do processo de inserção e formação docente, enumerando seis aspectos que devem ser pensados para o bom desenvolvimento profissional:

1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional; 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente; 4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional; 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas

⁶ De acordo com Contreras (2002), o paradigma do professor reflexivo teve o americano Schön como seu teórico de referência. Tal modelo surge em oposição ao do professor como profissional técnico que desconsidera, na prática pedagógica, “situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor” (Contreras, 2002, p. 106). Para Schön, a prática docente cotidiana é mobilizadora do conhecimento e da reflexão na ação. A reflexão na ação se refere à momentos que, pela falta de proximidade ou semelhança com outras situações já experienciadas pelo professor, exigem que este reflita sobre a sua atuação, seja em momento posterior ou durante a própria prática. Nesta perspectiva, o professor reflexivo “não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final” (Contreras, 2002, p. 109). A principal crítica a este paradigma se direciona à redução da prática pedagógica a uma dimensão singular, pois as reflexões na prática “têm como objetivo apenas modificar de forma imediata o que está em suas mãos. Para Liston e Zeichner, este é um enfoque reducionista e estreito, que limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva” (Contreras, 2022, p. 139).

escolares; 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira (Romanowski; Martins, 2013, p. 14).

Pretende-se, neste trabalho, contribuir com a realização de pesquisa teórica sobre o período da iniciação à docência, mas caberia questionar o impacto de iniciativas para o desenvolvimento profissional docente se não estiverem orientadas para a transformação da organização dos meios de produção vigente e, portanto, para a atuação na consciência de classe que possa mobilizar os docentes à luta pela mudança social. Mesmo que todos os aspectos citados pelas autoras fossem favoráveis à produção e requalificação do trabalho docente, não bastariam para o desenvolvimento de um sentido consciente para a atuação do professor, que depende da consideração da atividade de trabalho em sua essência coletiva, tal como se consideram alguns estudos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica.

4 A CONSTITUIÇÃO TEÓRICA DO OBJETO: MOBILIZAÇÃO DE CONCEITOS PARA A ABSTRAÇÃO DA ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE

O presente capítulo visa reunir os principais conceitos estudados sob o enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos na tentativa de mobilizá-los para a constituição teórica da formação da atividade de trabalho docente do professor iniciante por esta perspectiva dialética de desenvolvimento. Para cumprir com tal objetivo, apresentam-se as produções localizadas no bloco “Conceitos e fundamentos para a abstração teórica da atividade de trabalho docente” do levantamento bibliográfico realizado que, em conjunto com outras bibliografias, permitem explicitar as concepções sobre educação, escola, e desenvolvimento que sustentam tal trabalho e que contribuem na problematização de um novo enfoque para a concepção da iniciação à atividade de trabalho docente .

Não há como falar sobre educação escolar sem discutir a função social do professor nesta esfera da atividade humana. Aqui, a função docente será afirmada, mas não entendida como o centro do processo educativo realizado na escola, tal como concebida pela tendência pedagógica tradicional. Adota-se, neste trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva teórica que pressupõe o entendimento da atividade do professor articulada à função histórica, social e cultural da educação, da escola, e do próprio docente, por meio de uma compreensão materialista e dialética da realidade que, em uma perspectiva histórico-cultural, também pressupõe uma determinada concepção de desenvolvimento humano.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola possui a finalidade de reproduzir adequadamente nos indivíduos a sua segunda natureza, ou seja, a cultura humana, que só se faz possível por meio do ensino de tais objetivações produzidas pelas gerações precedentes (Saviani, 2005). Porém, a forma e o conteúdo que se considera essencial à tal processo educativo nesta instituição social, encontra-se em constante conflito de interesses antagônicos, uma vez que está inserida em um contexto capitalista, de sociedade de classes.

Saviani, ao propor fundamentar uma nova pedagogia, no início da década de 1980, sob os pressupostos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural como uma síntese superadora dos contrários, analisa as teorias que foram consolidando-se sobre a educação em determinados períodos da história. O referido autor destaca duas principais perspectivas que tratam do fenômeno educativo sob pontos de vista diferentes em relação à marginalidade social (Saviani, 2021).

O primeiro grupo, que reúne as teorias “não críticas” coexistentes no âmbito escolar, concebe a educação como redentora dos desvios existentes em uma sociedade que é vista

como “harmônica” por natureza. Por isso, idealiza o fenômeno educativo com ampla autonomia em relação à sociedade, livre dos determinantes que se materializam nas condições objetivas, como se em si fosse capaz de superar a situação de marginalidade vivenciada por alguns dos indivíduos e, portanto, ser o responsável pela garantia da coesão social.

O segundo grupo, composto pelas “teorias crítico-reprodutivistas” que buscam retratar o ambiente escolar tal como se configura, denuncia a realidade social marcada pela divisão de classes e pela luta de interesses distintos entre essas, atribuindo à educação um papel passivo diante desta forma de organização social. Neste sentido, à escola resta a reprodução dos interesses do grupo que se faz dominante, e que, portanto, detém o poder e um conjunto de saberes que os distinguem dos que são marginalizados. Em síntese,

[...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. [...] A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência (Saviani, 2021, p. 24).

As duas perspectivas possuem visões opostas sobre o fenômeno da marginalidade e do papel da educação em relação à esse. Tais concepções conduzem à reprodução do *status quo* capitalista, visto ora como harmonioso – sob o enfoque das teorias não críticas –, ora como inevitavelmente desigual – sob o enfoque das teorias crítico-reprodutivistas.

Saviani elucida o motivo de tais teorias não conseguirem avançar senão como reforçadoras do modo de organização social vigente. Para isso, utiliza a metáfora de Lênin da teoria da curvatura da vara (Saviani, 2021) para explicitar que, dentro das teorias não críticas, nas quais se trava a luta das tendências colocadas em extremo opostos, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova são “faces da mesma moeda”.

Para o autor, os princípios escolanovistas que se legitimaram no campo da educação são frutos do movimento histórico encabeçado pela mesma classe burguesa que, em um primeiro momento, se coloca como revolucionária, confluindo seus interesses políticos com os da classe proletária de estabelecer sistemas de ensino que prezavam pela educação de todos a partir da pedagogia tradicional. Ao perceber que o curso da história, com a mobilização popular, tenderia ao seu declínio como classe dominante, a burguesia se movimenta de forma reacionária trazendo, então, como novo discurso oficial, a necessidade de mudança no âmbito escolar por um ensino que valorizasse a “igualdade na diferença”. Assim, a elite recompôs o seu poder, agora sustentado como mérito pelo esforço individual empenhado por esta camada

para conseguir tal ascensão social, já que o problema não se localizaria no método de ensino, mas no indivíduo que dele faz uso para “aprender a aprender”.

Na prática do professor em sala de aula, as perspectivas não críticas sobre a educação podem se manifestar de maneira sincrética, sendo que características da tendência tradicional de educação coexistem com traços da tendência da Pedagogia Nova e tecnicista. Por exemplo, um docente decide desenvolver uma tarefa escolar com sua turma propondo a busca, pelos próprios discentes, de conhecimentos sobre o ciclo da água – prática que se aproxima da Pedagogia Nova; porém, devido à grande quantidade de alunos e pela tarefa ter excedido o tempo estipulado, decide reproduzir a estrutura clássica de tal fenômeno natural na lousa junto à redação de uma síntese sobre o conteúdo, como nos moldes tradicionais de ensino, para “dar conta” da apostila – tecnicista – até o final do ano letivo, em detrimento à contribuição que a turma poderia oferecer para o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos.

O professor exemplificado pode ter plena consciência dos condicionantes que a totalidade social exerce sobre a escola, próprios do modo de organização capitalista, e que são expostos pelas teorias crítico-reprodutivistas da educação. Ou pode pensar que sua atuação controla totalmente os rumos que a sociedade tomará para se aproximar ou distanciar da “harmonia social”. De qualquer forma, perceberá que o trabalho docente está condicionado, independentemente de entender tal determinação provinda de “balizadores” internos ou externos à instituição escolar a qual exerce seu trabalho.

Seja pelos embates travados entre as próprias teorias não críticas, como entre estas e as teorias crítico-reprodutivistas, trata-se de superar a visão dicotômica que coloca a escola como totalmente autônoma ou dependente da sociedade, impeditiva de perceber dialeticamente tais elementos como inter-relacionados: a escola é determinada, mas seus condicionantes não a negam como elemento importante ao processo de transformação social. Portanto, para traçar o ponto de equilíbrio da “vara” que se curvou de seu ponto de partida para o extremo oposto,

[...] impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (Saviani, 2021, p. 25).

A proposição feita pelo teórico idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica busca superar o modo ingênuo de ver a sociedade como desvinculada da realidade socialmente produzida pela atividade humana. Nesta perspectiva, a escola se reveste de seu caráter revolucionário ao ensinar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, frutos das

máximas objetivações da humanidade, uma vez que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (Saviani, 2021, p. 45).

Um dos elementos que distingue uma teoria que se propõe ser crítica não reprodutivista, é o compromisso político com a transformação social por um devir em direção à socialização dos meios de produção que, no processo educativo, pressupõe a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados. É nessa direção que se faz importante o desenvolvimento de uma postura revolucionária pelo professor, entendida como aquela “que se coloca na direção do desenvolvimento da história” (Saviani, 2021, p. 32).

Eis o motivo pelo qual se adota tal corpo teórico neste trabalho e se explicitam tais fundamentos. O desenvolvimento de uma postura revolucionária docente só é possível quando se entende que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, e que, por isso, faz-se importante “educar o educador” (Martins, 2015) sem abster-se da constituição de uma dimensão política que permita o exercício de sua atividade de trabalho com consciência de sua função social de ensino na divisão do trabalho social.

Nas palavras de Martins (2015, p. 135), é preciso pensar

[...] a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo.

A personalidade⁷, que é concebida sob diferentes correntes teóricas que influenciam diretamente as concepções sobre o trabalho do professor, é compreendida pela Psicologia Histórico-Cultural em sua perspectiva materialista-dialética. Martins (2015), que estuda a categoria da personalidade, se posiciona diante dos embates em torno do conceito:

Ao longo de minha trajetória profissional, contrapus-me categoricamente às correntes da psicologia para as quais a personalidade representa um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos dirige suas estruturas psicológicas. A personalidade acaba por ser abordada nesses modelos teóricos como algo existente dentro do homem que se atualizará em determinadas condições de existência (Martins, 2015, p. 1).

Em negação à abordagem naturalista e individualista da categoria, a autora afirma a constituição da personalidade em sua concretude, materializada pelo indivíduo que se sujeita à

⁷ O conceito de personalidade é mobilizado para a finalidade desta dissertação que é fruto de uma pesquisa desenvolvida para a área da Educação Escolar com foco no processo de formação docente. Por isso, para uma compreensão mais aprofundada de tal conceito à luz da Psicologia, consultar os trabalhos de Lígia Márcia Martins (2015) e Leontiev (2021).

e atua na totalidade histórico-social da realidade, uma vez que é entendida como “processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social” (Martins, 2015, p. 81). Nesse sentido, a formação da personalidade está intimamente relacionada ao processo histórico pelo qual o homem se humaniza a partir do trabalho, atividade que garantiu, na filogênese, a produção da existência humana para além de suas necessidades elementares, e que, no desenvolvimento ontogenético, é uma atividade determinante na produção da consciência humana.

Na configuração da sociedade atual, o trabalho, como atividade determinante na vida de cada indivíduo singular, não se efetiva totalmente como atividade humanizadora tal como se apresentou para o desenvolvimento na história da humanidade. Isso porque, o gênero humano possui as condições objetivas para que o desenvolvimento pleno dos indivíduos possa acontecer, mas tais condições não são generalizadas a todos neste modo de produção que rege a sociedade, e que foi fruto de uma própria organização social humana na qual se beneficia apenas uma classe de indivíduos.

A privação de tais condições objetivas afeta diretamente a maneira como cada ser percebe e atua na totalidade histórica, uma vez que o psiquismo como “reflexo da realidade não se identifica no sentido da cópia mecânica com a própria realidade, pois nem o reflexo é a realidade, nem ela é o seu reflexo” (Martins, 2015, p. 55). Ou seja, “a vivência psíquica, a experiência configuradora da vida do indivíduo, é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só pode ser determinada com base nessa relação” (Martins, 2015, p. 57).

De acordo com a mesma autora (2015), o capitalismo implica o esvaziamento da personalidade, dado que a “alienação do trabalho e do trabalhador” produz o “esvaziamento do homem em suas relações para com a natureza, para com os outros homens e conseqüentemente para consigo mesmo” (p. 4). E, quando se trata do trabalho docente, com a especificidade de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13), a alienação compromete não somente o desenvolvimento da personalidade do professor, mas também dos alunos que por este serão constituídos.

Tendo em vista que, ao longo da história da humanidade, a atividade sobre a natureza passa a ser cada vez mais mediada por instrumentos culturais, e que a linguagem se estabelece nesse processo como a principal mediadora entre o psiquismo e as relações sociais possibilitando “fixar e transmitir de uma geração a outra as representações, os conhecimentos” (Martins, 2015, p. 39), a consciência sobre a realidade vai se formando até que passa a regular esta própria atividade. Na atividade docente, muito mais urgente que em

qualquer outra atividade, a consciência necessita orientar seu trabalho afirmando o compromisso político com a garantia da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, sem o qual poderá correr o risco de ser substituída por qualquer outra ação que, mesmo sendo gestada dentro da escola, não promoverá o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

É justamente pela “unidade entre consciência e atividade [...] na qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula” (Martins, 2015, p. 61), que se justifica a importância da consolidação da atividade de trabalho docente a partir da formação inicial e continuada do professor. Tais etapas formativas têm o potencial de possibilitar a apropriação do fenômeno educativo por meio do ensino das objetivações humanas historicamente produzidas de forma mais aproximada como este fenômeno apresenta-se na totalidade histórica, tendo em vista que “o trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens” (Martins, 2015, p. 5).

Enfatiza-se a atividade de trabalho docente, segundo a mesma autora (Martins, 2015, p. 99), como aquela que “orienta de maneira mais decisiva o desenvolvimento tanto dos processos psíquicos quanto da própria personalidade”, pois “o sistema de atividades não é resultado mecânico da somatória de vários tipos de atividades”. Pelo contrário, se constitui como a organização de um conjunto de ações e operações que realizamos ao longo da vida, orientados por motivos socialmente produzidos em cada momento do desenvolvimento, por uma necessidade que, ao encontro do objeto de sua satisfação, é possível de ser suprida em condições objetivas favoráveis à garantia de uma finalidade que é prevista, em um primeiro momento, no nível psicológico.

Tendo em vista que, “cada estágio do desenvolvimento [...] é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal” (Facci, 2004, p. 66), e a transição entre uma atividade principal e outra trata de um “processo dialético entre o “velho” e o “novo” em termos de capacidades, habilidades, aspirações e formações psicológicas” (Facci, 2004, p. 75), questiona-se: como se consolida a atividade de trabalho docente? Seria a atividade de estudo essa “velha” atividade principal do professor iniciante na carreira docente, que precisaria ser superada por incorporação à sua atividade de trabalho de ensinar?

Inaugura-se um enfoque histórico-crítico para os estudos sobre a formação do professor iniciante e que, portanto, deve se iniciar pela produção de pesquisas teóricas sobre a temática na referida perspectiva, com vistas a oferecer possíveis caminhos para futuras

pesquisas empíricas sobre o período de transição entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade de trabalho do professor, tal como investigada a constituição da atividade docente com professoras experientes (Pessoa e Leonardo (2024) . De maneira a contribuir com os estudos sobre a constituição da atividade de trabalho do educador em início de carreira sob uma perspectiva dialética de desenvolvimento, tomar-se-á como referência a forma mais desenvolvida do trabalho docente.

É na objetivação mais desenvolvida da atividade que “encontramos em forma plena o que se apresenta de maneira embrionária nas atividades que a precedem” (Pasqualini, 2020, p. 84). Ao mesmo tempo, faz-se necessário investigar a “atividade de estudo profissionalizante” (Abrantes; Bulhões, 2020) por se apresentar “como condição para a gênese e o desenvolvimento da nova atividade dominante [a atividade de trabalho do professor]” (Pasqualini, 2020, p. 72).

Como na pesquisa educacional “a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores” (Saviani, 2017, p. 17-18), adotar-se-á a categoria de atividade, estudada pela Psicologia – e, especificamente, pela Psicologia Histórico-Cultural. Justifica-se que tal categoria, descrita no subcapítulo que se segue, contribui ao entendimento da interação dialética entre indivíduo-objeto-meio, para aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre este conceito-chave na profissionalização docente, visando possibilidades de desenvolvimento do trabalho do professor por meio de sua formação inicial e continuada.

4.1 O conceito de atividade

O conceito de atividade torna-se muito importante à psicologia soviética representada pela Escola de Vigotski, a qual se consolida por um grupo de investigadores, tais como “Luria, Rubinstein e Leontiev, continuada depois por Galperin e Davydov” (Libâneo, 2004, p. 116), que objetivavam estudar o psiquismo sob as bases do materialismo histórico dialético, método marxista de investigação (Martins, 2015) até então negado pelas correntes da psicologia admitidas oficialmente (Leontiev, 2021).

A atividade surge no campo da Psicologia pelos pesquisadores soviéticos não em uma forma pronta. Os movimentos realizados para a consolidação do conceito foram dialéticos, passando por diferentes etapas, movidas pela necessidade de “desenvolver uma psicologia marxista na União Soviética” (Chaiklin, 2019, p. 15, tradução nossa), diante do problema da

psicologia dualista da época que não correspondia aos ideais da nova sociedade que se buscava produzir.

Mesmo que inicialmente tais estudos possuíssem um enfoque no indivíduo singular, ao longo das pesquisas realizadas, percebeu-se a necessidade da revisão dos conceitos considerando as práticas sociais dos indivíduos. Inaugurou-se um campo de investigação às “conexões teóricas entre as práticas sociais e o desenvolvimento individual, e o uso desta teoria ao desenvolvimento de práticas” (Chaiklin, 2019, p. 15, tradução nossa).

Enquanto os estudos hegemônicos na psicologia cultivavam uma posição idealista ou materialista mecânica em relação aos processos psicológicos, ora desconsiderando a atividade na produção da consciência ora negando a consciência na produção da atividade (Chaiklin, 2019), os trabalhos desenvolvidos por Vigotski propuseram desenvolver “a abordagem histórica do psiquismo humano, a teoria psicológica concreta sobre a consciência como forma superior de reflexo da realidade, a teoria da atividade e de sua estrutura” (Leontiev, 2021, p. 42). Produz-se, então, pela Psicologia Histórico-Cultural, um salto qualitativo aos estudos psicológicos com a mudança de enfoque no estudo da consciência, mais precisamente, na atividade consciente como a própria vida humana entendida como “um sistema de atividades que se sucedem” (Leontiev, 2021, p. 103).

Conceber o psiquismo em seu movimento dialético nas bases do método materialista permitiu superar o modo de compreensão da própria realidade que era vista “como resultado da influência dos objetos sobre o sujeito conhecedor, sobre seus órgãos dos sentidos, e não como produto do desenvolvimento de sua atividade no mundo material” (Leontiev, 2021, p. 43). As primeiras formulações conceituais lideradas por Vigotski já traziam em seus esboços a “ideia do trabalho e uso de ferramentas” (Chaiklin, 2019, p. 16, tradução nossa), consolidando-se, ao longo do tempo, na defesa de que o homem se humaniza por meio de sua atividade no mundo concreto com o uso de instrumentos e signos⁸. Em distinção aos demais animais, o ser humano, na transformação da natureza e nas relações sociais que estabelece, engendra a consciência que passa a regular e orientar sua ação sobre os objetos, requalificando o seu psiquismo em um nível não garantido pela herança genética, mas por processos educativos que assegurem a apropriação da cultura humana histórica e coletivamente produzida.

⁸ De forma breve, os signos são entendidos pela Psicologia Histórico-Cultural como instrumentos psicológicos produzidos pela humanidade, ferramentas mediadoras do psiquismo, que ajudam na regulação da conduta do indivíduo para atender a determinadas necessidades psicológicas (Martins, 2020).

Diante de tal categoria nuclear à compreensão da vida humana, Leontiev se propõe a sintetizar os estudos coletivos sobre o conceito de atividade desenvolvidos naquele movimento histórico da psicologia a partir da contribuição do materialismo histórico dialético (Chaiklin, 2019). Tal intuito se justifica diante da percepção, pelo teórico soviético, de que os conceitos que envolvem a categoria da atividade não haviam sido apropriados da mesma forma pela própria psicologia soviética, propondo-se a “trabalhar e reexaminar seu sistema de conceitos na análise da atividade” (Chaiklin, 2019, p. 19, tradução nossa), avançando nos estudos com o compartilhamento de suas sistematizações e contribuições aos seus parceiros teóricos por meio de encontros particulares, grupos de pesquisa e publicações de artigos.

Leontiev (2017) explica a relação entre necessidade-objeto-atividade para o entendimento sobre a formação histórico-cultural da atividade. A atividade humana se coloca como mediadora entre o sujeito e o mundo o qual se conforma sob condições naturais e culturais determinadas, embora, como afirmado por Tuleski e Eidt (2020, p. 45), “é importante esclarecer que nem tudo o que o sujeito faz é atividade. A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade”.

Portanto, o sujeito entra em atividade diante de um estado carencial que deseja saciar, suprir, satisfazer. E esta necessidade, mesmo que de ordem predominantemente biológica – tal como a necessidade de comer –, é transformada ao longo da história, a partir dos modos os quais a vida humana produz sua existência para além da adaptação – por exemplo, a produção de instrumentos tecnológicos tais como a geladeira, que garante a disponibilidade do alimento, objeto que satisfaz a fome, conservando-o por um maior período de tempo.

Assim, não há como os seres vivos “satisfazerem as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida” (Leontiev, 2017, p. 39) sem o encontro de um objeto que tenha o potencial de satisfação dessas. A diferença entre o ser humano e os demais organismos vivos, no entanto, é que enquanto esses utilizam objetos da natureza ou objetos não produzidos por sua própria espécie sob a mediação de uma inteligência prática para a satisfação de suas necessidades, o homem transforma os objetos e os produz para o suprimento de tal carência e, transformando-os requalifica sua própria natureza para um desenvolvimento histórico-social o qual a consciência, que se engendra na atividade, passa a regular e orientar o processo da própria atividade.

É justamente neste encontro da necessidade com o objeto capaz de satisfazê-la que são produzidos motivos os quais possibilitam que o sujeito entre em atividade. E como o gênero humano produz formas de vida e instrumentos cada vez mais sofisticados para a busca constante de superação de sua incompletude, são produzidas novas necessidades e objetos que,

consequentemente, o direcionamento a agir por diferentes motivos produzidos na realidade circundante e refletidos no psiquismo dos seres singulares.

O motivo, portanto, será aquele que, na busca pela compreensão do agir humano em determinada esfera social da atividade, deverá ser identificado e trazido à consciência para uma melhor organização da vida humana em direção ao desenvolvimento em suas máximas possibilidades. Nenhuma atividade é isenta de motivos, mesmo que esses possam, em um primeiro momento, não se desenvolverem sob um “sentido vital” que orientará a atividade e a perdurará por um maior período de tempo.

Para Leontiev (2017), a atividade é sempre polimotivada, ou seja, diferentes tipos de motivos coexistem durante a atividade do sujeito no mundo, sejam eles gerais e amplos, também chamados de “motivos realmente eficazes” (Tuleski; Eidt, 2020, p. 48), entendidos como aqueles que formarão um sentido eficaz para o desenvolvimento da atividade, ou particulares e estreitos, também conhecidos como “motivos apenas compreensíveis” (Tuleski; Eidt, 2020, p. 48), que somente compreendem a importância da realização da atividade e que, por isso, se mobilizam apenas por meio de estímulos externos que impulsionam o sujeito ao desenvolvimento de ações. Segundo Leontiev (2017, p. 50):

[...] a existência de motivos gerais e muito constantes não exclui a necessidade de criarem-se motivos suplementares que estimulem a ação. Por sua vez, os motivos que estimulam diretamente não são suficientes para que a atividade realize-se plenamente. A atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza.

Para a compreensão da vida humana em seu movimento dinâmico, o autor supracitado sintetiza uma estrutura geral em seu livro “Atividade. Consciência. Personalidade” (Leontiev, 2021), no qual destaca que a atividade humana sobre a realidade desenvolve e materializa a personalidade, a qual possui como seu núcleo, a consciência.

Como já exposto brevemente, a atividade humana deriva de uma necessidade que, entendida como estado carencial, tende a desenvolver uma atividade no sujeito. Para que a tendência produzida pela necessidade possa ser impulsionada, requer-se um objeto capaz de satisfazê-la.

Se a necessidade se manifesta como de ordem material, o sujeito irá requerer um objeto físico para que ela seja suprida, tais como bens de consumo. Se for de ordem funcional, o objeto da necessidade será a própria atividade que, ao se desenvolver, irá satisfazer tal necessidade, tal como um exercício físico. Se de ordem espiritual, por sua vez, o objeto requerido será provindo de uma criação humana ideal, tais como conceitos, ideias, valores.

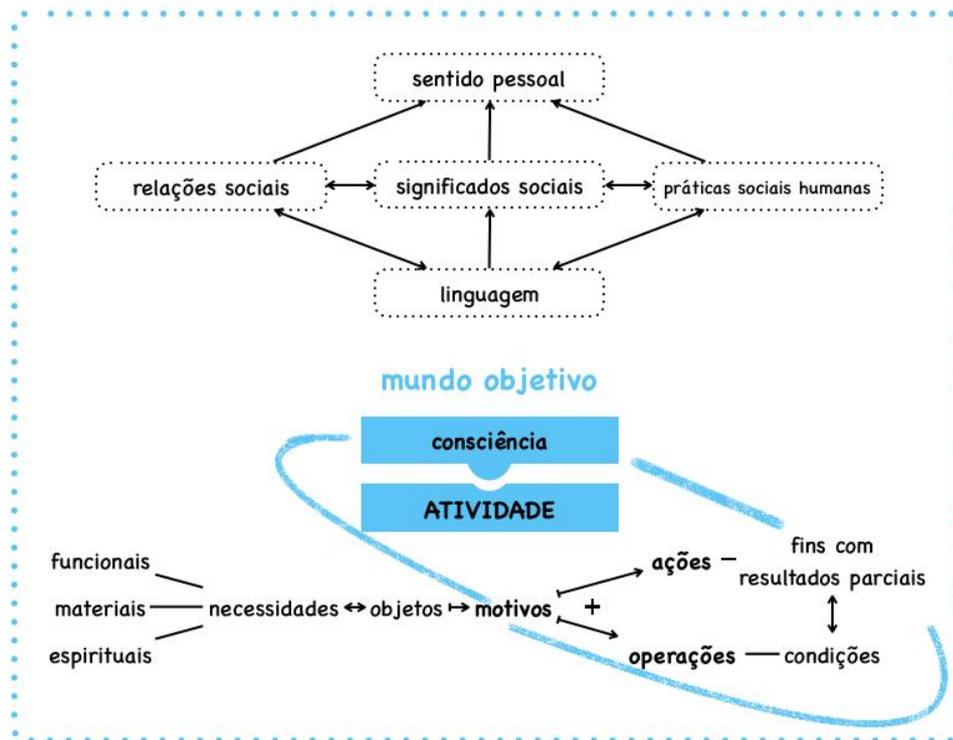
O motivo da atividade é produzido pelo objeto da necessidade que existe concretamente no mundo objetivo e, portanto, não há como ser descolado das práticas sociais que o condicionam e o conformam sob determinado modo de organização social. Mesmo que direcionado pelo plano afetivo-volitivo, dotado de sentido pessoal, a própria singularidade do sujeito é forjada sob as condições objetivas de produção que se manifestam nas relações sociais as quais os indivíduos estabelecem entre si, mediados pelos significados sociais historicamente produzidos sob um movimento antagônico de conflito de interesses.

Ainda, principalmente quando falamos da atividade humana realizada no ambiente formal de ensino, na escola, muitas vezes nos referimos à atividades que, em um primeiro momento são impulsionadas por motivos externos ao sujeito, tal como a realização de um exercício de Matemática por mera obrigatoriedade, mas que, com o ensino do professor organizado para alcançar as ações e operações esperadas, tal atividade passa a ser impulsionada por um motivo carregado de sentido ao aluno, como, por exemplo, realizar o exercício para se apropriar de conhecimentos necessários para seu desenvolvimento. Isso não significa que o motivo externo desaparecerá, apenas será reorganizado na hierarquia dos motivos que coexistem na atividade.

Se, muitas vezes, os motivos que orientam a atividade não estão conscientes ao sujeito, mesmo que sempre existam, a maneira como a atividade se materializa no mundo pode ser identificada mais facilmente pelas ações e operações que o indivíduo desempenha para alcançar resultados sob determinadas condições. As ações se caracterizam como o conjunto dos atos humanos executados sob uma lógica que garante a articulação entre os fins parciais que cada uma dessas ações é capaz de obter. As operações, por sua vez, são a automação de ações que ocupavam anteriormente a consciência do sujeito em atividades anteriores, e que na atividade subsequente, passa a definir as condições as quais as ações se realizarão.

Nesta estrutura geral da atividade do indivíduo no mundo, a qual buscou ser ilustrada pela Figura 1 a partir de Leontiev (2021), é a consciência humana que assegura a coerência entre todos os componentes da atividade, já que garante a unidade à atividade. Não obstante, como produto da própria organização social dos modos de produção vigente, a alienação dos indivíduos impõe objetivamente determinantes à consciência e, conseqüentemente, à atividade. Isso significa que a consciência possibilita uma maior coerência entre os motivos da atividade e os fins das ações, porém, cabe enfatizar que os próprios motivos e fins são histórica e socialmente determinados, assim como os meios de satisfação do estado carencial dependerá das condições objetivas produzidas e distribuídas em determinada sociedade e a uma determinada classe de indivíduos.

Figura 1- A estrutura geral da atividade, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (Leontiev, 2021)



Fonte: elaboração própria, com base em Leontiev (2021).

A título de exemplo fictício, um trabalhador de uma fábrica de aparelhos eletrônicos pode possuir como um de seus motivos garantir sua existência objetiva com o recebimento de uma remuneração pelo trabalho que exerce de juntar os componentes necessários para a montagem de um celular. Percebe-se uma consciência por parte deste de que, para obter o salário, é preciso que exerça seu trabalho, assim como empiricamente este “colaborador” tem consciência de que suas ações contribuem para produzir um celular.

Entretanto, o motivo pelo qual o trabalhador necessita realizar os devidos fins é determinado pelo modo de produção capitalista que exige do trabalhador a venda de sua força de trabalho, submetendo-o a um conjunto de ações e operações que, muitas vezes, não tem como finalidade o desenvolvimento humano, que seria função da atividade do trabalho se inserida em um outro modelo de sociedade. Ainda, até como forma de conformar o operário à tais condições, nega-se o acesso deste à conhecimentos mais amplos do processo produtivo o qual se insere, como o saber de que sua força de trabalho é “comprada” pelo dono do meio de produção a um preço mais barato que a mão de obra do trabalhador que produz o software do celular na filial localizada em um país desenvolvido, cujo nível de escolaridade dos

funcionários é mais elevado – o que também demonstra uma negação do acesso à educação escolar à este primeiro trabalhador.

Na tentativa de compreender como a atividade poderia se manifestar na concretude das práticas sociais docentes, toma-se como exemplo, nesta pesquisa, a atividade de trabalho do professor iniciante. Diferente de outros trabalhos em que a necessidade se origina após formas mais sistematizadas de organização do sistema de produção, a necessidade da atividade educativa coincide com a própria carência do homem de “educar-se” ao longo da história humana, pois, somente por este processo não natural seria possível a apropriação da cultura produzida coletivamente e, portanto, a reprodução da existência para além da sobrevivência. De acordo com Martins e Eidt (2010, p. 679),

[...] a atividade docente é composta por várias ações, como preparar aula, ministrar aula, preparar e aplicar avaliações. Cada uma destas ações atende indiretamente ao motivo da atividade docente, que é o de ensinar, e sem elas a consecução da atividade seria impossível. No que se refere às operações, elas precisam ser pensadas em consonância com as ações. Assim sendo, a ação de preparar provas demanda a execução de uma série de procedimentos operacionais pelos quais ela possa se concretizar, e esses procedimentos, por sua vez, dependem das condições objetivas disponibilizadas.

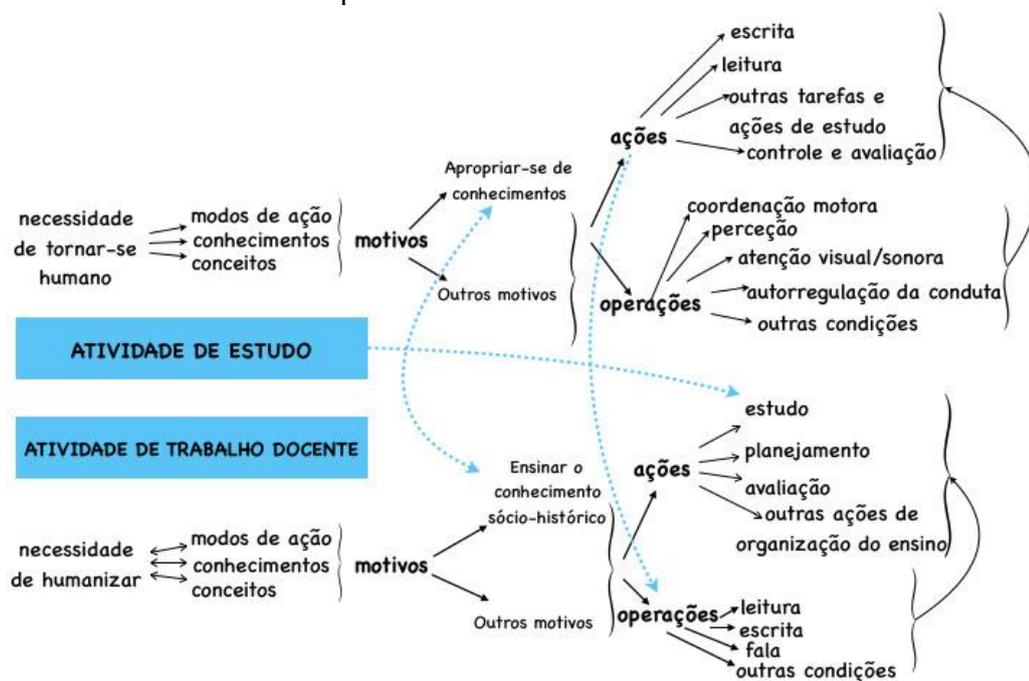
Reforça-se que atividade é sempre polimotivada e os motivos que impulsionam cada professor iniciante a desenvolver a atividade de trabalho podem variar em função da diferença da produção da vida humana sob diferentes objetos e contextos, assim como, mesmo que dois professores possuam os mesmos motivos que orientam suas práticas, podem dispô-los em uma ordem hierárquica diferente que também se manifestarão na atividade sob diferentes maneiras. No entanto, qualquer que seja o professor, “ensinar” está como um de seus motivos (Martins; Eidt, 2010; Bernardes, 2009).

Segundo Bernardes (2009), o professor realiza a atividade de ensino. Tal atividade se insere na unidade da atividade pedagógica que se direciona à atividade de aprendizagem do estudante. Os objetos culturais, os quais preenchem o conteúdo da necessidade de produzir a humanidade à futuras gerações impulsionando o surgimento dos motivos, devem ser apropriados pelos docentes.

Portanto, defende-se que tais conhecimentos, conceitos e modos de ação mobilizados no início e ao longo da carreira docente devem ser produzidos e gestados em um momento anterior à sua atividade de trabalho, ou seja, em sua formação inicial. Assim, o que antes, no nível da licenciatura, era a atividade principal para o desenvolvimento do futuro professor, na atividade de trabalho torna-se uma das ações desempenhadas pelo docente para cumprir seu fim, dentre outros, de transpor os conhecimentos historicamente sistematizados aos alunos.

Nesse mesmo movimento, em que uma atividade se torna uma ação em outra atividade, operações mobilizadas na atividade de trabalho, como a leitura e a escrita, já foram ações dentro da própria atividade de estudo nos primeiros anos da idade escolar e possibilitam condições não somente à atividade de trabalho, mas também à outras atividades que são desempenhadas pelos sujeitos ao longo da vida. A Figura 2 ilustra como o início da atividade de estudo se manifestaria na atividade de trabalho docente do professor iniciante, sem pretender com isso, representar uma generalização.

Figura 2- A dinâmica da estrutura da atividade: relações entre a atividade de estudo e a atividade de trabalho docente do professor iniciante



Fonte: elaboração própria, com base em Leontiev (2021) e Bernardes (2009).

O esquema ilustrado, fundamentado nos estudos de Leontiev (2021) sobre a atividade e nos estudos de Bernardes (2009) sobre a atividade pedagógica, não contempla toda a complexidade que a atividade de estudo e a atividade de trabalho carregam, possuindo unicamente a finalidade didática de esboçar, ainda que de forma incipiente, a dinâmica da estrutura da atividade que se sustenta pela relação que se estabelece com todo o sistema de atividades desenvolvidas ao longo da vida.

Como destacado anteriormente, a compreensão da categoria da atividade e de sua estrutura em constante movimento e transformação foi sendo formada ao longo do tempo por investigações científicas realizadas pelos pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural a partir do estudo da consciência. Dizer, atualmente, que as ações e operações desenvolvidas

por um indivíduo sob um determinado fim sempre são motivadas por um objeto de uma necessidade, só foi possível pelo alcance da generalização de tal estrutura da atividade.

A estrutura da atividade não pode ser pensada como algo que existe em si mesma, sob o risco de ser compreendida como desvinculada da totalidade. É na vida humana que a atividade se manifesta no mundo, vida esta que se materializa por cada indivíduo singular, mas que é mediada pelos objetos e relações culturais produzidos pela vida humana genérica.

Para compreender a atividade de trabalho docente não basta identificar as ações e operações de um grupo destes profissionais da educação e entender seus motivos como se fossem produzidos de modo subjetivo. O modo como cada professor desenvolve sua atividade de trabalho possui semelhanças e diferenças que devem ser vistas em relação com a maneira: que se concebe a educação e a função do professor; que se estrutura os processos de formação inicial e continuada destes profissionais; que se manifesta o grau de alienação do trabalho na sociedade atual; que se pode pensar um devir de homem e sociedade “mais humanos”.

No exemplo da “atividade de trabalho”, já demonstramos que na vida humana genérica há períodos regulares que movimentam os seres entre as múltiplas determinações encontradas na realidade social e as possibilidades de transformação de tais condições pela sua atividade mediada no mundo. É por estes períodos relativamente estáveis que podemos buscar compreender como a atividade se apresenta em seu movimento nas esferas sociais e, neste caso, como se apresenta como objeto de estudo para a compreensão da constituição do trabalho do professor. Desse modo, discute-se, o conceito de atividade-guia.

4.2 O conceito de atividade-guia

Na Psicologia Histórico-Cultural, fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica, a periodização está sempre relacionada com o sistema de atividades que os sujeitos desenvolvem, em um movimento de ruptura e continuidade. A atividade de trabalho é um dos exemplos que marca o modo de desenvolvimento dos indivíduos em épocas específicas de sua existência e, na vida adulta propriamente dita, esta se efetiva como sua atividade principal.

O conceito de atividade-guia, portanto, será melhor explicado, para a compreensão da constituição da atividade de trabalho na vida adulta como aquela que orienta o seu desenvolvimento. E se investiga, nesta pesquisa, como a atividade de trabalho docente se consolida em um movimento de ruptura e continuidade com o sistema de atividades que a antecederam e irão surgir, a partir das mudanças nas situações sociais dos indivíduos.

Segundo Tuleski e Eidt (2020), a atividade dominante, atividade principal ou atividade-guia, é aquela que, visando satisfazer as necessidades que a origina, produz outras atividades que a sustenta, assim como pela e nesta atividade se produzem transformações na personalidade do indivíduo por meio da “formação ou a reorganização dos processos psíquicos” (Tuleski; Eidt, 2020, p. 50). Se a relação com o mundo vai se transformando à medida que o indivíduo se constitui nas relações que estabelece em uma dada situação social, ao buscar conhecer melhor a realidade concreta para transformá-la, transforma-se a si mesmo, ou seja, requalifica sua natureza humana.

A periodização não pode ser vista como fenômeno da vida individual unicamente desenvolvida pela maturação do sistema psíquico dos seres, mas como processo histórico-social em que atividades realizadas em determinados momentos na vida coletiva, tal como o estudo para o escolar e o trabalho para o adulto permitem “transformações qualitativas que revolucionam o modo de ser do indivíduo” (Martins; Abrantes; Facci, 2020, p. 2).

Dos pesquisadores que constituem a Escola de Vigotski, Elkonin se destacou com suas sistematizações sobre a periodização. De acordo com Rios (2020, p. 60-61),

Na proposta de periodização de El'konin (2000) contemplam-se épocas, períodos/estágios e fases. As épocas são marcadas por crises mais evidentes; os períodos, por crises menos evidentes, e as fases por fluírem entre si sem uma separação brusca. As épocas abordadas pelo autor são três: primeira infância, infância e adolescência. Cada uma delas incorpora dois períodos: um ligado à esfera motivacional e das necessidades e outro à esfera das possibilidades técnicas e operacionais.

Ao longo da existência humana de cada indivíduo singular, é possível experienciar estas diferentes épocas do desenvolvimento. E, mesmo que o autor soviético supracitado tenha enfatizado as épocas da primeira infância, infância e adolescência em seus estudos, vale destacar a vida adulta⁹ como uma, senão a mais importante das épocas para o processo de humanização. Nas pesquisas sobre a periodização, foi identificado que

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Tem início com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, no qual ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais” (Facci, 2004, p. 72).

⁹ Em relação às especificidades que a vida adulta apresenta, será dedicado um capítulo exclusivo à esta época da vida humana enfocando sua atividade-guia, a atividade de trabalho, pois tal período constitui o objeto da presente pesquisa.

O primeiro período de cada época relaciona-se à esfera motivacional e das necessidades, enquanto que o segundo período está para o desenvolvimento da esfera de possibilidades técnicas operacionais. Essa dinâmica entre as atividades que compõem cada período, portanto, já evidencia as inter-relações existentes na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta na perspectiva materialista-dialética de compreensão da realidade historicamente produzida.

A mudança de uma atividade dominante para outra é um momento revolucionário, pois o movimento da realidade, entendida como a totalidade histórica, se desenvolve por evoluções e revoluções. O acúmulo de processos evolucionários que produzem mudanças quantitativas em períodos estáveis permite gestar o movimento revolucionário que é responsável pelo salto qualitativo em períodos críticos do desenvolvimento histórico-cultural.

A consideração de uma atividade-guia ou principal como aquela que permitirá o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades não deve ser entendida de modo isolado e de atuação exclusiva no modo de produção da existência dos seres. Isso porque, como afirmam Abrantes e Bulhões (2020, p. 242):

[...] a atividade dominante encontra-se em unidade dialética com um conjunto de outras atividades sociais, e o fato de exercer dominância em relação a elas, considerando os processos formativos do psiquismo, não elide as mediações das demais atividades como codeterminantes para o desenvolvimento da relação do indivíduo com o mundo.

Se, em um primeiro momento, a consolidação da atividade profissional/de estudo na adolescência¹⁰ inicia-se como um processo revolucionário em relação à atividade dominante que a antecedeu, pois exigiu uma nova configuração do psiquismo para atender a um novo conteúdo da atividade, esta tende a tornar-se estável após o acúmulo quantitativo de modos de ação na estrutura desta atividade. É este movimento de evolução que permitirá a entrada em um novo movimento revolucionário quando as condições objetivas requererem que uma nova atividade seja produzida, a atividade de trabalho.

¹⁰ Cabe esclarecer a diferença entre a adolescência e a juventude. A adolescência é uma época de transição entre a infantil e a adulta, em que o período da comunicação íntima pessoal e da atividade profissional/de estudo produzem como neoformações, respectivamente, o sentimento de maturidade objetivada por meio da autoconsciência e a formação do pensamento teórico por meio da apropriação dos conceitos científicos, como forma de projeção à futura vida adulta. A juventude refere-se à fase que inaugura a época da vida adulta (Abrantes; Bulhões, 2020), em que a atividade de estudo profissionalizante em unidade dialética com a atividade produtiva, ao mesmo tempo que pode formar uma compreensão mais consciente sobre realidade a partir do pensamento por conceitos, vislumbrando formas de transformação da mesma por meio da sua atuação pelo trabalho, também pode conformar o jovem ao exercício de um trabalho com grau elevado de alienação, a depender de suas condições objetivas de existência.

Assim, a transição de uma atividade à outra é marcada por um período crítico de transformação qualitativa causada nessa contradição entre o velho e o novo, de modo que o “velho” não desaparece, mas é superado por incorporação pela nova atividade que se gesta na atividade que a antecedeu. A juventude, por exemplo, materializa-se como o início da época adulta que possui como unidade dialética e, portanto, contraditória, “a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (Abrantes; Bulhões, 2020, p. 242).

Nas palavras de Pasqualini (2020, p. 72), o período crítico, ou “o período de viragem pode, assim, ser compreendido como expressão da luta entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu”. Contradição esta, que se produz como uma unidade inserida na realidade concreta que condiciona o desenvolvimento sob um modo possível de ser objetivado em dadas circunstâncias.

De acordo com Martins (2020), considerar a idade como o fator mais decisivo na definição dos períodos que a vida humana irá experienciar pouco contribui para a explicação, ou mesmo a condução em si, do desenvolvimento humano na direção de uma formação do sujeito em suas possibilidades. Pelo contrário, entendida a própria história da constituição da espécie humana, “o desenvolvimento não resulta nem do polo sujeito nem do polo objeto (condições sociais de vida), mas da natureza e da qualidade das mediações interpostas entre ambos”, uma vez que, sob a perspectiva vigotskiana, “a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, radica nas contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais” (Martins, 2020, p. 21).

Ou seja, “as condições sociais, para os autores da psicologia histórico-cultural, não são mero amparo a fim de que o biológico cresça, mas sim condições para a vida humana, sem a qual não há desenvolvimento” (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 94). Tanto se justifica tais afirmações, que o próprio Saviani (2013), ao discutir o desenvolvimento infantil sob as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, retoma o exemplo clássico das “crianças selvagens”, demonstrando que o desenvolvimento biológico não garante por si só as transformações na natureza humana, ficando claro só ser possível de se desenvolver pela apropriação da cultura produzida pelo gênero humano ao longo do tempo. Dizer que uma criança possui seis anos de idade não é suficiente para identificar o seu nível de desenvolvimento; é preciso entender que o sujeito existe no mundo a partir de sua atividade e, dessa forma, “o que está em questão não é o período ou a idade do aprendiz, mas como se aprende” (Martins, 2020, p. 29).

Uma atividade guiada para a sobrevivência da espécie, como, por exemplo, comer, é necessária de ser satisfeita, e, mesmo que se configure como uma necessidade de qualquer ser vivo, esta se diferencia no ser humano ao se redimensionar pelo desenvolvimento de atividades histórico cultural e coletivamente elaboradas. Um adulto que possui como necessidade a própria atividade de leitura de uma obra clássica da literatura pode desenvolver, por meio de tal atividade, um novo olhar sobre a realidade e sobre si. Mas, diferente da fome que se origina de uma carência biológica, necessidades como estas só se produzem quando, ao longo da vida deste adulto, alguns motivos são consolidados a partir do encontro deste estado carencial com objetos culturais que possibilitem entrar em atividades relacionadas à leitura e estudo, e que permita a requalificação de sua consciência em níveis superiores de compreensão da realidade e de sua atuação neste mundo objetivo.

A capacidade dos indivíduos de “controlar seu comportamento, seu pensamento e a superar a primazia das necessidades biológicas” (Asbahr, 2020, p. 175) é considerada como uma das transformações resultantes da atividade de estudo, atividade-guia da criança em idade escolar, que possibilita, ao longo do seu desenvolvimento, a continuidade da satisfação de novas necessidades e a hierarquização dos motivos que as impulsionarão. Por isso, as atividades objetivadas na vida humana se diferenciam qualitativamente entre si em relação ao seu potencial de desenvolvimento do psiquismo. E, “em cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o mundo de um modo particular e irrepetível” (Tuleski; Eidt, 2020, p. 50).

Como afirma Pasqualini (2020, p. 67), “a abordagem do problema da periodização do desenvolvimento pela Escola de Vigotski orienta-se pela perspectiva da historicidade do psiquismo humano”. Uma criança que viveu no século XII não possuía a mesma atividade principal de uma criança de mesma idade que vive no século XXI, pois os sistemas de relações sociais que sustentavam os modos de produção da existência humana foram se alterando a partir dos movimentos históricos e culturais, permitindo que a infância fosse reorganizada por períodos distintos da vida adulta (Pasqualini, 2020). Para isso, exigiu-se a produção de uma nova relação dos pequenos indivíduos com a atividade de trabalho, afastando-os desta atividade em si e desenvolvendo a atividade do brincar representando este adulto produtivo como aquela mais adequada para o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

As mudanças nos períodos da vida humana ocorreram porque a própria atividade de trabalho se transformou e continua em transformação, exigindo a apropriação de novos modos de ações e operações pelos indivíduos que desenvolvem a atividade. Apesar das

“deformações” que a atividade de trabalho sofre no capitalismo, tal como sua fragmentação que favorece a “domesticação” da mão de obra para os novos modos de produção e reprodução do modelo vigente, esta é totalmente necessária à continuidade da vida humana em suas máximas objetivações, ainda se configurando como a atividade principal da vida adulta para a garantia de sua existência.

Os períodos nos quais a vida humana é comumente classificada assim o são pela identificação de certas regularidades nesse modo de existir no mundo, o que foi se consolidando ao longo da história da humanidade. Como já destacado, a periodização do desenvolvimento decorre não de uma “maturação natural” dessa maneira de existência por cada indivíduo, mas como uma produção social do modo pelo qual a sociedade se organiza para atender as necessidades coletivas, que são apropriadas de forma singular pelos seres que nela vivem. Tuleski e Eidt (2020, p. 52) destacam:

[...] é impossível compreender a totalidade complexa de cada ciclo do desenvolvimento no qual se constitui a atividade-guia ou dominante se não se observar que esta é ao mesmo tempo produto e processo dos confrontos entre o alcançado pela criança em cada etapa e sua situação social de desenvolvimento.

As novas internalizações produzidas pela atividade dominante, portanto, são possíveis justamente porque existiu, em um primeiro momento, uma estrutura psíquica, mesmo que elementar como no caso dos bebês, que foi sendo desenvolvida inicial e gradativamente na relação social com o ser mais desenvolvido. Na impossibilidade de o bebê satisfazer as suas necessidades por conta própria, em um primeiro momento, o adulto torna-se o mediador entre este e o mundo para que, ao longo do tempo, os motivos e ações das atividades sejam organizados de forma autônoma e autoconsciente na vida desta criança.

Porém, é preciso considerar que tal desenvolvimento não se resume a um acúmulo quantitativo e linear dos processos que o produzem, mas que, justamente pelas situações sociais que os indivíduos vivenciam, se torna possível o “salto qualitativo” em seu psiquismo para além dos elementos que o compõem. Nas palavras de Pasqualini (2020, p. 78-79), “um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente e em seu próprio interior gesta as premissas do próximo período”.

Enfatiza-se que o “velho” e o “novo” se movimentam a partir da contradição, e, nessa dinâmica, a linguagem se apresenta como elemento importante ao desenvolvimento humano, assim como o processo de educação escolar. A consciência, exclusivamente humana, não se produz pela captação sensorial imediata da realidade, e, portanto, não se desenvolve como

imagem subjetiva de forma mecânica, mas por meio do reflexo psíquico da realidade objetiva que se constrói em estreita ligação com a linguagem, a partir dos conceitos que são formados e requalificados conforme o ser humano produz formas cada vez mais complexas e superiores de identificar, explicar e ressignificar os fenômenos da natureza.

Neste sentido, pensando nas possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pela humanidade, não basta, ainda, apenas identificar o modo como os sujeitos existem no mundo. Considerando que o “trabalho pedagógico impõe-se como variável interveniente na promoção do desenvolvimento humano” (Martins, 2020, p. 32), cabe ao professor no desenvolvimento de seu trabalho, de sua atividade dominante, organizar os processos histórico-culturais que precisam ser gestados para o desenvolvimento dos alunos em suas máximas objetivações, o que pressupõe o conhecimento das atividades-guia do desenvolvimento humano, assim como da função dos signos neste processo:

Para Vigotski, na base da formação da consciência existe um sistema instituído pelas funções psíquicas, de sorte que a complexificação das referidas funções condiciona os alcances da consciência. Todavia, a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores revela-se um processo condicionado, e Vigotski (VIGOTSKY, 1997) identificou no signo o condicionante nuclear da requalificação do sistema psíquico humano (Martins, 2020, p. 15).

Assim como o uso de instrumentos materiais regulam a conduta humana na atividade que deseja desenvolver sob determinados motivos e fins, os signos funcionam como instrumentos psicológicos que medeiam a relação do sujeito no mundo, regulando o seu psiquismo conforme e por meio do nível de consciência que irá se produzindo ao longo das atividades humanas. No entanto, “quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que já o domina” (Martins, 2020, p. 16), o que endossa a escola como “locus privilegiado para a transmissão daquilo que realmente promove o desenvolvimento” (Martins, 2020, p. 25), ou seja, dos conceitos clássicos, como aqueles que apreendem os objetos concretos para além de uma relação direta com a palavra que o designa, “em direção a correlações mais gerais e abstratas, condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato e função precípua da educação escolar que o tenha como objetivo” (Martins, 2020, p. 17).

Os conceitos científicos devem ser o objeto de ensino dos professores, pois estes signos culturais permitem a compreensão dos objetos em sua relação lógica-histórica, tal como se configura o movimento da realidade objetiva. É pelo confronto desse conhecimento elaborado com o conhecimento espontâneo que se produzem condições à “formação de um

psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio – análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações –, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos” (Martins, 2020, p. 18).

Aquilo que já é imediatamente apreendido pelos alunos no nível de senso comum e que não pressupõe, portanto, a requalificação das funções psíquicas para sua apropriação, se firma sobre o princípio da linearidade e da superficialidade, e não da contradição que se produz pelo e no movimento da história e do desenvolvimento do ser como parte dela. Por isso, um ensino que se propõe ser desenvolvente deve assumir o trabalho pedagógico como aquele que cria “situações propiciadoras da aprendizagem” (Asbahr, 2005, p. 113), levando em consideração a relevância do conteúdo de ensino para a requalificação do psiquismo concreto e a forma com que tal conteúdo deve ser ensinado, de modo que o “destinatário”, o aluno, seja considerado como sujeito concreto, “que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram levadas” (Martins, 2020, p. 22), e que por isso, permite continuar seu desenvolvimento humano a partir de novas apropriações ou requalificações daquelas já apropriadas em momentos anteriores ou espaços alternativos à escola.

A atividade-guia, que é engendrada pelas e engendra neoformações no psiquismo – mudanças no modo como os indivíduos atuam no mundo, ou seja, transformações na atividade e na personalidade humana em um novo modo antes inexistente –, deve ser vista em relação direta com os processos históricos-sociais que os indivíduos vivenciam. Segundo Tuleski e Eidt (2020, p. 53-54),

As neoformações, ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas.

Se os processos histórico-sociais são determinantes nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo por meio de atividades, estes precisam ser pensados não somente como conformadores do desenvolvimento humano, mas como possibilitadores desse novo modo de existência, desse vir a ser plenamente humano. É na contradição entre aquilo que foi apropriado pelo indivíduo por meio de sua atividade sobre o mundo e a situação social que produziu tais ganhos e que, por isso, precisa ser transformada para garantir novas internalizações, que “se estabelecem os períodos de viragem do desenvolvimento” (Tuleski;

Eidt, 2020, p. 54), os períodos críticos, que precisam ser superados para a continuidade do desenvolvimento humano.

Um exemplo poderá contribuir para esta compreensão. Ao ingressar na atividade de trabalho pela primeira vez, o professor iniciante ainda não possui apropriadas todas as ações necessárias para o desenvolvimento de sua atividade-fim: o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados. Entretanto, os conhecimentos internalizados na atividade de estudo profissionalizante, que foi desenvolvida na formação inicial em nível superior de ensino, poderá contribuir para que estas ações da atividade de trabalho docente sejam consolidadas, uma vez que se gesta, nas atividades dominantes anteriores, as operações que serão condições para novos modos de desenvolvimento. A formação continuada deste professor pode também se configurar como uma condição objetiva favorável para que, gradativamente, sua personalidade seja requalificada e o trabalho docente torne-se plenamente sua atividade-guia.

Desde a infância até a velhice, a análise dos períodos da vida humana é importante para a definição dos objetos de ensino que irão possibilitar a formação de conceitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos indivíduos, de forma que tais períodos devem ser analisados a partir da atividade humana no mundo e como possíveis de serem gestados pelo ensino. Conforme Martins (2020, p. 32) deve-se considerar:

[...] a organização do ensino como mediação impreterível para a transformação de cada período do desenvolvimento em um período novo, engendrado pelas inúmeras rupturas e saltos qualitativos que requalificam a relação do aluno e do professor com a realidade concreta.

Do mesmo modo, o conhecimento sobre como se forma a atividade de trabalho como atividade-guia da vida adulta e, especificamente, a atividade de trabalho do professor, torna-se importante para uma melhor compreensão da relação entre a formação acadêmica deste profissional e o exercício de sua profissão na escola. Entender como se produz o desenvolvimento humano, pensando nessa contradição entre a atividade-guia anterior e a que está a se formar contribui para que o período crítico se organize de modo a ser superado da melhor forma possível, proporcionando tal viragem no desenvolvimento.

Quando se fala do desenvolvimento do professor, o quanto antes a atividade de trabalho for estabelecida como a “que será guia para todos os processos de desenvolvimento, os quais reorganizarão toda a personalidade em uma nova base”, maior será o impacto positivo na organização das atividades-guia dos alunos que estarão sob sua responsabilidade

no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de gestar na atividade de estudo profissionalizante as situações sociais que possam produzir neoformações as quais, uma vez internalizadas, provocarão “uma desintegração da situação social de desenvolvimento anterior” (Tuleski; Eidt, 2020, p. 56) para que sua superação se produza sob uma nova situação social que engendre a atividade de trabalho docente.

Os processos educativos organizados na formação inicial do professor, são considerados fundamentais para que o movimento rumo ao desenvolvimento de sua atividade de trabalho seja produzido. Portanto, considerar que o professor se forma unicamente no exercício da docência é negar todas as neoformações que se produzem no sistema de atividades que gestam atividade de trabalho, assim como é totalmente equivocado defender que essa formação inicial deve ser sempre pensada nesse apelo “prático” da atividade de trabalho, negando a teoria como o seu par dialético que produz a unidade da práxis.

Tanto a atividade de estudo profissionalizante quanto a atividade de trabalho devem ser compreendidas como partes do todo que é o desenvolvimento humano. Partes que, dadas suas especificidades, ao serem colocadas em movimento, produzem mais do que uma soma entre si, e sim, mudanças qualitativas nesse novo modo de existir no mundo, e objetivam ser melhor entendidas nesta dissertação para que a atividade docente seja afirmada como essencial ao desenvolvimento humano e gestada nesse próprio desenvolvimento que se dá sob a base objetiva da realidade sócio, histórica e coletivamente produzida.

Neste sentido, cabe explicitar, no próximo tópico, a atividade de trabalho como atividade-guia da vida adulta, para que, posteriormente, se retorne a discussão sobre a constituição do trabalho docente especificamente. É comum ouvir que a atividade de trabalho é vital e identificá-la, em sua aparência, na realidade objetiva que nos cerca por meio das ações que a compõem. Porém, qual a essência da atividade de trabalho? O que a torna tão importante à produção da existência humana? Como esta atividade pode contribuir para o desenvolvimento histórico da humanidade em suas máximas possibilidades e, portanto, para além do capital? E, especificamente para esta pesquisa, como a atividade de trabalho pode contribuir para o entendimento da iniciação na docência pelo professor iniciante?

4.3 A atividade de trabalho

“Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2005, p. 12). A escolha de tal

afirmação de Saviani (2005) para iniciar as discussões do conceito de atividade de trabalho condiz tanto com o objeto de estudo da pesquisa – a constituição da atividade de trabalho no professor iniciante – quanto com a riqueza de conhecimentos sintetizados nas palavras do autor ao estabelecer a relação entre a educação e o referido conceito marxista.

Retomando as concepções de educação defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica, tem-se a educação como um fenômeno cultural determinante no processo de humanização. Justifica-se a defesa à apropriação, por todos indivíduos, dos conhecimentos historicamente elaborados pelas máximas objetivações humanas por meio da educação escolar, pelas mudanças no psiquismo que tais saberes – científicos, artísticos e filosóficos – produzem.

É por meio de um ensino mediado pelos conceitos científicos que a consciência e a personalidade humana se desenvolve e requalifica, instrumentalizando os seres com aquilo que já lhes seria de direito, pois, que são produtos do coletivo desses: a cultura humana universal. Reitera-se: a cultura não é inata, mas produzida, de modo que o trabalho docente é essencial para que a escola cumpra com sua atividade nuclear: o ensino como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13).

O estudo do trabalho educativo por meio do trabalho de pesquisa realizado por Saviani, permitiu captar os movimentos reais em que tal fenômeno se manifesta para vislumbrar um devir revolucionário, que o coloque a favor da história, a superar, inclusive e, sobretudo, as formas que o trabalho se objetiva na organização social capitalista. Porém, conceber a educação escolar em um nível de abstração para além de sua aparência, tal como faz a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, só foi possível porque a humanidade criou formas cada vez mais complexas e requalificadas de compreender sua existência para transformá-la.

A gênese do processo de humanização, que permitiu grandes objetivações pelo conjunto de indivíduos, as quais hoje fazem parte da cultura humana, se originou pela atividade de trabalho, diante da necessidade de garantir à espécie o que não é dado biologicamente. Das primeiras formas de educar ao surgimento da educação escolar pela complexificação do processo educativo e das funções psicológicas alcançadas pelo gênero humano, há um percurso longo e inacabado de desenvolvimento.

Pois, se a gênese da necessidade de humanização se deu pela origem da atividade de trabalho, de que forma se originou a própria necessidade da atividade de trabalho ao longo da história? Tal indagação presuppõe compreender o trabalho como atividade em um movimento dialético de superação de características genéticas por sua incorporação às constituições socio-historicamente produzidas.

De acordo com Sayers (1998), a análise científica e histórica de Marx sobre o conceito de trabalho evidencia o salto qualitativo no desenvolvimento da espécie humana quando, garantido o processo de hominização, o Homem torna-se capaz de humanizar-se por meio dessa atividade. Foi significativamente pela atividade de trabalho, visando a transformação da natureza, que a espécie humana se diferenciou qualitativamente dos demais animais. Após uma série de acúmulos quantitativos de características biológicas provindas de sua adaptação à natureza e que foram possíveis de serem garantidas ao longo do tempo pela herança genética, o ser humano, a partir do trabalho sob o mundo natural, cria formas embrionárias de organização social com o refinamento da sua comunicação e a transformação de utensílios em instrumentos (Leontiev, 1978).

Destaca-se a importância da coletividade no desenvolvimento cultural da humanidade, uma vez que, estabelecido entre indivíduos que se relacionam coletivamente em uma organização social, o trabalho transforma as relações do gênero humano com a natureza e entre os próprios trabalhadores, assim como cada psiquismo. Fundamentado em Marx e Engels, Leontiev (2004) caracteriza o trabalho como

uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (Leontiev, 2004, p. 81).

De modo a demonstrar a essência coletiva do trabalho, Leontiev (2004) recorre ao exemplo clássico da atividade de caça de um animal. Para que a necessidade do alimento ou da vestimenta fosse satisfeita, a caçada tornou-se uma atividade fundamental em um momento histórico da vida humana, exigindo que os indivíduos se organizassem de determinada forma para obter sucesso neste objetivo coletivo. Enquanto alguns membros do grupo se responsabilizam pelo abate do animal, outros incumbem-se de orientar o animal em direção a esses primeiros assustando o potencial objeto de satisfação da fome ou do frio, enquanto outros, ainda, teriam funções relacionadas ao preparo do alimento ou da vestimenta.

Nesta dinâmica, algumas das ações desempenhadas na atividade de caça, ao serem observadas isoladamente, parecem até negar a própria satisfação da necessidade que se almeja, mas, coletivamente, estão carregadas de sentido nesta estrutura da satisfação do estado carencial. No caso do batedor, assustar a caça seria uma ação na qual seu fim não resultaria na satisfação imediata da necessidade de se alimentar e se vestir, porém, é porque ele irá fazer

parte desta atividade coletiva global que, unida às ações desempenhadas por outros indivíduos, conseguirá receber parte do animal caçado para satisfazer seu estado carencial. Ou seja,

O produto do processo global, que responde a uma necessidade da coletividade, acarreta igualmente a satisfação da necessidade que experimenta um indivíduo particular, se bem que ele possa não efetuar as operações finais (o ataque direto ao animal e a sua matança, por exemplo) que conduzem diretamente à posse do objeto desta necessidade (Leontiev, 2004, p. 83).

A dimensão coletiva do trabalho demonstra a importância da consciência como, em um primeiro momento, produto da atividade e, gradativamente, como reguladora do trabalho que, por ser dividido tecnicamente, exige grande papel dessa para a garantia da coerência entre as ações e operações desempenhadas por cada indivíduo sob o mesmo fim. A atividade consciente, portanto, só é vislumbrada diante das transformações nas condições de atuação do ser em processo de humanização sob a realidade concreta.

Na tentativa de uma síntese sobre as principais mudanças produzidas com a gênese da atividade de trabalho na espécie humana, Carvalho e Martins (2020), destacam: a) a reestruturação das estruturas e funções corporais, como a liberação da mão e aperfeiçoamento dos movimentos para a transformação e produção de instrumentos, a partir da sustentação da postura bípede; b) o aprimoramento da comunicação primária em formas mais elaboradas, para que as novas necessidades surgidas – cada vez mais complexas – pudessem ser planejadas coletivamente de modo mais eficiente; c) o surgimento da consciência, como produto da atividade do trabalho e do desenvolvimento da linguagem, que possibilitou a requalificação das funções psicológicas para a formação de um reflexo psíquico da realidade concreta que pudesse estabelecer e regular as relações entre os sujeitos, suas atividades, e os fenômenos e objetos naturais e culturais.

O desenvolvimento da atividade de trabalho não apenas permitiu ao ser humano a antecipação, em seu psiquismo, de ações já realizadas objetivamente, como também a projeção de novos modos de agir no mundo, que permitem transformações na própria atividade de trabalho. A produção de formas cada vez mais requalificadas de satisfazer suas necessidades pelo trabalho, objetivando conhecimentos impossíveis de se transmitirem biologicamente, demonstra a função das leis sócio-históricas para a formação humana que, “além de um produto da evolução biológica das espécies, é um produto histórico” (Martins, 2015, p. 47).

A superação das leis biológicas por sua incorporação às possibilidades culturais de desenvolvimento humano se dá por meio do processo educativo que garante a perpetuação da

história da humanidade em cada indivíduo singular. O acúmulo de experiências resultantes da atividade humana em um espaço de tempo muito maior do que qualquer vida singular pudesse viver, pode ser apropriado ao longo do desenvolvimento ontogenético dos seres por meio de um processo sistematizado de educação: a educação escolar.

O desenvolvimento da linguagem – responsável por engendrar e requalificar a consciência –, por exemplo, foi necessário pela complexificação das relações sociais para a organização das atividades que pudessem garantir a sobrevivência coletiva da espécie humana. Tal conquista humana, após um longo período da existência do homem no mundo, engendrada na atividade do trabalho, hoje pode ser apropriada desde os primeiros anos de vida. Em consonância com Carvalho e Martins (2020, p. 272-273) insiste-se:

as conquistas do trabalho e o desenvolvimento da linguagem correspondem estritamente ao desenvolvimento da genericidade do homem, significando que [...] não podem ser registradas na base genética da espécie, isto é, a linguagem e as formas de pensamento tipicamente humanas não podem ser transmitidas hereditariamente. Assim, a produção da genericidade humana é a criação do "corpo inorgânico" (MARX, 1985) com o qual os homens se relacionam com a natureza.

Desse modo, com a apropriação da cultura na natureza humana do ser menos desenvolvido por meio do processo educativo mediado pelo sujeito mais desenvolvido, perpetua-se a humanidade. Tais mudanças, possibilitadas pela gênese da atividade de trabalho, hoje, são gestadas desde a primeira infância nos indivíduos, como, por exemplo, ensinar o bebê a andar sobre os dois pés e a falar e garantir a apropriação de outros conhecimentos historicamente sistematizados desde a etapa da educação infantil.

A atividade de trabalho, portanto, inaugurou a produção da existência humana e ainda é vital para a perpetuação da humanidade, pois produz os objetos materiais e imateriais os quais são apropriados pelos sujeitos na realidade objetiva. Em uma análise dos componentes do trabalho, destacam-se, “de acordo com Marx (1996), [...] seguintes elementos: a) a atividade orientada a um fim, b) o objeto de trabalho e c) os meios de trabalho” (Rios, 2015, p. 24).

A orientação do trabalho a um determinado fim o caracteriza como um ato intencional e teleológico que se pretende desenvolver para a objetivação de algo. Tal objetivação, mesmo que de natureza material, pressupõe sua ideação como ideia, ou seja, provém de uma subjetivação da realidade objetiva pelo indivíduo em suas relações concretas.

Se toda a atividade humana necessita de um objeto para satisfazê-la, a atividade de trabalho se direciona a um objeto visando sua transformação, seja ele natural ou já

transformado por outro processo de trabalho anterior – matéria-prima. Os meios de trabalho, por sua vez, são aqueles que possibilitarão a transformação do objeto, sendo a forma com que o conteúdo da ação intencional sob o objeto será desenvolvido pelo indivíduo. Nas palavras de Rios (2015, p. 25), o meio

é o instrumento, seja ele apropriado diretamente da natureza ou resultante de um processo de elaboração e criação. Num sentido mais amplo, pode-se incluir também como meios de trabalho as condições objetivas que, embora não participem diretamente do processo laboral, são indispensáveis à sua realização, como é o caso do local de trabalho.

Em busca de explicitar cada um dos componentes do trabalho em um exemplo desta atividade, tomemos a marcenaria. O marceneiro, diante da necessidade de produzir uma cadeira, projeta mentalmente o modelo que se deseja produzir, os materiais e as quantidades que serão utilizadas no processo, as ações que precisará desempenhar, entre outras ideias importantes para alcançar tal finalidade (orientação a um fim). Com tais elaborações, utilizará como matéria-prima a madeira (objeto do trabalho) que, por meio da serra, da lixadeira, da parafusadeira, entre outros instrumentos (meios de trabalho), produzirá o objeto material buscando concretizar sua projeção ideal.

Para que o trabalho e seus componentes sejam objetivados como atividade, requer-se do trabalhador o emprego de sua força de trabalho: suas capacidades¹¹, conhecimentos e habilidades. “Ocorre que, sob o modo de produção capitalista, os objetos e meios de trabalho são expropriados do trabalhador e este se vê obrigado a vender sua única posse, a força de trabalho, como meio para garantir sua existência” (Rios, 2015, p. 26), de modo que o próprio produto do trabalho desenvolvido pelo trabalhador pertence ao dono do meio de produção.

Com o objetivo de atender as finalidades capitalistas, sócio-historicamente criadas à serviço de uma minoria privilegiada por essas relações, o capital

[...] ao comandar as condições em que se dá o processo de trabalho, ao impelir a elevação de sua produtividade, ao baratear as mercadorias, entre outros, submete o trabalho a uma finalidade e, por conseguinte, a um poder alheios, afirmando-se como totalidade que engloba o trabalho vivo como um momento de sua determinação - o que lhe confere o caráter fetichista de sujeito da produção da riqueza humana (Abrantes; Bulhões, 2020, p. 254),

¹¹ Na teoria histórico-cultural, as capacidades são consideradas uma das propriedades da personalidade dos indivíduos, que “desenvolvem-se pela apropriação da linguagem, dos instrumentos de trabalho, da ciência, da arte etc. [...] são formações complexas, ensejam um conjunto de propriedades psíquicas que são condições para a realização exitosa de um certo tipo de atividade socialmente útil, historicamente formada” (Martins, 2015, p. 88).

O trabalho, então, para que negue a sua totalidade como “produtor da riqueza humana”, é submetido à processos de alienação que, como fenômeno social (Sayers, 2011), pode se manifestar em relação: ao produto do trabalho; à própria atividade; à própria condição humana; e às relações que estabelecem entre os indivíduos.

A alienação ao produto do trabalho se produz quando o ser humano não se beneficia do objeto sociocultural que contribuiu para sua produção enquanto indivíduo ou classe proletária; ou quando se beneficia do produto, não contribui diretamente para sua produção, não possui consciência do porquê não necessitou contribuir ou se possui, contribui para o consumo desigual dos objetos culturais, pois pertencente à elite.

No que diz respeito a alienação da própria atividade, na medida em que o trabalhador vende sua força de trabalho, fragmenta esta atividade não a concebendo mais como de sua propriedade e, conseqüentemente, não a vê como promotora de seu desenvolvimento. Em relação a alienação à própria condição de ser humano, esta pode ser produzida uma vez que não nascemos com as faculdades necessárias para o exercício de nossas práticas sociais perante a realidade, mas nós as desenvolvemos a partir de nossa atividade sobre os objetos culturais e naturais. Nas próprias vivências sociais que possuímos em interação com outros indivíduos, a alienação, por sua vez, pode ser produzida quando o caráter coletivo da atividade é subjugado para a garantia da dominação da classe privilegiada pelo capital perante a classe proletária.

Vale destacar que diferentes atividades de trabalho manifestam diferentes graus de alienação, assim como essa variação também dependerá do nível de consciência de classe de cada indivíduo que se insere na estrutura social. Portanto, para que seja possível vislumbrar formas humanizadoras de produzir a existência humana a partir da transformação consciente da natureza, quais as transformações na personalidade e, portanto, na consciência do indivíduo singular, cabem ser gestadas na época adulta da vida, por meio da atividade de trabalho?

Tal questionamento não é simples de responder. Pelo contrário: tamanha é a sua complexidade que a investigação das mudanças produzidas pela atividade de trabalho na singularidade de cada indivíduo ainda é pouco explorada na linha teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Isso porque, diferente das outras atividades-guia desenvolvidas pelos indivíduos ao longo da vida, a atividade de trabalho se manifesta de formas muito diversificadas na sociedade, diante das diferentes necessidades produzidas pelas novas possibilidades de existência para além do suprimento de necessidades biológicas.

Rios (2015), em uma tentativa de identificar quais as transformações produzidas pela atividade trabalho na vida adulta por meio de uma pesquisa teórico-conceitual, afirma que o conceito de trabalho,

[...] embora tido como pressuposto no campo da Psicologia Histórico-Cultural, carecia ainda de maior exploração e desenvolvimento: a importância psicológica do trabalho, para além de seu aspecto filosófico; sua relevância como atividade principal, produtora de processos psicológicos determinantes para o desenvolvimento do indivíduo adulto e trabalhador (Rios, 2015, p. 11-12).

Facci e Anache (2022), em uma pesquisa bibliográfica realizada em 2020 no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), identificaram um crescimento, principalmente na última década, das produções acadêmicas desenvolvidas em território nacional sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Como o foco das autoras era pesquisar os trabalhos que abordavam a periodização do desenvolvimento humano nesta perspectiva teórica relacionando-a à prática pedagógica, utilizaram descritores para busca que cruzassem os termos relacionados à vertente da psicologia e às atividades-guia do desenvolvimento. A atividade principal da vida adulta – entendida nesta dissertação como o trabalho –, não era objeto da pesquisa, por isso não fez parte dos descritores da busca. No entanto, como a análise das autoras era identificar as relações estabelecidas entre o estudo da periodização e sua contribuição para a organização do ensino, esta atividade docente de produção social estava presente nas produções acadêmicas.

Na pesquisa bibliográfica, “a compreensão sobre o trabalho do professor como mediador dos signos (conteúdos curriculares) e alunos foi apresentado na quase totalidade dos trabalhos (98,4%)” (Facci; Anache, 2022, p. 15). Diante de tal importância atribuída ao professor, julga-se relevante a ampliação dos estudos sobre o seu trabalho, entendido como a atividade-guia do desenvolvimento deste docente para atuar na educação escolar.

Segundo Frigotto (2010, p. 3),

Por ser o trabalho a atividade pela qual o ser humano estabelece intercâmbio com a natureza, o mesmo constitui-se em dever ético e direito inalienável. Dever, porque quem não trabalha para satisfazer suas necessidades explora o trabalho de outrem. Direito, porque ao negar-se a possibilidade desse intercâmbio, nega-se a possibilidade à reprodução da vida. Esse é o sentido ético-político do trabalho como princípio educativo ou de sua socialização desde a infância, assinalado por Karl Marx e desenvolvido, entre outros, por Antônio Gramsci.

Mesmo que a atividade de trabalho, em um contexto capitalista, não se desenvolva plenamente como atividade humanizadora, não há como negar que a sua existência, direta ou

indireta, na vida singular de cada indivíduo, reorganiza todas as demais esferas sociais da atividade humana. Desde a infância, em que na atividade-guia da brincadeira de papéis sociais a criança tem o desejo de “assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho” (Lazaretti, 2020, p. 132), até na velhice, em que a atividade produtiva ainda reorganiza as demais atividades do idoso – seja em seu exercício para complementar a aposentadoria ou no “não trabalho” que gera o sentimento de improdutividade e de desvalorização social (Reis; Facci, 2020) –, a atividade de trabalho perpassa toda a vida humana, e os produtos por esta gerados permitem a produção da existência de cada indivíduo.

Em um movimento corajoso de pesquisar as mudanças psíquicas que o trabalho produz no psiquismo individual do adulto que exerce esta atividade, Rios (2015) elabora algumas hipóteses com sua pesquisa teórico-conceitual. Segundo a referida autora, na análise do trabalho como atividade-guia da vida adulta, visto sob a perspectiva histórico-cultural e compreendendo o processo de desenvolvimento a partir da dinâmica da periodização, é preciso considerar “a) as atividades que se formam em sua base; b) os processos psíquicos ou funções psicológicas que se (re)organizam a partir dele; c) as mudanças ocorridas na personalidade” (Rios, 2015, p. 97).

Pensando nos períodos do desenvolvimento que se alternam, em cada época da vida, entre a apropriação “dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade” e entre a aquisição “dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais” (Facci, 2004, p. 72), a atividade de trabalho, segundo Rios (2015) sintetiza essas duas esferas na época adulta¹². Como atividade nuclear à produção da existência, o trabalho se orienta por uma intencionalidade do trabalhador em produzir ou transformar um objeto que atenda a determinadas necessidades sociais. Para que tal finalidade seja atendida, exige do indivíduo a regulação de sua conduta por meio da mobilização de funções psicológicas superiores ao executar as ações e operações requeridas na atividade de produção social.

As dimensões física e mental do trabalho, estão sempre presentes na atividade, de modo que “ao serem exigidas para resolução das tarefas laborais, atualizam-se e se aperfeiçoam, gerando condições internas e externas que ampliam as possibilidades de novas

¹² Como já anunciada, a defesa da atividade adulta sob a perspectiva da periodização histórico-cultural do desenvolvimento elaborada pela autora Rios (2015) é uma das possíveis hipóteses de conceber as transformações que a atividade de trabalho produz na vida dos indivíduos singulares. Não há como afirmar que a idade adulta sintetiza tanto a esfera motivacional quanto a operacional – o que já diverge da lógica da periodização pensada por Elkonin às épocas anteriores à vida adulta e que já possui um acúmulo de pesquisas empíricas sobre tais atividades-guia –, mas pode-se pensar nessa elaboração teórica como uma possibilidade. Faz-se necessária a comprovação ou refutação empírica de tais ideias durante um longo período, por um grande acúmulo e confronto de pesquisas em campo e amplo compartilhamento dos conhecimentos científicos produzidos.

apropriações e objetivações pelo trabalho” (Rios, 2015, p. 100). Eis o trabalho como práxis consciente que “encerra um tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas” (Martins, 2015, p. 38).

Quanto maior a consciência do trabalhador sobre o seu trabalho, maior a coerência entre as ações e operações e os motivos os quais impulsionam a realização da atividade, e maiores as possibilidades de produção criativa do ser humano. O trabalho criativo, fundamentado na visão marxista (Sayers, 2011), é aquele que o indivíduo objetiva um produto - material ou imaterial - fruto da sua práxis consciente, oriundo da articulação entre sua atividade mental e prática em relação com ou por mediação de outros mediadores culturais já produzidos pelas gerações precedentes.

Ou seja, mesmo que este produto ou parte dele já tenha sido produzido por outro indivíduo e por isso preserva algumas particularidades que o fazem ser caracterizados como tal, sua objetivação é singular pois, na reprodução, as marcas da personalidade (Leontiev, 2021) daquele que produz o fazem tornar algo para si. As objetivações na realidade não seriam somente apropriações do indivíduo que as produziu como ser consciente em constante desenvolvimento, mas também produto de sua atividade como parte do gênero humano.

As neoformações produzidas na esfera técnico-operacional do indivíduo pela atividade de trabalho, seriam, para Rios (2015, p. 102):

[...] desenvolvimento de capacidades e habilidades; automatização e fixação de ações; apropriação e sofisticação de conhecimentos e saberes; criatividade. Além disso, da mesma forma que a atividade de estudo, o trabalho confere um nível qualitativamente superior à dinâmica interfuncional do psiquismo [...]. Por meio das ações que o indivíduo realiza em sua existência concreta – no caso do adulto, especialmente por meio da atividade de trabalho – são mobilizados signos e significados que engendram determinadas rearticulações entre as funções psicológicas do complexo sistema interfuncional do psiquismo humano (sensação, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento), transformando a consciência como um todo.

É pela mobilização de tais signos e significados para a objetivação da atividade de trabalho que se amplia a consciência de mundo e de si. Nesse movimento entre apropriação-objetivação, se produzem mudanças qualitativas na esfera motivacional e das necessidades do trabalhador, em que

[...] na estrutura motivacional da personalidade, podem realizar-se movimentos de interpenetração entre significado e sentido pessoal, de produção do sentido a partir do significado, a proposição de novos sentidos pessoais a significados existentes, ressignificando-os, ou, ainda, a ruptura, a alienação entre significados e sentido pessoal” (Martins, 2015, p. 98).

As transformações na estrutura motivacional precisam ser orientadas conscientemente pelos indivíduos para que os sentidos formados na atividade de trabalho não sejam restritos a uma dimensão unicamente individual, mas se fundamentem por meio de significados sociais produzidos a partir dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos, historicamente elaborados para a consolidação de uma visão da realidade da forma mais aproximada de tal como ela se apresenta e pode se apresentar em um devir. Assim, a atividade de trabalho, segundo Rios (2015, p. 106), poderia produzir na esfera motivacional e das necessidades: “condições para a aquisição de regras de conduta e de valores, para a construção de uma autoimagem (projetada no que se faz) e para a ampliação da autoconsciência” (Rios, 2015, p. 106), bem como o “enriquecimento da afetividade e das motivações” e o “desenvolvimento da consciência de classe” (Rios, 2015, p. 108).

A maneira como cada indivíduo atribui interesses, estabelecem relações sociais em sua atividade de trabalho, organiza seus motivos, priorizando ou aqueles que estabelecem “uma unidade consciente entre motivos e fins” – motivos geradores de sentido –, ou aqueles que “cumprem o papel de fatores impulsores, positiva ou negativamente, da atividade” – motivos-estímulos – (Martins, 2015, p. 99), poderá contribuir ou inibir o potencial que a atividade de trabalho possui para a atuação na realidade visando sua transformação. O desenvolvimento da consciência de classe, portanto, representa uma grande possibilidade como motivação à superação da ordem social vigente.

Para que tal consciência, no entanto, possa ser objetivada por ações que consigam avançar em busca da abolição do capital como a centralidade aparente do modo de produção atual, é preciso que a práxis revolucionária seja instaurada, o que depende da apropriação, pelos indivíduos, do movimento da totalidade sócio-histórica, a qual pressupõe o pensamento teórico que se produz ao longo da atividade de estudo.

Esponaneamente, pautado em apreensões imediatas, o jovem pertencente à classe trabalhadora é capaz de identificar determinadas relações injustas das quais é vítima e, a partir daí, reivindicar melhores condições de vida, de trabalho ou de salário. Porém, para vivenciar o rompimento com a própria infraestrutura burguesa que sobrevive da exploração da força de trabalho despendida e sacrificada para a mera reprodução do acúmulo progressivo de valor como necessidade radical de classe, é necessária uma intervenção intencional e organizada no intuito de auxiliar a superação das representações gerais limitadas ao imediatamente experienciado, pautando-se na apreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações (Abrantes; Bulhões, 2020, p. 258).

Em síntese hipotética das principais transformações na personalidade do indivíduo na vida adulta pela atividade de trabalho, a autora Rios elabora um quadro com o que ela denomina as neoformações identificadas após sua pesquisa teórico-conceitual sobre a atividade de trabalho:

Quadro 7- Principais neoformações da atividade de trabalho como atividade-guia da vida adulta (Rios, 2015)

		Crise dos 17 (da juventude)		
Vida Adulta	18a em diante	Trabalho	<i>atividades que se formam em sua base:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • complexificação das atividades.
			<i>processos psíquicos particulares/esfera técnico-operacional:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • formação de habilidades, capacidades e aptidões; • sofisticação de saberes e conhecimentos; • criatividade; • amplo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
			<i>mudanças na personalidade/ esfera motivacional e das necessidades:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • aquisição de regras de conduta e valores; • enriquecimento da afetividade e das motivações; • construção de autoimagem; • desenvolvimento da autoconsciência; • desenvolvimento da consciência de classe.

Fonte: Rios, 2015, p. 108.

As transformações psicológicas que potencialmente se gestam pela atividade de trabalho só são possíveis de se formar se as atividades-guia anteriores foram organizadas de modo a produzir o desenvolvimento da consciência, como núcleo da personalidade. Por isso a importância da juventude, fase inicial da vida adulta que, com o desenvolvimento do estudo profissionalizante em unidade dialética com o trabalho como as atividades que direcionam de forma mais decisiva o desenvolvimento do jovem, produz novos “processos de pensamento, tendo o objetivo de compreender o real para transformá-lo” (Abrantes; Bulhões, 2020, p. 264) a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados na forma de conceitos.

A atividade de estudo defendida para todos os indivíduos no nível superior de ensino, teria, de acordo com Saviani (2007, p. 161),

a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária.

A perspectiva do trabalho como princípio educativo para o referido autor deveria perpassar todas as etapas de escolarização, considerando as especificidades de cada período do desenvolvimento do aluno e das relações que cada organização curricular dos níveis de ensino deveria estabelecer com o processo produtivo. Tal concepção de educação, a qual se fundamenta para desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica, defende a formação omnilateral de todos os indivíduos para a atuação em um devir de sociedade o qual possibilitaria o desenvolvimento pleno do gênero humano. A superação da educação que se instaura à serviço da classe dominante pressupõe que seja produzida a formação de um novo indivíduo à uma nova sociedade.

[...] o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem (Saviani, 2007, p. 164).

A luta no interior da própria organização social capitalista, por sua superação em um vir a ser que devolva ao trabalhador o sentido de sua atividade de trabalho, pois restituída a sua própria atividade como propriedade do gênero humano à produção universal coletiva da existência, exige a mobilização de todas as esferas sociais da atividade humana em direção à instrumentalização de seus sujeitos por meio de processos educativos. Na idade adulta propriamente dita,

a inserção do indivíduo em novos contextos materiais e o estabelecimento de novas relações – como o ingresso no trabalho, o contato com os sindicatos, a participação em greves e movimentos sociais – abre espaço para a internalização de outros valores, que podem entrar em contradição com essa concepção ideológica de mundo. [...] Essa contradição entre a ideologia e a dinâmica própria da realidade material pode tanto gerar uma revolta individual e uma tendência à culpabilização de si – o indivíduo culpa-se por não trabalhar o suficiente – como abrir espaço para uma nova forma de consciência (Rios, 2015, p. 116).

Portanto, a atividade de trabalho carrega em si, no modo de organização social capitalista, tanto a sua dimensão conformadora, pelos processos de alienação que desapropriam do trabalhador seus componentes de trabalho, quanto a sua dimensão humanizadora, ao requalificar sua personalidade na esfera motivacional e operacional, em busca da efetivação da práxis revolucionária.

Com o esclarecimento dos conceitos considerados fundamentais à investigação sobre a constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante, será abordado, no

próximo capítulo, como este foco da pesquisa é visto nas produções acadêmicas resultantes do levantamento bibliográfico e quais são as aproximações e distanciamentos encontrados em relação à formação da atividade de trabalho do professor na perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. Isso porque, “o que determina quais saberes e ações são desenvolvidos pelo trabalho é a especificidade do mesmo. As funções psicológicas são demandadas em distintos graus e aprimoradas de acordo com o tipo de trabalho realizado” (Rios, 2015, p. 102).

5 A ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE E SUA CONSTITUIÇÃO NO PROFESSOR INICIANTE

O presente capítulo mobiliza os trabalhos reunidos no bloco “Pesquisas empíricas com professores iniciantes pedagogos” do levantamento bibliográfico para, em confronto com os conceitos abstraídos da Pedagogia Histórico-Crítica e de seus fundamentos, dar continuidade na investigação sobre a constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante. Pelo fato desta dissertação ser de natureza teórica, selecionar artigos que abordassem pesquisas empíricas com professores em início de carreira permitiu a análise do contexto o qual engendra a atividade de trabalho do professor iniciante em sua concretude, considerando a atividade de estudo profissionalizante como sua atividade-guia precedente.

Em primeiro lugar, julga-se necessário retomar o conceito de trabalho docente como “todo ato de realização no processo educativo [...] que se realiza com a intenção de educar” (Oliveira, 2010, p. 1). Esta concepção do trabalho docente em seu sentido amplo, não restrita à ação do professor em sala de aula, pode nos ajudar a situar a educação escolar em seu complexo de relações estabelecidas entre vários sujeitos, buscando compreender o processo de ensino determinante neste e determinado por esse contexto concreto.

Em conformidade com Saviani (2005, p. 12), “se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. Ao longo do tempo, diante da produção de novas necessidades ao processo de desenvolvimento humano pela escola, a atividade de trabalho docente se redimensiona para cumprir sua finalidade a um número cada vez maior de indivíduos, de modo que não é mais possível concebê-la desarticulada da sociedade e das relações com a comunidade escolar. O trabalho educacional coletivo, que antes poderia ser entendido em uma restrita relação do mestre para com seus aprendizes, atualmente, depende de múltiplos fatores e indivíduos para que possa se materializar em direção ao alcance da finalidade educativa.

As ações diretamente relacionadas ao ensino são consideradas como a própria gênese do trabalho docente, de modo que seu fim está totalmente ligado ao motivo que engendrou tal atividade, em função da natureza e especificidade do processo educativo escolar. Outras ações como aquelas ligadas às da coordenação pedagógica, por exemplo, se originam da complexificação da educação escolar, exigindo funções específicas dentro do meio educacional.

Retomando a definição de trabalho docente supracitada,

Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente (Oliveira, 2010, p. 2).

O trabalho docente é considerado complexo e contínuo, justamente pelas ações e operações que necessitam ser realizadas pelo professor para o exercício de sua atividade ao longo de sua carreira na docência. E, por ser complexo, exige uma formação também complexa. Os professores, em sua atividade – seja no cargo de docente, na coordenação, direção ou supervisão –, ao mesmo tempo que buscam garantir sua existência material por meio do recebimento do salário, fruto de seu trabalho, impulsionados por um motivo que os afeta de maneira particular, desenvolvem diferentes funções para atender à necessidade da produção da existência do gênero humano em cada indivíduo singular, o que exige a consciência como reguladora da atividade.

Toda a equipe escolar necessita estar consciente de que suas ações no processo de trabalho precisam ter coerência com o motivo da atividade, objeto da necessidade, de modo que somente assim encontrará sentido para o desenvolvimento de suas ações neste processo global. O professor atuante em sala de aula se responsabiliza diretamente pela atividade nuclear da escola: o ensino dos alunos, mas tal ação dentro da atividade de trabalho não poderia ser garantida sem as ações da equipe gestora, dos demais professores e de toda a comunidade escolar.

Em função do objeto central da pesquisa, esta dissertação abordará especialmente o trabalho docente realizado pelo profissional que se incumbem do ensino propriamente dito. Segundo Pessoa e Leonardo (2024, p. 4),

[...] o professor deve buscar desenvolver sua atividade tanto para corresponder as suas necessidades de sobrevivência, ao motivo pessoal que o leva a ser professor, quanto por fazer parte de um processo maior que suas ações, a da construção de uma Educação escolar que promova sentido – contraditoriamente desafiante visto as condições de trabalho docente.

Ao buscar compreender como se constitui a atividade de trabalho neste professor que inicia a sua carreira em sala de aula com o ensino aos alunos, faz-se necessário situar sua atividade nesta rede de relações mais amplas que permeiam a educação escolar. Mesmo que a atividade de trabalho docente não se resuma ao momento da aula aos alunos, é em função deste que a escola se originou como espaço privilegiado de reprodução adequada do saber historicamente sistematizado às gerações e que ainda se reafirma como tal.

Apesar da complexificação dos processos educativos, a essência da atividade escolar deve ser preservada, sem a qual o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos é negado. Por isso que Saviani (2005, p. 16) reformula o conceito de currículo escolar, distinguindo o que é nuclear e o que é acessório ao ensino, pois “se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar”.

Tendo em vista a necessidade de socializar os saberes sistematizados produzidos pelas máximas objetivações humanas (Saviani, 2005), a escola deve desempenhar em seu interior diferentes atividades que possibilitem o desenvolvimento de tais conhecimentos nos indivíduos singulares. A natureza da educação escolar é não-material, pois o que se produz pelo trabalho educativo são “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber” (Saviani, 2005, p. 12).

Destaca-se o termo “saber sistematizado” empregado por Saviani (2005), no sentido de que os demais saberes, provindos da vivência e experiência humana no cotidiano, já são acessados pelos sujeitos nas suas relações diárias em outras esferas de socialização humana. Estabelece-se, assim, a finalidade, o objeto e meio do trabalho docente, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica pautada em Marx.

O trabalho docente, nesta concepção teórica, se orienta à finalidade de transformar a natureza humana dos educandos, para que produzam subjetivações da realidade objetiva mais próxima à maneira como a totalidade histórica se configura. O objeto do trabalho que visa a esta finalidade não pode, portanto, ser outro que não os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Esta “matéria-prima” do trabalho não somente deve ser selecionada sob o critério da possibilidade de explicação dos movimentos reais dos fenômenos naturais e culturais, como também transposta adequadamente aos alunos, pelo ensino, para que permita sua inserção nas atividades que guiam o seu desenvolvimento.

Os meios, os instrumentos que darão condições ao alcance da finalidade do trabalho docente, são os elementos que fazem parte do ato de ensinar materializados em uma estrutura curricular: “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos” (Saviani, 2005, p. 14). Para que o processo educativo seja organizado de forma coerente aos fins das ações educativas, os docentes necessitam antecipar idealmente o produto do trabalho que se deseja objetivar.

Portanto, a objetivação dos elementos da atividade de trabalho docente requer do professor a qualificação de sua força de trabalho, o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e habilidades que propiciem o trabalho pedagógico em direção à garantia do acesso e aprendizagem dos conhecimentos escolares pelos alunos. E, somente assim, atuando

intencionalmente na transformação da natureza humana dos educandos, é que os professores transformarão sua própria natureza por meio de sua atividade de trabalho, requalificando sua personalidade e, portanto, a consciência.

Dentre os artigos presentes no bloco do levantamento que reúne as pesquisas empíricas, três delas se destacam para a apreensão sobre a atividade de trabalho docente no foco desta dissertação por serem desenvolvidas ou apenas com professores iniciantes pedagogos ou por trazerem elementos do contexto que engendra tal atividade-guia da vida adulta docente, considerando a atividade de estudo-profissionalizante desenvolvida na formação inicial. As pesquisas as quais são analisadas mais detalhadamente foram desenvolvidas por Simas (2021), André (2018) e Souza e Cruz (2023).

Em “Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante”, Simas (2021) busca descrever o percurso de sua própria constituição como professora pesquisadora a partir do compartilhamento de suas narrativas como docente iniciante a um grupo heterogêneo de profissionais da educação. Tal metodologia de pesquisa, segundo a autora, possibilitou seu desenvolvimento profissional a partir da tomada de consciência dos objetivos de suas ações na atividade de trabalho e a produção de novos modos de organizar o ensino, que considerasse tanto o avanço da turma como um todo como as aprendizagens individuais de cada aluno que a compunha. De acordo com Simas (2021, p. 16),

Por meio do acesso às interpretações do grupo, a professora ampliava a consciência de si mesma, das relações e do cotidiano do seu trabalho. Ao ampliar estas capacidades de perceber, compreender e avaliar (BAKHTIN, 2010a), as singularidades irrepitíveis (BAKHTIN, 2010b) que aconteciam na escola passavam, ainda, a orientar de maneira mais intensa a prática pedagógica da professora iniciante. As singularidades vividas eram percebidas e observadas de outros espaços e tempos pela professora iniciante e, também, por muitas outras consciências, que lhe possibilitavam excedentes de visão (BAKHTIN, 2010a) de si e do trabalho que realizava. Diante disso, eram assimiladas de maneiras diferentes de como haviam acontecido no momento do vivido. Como já mencionamos, essas maneiras outras de assimilar o valor, o tempo e o espaço passados (BAKHTIN, 2018), a partir das narrativas, levavam a professora a reorganizar seu trabalho a partir do irrepitível que notava: as necessidades do coletivo de crianças e de cada uma delas.

A práxis pedagógica que a autora supracitada afirma ter desenvolvido em sua inserção docente pela mediação das interlocutoras que, junto com ela, faziam parte de um “grupo de pesquisa de uma faculdade de educação de uma universidade pública” (Simas, 2021, p. 7), foi uma maneira de a professora iniciante buscar apoio para superar as dificuldades que vivenciava no ambiente de trabalho. As narrativas demonstram, se tomarmos como referência o argumento de Rios (2015), que a vida adulta é marcada pela unidade entre a esfera

motivacional e das necessidades e a esfera técnico-operacional, de modo que Simas (2021) requalifica seus motivos e suas habilidades durante a atividade de trabalho a partir das respostas das interlocutoras às suas dificuldades e sentimentos de sucesso ou fracasso.

No entanto, a solução encontrada pela professora para a superação de suas dificuldades se caracteriza como uma iniciativa individual de busca de apoio, evidenciando a ausência de um acompanhamento sistematizado por parte da rede escolar e do sistema de ensino com respaldo de políticas públicas educacionais. A própria autora afirma que, atrelada à narrativa, se defende “a necessidade de um trabalho coletivo na formação continuada de professoras no início da carreira” (Simas, 2021, p. 16).

O caráter coletivo do trabalho docente, essência que é desconsiderada em algumas concepções sobre a iniciação à docência (Cruz; Oliveira, 2021) e que se recupera nesta dissertação, precisa ser firmado pelo professor iniciante diante de condições prévias as quais permitirão o desenvolvimento das ações específicas da atividade docente para o ensino. Neste sentido, a articulação entre a formação inicial e continuada do professor pode ser considerada como uma unidade dialética que potencializará o desenvolvimento do trabalho como práxis.

O artigo “Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência” (André, 2018) mostra a importância da práxis pedagógica, que pode ser gestada desde a formação inicial com programas de iniciação à docência, para a inserção do professor que inicia a carreira no ensino. Na pesquisa com egressos de cursos de licenciaturas que participaram de programas como o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” ou “Bolsa Alfabetização”, estes relataram “quão importante era ter o contato com a realidade da escola e poderem atuar concretamente com a supervisão do professor da escola e com a orientação do professor da licenciatura” (André, 2018, p. 4).

Outra dimensão, que demonstra o contexto o qual pode engendrar a constituição da atividade de trabalho docente considerando a mobilização da esfera das necessidades e motivações na formação inicial pela atividade de estudo profissionalizante, se refere à requalificação dos motivos pelos quais os estudantes são colocados em ação para estabelecerem a relação entre o futuro ambiente de trabalho e os conhecimentos em processo de apropriação pelas disciplinas do curso inicial. Segundo André (2018),

[...] em um primeiro momento, muitos buscaram os programas atraídos pela possibilidade de obter a bolsa [o que, para Leontiev (2017), se configura como um motivo suplementar, que carece de um sentido eficaz], mas, à medida que se integravam nas atividades, [...] declararam que a participação nos programas os fez reafirmar a escolha da profissão e alguns chegaram a verbalizar que a inserção nos programas fez despertar o interesse pela docência [produzindo, portanto, um motivo

mais amplo que, segundo Leontiev (2017), se configura eficaz no estabelecimento de sentido à atividade]. Os aspectos valorizados pelos licenciandos foram comuns nos três programas: conhecer e atuar na realidade escolar; articular teoria e prática; desenvolver novas metodologias de ensino; refletir, criar e trabalhar coletivamente (André, 2018, p. 4).

Por meio da pesquisa, André (2018) também demonstra ser a aprendizagem que leva ao desenvolvimento do professor, ou seja, a apropriação de modos gerais de ações caminham em um movimento que vai do inter para o intrapsíquico, e não o contrário como algumas pesquisas sob a visão hegemônica apontam e quase que afirmam ser fruto da maturação do sujeito. O estabelecimento de uma relação entre o professor que inicia a carreira docente e um professor “mais desenvolvido”, por exemplo, torna-se uma oportunidade à constituição da atividade de trabalho.

Por isso, o compartilhamento de experiências não se reduz à uma troca descontextualizada de intencionalidade e esvaziada do objetivo da ação. A busca por ajuda de um sujeito mais experiente por parte do iniciante não deve se pautar pelo tempo de carreira do professor, mas pela possibilidade de ajuda deste educador em objetivar as sínteses dos mediadores culturais que internalizou ao longo da vivência na ou pelo estudo da atividade docente.

A articulação entre a formação inicial e a continuada para a inserção no trabalho docente, propiciada pela participação do licenciando em programas de iniciação à docência, torna, por sua vez, a mudança de posição social de estudante para professor um momento em que há uma transformação qualitativa do ser, sem que se produza uma crise intensa durante a viragem de período que poderia resultar, em última instância, no abandono da profissão, como problematiza André (2018, p. 16):

Os dados colhidos até então nos permitem afirmar que os participantes da survey não revelaram o “choque de realidade”, ou a fase de sobrevivência, caracterizada por Huberman (1992, p. 39) como o impacto sofrido na prática inicial pela tensão entre as ideias do professor e a realidade cotidiana da escola, pela dificuldade de conciliar ensino e gestão de sala de aula com a falta de materiais didáticos. O que se encontrou nas respostas referentes à situação de exercício docente dos egressos não foi o choque nem a sobrevivência, mas uma visão positiva da realidade encontrada nas escolas e um sentimento de autocompetência para lidar com as questões de sala de aula, assim como uma percepção de retorno positivo de seu trabalho com os alunos. [...] A explicação para essa situação é de que os iniciantes se sentiam seguros e confiantes em sua formação para enfrentar as questões da docência.

Não obstante, firmar uma maior aproximação dos conteúdos de ensino dos cursos de licenciatura à realidade escolar concreta não significa que todas as dificuldades que poderiam ser encontradas na iniciação do trabalho docente e ao longo da carreira não se manifestariam

aos professores. A questão da saúde vocal docente, por exemplo, que se configura como um dos principais problemas pelo qual tais profissionais se afastam do trabalho (Assunção; Abreu, 2019), se produz ou se agrava diante da infraestrutura das salas de aula e do excesso de alunos por turma.

É preciso lembrar que estamos em um contexto capitalista de produção que fragmenta a atividade de trabalho não por uma divisão técnica das ações, mas por uma divisão social deste que, em graus cada vez mais elevados de alienação, destitui o trabalhador do produto que produz, da sua condição humana, de suas relações com outros trabalhadores e das condições necessárias à produção intencional e consciente do produto desta atividade. Tais fenômenos ligados às condições de trabalho do professor – como o excesso de alunos por turma e a desvalorização social e salarial da categoria – devem ser olhados em sua totalidade, e precisam ser analisados por meio do processo histórico que os produziu, para que, ao entender o movimento de sua constituição, seja possível atuar com uma força contrária àquela que se posiciona em defesa da perpetuação da posse privada de bens materiais e não materiais e que, por isso, deseja dificultar a socialização dos saberes científicos, artísticos e filosóficos pela educação escolar.

Olhar para as precárias condições de trabalho como uma “dificuldade interna de adaptação” ou preencher a formação inicial com um praticismo em si, não apenas afeta a constituição de uma personalidade consciente pelo professor, esvaziando sua ação de sentido e dos objetivos que devem guiá-la, como também a formação da personalidade dos seus futuros alunos. Cobrar mais “prática” à formação inicial dos professores pode ser característica de uma sociedade “ansiosa” que deseja antecipar aquilo que é específico da atividade de trabalho e que deve ser gestada na atividade de estudo profissionalizante a partir de seu objetivo de possibilitar a apropriação dos conhecimentos teóricos necessários para a atuação posterior fundamentada na práxis. Se a formação inicial focaliza na prática, negligencia-se aquilo que fundamentará a práxis.

Por isso, não se deve lutar por mais prática na formação inicial, mas sim, pela apropriação de modos gerais de ação sobre a prática, de forma que esta se fará presente não por ela mesma, sem intencionalidade, mas por representar o modo histórico-cultural o qual a humanidade foi constituindo pela atividade. A formação inicial precisa se ocupar do ensino dos conceitos necessários à abstração do objeto da educação com solidez e articular tais saberes a práticas sociais referenciadas pela concretude da realidade de modo a compreender “que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para

enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender” (André, 2018, p. 6).

Acredita-se que a atividade de estudo profissionalizante, desenvolvida na formação inicial do professor em curso superior de ensino, faz-se importante diante da necessidade de garantir condições objetivas que coloque o professor como agente em seu trabalho e que reconheça em sua atividade de ensino os objetivos de sua ação. Tem-se a hipótese de que o investimento adequado nesta atividade-guia na licenciatura pode produzir um bom desenvolvimento da atividade de trabalho no exercício da docência na Educação Básica, o que resultaria em no desenvolvimento dos alunos a partir da aprendizagem dos saberes historicamente sistematizados.

A atividade de estudo profissionalizante como atividade-guia que antecede a atividade de trabalho do professor precisa ter como objetivo a transformação do ser singular a partir do desenvolvimento de um modo de pensar universal que se objetivará em maneiras de agir particulares, pois redimensionadas na realidade concreta que é síntese de determinações múltiplas. Por isso, defende-se a gestação da práxis pedagógica que pode ser favorecida com programas institucionais de incentivo e valorização da iniciação à docência como aqueles destacados na pesquisa de André (2018) e com formações na modalidade continuada que considerem as necessidades do professor que inicia a carreira na docência e que, portanto, está em processo de formação da atividade de trabalho pela apropriação de ações de finalidade educativa.

Na tentativa de síntese dos saberes necessários à formação docente, Saviani (2020) supera por incorporação a visão dicotômica entre um saber que é apropriado pela “prática” e aquele que é provindo da “teoria”, uma vez que tais elementos fazem parte do mesmo processo de apropriação de um conjunto de conhecimentos que promoverão o desenvolvimento do professor. Na formação inicial, a prática é projetada a partir da apropriação dos conhecimentos teóricos, enquanto na formação continuada, esta projeção se materializa, ainda fundamentada nas máximas objetivações humanas produzidas sobre o fenômeno educativo.

Segundo o autor supracitado, as cinco categorias necessárias à formação docente e que se situam no contexto objetivo de produção histórico e social são: o saber atitudinal, que se refere ao “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo [...] que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador” (Saviani, 2020, p. 15); o saber crítico-contextual, que constitui-se como a compreensão do movimento lógico-histórico da realidade para identificar os determinantes e as necessidades

da atividade educativa; os saberes específicos, transpostos aos alunos pelo ensino dos conteúdos escolares de cada área do conhecimento presente na organização curricular; os saberes pedagógicos, que caracterizam a especificidade da profissão de professor, pois advindos da área de conhecimento das ciências da educação; e o saber didático-curricular, que é o domínio técnico da atividade pedagógica orientado sob uma finalidade intencionalmente elaborada.

Todos estes saberes existem em função da necessidade do processo de ensino, que deverá ser desenvolvido pelo professor para garantir a finalidade do trabalho de produção da segunda natureza humana em cada indivíduo, e que precisa ser suplantado por outros processos necessários à organização do trabalho pedagógico, como, por exemplo, o planejamento, o estudo, a avaliação, entre outros. Ao olhar para os “passos” da Pedagogia Histórico-Crítica elaborados por Saviani (2021), é possível notar o quanto estes elementos são importantes para a elevação do ensino que se pretende gestar para um nível que seja capaz de requalificar a consciência dos alunos.

Com a apropriação de tais saberes, o professor, no início do ato de ensino, se situa numa posição de desigualdade em relação ao aluno no que diz respeito à compreensão sobre a prática social. Pois, se o aluno já iniciasse o processo educativo compreendendo os conhecimentos escolares no nível de compreensão do professor, este primeiro se retiraria da condição de aprendiz, o segundo seria retirado da condição de professor, e a prática pedagógica seria totalmente destituída de sua natureza e especificidade.

Da mesma forma, se o professor não possui como finalidade de ensino a elevação da compreensão dos fenômenos naturais e culturais pelos alunos ao nível sintético já manifestado de forma “precária” pelo docente no ponto de partida da prática social, o sentido do trabalho educativo também se dissolve, pois sua finalidade é justamente a produção da segunda natureza nos educandos (Saviani, 2021). Entretanto, o grau de compreensão da realidade que se apresentará como a síntese máxima no processo de ensino-aprendizagem, dependerá das internalizações docentes sobre a totalidade histórica. Como afirma Martins (2020, p. 28),

[...] a dimensão sintética resulta dos conhecimentos disponibilizados ao docente, fundamentalmente por sua formação acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última instância, pautam seu trabalho. Assim, quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de referir-se apenas à "parcela da realidade que irá dispor como seus alunos", passando a expressar-se como precariedade na compreensão acerca da própria realidade.

Além dos estudos que devem ser realizados pelos docentes, o planejamento é imprescindível à prática pedagógica intencional. Entretanto, tal ação essencial à materialização do ensino não é simples, principalmente no início da carreira e por professores pedagogos atuantes em situação de multidisciplinaridade.

Enquanto estudantes na formação inicial, o planejamento é visto como objeto de estudo em disciplinas específicas de saberes pedagógicos. Esta apropriação pode permitir ao futuro professor que elabore planos de aula para que, quando assumir uma turma ao iniciar a docência, o plano global deste gênero textual já esteja operacionalizado por este profissional – por exemplo, saber que o plano de aula precisa ter a data de realização, os objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, duração, materiais e espaços necessários, modo de avaliação.

A operação com a forma deste documento pedagógico facilitará a organização do trabalho em conjunto com a apropriação dos demais conhecimentos, como o da estrutura curricular, de formas de avaliação. Porém, a seleção, tratamento e dosagem do conteúdo do planejamento que será materializado no plano de aula ainda será uma ação ao professor iniciante durante o desenvolvimento de sua atividade de trabalho, e que será mais ou menos desafiadora conforme as demais condições no qual estará situado – se possui maior ou menor repertório cultural, se possui apoio de professores e gestores mais experientes, se possui recursos materiais disponíveis ou tempo adequado para produzir outros materiais que achar necessário, se em suas motivações possui atitude negativa ou positiva em relação aos conteúdos ou áreas de conhecimento a serem ensinados, entre outros fatores.

Na pesquisa “Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental ” (Souza; Cruz, 2023), desenvolvida com sete professoras que atuavam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, nota-se por meio de entrevistas, que essas participantes

[...] se indagam sobre como ensinar, por onde começar, o que fazer etc. Conforme temos evidenciado, para as professoras em inserção na profissão, tais questões se entrelaçam com a própria falta de acolhimento e informação de acesso às concepções curriculares das instituições escolares e das respectivas redes de ensino, além das demandas específicas dos saberes disciplinares (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história) (Souza; Cruz, 2023, p. 10).

A dificuldade em “mobilizar diferentes conhecimentos profissionais, além dos disciplinares, para o seu fazer docente”, considerando “as matérias, os currículos, os contextos, os estudantes, a comunidade” (Souza; Cruz, 2023, p. 3), buscou ser superada por iniciativas

provindas das próprias entrevistadas. A ausência de um acompanhamento contínuo por parte da gestão escolar que se restringia, muitas vezes, à uma “recepção” no primeiro dia no ambiente de trabalho e ações informais, “pontuais”, de acolhimento (Souza; Cruz, 2023, p. 8) produzia um amálgama entre o sentimento de solidão diante do “choque de realidade” – que não foi observado na pesquisa de André (2018) com os professores iniciantes egressos de Programas de iniciação à docência – e o entusiasmo de atuar na área de conhecimento a qual as professoras iniciantes se formaram.

Conforme relatado por Souza e Cruz (2023, p. 9): “[...] mesmo com o desejo pela docência, os sentimentos de insegurança, desespero, ansiedade, nervosismo, susto, preocupação, incapacidade, choro constante e desestabilidade emocional são evidenciados pelas narradoras”. A negligência ao acompanhamento docente no início da carreira somada à falta de outras condições de trabalho adequadas poderia resultar no abandono da docência, “[...] desfecho de um processo decorrente do enfraquecimento dos vínculos de trabalho (causa do abandono gradual da atividade e do consequente cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar)” (Pagani; Fernandes; Barbosa, 2023, p. 21). No entanto, a crise vivenciada pelas participantes da pesquisa, provocada pela mudança brusca da situação social de estudante para professora, as mobilizou a procurar

[...] nas formações e na interdisciplinaridade o caminho para sanar suas questões. É no enfrentamento das dificuldades e na mobilização de saberes profissionais, com especial foco nos saberes disciplinares para o ensino da multidisciplinaridade, bem como nas formações, que elas buscam modos de exercer e permanecer na docência (Souza; Cruz, 2023, p. 13).

A constituição da ação de planejar o ensino se desenvolveu nas pedagogas iniciantes com a busca: por estratégias que permitissem a organização/seleção dos e o trabalho com os conteúdos de ensino considerando as necessidades dos educandos, suas dificuldades e potencialidades e seus contextos; e por formas de conduzir o trabalho pedagógico mantendo o controle da turma e uma boa relação entre “professor-aluno, professor-comunidade e professor-professor” (Souza; Cruz, 2023, p. 9). Tais estratégias demonstraram “que os referenciais da formação inicial, nas pós-graduações e em cursos específicos, são basilares para os saberes e fazeres pedagógicos” (Souza; Cruz, 2023, p. 11).

Como forma de elucidar a importância da apropriação dos saberes para o planejamento do ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, recorreremos novamente à relação que se deve estabelecer entre professores e alunos no início e fim do trabalho com um conteúdo escolar. Para Saviani (2021, p. 63):

O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa.

A antecipação da prática pedagógica que se deseja produzir se constituirá com maior clareza e coerência ao longo do exercício do trabalho docente, quando a atividade de trabalho for sendo materializada na concretude da realidade escolar, que é síntese de múltiplas determinações e que, por isso, possui limitações em um modelo de organização social capitalista o qual produz movimentos para que justamente a igualdade de acesso ao conhecimento historicamente sistematizado não se efetive a uma grande parcela da população. Porém, mesmo que, atualmente, não possa ser objetivada a projeção de uma prática ideal ao desenvolvimento humano em cada indivíduo singular da forma como se desejaria, é por defesa à transformação dessa antecipação à atividade que os docentes lutam por melhores condições de trabalho. O devir é importante ao trabalho docente, e por ele,

[...] é preciso organizar o ensino de maneira enriquecedora, o que implica atribuir atenção especial à formação dos profissionais que atuam com a educação básica, pois nessa formação encontra-se uma possibilidade de estudos, reflexões e avanços para o desenvolvimento humano (Chaves; Franco, 2020, p. 111-112).

Tendo em vista que, segundo Abrantes e Bulhões (2020), a neoformação da atividade de estudo profissionalizante-atividade de trabalho é justamente a compreensão da realidade na perspectiva do vir a ser, possibilitada pela requalificação do pensamento por conceitos, a formação inicial do professor em nível superior de ensino precisa ser reafirmada como dimensão essencial no processo de desenvolvimento docente. Conforme destaca Martins (2015, p. 133),

[...] para o processo de humanização dos indivíduos, consideramos que uma das exigências é a apropriação das objetivações genéricas para si, em especial aquelas referentes à cultura científica e teórico-técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências em direção à essência, enfim, para o estabelecimento de relações cada vez mais conscientes para com os fenômenos histórica e socialmente construídos, tendo em vista a implementação da práxis. É na base dessas relações que residem as possibilidades para a desnaturalização da existência ou para a superação das relações espontâneas geradoras de inúmeras formas de resignação ou (in)conformismo passivo.

A formação inicial docente deve refletir criticamente sobre “grandes problemas que afetam o homem contemporâneo” (Saviani, 2007, p. 161), inclusive, sobre os problemas que o modelo educacional sustentado pelos valores capitalistas acarretam ao desenvolvimento do gênero humano transformando o saber produzido coletivamente em propriedade privada de poucos. Visa-se superar, portanto, a aquisição de habilidades e competências para atuar na docência ou a simulação de um ambiente artificial de ensino para “aprender na prática”.

Nos sistemas conceituais que devem ser desenvolvidos desde a formação inicial, para que se possa gestar uma atividade de trabalho docente coerente entre seus motivos, ações e fins, tem-se a necessidade: do “domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar”; de superação do “sincretismo de seu próprio pensamento” rumo ao pensamento teórico-sintético; de “criar tensões problematizadoras que impulsionem transformações psíquicas” nos discentes (Martins, 2020, p. 30), além dos demais saberes sistematizados por Saviani, que foram explicitados anteriormente.

Portanto, pela unidade teoria-prática, formação inicial-continuada, esfera motivacional e das necessidades-esfera técnico-operacional, o trabalho docente se configura em seu movimento concreto, dialético. E, para melhor compreender como se continua o processo de desenvolvimento da atividade docente na transição da formação inicial ao exercício do trabalho propriamente dito, no qual se prolonga o desenvolvimento da profissionalidade do professor pela modalidade da formação continuada, bem como por outros processos formativos, destaca-se como as transformações psicológicas engendradas pelo trabalho se manifestam na singularidade do professor iniciante na carreira docente, que as constitui e é constituído pelas condições concretas de existência .

São nítidas as mudanças na organização da vida de qualquer indivíduo ao adentrar na época adulta. O trabalho se configura como aquele que guia e transforma as demais atividades humanas desenvolvidas, ocupando grande parte do tempo diário do trabalhador. Entretanto, a maneira como este se implica na rotina humana varia em algumas profissões, como é o caso da docência.

Diferentemente de outras atividades de produção social, em que após o expediente laboral o indivíduo se desvincula das ações necessárias no exercício de seu trabalho até que retorne, no dia seguinte, à sua atividade, o professor, por sua vez, estende sua jornada docente para além do seu local de trabalho, e, muitas vezes, para além da carga horária em que é remunerado. Isso significa que

A jornada docente, elemento que compõe as condições de trabalho, é difícil de ser aferida, pois não é definida exclusivamente pelo tempo marcado do relógio e pelas atividades circunscritas à escola. Segundo Souza (2008), o trabalho docente envolve o tempo de ensino efetivamente cumprido em sala de aula e o tempo extraclasse despendido em outros espaços, com tarefas intrínsecas à realização da docência, como preparação de aulas, elaboração e correção de atividades de ensino e de avaliação. A jornada de trabalho extraclasse, que muitas vezes ultrapassa os limites do tempo contratual docente, não pode ser considerada trivial, já que é constituinte e fundamental para o bom exercício da profissão. A realização da aula ou a aplicação de uma prova sem elaboração prévia acarreta prejuízos à organização do processo pedagógico e, conseqüentemente, à qualidade do ensino e aprendizagem (Barbosa; Fernandes; Cunha; Aguiar, 2021, p. 3).

No caso das mulheres, gênero majoritário da categoria dos profissionais da educação (Barbosa; Fernandes; Cunha; Aguiar, 2021), as ações do trabalho docente se entrecruzam, ainda, com as ações domésticas e até com a atividade de maternidade, complexificando-as. E, mesmo que a especificidade da jornada de trabalho do professor seja reconhecida, o que ocorreu, após muita luta da categoria, pela aprovação da lei federal de número 11.738/08 (BRASIL, 2008), que prevê um terço do tempo de trabalho para o desenvolvimento do trabalho extraclasse, tal reconhecimento não se converteu plenamente aos professores e, talvez, essa quantidade de horas ainda seja insuficiente para o professor iniciante que precisa mobilizar mais tempo para realizar atividades já rotineiras a outros docentes.

Passados mais de quinze anos da referida legislação, muitos municípios ainda estão em desacordo com o pagamento dos professores dada a carga horária cumprida por estes para o exercício da sua função de ensino. Os baixos salários são um dos indicativos da desvalorização do trabalho docente, tendo em vista a complexidade da atividade exercida, que exige uma sólida formação na área da educação e o descaso com a garantia de melhores condições para o exercício do trabalho.

Ao pensar a atividade de trabalho docente a partir da estrutura da atividade sistematizada por Leontiev (2021), vê-se que, o professor necessita desenvolver muitas ações para cumprir com a finalidade de ensinar, de modo que a operacionalização destas levam tempo e, muitas vezes, não se efetivam por completo. A ação de planejar, por exemplo, mesmo que já experienciada pelo docente durante sua atividade de estudo com os estágios, com os programas de iniciação à docência, ou com a proposição de casos de ensino na formação inicial, toma outra dimensão ao assumir uma turma própria, desenvolvendo um modo próprio de documentação do trabalho pedagógico.

Com a experiência na docência, a estrutura do planejamento adotada pelo docente pode tornar-se uma operação para executar a ação de antecipar a prática educativa, diminuindo o tempo despendido para isso. Entretanto, o conteúdo deste plano sempre exigirá

que o professor mobilize seu psiquismo por inteiro, até quando pretender “reutilizar” um plano de aula, já que os alunos serão diferentes, e o próprio professor também se transformará e mobilizará sua criatividade para elevar suas proposições à uma melhor maneira de propiciar a aprendizagem dos alunos.

Portanto, considera-se a preparação prévia do tempo de ensino com os alunos um momento propício à apropriação ou requalificação de habilidades, capacidades e conhecimentos, por meio do desenvolvimento de ações como “preparar aulas, provas e atividades; corrigir provas e atividades; pesquisar e estudar temas a serem abordados em aula; preencher diários de classe, fichas, formulários etc.” (Barbosa; Fernandes; Cunha; Aguiar, 2021, p. 11). Não obstante, tendo em vista a necessidade do trabalho coletivo para o cumprimento da especialidade da educação, outros momentos formativos do professor, tais como a sua formação continuada e sua participação política na sociedade, são fundamentais para o desenvolvimento docente, principalmente na esfera motivacional e das necessidades.

Cabe aqui problematizar a formação continuada, uma vez que esta, ao mesmo tempo que propicia o desenvolvimento docente pela apropriação teórico-prática de conhecimentos necessários à requalificação da atividade educativa, também é apropriada pelos mecanismos de manutenção da ordem do capital, tornando-se mais vulnerável a intervenções as quais o desenvolvimento humano não é o objetivo principal. Diferentemente da formação inicial, que se realiza em um curso de licenciatura ofertado por uma instituição superior de ensino, a formação continuada docente abrange uma diversidade de iniciativas vindas de diferentes instituições, órgãos ou agências, que podem se realizar por uma variedade de gêneros e suportes, em que comumente “se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos” (Gatti, 2008, p. 57).

Segundo Gatti (2008, p. 57), sob o conceito de formação continuada,

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade [...] que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Conforme a mesma autora (Gatti, 2008, p. 58.), o crescimento desta modalidade formativa se justifica sob “o discurso [internacional] da atualização e [...] da necessidade de renovação”, mas, também, diante da difundida visão da urgência de “programas

compensatórios” em razão do déficit da formação inicial constatado no contexto brasileiro. Não obstante, se a formação continuada é vista de forma abrangente, e quase tudo se pode adentrar neste “rótulo”, permite-se que não apenas o setor educacional se responsabilize pela sua oferta, como também abre espaço às intervenções de “outros setores, por exemplo, saúde, cultura, trânsito etc.”, bem como “organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas, com durações previstas desde meio período de um dia até dois, três ou quatro anos” (Gatti, 2008, p. 58).

Em um cenário orientado por políticas neoliberais (Hypolito, 2010), que abrem caminho para a iniciativa privada, grandes instituições com fins lucrativos adentram a área da educação. Mesmo que a formação continuada seja concebida ora como preenchimento de lacunas de uma formação inicial insuficiente, ora como modalidade capaz de proporcionar ao professor um conjunto de competências e habilidades frente às mudanças no campo educacional (Davis *et al.*, 2011), as agências que financiam a Educação destinam maiores recursos à essa do que à base da formação do professor em nível superior (Gatti, 2008).

O professor desejado pelos defensores da estrutura social capitalista que necessita da negação da consciência da realidade para a sua reprodução, não é aquele que possui uma formação inicial sólida, que se prolongue ao longo da carreira com o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de materializar o compromisso político com o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos, que implicaria em uma mudança social. A exemplo das estratégias do Banco Mundial citadas por Torres (2007), os cursos de formação continuada de curta duração e à distância são considerados de “baixo custo” e com “maior incidência” no desempenho dos alunos do que o investimento na formação inicial, visto como um “beco sem saída” diante do alto custo e longo tempo necessário para os conhecimentos ensinados se objetivarem nas práticas educativas dos professores. Tal direcionamento explica também as ações de formação continuada se voltarem predominantemente às áreas de Língua Portuguesa e Matemática (Davis *et al.*, 2011), que possuem grande impacto nos resultados discentes em avaliações de larga escala que privilegiam tais disciplinas.

De acordo com Libâneo (2008, p. 229) as ações de formação continuada, em condições ideais, são realizadas

[...] dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). Ela se faz por meio do estudo, da

reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (Libâneo, 2008, p. 229).

Tal elaboração de Libâneo (2008) contribui para o conhecimento das múltiplas configurações dessa modalidade de formação, porém, não explicita as condições limitantes que o professor enfrenta diante da procura por ou impossibilidade de frequentar espaços de formação continuada por iniciativa própria, para além daquelas ações advindas de cada escola ou rede de ensino, como por exemplo, almejar o ingresso em um curso de pós-graduação. Há tendências de formação que se consolidam por influência de determinantes sociais, políticos, econômicos e que, mesmo não sendo reconhecidas pelo professor como práticas que contribuem para seu desenvolvimento profissional, fazem parte das ações “formativas” oferecidas para tal requalificação da sua prática pedagógica.

O estabelecimento das parcerias público-privadas pelo Estado, seja pelo financiamento ou avaliação dos programas e ações provindos de órgãos privados, seja pela gestão pública sob a lógica do mercado, é uma das características que marcam a Reforma do Estado configurando-se o que se chama de Nova Gestão Pública (Adrião; Peroni, 2009). Como consequência da apropriação dessa visão mercadológica pelo setor educacional do órgão público, tem-se a submissão da

[...] rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais (Adrião; Peroni, 2009 p. 111).

Na formação continuada de professores, os pressupostos da política reformista do Estado podem refletir em maior ou menor impacto, expressando-se de forma mais agressiva no desenvolvimento profissional docente quando da opção por modelos que desmobilizam uma reflexão crítica coletiva, tal como destacado por Hypolito (2010, p. 1345):

O formato de identidade profissional que vem conformando o trabalho docente envolve o reconhecimento de que as habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais. Nesse sentido, a autonomia individual é valorizada, não como poder discricionário, mas como ação individualizada, mesmo que o discurso contemple formas de colaboração. É desestimulado o envolvimento com atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino, como aquelas voltadas para uma reflexão sobre as finalidades da educação, ou aquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada.

Na pesquisa realizada por Davis *et al.* (2011), fica evidente como os programas de formação continuada elaborados pelas Secretarias da Educação de estados e municípios se movimentam entre o cumprimento das políticas federais e estaduais, em consonância com as exigências de organizações internacionais, e o planejamento de iniciativas próprias que consideram adequadas à sua realidade local. As autoras caracterizam as ações de formação institucionais encontradas na pesquisa sob duas principais perspectivas, presentes na literatura sobre a formação continuada de professores.

Na perspectiva individualista, três diferentes concepções se destacam, tomando como ponto comum o foco no indivíduo do professor. Uma das suposições se refere à dimensão da ética, da política e da motivação como elementos que dão “valor e sentido à atividade docente” (Davis *et al.*, 2011, p. 830) e que, na formação continuada, deveriam ser considerados para uma experiência satisfatória com a docência, com o desenvolvimento profissional individual e com a construção de projetos coletivos.

Outra concepção da perspectiva individualista adota, para a formação continuada, o modelo do déficit como orientador das ações de desenvolvimento profissional, que se caracteriza pelo suprimento das lacunas deixadas pela formação inicial com propostas padronizadas que desconsideram as particularidades de cada equipe escolar. Percebe-se que há uma negligência no modo como os cursos de licenciatura são tratados. Consequentemente,

[...] para muitos professores iniciantes, o primeiro contato com a docência só acontece quando ocupam oficialmente a função de professor, pois, durante a formação inicial, não tiveram a oportunidade de realizar uma socialização antecipatória com a realidade da escola de forma adequada (Carvalho; Moura, 2023, p. 3).

Entretanto, a principal crítica que se direciona à formação inicial nesta perspectiva seria pela falta do “conteúdo prático” e “relativo” para cada contexto. Ainda, há uma concepção na vertente individualista sobre a formação continuada que considera necessário ao enfrentamento do mal estar docente o acolhimento e o trabalho com as “experiências negativas, desorientação, sentimentos de anomia e baixa autoimagem”, marcantes em cada fase do ciclo de vida profissional do professor, “para possibilitar mudanças subjetivas e objetivas” (Davis *et al.*, 2011, p. 831).

A perspectiva colaborativa, por sua vez, focaliza o olhar para o coletivo dos profissionais da educação que trabalham na escola (diretor, coordenador e docentes) e, por isso, concebe a formação continuada sob duas abordagens não excludentes entre si. Uma delas reconhece o coordenador pedagógico como “o principal responsável pelas ações de formação

continuada na escola” (Davis *et al.*, 2011, p. 831) e pela previsão dos momentos no espaço de serviço do professor em que acontecerão práticas de desenvolvimento profissional, de organização do trabalho pedagógico e de construção do Projeto Político Pedagógico. A outra concepção, se refere à valorização da escola como espaço privilegiado de formação continuada, por considerar as especificidades de cada cultura organizacional e a troca de experiências e conhecimentos entre pares, no planejamento de propostas para o enfrentamento de problemas e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que melhor contribuam para a aprendizagem discente.

Mesmo que o enfoque colaborativo possa contribuir para um melhor desenvolvimento do trabalho docente pelos profissionais em vista à maior organicidade no cumprimento da finalidade educativa, é preciso ter cautela para não cometer o erro de considerar que basta a organização coletiva da educação escolar no contexto particular de cada escola para resolver todos os problemas. Dentre os desafios da formação de professores que refletem em desafios ao trabalho docente no ambiente escolar, Saviani (2011, p. 15) propõe e defende ações que articulem a formação inicial docente à atuação na educação básica, destacando a “formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como locus privilegiado da formação de professores”. Em continuidade ao seu raciocínio, o referido autor destaca que,

Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores (Saviani, 2011, p. 15).

Nota-se a maior abrangência que o termo “colaboração” incorpora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à abordagem colaborativa presente nos modelos de formação continuada estudados por Davis *et al.* (2011). Com tal parceria universidade-escola defendida por Saviani, as instituições de educação básica não apenas contribuiriam para a formação do professor quando este ingressa na carreira docente, como também já possibilitariam este contato antecipatório quando ainda em posição de estudantes, formando motivos que impulsionam a futura atuação como educadores. Não obstante, a educação brasileira se situa em um cenário de falta de políticas educacionais realmente comprometidas com a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pelo gênero humano e, portanto, com a formação de “professores cultos” (Saviani, 2011).

Na mesma pesquisa realizada por Davis *et al.* (2011) com seis secretarias de educação estaduais e treze municipais, somente uma delas – estadual, localizada na região sul – possui um programa voltado a uma fase específica da carreira dos professores, àqueles que se encontram no último nível de progressão funcional da carreira. Momentos específicos da carreira como o ingresso na docência ou a mudança de uma etapa de ensino para outra, por exemplo, passar do ensino na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, são parcial ou completamente desconsiderados nas propostas institucionais de formação continuada.

Do mesmo modo, em uma pesquisa recente (Amorim-Duque, 2022) sobre o ingresso na carreira docente, evidenciou-se, nas produções bibliográficas e por meio de pesquisa de campo, a carência de práticas sistematizadas por parte da própria comunidade escolar e, principalmente, da gestão representada na figura do coordenador pedagógico, que garantam a inserção e acompanhamento do professor iniciante. Ou seja, as dificuldades docentes de início de carreira são naturalizadas, vistas como dispensáveis de um acompanhamento e mediação planejados, e não como produto da falta de uma política pública de formação continuada que perceba a importância da garantia de condições objetivas a esse docente iniciante para que contribua à sua permanência na profissão ou na rede de ensino.

Olhar esse professor iniciante somente sob uma perspectiva individual, como se a animação ou a decepção com a profissão durante a etapa de ingresso na carreira dependesse unicamente da maneira que o docente lida com os sentimentos de insegurança e empolgação, ou como se essa insegurança fosse exclusivamente provinda de uma carência em sua formação inicial, não é suficiente. É preciso considerar a realidade concreta do professor iniciante como síntese de múltiplas determinações que impactam diretamente no seu modo de compreender e exercer sua função pedagógica, e que há especificidades da práxis docente que surgirão como necessidade somente durante sua atividade de trabalho, e não diretamente em sua licenciatura no ambiente superior de ensino que, por sua vez, também precisaria ser revista com regulamentações que garantissem a qualidade mínima dos cursos com a defesa dos conteúdos clássicos.

Não obstante, olhar a formação continuada desse professor iniciante somente sob uma perspectiva colaborativa que reduz essa continuidade do processo de desenvolvimento profissional ao espaço escolar, também desmobiliza o movimento necessário de constituição de uma política nacional de formação continuada, que generalize as condições objetivas para que as Secretarias de Educação possam materializar propostas de acompanhamento ao profissional recém-ingresso. Para compreender a formação continuada como um todo coerente de ações, deve-se considerar a unidade dialética necessária entre a escola, a

universidade e o Estado, e as especificidades que cada uma dessas instituições possuem para contribuir no desenvolvimento profissional do professor. Em consonância com Pessoa e Leonardo (2024, p. 6),

Entendendo as contradições presentes na constituição dos fenômenos, nos perguntamos se tem ficado evidente a indissociabilidade entre teoria e prática, tanto na formação inicial e continuada docente, quanto na elaboração de políticas públicas que estabelecem as condições de ensino no cenário da Educação. Esses determinantes incidem na construção de sentido da atividade docente e que, mesmo os motivos coincidindo com a finalidade da Educação, sem a formação apropriada e as devidas condições de trabalho cria-se um hiato na efetivação da finalidade da Educação.

Entende-se a atividade docente como a síntese dos elementos escola-universidade-Estado. É na escola, local de trabalho docente, que o professor poderá compreender e transformar o fenômeno educativo apreendido em seu movimento dialético na formação inicial – universidade –, sob as condições garantidas pelo Estado à sua atuação. Porém, o conhecimento apropriado no ambiente acadêmico também é transformado a partir da atividade de trabalho do professor e, por meio de seu compromisso político com um trabalho de qualidade, pode-se melhorar as condições de trabalho ofertadas pelo Estado.

As relações estabelecidas entre os profissionais da educação, para além de uma dimensão mercadológica tal como pretendem se instaurar sob a lógica do capital, são essenciais ao desenvolvimento docente na sua dimensão motivacional. Ao tomarem consciência da necessidade do ensino sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e das condições que ainda precisam ser conquistadas para que tal finalidade escolar se materialize, os professores podem desenvolver sua prática pedagógica sob uma conduta revolucionária, cultivando valores que se coloquem a favor da socialização dos saberes historicamente sistematizados.

Entretanto, a consciência de classe a ser desenvolvida pelo professor necessita ultrapassar os muros escolares, para o devir de uma sociedade transformada ser uma realidade possível. A participação do docente, como agente revolucionário, em outras esferas da atividade humana pode favorecer a luta por melhores condições de existência a todos os indivíduos, tendo em vista sua posição como cidadão trabalhador.

A construção de um sentimento de pertencimento nos espaços formativos coletivos – nos cursos de graduação, pós graduação, na formação continuada em serviço, no ambiente sindical – pode contribuir na reorganização dos motivos pelos quais os professores se colocam em atividade de ensino sob uma forma mais coerente com o trabalho docente que deve ser

desenvolvido no ambiente escolar. Também, pode permitir o desenvolvimento da consciência de classe aliada à competência técnica e o compromisso político, construindo uma autoimagem que considere os profissionais da educação como parte de uma mesma categoria, o que seria importante quando da reivindicação de melhores condições de trabalho a todos os membros envolvidos nesta atividade de produção social.

Todas estas dimensões que extrapolam os muros escolares são importantes no desenvolvimento da autoconsciência docente, pois,

A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho (Martins, 2015, p. 5).

Mesmo que o trabalho docente seja comprometido quando não é desenvolvido com vistas à requalificação da consciência do professor, também possui maiores possibilidades de (des)alienação se ainda comparado ao operário de uma fábrica. Isso porque, embora o reconhecimento da especificidade da docência seja negligenciado, alguns espaços já consolidados como parte de sua jornada, tal como o horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), podem ser um momento de instrumentalização destes trabalhadores.

Destaca-se, portanto, o compromisso político como um elemento que deve, indispensavelmente, fazer parte das necessidades humanas superiores. Sem o devir de uma sociedade mais desenvolvida em suas relações sociais e produtivas, ou seja, sem a concepção socialista como superadora da organização social vigente, qualquer tentativa de luta não passará de mais um reformismo perverso. Daí a necessidade de uma ação coletiva generalizada e sistematicamente organizada em prol à educação como um bem público. Pois,

[...] não basta apenas ter vontade ou saber da importância de uma formação apropriada para o desenvolvimento de uma atividade docente, mas fazem-se necessárias condições concretas de trabalho para que possa se produzir sentido a partir do conhecimento (Pessoa; Leonardo, 2024, p. 6).

Estas mesmas autoras, em pesquisa sobre a constituição da atividade de trabalho, afirmam que no cenário atual “a forma como está organizada a instituição escolar e as condições de trabalho presentes não permitem que as atividades sejam coordenadas e direcionadas a um fim coletivo, mas apenas à parte dele” (Pessoa; Leonardo, 2024, p. 8). É preciso pensar e atuar em direção à superação dos problemas educacionais e, no caso do professor iniciante, vê-se um grande potencial de desenvolvimento do devir, entendendo esse

“período de viragem” entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade de trabalho como o momento de mudanças qualitativas em seu desenvolvimento humano para mudanças revolucionárias no processo educativo.

Mas, para o bom desenvolvimento do trabalho docente, todos os membros participantes desta atividade devem desenvolver suas ações e operações da maneira mais consciente para que a especificidade da educação escolar seja objetivada e internalizada nos motivos os quais os impulsionam a realizá-las sob determinados fins. Não apenas os professores com turma atribuída contribuem para o desenvolvimento da atividade docente, como também a equipe de apoio pedagógico, representada na escola pela figura do diretor e, principalmente, do coordenador pedagógico que mantém forte vínculo com as ações necessárias ao ensino.

Daí a necessidade de políticas públicas que considerem o início da carreira docente como um período de transição entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade de trabalho, implicando em ações mais sistematizadas ao professor iniciante – inclusive, àquele contratado temporariamente – por parte de toda a comunidade escolar, sobretudo, do coordenador pedagógico, que necessita entender a ação deste docente ingressante como essencial à objetivação do produto do trabalho educativo, sem a qual o seu trabalho de suporte pedagógico não terá sentido. Do mesmo modo que o professor se configura como o sujeito mais desenvolvido que mediará a relação entre os alunos e os objetos naturais e culturais, o coordenador pedagógico também representa ao professor iniciante um mediador que poderá auxiliá-lo na realização das ações requeridas ao seu trabalho, e transformação de parte dessas em operações, em meios para sua atuação intencional diante do ensino.

Considera-se encerrada a escrita deste capítulo que aborda especificamente a constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante, diante do limite temporal da pesquisa fruto desta dissertação. Porém, não considera-se conclusiva tal tentativa de construir um corpo teórico sobre o objeto de pesquisa, que precisaria ser redimensionado a partir de um acúmulo de estudos empíricos da temática sob a concepção teórica histórico-crítica aqui defendida. Encaminha-se, portanto, às considerações finais, que buscam sintetizar os conhecimentos produzidos e socializados ao longo deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou elaborar, a partir dos conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e de seus fundamentos, um novo enfoque teórico-conceitual para o estudo sobre o professor em início de carreira, com vistas a superar as visões hegemônicas já desenvolvidas sobre tal objeto de investigação incorporando-as na constituição teórica da situação social do professor iniciante como um momento de transição de atividades-guia. Retomam-se os objetivos pensados para a pesquisa, bem como as questões levantadas ao longo de todo o percurso de construção da dissertação, a fim de constatar os limites deparados diante da natureza do trabalho e as possibilidades viabilizadas para o avanço dos estudos sobre a temática.

A partir do questionamento inicial de ser ou não possível delimitar exatamente o tempo em que o professor deixa de ser iniciante, argumenta-se que, assim como a idade biológica do indivíduo pouco diz por si sobre suas possibilidades de desenvolvimento, definir um tempo mínimo ou máximo para o professor ser considerado iniciante torna-se secundário diante da relevância em compreender como se aprende a ser professor, contextualizando tal aprendizagem na transição da atividade-guia do estudo profissionalizante para a atividade de trabalho. Ao analisar, a partir de um levantamento bibliográfico, como a etapa da iniciação à atividade de trabalho docente se apresenta em produções acadêmicas brasileiras, constatam-se, nos artigos recuperados sobre a iniciação à docência, o delineamento de modos gerais de ações e operações desempenhados pelo docente em seus primeiros anos na atividade de ensino, assim como, em parte delas, o reconhecimento da importância de melhores condições de trabalho para uma inserção profissional favorável.

No entanto, o desenvolvimento profissional em tal visão hegemônica ora é concebido como um processo por tentativa-erro durante o próprio exercício da profissão, ora considera-se uma formação inicial sólida como parte das condições para o exercício da docência, porém desvinculadas de melhores condições objetivas da realidade. A constituição teórica que se propôs nesta dissertação visou redimensionar a situação social vivida pelo professor iniciante na totalidade historicamente transformada pelo gênero humano e que deve ser coletivamente superada em um movimento de devir por uma nova forma de organização social.

Afirma-se que, sim, a atividade e, especificamente, a atividade de trabalho, pode ser considerada como um conceito-chave para a compreensão das especificidades dos sistemas de ações e operações necessários para o vir a ser professor. Por meio de um caminho metodológico fundamentado no materialismo histórico-dialético, os conceitos de atividade, atividade-guia e trabalho foram abstraídos para servirem de mediadores culturais à

compreensão da constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante sob a perspectiva histórico-crítica.

Na investigação, a partir de bibliografia existente, do contexto que engendra a atividade de trabalho docente, considerando a atividade-guia que a antecede, visando problematizar um novo enfoque para a concepção da iniciação à atividade de trabalho docente por meio da análise dessa transição entre atividades, a iniciação à docência foi vista como um momento em que a atividade de estudo profissionalizante gestada na formação inicial deixa de ser a atividade-guia do recém-professor, tornando-se acessória à atividade de trabalho docente gestada no ambiente escolar, que a supera por incorporação ao se afirmar como a atividade que mais permitirá o desenvolvimento deste profissional ao longo do exercício de sua função social para a produção dos meios de existência do gênero humano.

Na perspectiva defendida nesta dissertação, conceber tal importância à atuação docente na escola não significa desconsiderar o percurso do professor iniciante que culminou em seu ingresso nessa carreira. Pelo contrário: é a unidade da práxis, oriunda do par dialético teoria-prática na constituição do trabalho docente, que possibilita o desenvolvimento desse profissional pela garantia da coerência entre o que, como e para quê fazer, ou seja, entre os motivos, os objetivos e as ações da atividade; motivos os quais apenas podem ser gestados com a apropriação dos objetos culturais – processo inaugurado na formação inicial e desdobrado na formação continuada – necessários à objetivação do ensino por ações e operações intencionais.

A formação inicial deve proporcionar ações de apropriação dos conhecimentos clássicos produzidos sobre o objeto da educação que, interiorizadas pelos professores, permitirão com que esses operem com tais conhecimentos na execução das ações de sua atividade de trabalho. E, se o conhecimento ensinado na licenciatura se caracteriza como clássico, já se firmará em direção às necessidades provindas das práticas sociais dos futuros educadores, sem que precise se pensar sob uma lógica empírica de apelo a um “praticismo” que se esvazia de conteúdo por não visar a automatização de ações – transformar a ação em operação, conscientemente –, mas sim uma reprodução alienada de sua finalidade e privada de motivos internos, geradores de sentidos aos estudantes que estão em processo de formação à docência.

Se o estudo e o trabalho são considerados como atividades requeridas ao desenvolvimento do professor sob a perspectiva histórico-cultural e, por serem atividades, possuem uma essência coletiva, é preciso negar o trabalho do professor iniciante que, em grande parte das pesquisas, se caracteriza como uma atuação isolada, solitária e descolada das

práticas sociais. Tal negação não significa “acobertar” a negligência existente para com os professores – especialmente os iniciantes –, manifestada pela ausência de políticas e práticas institucionalizadas de acompanhamento contínuo de suas práticas e do modo como organizam o trabalho pedagógico.

Significa, todavia, desnudar o desinteresse pelo estabelecimento de políticas públicas nacionais de acompanhamento e formação de professores como parte de um projeto intencional de desmonte da Educação. Alienar do trabalho a sua dimensão coletiva torna-se uma estratégia de desmobilização dos profissionais da educação como classe proletária unitária; como se, limitando suas condições de operar juntos, em vista do alcance da finalidade de produzir nos indivíduos sua segunda natureza, fosse dificultada a materialização de ações revolucionárias na concretude que, mesmo sínteses de múltiplas determinações, possui o potencial de sintetizar um movimento de devir que garantisse a toda a espécie humana a cultura produzida histórica e coletivamente.

Faz-se necessário lutar por políticas públicas que considerem o início da carreira docente como um período de transição entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade de trabalho, implicando em ações mais sistematizadas ao professor iniciante – inclusive, àquele contratado temporariamente – por parte de toda a comunidade escolar, sobretudo, do coordenador pedagógico, que necessita entender a ação deste docente ingressante como essencial à objetivação do produto do trabalho educativo, sem a qual o seu trabalho de suporte pedagógico não terá sentido. Pois, do mesmo modo que o professor se configura como o sujeito mais desenvolvido que mediará a relação entre os alunos e os objetos naturais e culturais, o coordenador pedagógico também representa ao professor iniciante um mediador que poderá auxiliá-lo na realização das ações requeridas ao seu trabalho, e transformação de parte dessas em operações, em meios para sua atuação intencional diante do ensino.

É certo que a educação escolar não possui uma autonomia deliberada em relação aos modos de reprodução dos meios de produção vigentes para conduzir tal estrutura da sociedade aos rumos que deseja e que contribui para produzir, de modo que se assim a fosse concebida, retornaria-se à ingenuidade presente nas teorias educacionais não críticas. Entretanto, como vislumbrado por teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, lutar por mudanças sociais revolucionárias requer, do âmbito escolar, o compromisso político de educar para uma nova sociedade que deve ser gestada no seio da já existente com a competência técnica necessária ao ensino intencionalmente sistematizado dos conhecimentos no campo da Ciência, da Arte e

da Filosofia, frutos das máximas objetivações da humanidade que são sintetizados por conceitos científicos.

A necessidade educativa que se traduz na especificidade da educação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica deve ser firmada como um compromisso coletivo por toda a equipe escolar, respaldada por políticas públicas e ações institucionais em todos os âmbitos de abrangência político-territorial. A objetivação do processo de humanização pode ser produzida com maior coerência quando cada indivíduo que faz parte do coletivo escolar entre em atividade de trabalho, cumprindo com a sua função na divisão técnica desse.

Ou seja, enquanto na atividade de trabalho docente a ação dos professores se direcionam diretamente ao ensino dos alunos – dentre outras práticas que sustentam esta ação nuclear, como o planejamento, a avaliação, a formação, entre outras e que, dada a complexidade deste conjunto de ações, pode originar na atividade de ensino –, a equipe da gestão escolar visa garantir condições ao ato de ensinar. Por exemplo, a ação do coordenador pedagógico deve se direcionar à garantia das condições pedagógicas para o ensino – pela promoção de formações continuadas à equipe de professores, pelo suporte aos docentes à organização do trabalho pedagógico, pela mediação das relações entre a família e a escola, entre outras, assim como a ação do diretor escolar se direcionar à garantia das condições materiais para o ato de ensinar – com a distribuição das turmas a cada professor, a gestão dos recursos para a manutenção do espaço e dos materiais necessários para o ensino, dentre outras ações.

Nesta perspectiva, a atividade de trabalho docente existe na realidade concreta diante de uma necessidade legítima de perpetuar a humanidade e cabe àqueles que desejam contribuir com o ato de educar entrar nesta atividade coletiva cumprindo com a sua função, sem a qual a finalidade educativa não poderá ser alcançada. Por isso, em relação ao professor iniciante, as ações e operações que precisam ser dominadas por este sujeito “menos desenvolvido” – para que atividade de trabalho docente possa ser engendrada neste profissional em início de carreira mobilizando a práxis pedagógica –, devem ser apropriadas por meio dos mediadores culturais que sintetizam as objetivações já pensadas pelo gênero humano ou por mediação dos “sujeitos mais desenvolvidos” – que já dominam tais mediadores culturais.

A internalização dos mediadores culturais e o uso de instrumentos que sintetizam tais modos de ação historicamente elaborados pela humanidade não se finda em um momento específico da carreira docente. Assim como a formação inicial, a modalidade da formação continuada também contribui à constituição do trabalho docente pelo professor iniciante, uma

vez que o estudo torna-se vital para a manutenção da existência humana com a continuidade do desenvolvimento naquilo que não se garante pela natureza biológica. Tais formações, promovidas no próprio ambiente de trabalho do professor, acessadas a partir do ingresso na pós-graduação ou da participação em cursos e outras ações formativas, devem ser intensificadas no início da carreira docente, mas continuadas ao longo de todo o percurso profissional do educador.

Com o próprio exercício da atividade de trabalho docente por meio de suas ações na divisão técnica deste trabalho, o professor requalifica seus conhecimentos e objetiva modos de agir que se pautam nos modos gerais de ação já apropriados, mas que são particulares de sua prática, pois, sua personalidade singular se presentifica no resultado de suas ações. A autoconsciência, por exemplo, pode ser engendrada neste processo quando há o reconhecimento, pelo professor, do resultado de seu trabalho, seja na identificação de momentos de catarse produzida pelos estudantes com a internalização dos conceitos científicos, seja no sentimento de orgulho em ver um de seus alunos atuando na sociedade com práticas sociais as quais contribuiu para produzir, junto com outros professores, por meio do ensino sistematizado.

A produção da consciência de classe, por sua vez, não é restrita à atuação do professor diretamente pelo ensino em sala de aula. A participação ativa deste em outras esferas da atividade humana como agente revolucionário não deve se limitar à luta, como professor, por melhores condições de trabalho; deve se materializar na reivindicação por melhores condições de existência a todos os indivíduos, afirmando sua posição como cidadão trabalhador. O desenvolvimento da competência técnica com novas capacidades, habilidades e apropriação de conhecimentos que resulta na e é resultado da requalificação das funções psicológicas superiores e da consciência, aliado ao desenvolvimento do compromisso político do professor iniciante para com um devir possível de ser abstraído e que pretende se produzir a partir das condições concretas da sociedade vigente que devem ser superadas permite a “educação do educador” para uma atuação consciente, carregada de sentido, pois motivada ao cumprimento da essência da atividade do trabalho docente no sentido histórico-crítico, cultural e dialético.

Portanto, esta dissertação nos deixa algumas pistas sobre a constituição da atividade de trabalho docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos, diante da sua insuficiência para a compreensão do objeto de pesquisa forma generalizada. O trabalho originário da pesquisa considera a necessidade de dar continuidade aos estudos neste campo promissor de investigação do trabalho docente em articulação aos estudos sobre a formação do professor iniciante e da categoria da atividade na perspectiva histórico cultural.

Identificar as neoformações psíquicas da atividade de trabalho do professor considerando a forma mais desenvolvida deste trabalho se esbarrou nos limites do tempo e da natureza do trabalho desenvolvido. Entretanto, pela pesquisa também ser considerada uma atividade, a busca por tais neoformações precisariam ser investigadas coletivamente, por um período considerável de tempo e com uma quantidade representativa de indivíduos participantes, assim como a divulgação científica ampla para que resultados possam ser generalizados.

Como forma de levantar possibilidades de futuras investigações empíricas sobre a temática, apontam-se como categorias de investigação: a) o estudo da esfera motivacional e das necessidades e da esfera técnico-operacional no desenvolvimento da atividade de trabalho docente; b) as concepções sobre a educação mobilizadas pelos professores iniciantes e sua aproximação ou distanciamento da finalidade da atividade de trabalho defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica; c) a identificação e, se possível, a origem dos conhecimentos, capacidades e habilidades materializadas nas ações e operações desenvolvidas pelos professores em início de carreira; d) a importância da formação inicial e continuada para a formação da atividade de trabalho do professor iniciante; e) a atividade de trabalho em diferentes situações de contratação do professor que se inicia a carreira e em diferentes contextos acadêmicos e profissionais (público e privado); f) as condições de trabalho que dificultam e facilitam a constituição da atividade de trabalho no professor iniciante; g) as principais mudanças na situação social durante a passagem de estudante a professor.

Vale destacar que a realização da pesquisa empírica na perspectiva histórico-crítica deverá ser realizada sob o método do materialismo histórico dialético, sem o qual se correria o risco de reproduzir mais uma investigação para somar à visão hegemônica produzida sobre o objeto de estudo. Para isso, vale ressaltar a importância da pesquisa particular do objeto articulada à totalidade histórica que é síntese de múltiplas determinações que constituem os sujeitos singulares e a realidade concreta – produzida socialmente ao longo da história da humanidade –, que é passível de transformação por estes mesmos sujeitos determinados sócio-culturalmente.

Outra possibilidade se refere à continuidade de pesquisas teóricas sobre a constituição da atividade de trabalho docente do professor iniciante com a ampliação do levantamento bibliográfico em outras bases ou banco de dados, refinando, por exemplo, a busca de trabalhos realizados por grupos de pesquisa que adotam como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, a partir da pesquisa de Asbahr e Oliveira (2021). Estes estudos poderiam inaugurar a investigação empírica e o aprofundamento teórico sobre o tema, avançando em

direção à futuras generalizações sobre a constituição da docência pelo professor iniciante na esfera das necessidades e dos motivos e na técnica-operacional. Ainda, destaca-se a possibilidade de investigação de outros períodos da vida do professor na perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 241-265.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan.-jun., 2009.

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa Nico Rego. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr.-jun. 2014.

AMORIM-DUQUE, Aline Diniz de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 183 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230095, p. 1-20, jan.-jul., 2018.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, mai.-ago., 2005.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 171-192.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; OLIVEIRA, Miriam Laís Setti de Almeida Marcelo. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. Obutchénie: **Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 566–587, mai.-ago. 2021.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, e00169517, p. 1-16, 2019.

BARBOSA, Andreza. *et al.* Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul.-set. 2020.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; AGUIAR, Thiago Borges de. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e235807, p. 1-20, 2021.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; VENCO, Selma. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e245702, p. 1-20, 2022.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 13, n. 2, p. 235-242, jul.-dez. 2009.

BRANDE, Carla Andréa; CHALUH, Laura Noemi. Levantamento teórico de pesquisas sobre professores em fase de inserção profissional. **Scielo Preprints**. Preprint, submetido em out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3084>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3084/version/3261>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

CARVALHO, Maria Andresiele Andrade; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280022, p. 1-21, 2023.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de.; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 267-292.

CHAIKLIN, Seth David. The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology - with primary focus on A. N. Leontiev's approach. **Theory & Psychology**, v. 29, 2019.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 93-108.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 1. ed. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da; OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. Tensões e desafios da docência de jovens professores em inserção profissional. **Scielo Preprints**. Preprint, submetido em mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2218>. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2218/version/2351>. Acesso em: 07 mai. 2024.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011.

DINIZ-DUQUE, Aline de Amorim; BIANCO, Daiana Aparecida Del; FERNANDES, Maria José da Silva. Memórias sobre o início da docência: Relatos de uma experiência. *In*: Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 6.,16., 2023, Águas de Lindóia, SP. **Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia: Unesp, 2024. Disponível em: <https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/vicnfp-xvicepfe/737068-memorias-sobre-o-inicio-da-docencia--relatos-de-uma-experiencia>. Acesso em: 10 set. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach. A periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos para a prática pedagógica? **SciELO Preprints**. Preprint, submetido em fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3641>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3641/version/3854>. Acesso em: 05 fev. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr., 2004.

FERNANDES, Maria José Da Silva; RAVANELI, Karla Aparecida de Ataíde; BESSI, Aline Pereira. Possibilidades formativas e de acompanhamento de professores em início de carreira: Experiência numa rede municipal de ensino. *In*: Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 6.,16., 2023, Águas de Lindóia, SP. **Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia: Unesp, 2024. Disponível em: <https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/vicnfp-xvicepfe/728457-possibilidades-formativas-e-de-acompanhamento-de-professores-em-inicio-de-carreira--experiencia-numa-rede-municip>. Acesso em: 10 set. 2024.

FERNÁNDEZ, Julio Hizmeri. *et al.* Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 250053, p. 1-22, mai. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, p. 1-4.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-62.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, v.31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 129-147.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. Aparecimento da consciência humana. *In*: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed., São Paulo: Centauro, 2004. p. 75-94

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.) **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 39-57.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade**. 1. ed. Tradução: Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. O Homem e a Cultura. *In*: LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARCELO, Carlos. *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-324, mai.-ago. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. *In*: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu, MG. **Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos**. ANPED, 2006, n. 17. p. 1-17.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico Cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out.-dez. 2010

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, p. 1-3.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma Teoria Pedagógica revolucionária. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUZA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018, p. 67-85.

PAGANI, Gabriela; FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza. Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração na rede pública estadual de ensino de São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, e20210055, p. 21-25, 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 63-90.

PESSOA, Camila Turati; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Como se constitui a atividade docente? Uma análise pela Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, e246212, p. 1-10, 2024.

REIS, Clayton Washington dos. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A velhice sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 293-318.

RIOS, Camila Fernanda Moro. **O trabalho como atividade principal na vida adulta**: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. Curitiba, 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Paraná.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 1-17, jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3 – 19, jan.-abr., 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In.*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7 – 19, jan.-jun., 2011.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. *In.*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (orgs.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In.*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 11-22.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr.-mai., 2007.

SAYERS, Sean. **Marx and Alienation: Essays on Hegelian Themes**. 1. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

SAYERS, Sean. **Marxism and Human Nature**. 1. ed. London: Routledge, 1998.

SIMAS, Vanessa França. Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n.75677, p. 1-19, 2021.

SOUZA, Letícia Oliveira; CRUZ, Giseli Barreto da. Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, n. 5565, p. 1-15, abr. 2023.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In.*: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 125-193.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In.*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 35-61.